

Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional

Belmira Oliveira Bueno*

[...] para cada historiador que cita o apelo de Brandel à science sociale, há um antropólogo a nos lembrar a famosa máxime de Mailland: de que a antropologia será história, ou não será absolutamente nada. (BIERSACK, 1992).

Resumo:

O texto apresenta uma perspectiva para a etnografia educacional com vistas a oferecer uma contribuição para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa em Educação. Busca-se enfatizar o valor heurístico da abordagem e a importância do caráter multidisciplinar das investigações que tomam a escola como objeto de estudo. A exposição retoma as origens da etnografia educacional e as adesões que a caracterizam a partir dos anos 1960, em contraste com as tensões paradigmáticas que ocorrem no âmbito da Sociologia. Destaca-se a contribuição de alguns pesquisadores e grupos internacionais nesse campo, detendo-se especialmente nas concepções desenvolvidas no âmbito do Departamento de Investigações Educativas (DIE), México, em razão de suas particularidades e do interesse que tem despertado entre pesquisadores brasileiros. A última parte é dedicada à proposição de uma etnografia educacional que se situe na intersecção da Antropologia e da História, sugerindo uma maior apropriação, por parte dos etnógrafos da área educacional, dos desenvolvimentos teóricos da História Cultural realizados nas últimas décadas. Busca-se, com isso, apontar a fecundidade da perspectiva etnográfica para uma compreensão mais abrangente dos problemas que afetam a escola brasileira nos dias de hoje.

Palavras-chave: Etnografia. Pesquisa educacional. Antropologia. História.

* Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação pela FEUSP Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Compa-

rada.

A etnografia educacional é um campo de investigação relativamente novo. Embora experiências pioneiras tenham sido realizadas nos Estados Unidos desde os finais da década de 1940 por antropólogos culturais, como George Spindler, costuma-se tomar os anos 1960 como marco inicial de seu desenvolvimento. Pois é a partir de então que, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, essa abordagem ganha crescente adesão na pesquisa educacional, daí expandindo-se para outros países e vindo a se tornar uma das formas prediletas para o estudo da escola e da escolarização (GOETZ; LECOMPTE, 1984; ERICKSON, 1986; ROCKWELL, 1986). Se quiséssemos, no entanto, ir em busca de antecedentes mais remotos, teríamos que nos reportar a Franz Boas e Margareth Mead (apud BOGDAN; BIKLEN, 1982). Boas, um precursor do relativismo cultural, foi quem escreveu o primeiro trabalho sobre Antropologia e Educação, em 1898, versando sobre o ensino da Antropologia Educacional no ensino universitário. Mead tratou do ensino e da aprendizagem fora de escolas em *Coming of age in Samoa*, escrita em 1928. Duas décadas depois, ela escreveu também alguns trabalhos sobre as escolas norte-americanas, aproveitando-se de suas experiências como antropóloga.

As origens da etnografia educacional vinculam-se, pois, primeiramente à Antropologia, de vez que a etnografia é a atividade que, desde o trabalho pioneiro de Malinowsky, veio a caracterizar o ofício do antropólogo. Geertz (1973, p. 5), não querendo deixar dúvidas a esse respeito, observou:

[...] se você quer compreender o que é uma ciência, deve olhar, em primeiro lugar, não para suas teorias ou suas descobertas, e certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deve olhar para o que os praticantes dessa ciência fazem. Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é etnografia.

Contudo, a Antropologia não é a única disciplina que está nas origens da etnografia educacional. Na Inglaterra, onde essa abordagem se desenvolve a partir dos anos 1960-1970, seus vínculos mais fortes são com a Sociologia, de vez que na tradição inglesa a Antropologia social é considerada parte da Sociologia. Desse modo, a etnografia também se constituiu em um de seus métodos de trabalho. Além disso, não se pode esquecer que

a Sociologia tem sua própria tradição “qualitativa” ligada especialmente às experiências da Escola de Chicago, cujos métodos, ainda que tenham sofrido um grande arrefecimento nas décadas de 1940-1950, deixaram uma herança que jamais foi perdida. Essas experiências tiveram repercussões importantes sobre os desenvolvimentos ulteriores da etnografia. No entanto, para melhor se compreender a grande adesão que se verifica a partir dos anos 1960-1970, bem como as questões teóricas que até hoje preocupam muitos pesquisadores, é importante fazer uma digressão, saindo do campo da Educação.

A tensão entre os paradigmas e a busca por uma história “vista de baixo”

O prestígio alcançado pela etnografia na área da Educação não corresponde ao lugar que essa mesma abordagem ocupou no âmbito da Sociologia. Desde as experiências da Escola de Chicago, a adoção de métodos qualitativos explicitou-se como uma relação difícil no âmbito dessa disciplina, pois a opção de realizar os então denominados “estudos de comunidade”, utilizando entrevistas, histórias de vida, documentos pessoais, significava uma clara ruptura com os métodos de investigação que haviam sido construídos segundo os cânones das Ciências Físicas e Biológicas. Essas rupturas abriam disputas que se centravam nas questões metodológicas, mas evidentemente não era somente isso que estava em causa. Assim, embora sejam tratadas aqui inicialmente como uma disputa entre paradigmas, é preciso entender que essas tensões dizem também respeito a pessoas e grupos, como será exemplificado mais adiante. Com efeito, depois de Bourdieu (1994, p. 122) não é mais possível deixar de considerar que o campo científico é “um campo social como outro qualquer”, um campo no qual ocorre uma luta pelo “[...] monopólio da autoridade científica, definida de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social”.

Em trabalhos anteriores (BUENO, 1992; 2002), busquei discutir o fascínio que os métodos experimentais exerceram sobre as Ciências Humanas desde os finais do século XIX, ressaltando que a adoção de tais métodos, que prometiam objetividade e racionalidade na pesquisa, era a condição para que cada campo de conhecimento obtivesse o reconhecimento como disciplina

científica. Esse fascínio, entretanto, logo foi sentido como uma verdadeira tirania. Aos poucos, surgiram muitas insatisfações no interior de cada uma das Ciências Humanas, que ensejaram um movimento de rupturas e mudanças que se iniciaram nas primeiras décadas do século XX e se estendem até os dias de hoje.

Essas mudanças eram decorrentes da diferença que já havia sido estabelecida entre “Ciências Naturais” e “Ciências Humanas” por Dilthey no final do século XIX. O filósofo alemão considerava que o homem é um ser histórico, produto de sua época, e, por isso, as Ciências Humanas deveriam utilizar como método de investigação a hermenêutica para que pudessem apreender e comunicar as perspectivas de significado das pessoas e dos grupos em estudo. Vários foram os pensadores influenciados por essa concepção, entre os quais Weber, Husserl e mesmo Marx, com seu postulado sobre a inserção histórica da consciência (ERICKSON, 1986). Sob essa influência, foi-se aguçando a percepção de que as Ciências Humanas guardam enormes diferenças em relação às Ciências Naturais, razão pela qual deveriam criar e adotar seus próprios métodos.

Todavia, é também importante ressaltar que as mudanças que começam a despontar nesse movimento de rupturas expressavam não apenas a busca de novos métodos de investigação, mas, sobretudo, um modo novo de conceber a própria ciência. Ao abrir mão dos métodos experimentais, que traduziam a ambição de se constituir em cada campo uma ciência racional e objetiva, capaz de dar conta da tarefa de descobrir as regularidades que ocorrem na natureza e as leis que regem tais fenômenos, estava-se na verdade abdicando de um conceito de ciência em favor de outro.

Prigogine e Stengers (1984) são defensores dessa idéia.¹ Segundo eles, “[...] a ciência faz parte do complexo de cultura a partir do qual, em cada geração, os homens tentam encontrar uma forma de coerência intelectual”, e essa coerência “[...] alimenta em cada época a interpretação das teorias científicas, determina as ressonâncias que suscitam, influencia as concepções que os cientistas se fazem do balanço da sua ciência e das vias segundo as quais devem orientar sua investigação” (PRIGOGINE; STENGERS, 1984, p. 1). Em *A nova aliança*, Prigogine e Stengers (1984, p. 5) examinam as relações que se estabelecem entre o homem e a natureza com o declínio da ciência clássica e o prenúncio da ciência contemporânea, mostrando que o diálogo que agora se estabelece pressupõe a existência

de “[...] um universo fragmentado, rico de diversidades qualitativas e de surpresas potenciais”. A partir de então, segundo eles, o que mais importa não são as regularidades e as situações estáveis, mas sim “[...] as evoluções, as crises e as instabilidades”, bem como “[...] a gênese e as mutações das normas que interferem nos comportamentos sociais”.

São transformações dessa ordem que, pondo em questão os pressupostos da ciência clássica no âmbito das próprias Ciências Físicas e Biológicas, contribuíram para alimentar certas resistências aos métodos e modelos mais tradicionais de investigação, que já haviam aflorado no interior das várias Ciências Humanas. Desse modo, o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais é a expressão de um movimento mais geral, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das Ciências Sociais no decorrer do século XX. Esse movimento não se deu de modo homogêneo, uma vez que cada disciplina, a seu tempo e em função de seus problemas e suas insatisfações, foi rompendo com os modelos estabelecidos de pesquisa e ousando construir modos próprios de enfrentar suas questões. O que ocorreu no âmbito da Historiografia e da própria Antropologia pode oferecer uma idéia mais precisa sobre esse processo.

No campo da Historiografia, a tendência que se convencionou designar de *Nova História*, surgida sob a influência da escola dos *Annales* – a revista que é fundada para encorajar as inovações a partir dos anos 1930 –, constitui um dos exemplos mais eloquentes da oposição ao paradigma tradicional de investigação histórica. Na verdade, os historiadores da primeira geração dos *Annales* expressavam uma diversidade de posições, mas se uniam na oposição à história tradicional, tal como observa Burke (1991; 1992). Eles se contrapunham à concepção que entende a História como sendo essencialmente política, como uma narrativa dos acontecimentos construída a partir de documentos escritos, sendo assim uma “história vista de cima”. A Nova História, por sua vez, interessa-se pela “história total”, por todo tipo de atividade humana, por entender “[...] que tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído”, ou seja, que pode ser construído culturalmente (BURKE, 1992, p. 11). Seu desenvolvimento favorece, desse modo, um rompimento com as tradicionais barreiras disciplinares – mas não com as fronteiras, como observa Le Goff (1990) – abrindo espaço para a pesquisa interdisciplinar. É com essas marcas que a Nova História se opõe, então, à História tradicional.

De modo similar, esse tipo de mudança se manifesta no campo da Antropologia a partir do trabalho pioneiro de Malinowsky, nos anos 1920, com o qual ele inaugura uma forma nova de estudar as culturas. Refutando as idéias etnocêntricas que se desenvolveram no século XIX sobre os povos ditos primitivos, ele e outros antropólogos notáveis, como Franz Boas, propõem que a cultura seja estudada e conhecida “[...] a partir do ponto de vista dos nativos”, estabelecendo com isso a regra que se tornou básica para aqueles que aderiram, desde então, à etnografia. Essa tradição enfatiza a importância de apreender os significados das ações humanas, tal como elas se manifestam nas interações sociais da vida cotidiana, por meio da análise de dados de primeira mão colhidos pelo pesquisador durante trabalho de campo prolongado.² Foi com base nessa tradição e na seqüência dos seus desenvolvimentos teóricos que o antropólogo americano Geertz (1973) veio a formular o seu conceito semiótico de cultura. Em “Thick description: toward an interpretative theory of culture”, um de seus artigos mais paradigmáticos, ele assim expressa esse conceito:

Acreditando com Max Weber que o homem é um animal suspenso em teias de significações que ele mesmo teceu, considero a cultura como sendo essas teias, e sua análise há de ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados. O que busco é a explicação, interpretando expressões sociais que são enigmáticas em sua superfície. (GEERTZ, 1973, p. 5).³

Mais adiante, retomarei essa concepção de Geertz. Por ora, continuando o exame das questões metodológicas, volto ao campo da Sociologia para situar os confrontos que ocorrem no interior dessa disciplina. Como já indicado, a Escola de Chicago é o berço dessa história nos anos 1920-1930. A despeito da diversidade, os sociólogos de Chicago compartilhavam algumas idéias teóricas e princípios metodológicos. Do ponto de vista teórico, todos eles entendiam os símbolos e as personalidades como emergentes da interação social. Do ponto de vista metodológico, todos se baseavam no estudo de caso, quer se tratasse de um indivíduo, quer de um grupo, de um bairro ou de uma comunidade. É dessa época, por exemplo, o trabalho de Thomas e Znaniecki – *The polish peasant in Europe*

and America – reconhecido como “[...] um ponto de viragem na história da investigação sociológica” (BRUYN, 1966, apud BOGDAN; BIKLEN, 1982, p. 10). Remonta, também, a esse período o início da Sociologia da Educação como campo de conhecimento, especialmente a partir da criação do *Journal of Educational Sociology*, em 1926, que, no entanto, logo acabou por se afastar da perspectiva qualitativa, de vez que a revista não expressava apenas o ponto de vista de Chicago. Bogdan e Biklen (1982) observam que as oposições vinham de grupos ligados ao “movimento de medida da escola científica”, defensores da experimentação e da quantificação nas Ciências Sociais. Merece ainda ser mencionado, como um dos legados mais importantes da Escola de Chicago, o *interacionismo simbólico*. Essa corrente será particularmente importante na Inglaterra, onde contará com muitos adeptos dentre os que vieram a praticar a etnografia educacional a partir das décadas de 1960-1970.

Essas referências são indicativas da fermentação de idéias que animavam o campo da Sociologia durante os anos 1920-1930. Com o declínio da Escola de Chicago nos anos 1940-1950, os modelos convencionais baseados na experimentação voltaram com toda a força, não apenas no campo da Sociologia, mas também no da Psicologia, não apenas nos Estados Unidos, mas em vários outros países.

Os estabelecidos e os outsiders: um exemplo de paradigmas em disputa

Os estabelecidos e os outsiders é o trabalho que Norbert Elias realizou com a colaboração de John Scotson (ELIAS; SCOTSON, 2000) no final dos anos 1950, mas que só veio a ser publicado em 1965. Essa publicação um tanto tardia dá uma idéia do lugar marginal que a etnografia ocupou no âmbito da Sociologia britânica nesse período. Neiburg (2000) afirma que a obra ocupa um lugar singular na história da teoria social do período posterior à Segunda Grande Guerra, quando a Sociologia, principalmente a escrita em língua inglesa, estava fortemente influenciada pelo modelo estrutural-funcionalista associado a Parsons. Segundo esse modelo, “[...] quanto mais localizado fosse o objeto de estudo e quanto menor fosse a sua escala, menor seria o alcance da teoria, a pretensão de uma obra e o status de um autor” (NEIBURG, 2000, p. 8).

Esse seria o caso de *Os estabelecidos e os outsiders*, caracterizado como um “estudo de comunidade” e que assim ocupava um lugar subordinado naquele contexto. Vale observar que esse foi o único estudo etnográfico feito por Elias, cujo trabalho de campo, realizado em uma comunidade batizada ficticiamente de Winston Parva, durou cerca de três anos. Sua fecundidade é reconhecida pela produtividade teórica, advinda do ecletismo das fontes utilizadas – estatísticas oficiais, relatórios governamentais, documentos jurídicos, entrevistas e, principalmente, observação participante – e, mais ainda, pelo modo como os autores as utilizam, na medida em que dados empíricos aparentemente menores e insignificantes se transformam em via privilegiada para “[...] tomar distância das formas consagradas de enunciar os problemas em ciências sociais, mostrar como essas teorias contribuem para a construção de realidade social e iluminar as formas mais gerais da vida social” (NEIBURG, 2000, p. 9).

No entanto, afinal, de que trata o trabalho? Segundo o próprio Elias (2000), de um tema universal, qual seja, o das relações de poder entre dois grupos. Um deles formado por pessoas que se consideram e se auto-representam com os melhores, como humanamente superiores, e o outro formado pelos excluídos, “os de fora”, considerados de espécie inferior, mantidos a distância por meio do poder e controle dos primeiros. No trabalho, Elias e Scotson (2000) buscam esclarecer processos sociais de alcance geral na sociedade humana, por meio da análise de Winston Parva, que à época não contava com mais do que cinco mil habitantes. Era formada por um bairro mais antigo (zona 1), habitado por uma maioria de pessoas de classe média, e por dois outros de formações mais recentes (zonas 2 e 3), habitados por pessoas da classe operária. Durante o trabalho de campo, eles buscam compreender como um grupo é capaz de marginalizar e estigmatizar um outro, pois, curiosamente, embora os dois bairros mais pobres não tivessem à primeira vista diferenças significativas entre si, apenas um deles era estigmatizado. Os moradores da zona 3 eram considerados anômicos, sujos, gente “ruim”, desordeira, classificações estas que lhes eram impostas pelo grupo que se julgava superior. No entanto, os estigmatizados se assumiam como tal, e foi justamente isso que intrigou Elias e Scotson (2000).

Perguntam, então:

Como se processa isso? De que modo os membros de um grupo mantêm entre si a crença em que são não apenas mais poderosos, mas também seres humanos melhores do que os outros? Que meios utilizam eles para impor a crença em sua superioridade humana aos que são menos poderosos? (ELLAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

As respostas, elas as obtêm na medida em que conseguem mapear as origens e as relações entre os residentes de cada bairro, bem como as relações dos bairros entre si, a partir do que eles constroem suas categorias de análise: estigmatização, classificação e hierarquização social (em vez de preconceito individual), além de coesão social e equilíbrio estável de poder. Por meio de ricas descrições, os autores mostram como as questões foram sendo construídas, cujo esclarecimento é também obtido por meio de comparações que eles vão fazendo com a situação vivida, por exemplo, pelos negros nos Estados Unidos, pelos povos da Índia em suas castas, pelos burakumin no Japão, valendo-se ainda de exemplos da literatura. Tentam, assim, mostrar como em cada país e em cada cultura as pessoas dispõem de termos que estigmatizam outros grupos, cujo sentido só é percebido no contexto das relações específicas entre estabelecidos e *outsiders*. “Crioulo”, “gringo”, “carcamano”, “sapatão”, “papa-hóstia” são alguns dos exemplos tomados para esclarecer em que consiste o equilíbrio desigual de poder entre os grupos. Pois, de que termos ofensivos e igualmente humilhantes se valeriam os grupos inferiorizados para ofender, com a mesma intensidade, os de maior poder? A coesão social aparece, por exemplo, quando se analisam as relações entre os moradores mais antigos, que eram mais coesos devido aos laços de antiguidade, enquanto os recém-chegados, por não se conhecerem, não podiam ter o mesmo grau de coesão.

Se tomo esse exemplo aqui, é para chamar a atenção não apenas para a marginalidade do trabalho na época, mas também para o tipo de construção teórica e metodológica que ele apresenta. Sem dúvida, a densidade das análises e os *insights* de *Os estabelecidos e os outsiders* são frutos do gênio de Elias, mas é por isso mesmo que o trago aqui: para indicar o papel da teoria e os nexos que esta deve estabelecer com os dados empíricos. Além disso, para também indicar a importância do método comparativo na etnografia, que permite relacionar, tal como o fizeram Elias e Scotson (2000, p. 16),

“[...] os problemas estudados em pequena escala com os problemas em larga escala do desenvolvimento de um país”. Segundo eles, a pesquisa indicou que esses problemas são inseparáveis, do contrário, não faria “[...] muito sentido estudar fenômenos comunitários como se eles ocorressem num vazio sociológico”.

Talvez seja oportuno lembrar que a etnologia era a disciplina que tradicionalmente se ocupava de fazer os estudos comparativos em Antropologia, pois tinha como projeto identificar os princípios de ordem do comportamento humano como um todo (ERICKSON, 1984; 1986). Embora, a partir da Antropologia interpretativa, esse método tenha caído em certa medida no desuso, muitos pesquisadores continuam a utilizá-lo como importante ferramenta de análise (ver, por exemplo, os estudos de FONSECA, 1999). Agora, há um novo apelo para que os estudos antropológicos sejam retomados com essa perspectiva (BIERSACK, 1992). Para a área da Educação, considero esse caminho extremamente frutífero para promover uma maior integração tanto entre seus próprios estudos como com os achados de outras áreas, o que pode certamente contribuir para uma revitalização e renovação da teoria educacional.

O desenvolvimento da etnografia educacional a partir nos anos 1960-1970

Retomando a questão da etnografia educacional, gostaria de mencionar que sua rápida ascensão nos anos 1960-1970 deveu-se a vários fatores, como a atenção que educadores e pesquisadores passaram a dar à experiência escolar das crianças pertencentes aos estratos socialmente desfavorecidos. Nos Estados Unidos, os problemas com desempenho escolar estavam diretamente relacionados com as crianças negras, e isso demandava propostas de solução. O interesse em conhecer o modo como essas crianças viviam a experiência escolar dá origem aos primeiros estudos etnográficos na área da Educação nessa época (BOGDAN; BIKLEN, 1982).

A rápida ascensão da etnografia educacional foi recebida tanto com entusiasmo, já que indicava renovação e vitalidade do campo da Educação, como com preocupação. Em 1982, por exemplo, Spindler (1988) dizia que esse movimento era ao mesmo tempo exultante e alarmante. Sua preocupação

reousava sobre a questão teórica, de vez que muitos estudos pecavam, sobretudo, pela falta de articulação entre referenciais teóricos e observação, o que denotava falta de clareza quanto à natureza e aos próprios objetivos da etnografia. Logo a seguir, ainda na década de 1980, muitas vezes vieram se juntar à de Spindler, vindas de antropólogos e sociólogos de diferentes países, eles próprios também praticantes da etnografia educacional. Entre estes, menciono alguns nomes que considero representativos no contexto de três países onde o desenvolvimento da etnografia é expressivo: Frederick Erickson, antropólogo que liderou por vinte anos os fóruns anuais de etnografia do *Center for Urban Ethnography*, da Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos; Martin Hammersley, Sara Delamont, Paul Atkinson e Peter Woods, sociólogos britânicos vinculados a diferentes universidades; e Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, do Departamento de Investigações Educativas, no México, que se destacam por sua liderança nos países da América Latina, incluindo o Brasil. Os trabalhos desses pesquisadores explicitam muitas idéias e concepções comuns, mas também apresentam marcas distintas, que procurarei explicitar.

A etnografia avançou a passos largos nos anos 1980, e a sala de aula foi o foco de sua maior atenção, não apenas nos Estados Unidos, como na Inglaterra. Sirota (1994) mostra que na França essa tendência só se afirmou a partir dessa década, com um atraso, portanto, de uma dezena de anos em relação à Sociologia inglesa e norte-americana. Entre os fatores mais específicos que teriam contribuído para essa defasagem, ela menciona a hipercentralização do sistema escolar francês; a falta de diálogo entre disciplinas como a Sociologia e a Psicologia; e o isolacionismo da Sociologia da Educação francesa, que ignora a Sociologia da Educação de língua inglesa.

Hammersley (1993) observava em 1986, por ocasião da publicação de seu livro *Controversies in classroom research*, que durante os trinta anos precedentes houve um crescimento substancial na quantidade de pesquisas sobre as salas de aula, tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra. Além disso, houve uma diversificação de abordagens e uma intensificação do debate sobre questões teóricas e metodológicas, sobretudo em decorrência das orientações advindas dos diferentes campos que passam a fundamentar as pesquisas nessa área. Segundo ele, nos anos 1950, a disciplina que exerceu maior influência em tais estudos foi a Psicologia. Em seguida,

houve prodomínio da Psicologia Cognitiva que, revitalizada pelo trabalho da inteligência artificial e do desenvolvimento das abordagens ecológicas, etogênicas e fenomenológicas da Psicologia Social, trouxe grandes desafios aos paradigmas experimentais e correlacionais até então dominantes.

Segundo Hammersley (1993, p. XI), a Antropologia Cultural é a disciplina de maior influência nos estudos sobre as salas de aula, especialmente nos Estados Unidos. Ele lembra que, “[...] enquanto o trabalho antropológico sobre a educação e as escolas tem uma longa história, o foco específico sobre a sala de aula é mais recente e tem sido particularmente importante por sua contribuição à pesquisa sociolinguística”. Em relação à Sociologia, pontua igualmente a sua importância, situando os anos 1970 como marco de sua contribuição. Desde então, a situação mudou significativamente na Inglaterra e, em menor extensão, nos Estados Unidos, como uma decorrência do interesse por várias formas da Sociologia interpretativa que passou a enfatizar o estudo das interações face a face. Dessas versões, duas se revestiram de maior importância para as pesquisas sobre a sala de aula: o interacionismo simbólico e a etnometodologia.

No caso do interacionismo simbólico, trata-se de um reaparecimento, de vez que já havia se desenvolvido nos Estados Unidos da América na década de 1950, como já apontado. Essa corrente postula que a “ordem social é produto de uma improvisação regulada”, em vez de insistir, como faz o paradigma funcionalista, que a ordem social pesa sobre os comportamentos individuais no cotidiano. Segundo o que os interacionistas têm enfatizado, a interação social tem um caráter emergente e negociativo, isto é, “[...] a ação social está constantemente sendo construída, modificada, selecionada, conferida, suspensa, concluída e recomeçada na vida cotidiana” (BLUMER apud BALL, 1989, p. 109). Portanto, as abordagens compreensivas procuram no interior das salas de aula a autonomia e a especificidade de cada situação, e não mais o “[...] reflexo de uma estrutura social ou o modo de constituição dessa estrutura” (SIROTA, 1994, p. 25-26). A vida nas salas de aula passa a ser tomada como um processo contínuo do negociações, por vezes conflitivas, por vezes sutilmente implícitas. Por meio das análises de suas rotinas, tentar-se-á descobrir as regras informais que regem tais negociações nesse espaço e mantém a coesão. No processo de trabalho escolar, serão analisadas também as estratégias de manutenção que professores e alunos se valem para fazer frente à situação, tomando-as como o resultado de uma

difícil negociação entre professor e alunos, visto que culturas diferentes entram em choque.⁴

Nos Estados Unidos, a Antropologia ocupa um lugar equivalente ao da Sociologia interacionista na Inglaterra. Sirota (1994, p. 28) diz que pode parecer excessivo “[...] situar essa evolução em termos de ruptura paradigmática”, na medida em que os trabalhos sobre sala de aula aglutinados sob o rótulo “etnográficos” têm orientações teóricas e raízes conceituais bastante diferentes. Alguns se filiam à Antropologia ou à Sociolinguística, enquanto outros pertencem aos quadros da etnometodologia ou do interacionismo simbólico, incluindo aí o quadro teórico da Sociologia estrutural-funcionalista. Para ela, a abordagem etnográfica vai, então, aglutinar pesquisadores vindos de diferentes disciplinas interessados em estudar as salas de aula, a ponto de aproximar, por exemplo, o sociolinguista Cazden e o antropólogo Hymes, que por um período partilharam a direção da revista *Anthropology and Education Quarterly*. Ou mesmo Gumperz e Hymes, que a partir de 1972 vão fundar uma corrente específica: a etnografia da comunicação, fortemente inspirada na Linguística e na etnologia. É a essa corrente que se filiam os trabalhos de Erickson (1982; 1986; 1987).

Em vista desse crescimento exponencial da etnografia educacional e da diversidade de orientações, não causa espanto que discordâncias e desentendimentos teóricos tenham levado certos grupos desse campo científico a sérias disputas. Trago um exemplo.

Em 1976, Stubbs e Delamont (1991) fazem severas críticas aos norte-americanos quando da publicação de seu texto “Classroom research: a critique and a new approach”.⁵ Primeiro, discordando do modo como os norte-americanos vinham conduzindo a observação “antropológica” para o estudo da sala de aula (com aspas dos autores); depois, afirmando que as tradições norte-americanas não se comunicam entre si e, tampouco, com a pesquisa produzida fora de seu território. As palavras de Stubbs e Delamont (1991) evidenciam claramente o tom áspero de tais críticas:

Na Grã-Bretanha, este estado nada invejável ainda não acontece. Ainda há diálogo. As conferências recentes sobre observação em sala de aula têm abrangido artigos filiados a ambas as linhas de interesses e as revisões da literatura

britânicas [...] levaram em conta as tradições. (STUBBS; DELAMONT, 1991, p. 392).

Uma década adiante, esse tipo de ressentimento dos britânicos em relação aos norte-americanos ainda persistia. Em 1987, Jacob (1987, p. 2) publicou um artigo intitulado “Qualitative research traditions: a review”, no qual ela se propôs a “[...] ilustrar como várias tradições alternativas poderiam ser usadas na pesquisa educacional, descrevendo e comparando cinco tradições americanas contemporâneas de pesquisa qualitativa nas disciplinas da antropologia, sociologia e psicologia”. Essas tradições nomeadas por ela são: a Psicologia Ecológica, a etnografia holística, a Antropologia Cognitiva, a etnografia da comunicação e o interacionismo simbólico.

Os britânicos discordaram do artigo e reagiram mais uma vez com veemência. Atkinson, Delamont e Hammersley (1988) escreveram um artigo como réplica, intitulado: “Qualitative research traditions: a British response to Jacob”, que foi publicado um ano depois na mesma revista – a *Review of Educational Research* –, no qual eles criticam o tratamento dado pela autora à análise das pesquisas qualitativas, usando a idéia de tradição e a noção de paradigma de Khun. Mais do que isso, reclamam que o artigo “[...] ignora [...] o amplo corpo de pesquisa qualitativa em educação que [vinha sendo] conduzida na Grã-Bretanha [naqueles] últimos 25 anos e, de modo geral, a pesquisa produzida fora da América do Norte”. Acrescentavam que essa “[...] reclamação não [era] uma questão de partidarismo nacional”, pois, “[...] embora haja sobreposição, a pesquisa britânica não é mera cópia da cena norte-americana” (ATKINSON; DELAMONT; HAMMERSLEY, 1988, p. 231). Eles reclamavam do “etnocentrismo acadêmico” dos norte-americanos, arguindo sobre a importância da comparação entre as pesquisas. A seguir, no artigo, apresentam o *background* da pesquisa na Grã-Bretanha e informam sobre os sete tipos de abordagens utilizadas naquele contexto: interacionismo simbólico, Antropologia, Sociolinguística, etnometodologia, avaliação democrática, etnografia neomarxista e feminismo, cotejando e comparando com as pesquisas produzidas nos Estados Unidos. Ao final, o artigo traz, aproximadamente, duzentas referências bibliográficas.

Os norte-americanos fizeram a réplica e publicaram no ano seguinte, em 1989, três artigos em um mesmo número da *Review of Educational Research*, para reafirmar suas posições: “Qualitative research: a defense of traditions”,

assinado por Jacob; “Qualitative research traditions: a response to Atkinson, Delamont, and Hammersley”, de autoria de Lincoln; e o terceiro, “Research traditions, diversity, and progress”, de Buchmann e Floden (1989).

Diante dessas exasperações, pode-se entender por que Erickson (1986), quando foi convidado para escrever um capítulo sobre pesquisa qualitativa para o *Third handbook of research on teaching*, optou por circunscrever sua análise ao conjunto de seus próprios trabalhos. Ele justifica essa opção dizendo que há muitos desacordos entre os pesquisadores, sobretudo quanto à forma de conduzirem os estudos, e, por isso, seria impróprio tentar falar em nome de todos os pesquisadores interpretativos. Assim, esclarece que o referido capítulo “[...] enfatiza aqueles aspectos da teoria e método que são mais proeminentes em [seu] próprio trabalho” (ERICKSON, 1986, p. 120).

Para finalizar este tópico, devo dizer que considero esses debates salutares, mesmo que se constituam em lutas por poder, por hegemonia ou outras. É uma das condições para o desenvolvimento teórico de qualquer campo.

A etnografia educacional na América Latina: a contribuição do DIE

Falar da etnografia educacional na América Latina implica fazer aqui uma espécie de inflexão, para tratar de um modo singular de fazer etnografia: aquele que veio a ser proposto e desenvolvido por Rockwell e Ezpeleta, do Departamento de Investigaciones Educativas, do México, desde o início da década de 1980. Rockwell e Ezpeleta consideram várias das contribuições acumuladas até então pela etnografia, mas pensam nelas de modo crítico, apropriando-se de conceitos e metodologias de correntes e autores diversos, e adaptando-os a seus propósitos. O ponto de partida de suas buscas é a história de seu país e as enormes desigualdades que dilaceram a sociedade mexicana. Voltam-se para a escola pública, elegendo-a como objeto de investigação. Valem-se da história oficial, não para aceitá-la, mas para questioná-la e construir sua história em outras bases, optando pela etnografia como instrumento de investigação, sem contudo, fazer dela uma panacéia. Buscam deixar claro que a atividade central dessa forma de pesquisar “[...] é a de construir conhecimentos e, através do mesmo, apontar novas

possibilidades de relação com a escola e o trabalho docente” (ROCKWELL, 1986b, p. 21). Discordam, assim, da pesquisa participante, tal como vinha sendo desenvolvida em vários países da América Latina, inclusive o Brasil, e reconhecem que a etnografia não é uma prática que, em si mesma e de imediato, transforme a escola. Todavia, enfatizam, os conhecimentos que produz podem ser relevantes para pensar a transformação. Para elas, a transformação mais importante que a etnografia pode obter é aquela que se opera naqueles que a praticam,

[...] em nossas próprias concepções sobre a realidade. A experiência de campo e o trabalho analítico devem mudar-nos, devem mudar a nossa maneira de olhar a realidade escolar. Por esse meio, sua contribuição encontra-se no terreno conceitual e depende da perspectiva teórica a partir da qual se descreve e se interpreta a realidade educativa. (ROCKWELL, 1986b, p. 22).

No início da década de 1980, Rockwell e Ezpeleta mostravam-se insatisfeitas com as teorias sobre a escola. Ao buscar o sentido das mudanças que marcam a história da escola, dizem ter se deparado com um problema conceitual: a relação entre processos de transformação e reprodução, de vez que o conceito de reprodução não dá conta dos processos contraditórios que se podem construir na história local. Segundo seus argumentos, os esquemas reprodutivistas funcionaram por algum tempo, simplificando o problema e o modo de falar sobre a escola. Daí, a necessidade de reconceitualizar sua relação com outros processos, como a transformação e a resistência.

Seus estudos e suas análises levaram-nas a recusar, portanto, as teorias tradicionais, visto que nelas a escola é concebida como uma instituição ou um parêntese do Estado. Segundo afirmam, “[...] tanto a versão positivista (Durkheim), como as versões críticas (Althusser, Bourdieu), sua pertença ao Estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 12), e isso impede que se pense a escola numa perspectiva de transformação. Suas insatisfações vinham também das teorias pedagógicas, que retratavam a escola de maneira abstrata a partir de sua existência burocrática, técnica ou política, tomando-a por seus elementos comuns e, assim, descrevendo-a por sua existência homogênea. Ao identificar tais insuficiências, a análise

que as pesquisadoras desenvolvem acaba por conduzi-las à formulação de um outro modo de conceber a escola, pensando-a não por dedução, mas a partir de seu movimento cotidiano (ROCKWELL, 1985, 1986a, 1986b, 1986c, 1987, 1998; EZPELETA, 1986; ROCKWELL; EZPELETA, 1986; EZPELETA; ROCKWELL, 1986).

Conceber a escola nessa perspectiva significou, assim, um cuidadoso trabalho de construção teórica que, sem abdicar de autores de diversos campos, veio a ancorar-se principalmente no pensamento de Agnes Heller e Gramsci. Tomam de Heller (1977, p. 19) a concepção de vida cotidiana, que a define como “[...] o conjunto das atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social”. Daí se depreende um dos sentidos em que a vida cotidiana é histórica, porém, Heller (1977) faz também ver que a vida cotidiana tem uma história própria, que é descontínua, que não se explica a si mesma, cujo sentido mais amplamente social é adquirido nos seus entrelaçamentos com o movimento histórico da sociedade. Tais idéias juntam-se às de Gramsci, cujas concepções a propósito do caráter histórico da instituições sociais permitem às pesquisadoras pensar tanto a transformação social como a possibilidade de captar esse movimento, posto que as instituições se reorganizam historicamente e adquirem em cada época diferentes pesos e sentidos (ROCKWELL, 1987).

Com esses pressupostos, Rockwell e Ezpeleta (1986) formulam a concepção da escola como uma construção social, entendendo-se por isso que cada estabelecimento de ensino é uma versão local de um movimento social mais abrangente. Ou seja, embora a escola não seja mero reflexo desse movimento, não pode ser entendida sem a necessária referência ao contexto social e político que lhe dá existência e sentido (EZPELETA; ROCKWELL, 1986). Pensar a escola em sua historicidade cotidiana implica, desse modo, concebê-la como “[...] *história não documentada*, através da qual a escola toma forma material e ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 13, grifos das autoras). Por isso, para mostrar e mudar sua realidade multiforme, é necessário que se abandone qualquer pretensão de unificá-la de maneira abstrata e formal, abrindo-se para uma perspectiva micrológica e fragmentária (ARICÓ, 1982, apud ROCKWELL; EZPELETA, 1986). Além disso, implica o abandono de

posturas prescritivas e valorativas, para favorecer um olhar que se volte para sua existência heterogêna, para observá-la em seus meandros, perscrutando a fala e as ações de seus atores em suas interações diárias, numa tentativa de desvelar o que a faz ser como é, por trás do que se vê e se entende muitas vezes como anecdótico ou trágico.

Como, entretanto, observar esse processo? O que nele observar? O que se reproduz e o que se transforma? Em que nível esses processos ocorrem? O que os determina? Essas questões têm sido também centrais no trabalho dessas pesquisadoras, que enfatizam reiteradamente a importância da construção teórica no trabalho etnográfico. O trabalho de campo, insistem, por mais aberto que seja, não pode ser ateuico. Deve, por isso, ser acompanhado de um constante trabalho analítico, que permita observar mais e deixar-se surpreender mais. Daí porque fazer etnografia é construir teoricamente o observável, pois os dados não falam por si mesmos. Assim, curiosamente, o “olhar etnográfico” é mais do que um simples olhar, pois supõe sempre um “diálogo”. E não apenas porque envolve diálogos e conversas com os sujeitos estudados, mas essencialmente porque pede um contínuo interrogar-se sobre os dados, sobre suas relações com os referenciais teóricos e destes com o referente empírico.

Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional

“A escola: relato de um processo inacabado de construção” é o título de um dos primeiros textos de Rockwell e Ezpeleta (1986), no qual elas enfatizam a idéia de *processo*, que é central em suas formulações e se refere tanto ao processo histórico como ao processo de construção da teoria. Ao reconhecer a fecundidade de suas propostas, defino o conjunto das formulações dessas autoras como “uma nova luz sobre a etnografia”, inspirando-me no livro de Geertz (2001) *Nova luz sobre a Antropologia*.⁶ E uma vez que as idéias de construção e transformação me impelem a prosseguir pensando sobre a relevância dessa abordagem para a investigação da escola, desenvolvo nesta última parte uma alternativa que me parece promissora para levar adiante esses pressupostos. Proponho, assim, pensar a etnografia educacional em uma perspectiva que a situe na intersecção da Antropologia com a História, levando em consideração as colaborações mútuas e as convergências dessas duas disciplinas hoje.

No âmbito dos desenvolvimentos teóricos da Antropologia contemporânea, há um apelo cada vez maior para que essa disciplina se torne cada vez mais histórica. Certos antropólogos, tais como Biersack (1992), e Clifford e Marcus (1986), vêm advertindo sobre os riscos de o etnógrafo ficar suspenso e perder-se “[...] nas teias de significações que o próprio homem teceu”, numa referência à concepção de Geertz (1973), da qual eles, em certa medida, discordam. Essa ponderação não tem o propósito de desconsiderar a importância da proposta de Geertz. Trata-se, antes, de propor que tal postura não se limite ao conhecimento local, indo além e procurando compreender por meio de que processos as teias de significados são tecidas. Ou seja, é preciso situar tais processos não apenas no espaço, mas também no tempo histórico, do que resulta certamente um outro tipo de construção teórica.

Essas considerações nos impelem a perguntar de que modo poderíamos renovar ou aprofundar as formas de realizar uma etnografia histórica. Acredito que a história deve ser buscada não para descrever o sistema sociopolítico e econômico, e a partir daí identificar “reflexos” no cotidiano das escolas e na vida de professores e alunos, como se suas práticas culturais fossem simplesmente uma resposta passiva, subordinada às pressões e imposições da cultura dominante, mas sim para pensar a instituição escolar a partir das apropriações e recriações que esses sujeitos fazem de conteúdos e valores que não estão de todo inscritos na cultura que lhes é imposta. Olhar para a escola sob esse prisma significa perceber professores, alunos, pais, funcionários como sujeitos dotados de uma autonomia que, embora relativa, permite repensar os modos de entendê-los na dinâmica dessa construção social. Por exemplo, em face da cultura veiculada pelos meios de comunicação de massas, e pelas novas leituras e escritas que circulam em nosso meio.

Um dos historiadores que oferecem pistas sugestivas para investigações nessa direção é, sem dúvida, Chartier (1990; 1999; 2001a; 2001b) com sua teoria sobre as representações sociais e sobre a leitura como prática cultural. Ao discorrer, por exemplo, sobre a ordem que o livro visou a instaurar ao longo de sua história (CHARTIER, 1999, p. 7-8), ele afirma que, na verdade, tal pretensão ficou comprometida, pois “[...] essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade dos leitores”. Ele chama a atenção para a revolução que, nesse sentido,

está em curso, referindo-se à passagem do livro (tal como o conhecemos) para o texto eletrônico, pois agora a leitura tem como novo suporte a tela. Comparando a atual revolução com a de Gutenberg, ele diz que a do nosso presente é mais importante, de vez que “[...] ela não somente modifica a técnica de reprodução do texto, mas também as estruturas e as próprias formas do suporte que o comunica aos leitores” (CHARTIER, 1999, p. 97). Assim, o texto eletrônico está também provocando uma revolução da leitura, posto que as mutações em curso “[...] comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais” (CHARTIER, 1999, p. 101). Penso que essas idéias podem sugerir muitas investigações a respeito da leitura e escrita, tanto de alunos como de professores.⁷

A obra de Certeau (1994) *A invenção do cotidiano*, e a de Roche (2000) *História das coisas banais*, ambas versando sobre o consumo em diferentes períodos, parecem-me igualmente sugestivas para compreender *quem* consome *o que* na escola e fora dela, bem como os modos como alunos e professores tornam-se consumidores de produtos e valores culturais que acabam circulando, por imposição, no mundo escolar. Trata-se de saber como eles “fabricam” esse cotidiano hoje em seus diversos contextos, pois, como afirma Certeau (1994, p. 41),

[...] se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam a ela a não ser para alterá-los.

Pensar a escola sob esse prisma nos convida a pensar em novos objetos de investigação, para que um maior intercâmbio entre a Antropologia e a História Cultural se apresente como uma via de renovação da etnografia educacional, de modo semelhante ao que a História Cultural vem procurando realizar ao buscar apoio nos desenvolvimentos da Antropologia Social. Nesse sentido, é importante examinar, mesmo que brevemente, de que modo as relações entre esses dois campos vêm se dando.

A convergência da História e da Antropologia tem se dado por diversos caminhos. Historiadores filiados à corrente da História Cultural – como

Burke (1991; 1992), Chartier (1990; 2001a; 2001b), Ginsburg (1987) e tantos outros – têm argumentado com ênfase sobre a importância de a História incorporar os desenvolvimentos teóricos da Antropologia, do mesmo modo que muitos antropólogos buscam fundamentos na História.

No campo da História, a apropriação da idéia de cultura desenvolvida pela Antropologia contemporânea tem sido central em sua fundamentação (BURKE, 1992), sobretudo como uma decorrência do interesse dos historiadores filiados a essa linha em construir uma história “a partir de baixo”. Por essa razão, a nova História Cultural não se restringe aos documentos escritos, mas busca outras fontes, tais como depoimentos orais, histórias de vida, documentos e objetos pessoais de todo tipo, por entender que são esses vestígios que permitem o acesso e a compreensão do cotidiano e da cultura de outras épocas. Essa característica evidencia mais uma vez as convergências das duas disciplinas: da História Cultural e da Antropologia, até mesmo em relação ao relativismo cultural. Vários historiadores consideram que “[...] nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra” (BURKE, 1992, p. 15). Por isso, argumentam em favor do deslocamento de uma narrativa de voz única – a “voz da história” – para uma narrativa polifônica, em que muitas outras vozes aparecem.

Ao trabalhar nessa perspectiva, a História Cultural tem também se deparado com a necessidade de tornar mais precisos os conceitos de cultura, de “popular”, de vida cotidiana, pois, ao se propor a investigar toda a história, tem de se perguntar, como ressaltou Peter Burke (1992, p. 23), “[...] o que *não* deve ser considerado cultura?”. Historiadores e antropólogos sociais mais uma vez se encontram, posto que tanto uns como outros estão interessados em compreender as experiências da vida comum e em problematizar a vida cotidiana, apontando para a relativização dos valores quando se comparam experiências de culturas e grupos distintos.

Refletindo sobre o “desvio paradigmático” que se opera a partir de Sahlins, quem primeiro reivindicou uma Antropologia histórica, Biersack (1992) observa que tanto a Antropologia como a História têm canalizado as mesmas correntes intelectuais provenientes da Europa. Ela observa que cada um desses campos

[...] é hoje um reduto de fermentação teórica onde diversas tradições lutam pela hegemonia ou capitulam, cruzam-se e unem-se, e onde palavras e conceitos fundamentais são extremamente contestados. Esses conflitos provêm um solo fértil, a partir do qual cada disciplina, no momento, esforça-se por criar seu próprio futuro. Tributárias dos mesmos afluentes, alimentadas pelas mesmas forças intelectuais, a antropologia e a história vêm-se agora diante das mesmas possibilidades. (BIERSACK, 1992, p. 99).

O pensamento de Geertz (1973, 1983) tem sido central nesses debates e o próprio artigo de Biersack (1992, p. 100) o destaca já no título – “Saber local, história local: Geertz e além” – para indicar a direção de suas análises e sugerir “[...] o estudo de um saber local em moldes históricos”. Geertz tem sido tanto fonte de inspiração como de críticas. Alguns alegam falta de rigor metodológico da análise cultural, intrinsecamente incompleta, como afirma o próprio Geertz (1973), outros a acusam por sua aceitação do particularismo e recusa às generalizações. Nesse sentido, há uma reivindicação do renascimento da Antropologia como ciência comparativa, conduzida segundo “[...] uma modalidade generalizante e explicativa de pesquisa etnográfica” (SPIRO, 1986, apud BIERSACK, 1992, p. 107), reivindicação que é também um apelo à historicização dos eventos estudados. Daí porque Keesing (apud BIERSACK, 1992, p. 109) diz que “[...] é preciso perguntar quem cria e quem define os significados culturais, e com que finalidade”, ao se referir aos estudos realizados por Geertz, que prescindem da análise histórica. Admiradores e discípulos do antropólogo, como Marcus e Fisher (1986, p. 44), também concordam com essas críticas, argumentando sobre a importância de a etnografia “[...] assentar firmemente seus temas no fluxo dos acontecimentos históricos e na operação de longa duração dos sistemas políticos e econômicos mundiais”.

Para encerrar esta análise prospectiva, volto a Elsie Rockwell, autora que está sempre a nos inspirar e a nos impelir para o conhecimento da escola, para com ela nos comprometermos. O excerto trazido aqui é da Conferência de Abertura que ela proferiu, em 2000, no IX Simpósio Interamericano de Etnografia Educacional, na Cidade do México. Penso que suas palavras se aplicam inteiramente à nossa situação:

Encontramo-nos cada vez mais ante a fragmentação da experiência escolar, e em alguns casos, quase ao despedaçamento da escola – quando não há mestres nem materiais, nem práticas que possam conduzir (mesmo com critérios bem amplos) a alguma aprendizagem significativa. Somos testemunhas de formas diversas de privatização, desde a venda aberta das escolas ao melhor concorrente, até os usos privados dos espaços escolares e recursos públicos. Observamos maneiras concertadas de abandono e destruição do sentido da experiência escolar, que deixam terreno para a invasão de mensagens fabricadas em outros lugares pelos meios de comunicação de massa. Enteiramo-nos de formas abertas de exploração do trabalho e do corpo de meninos e meninas, particularmente nas regiões indígenas. Sabemos de fenômenos de violência que rebaixam em muito o plano do simbólico, desde a proliferação de armas brancas nas escolas secundárias até a conversão de escolas rurais em quartéis. Como observadores de uma realidade que não pode ser documentada de cima, temos o dever moral e político de usar a etnografia para registrar estes processos, e conservá-los na memória histórica destes tempos.

[...] Tampouco há que se perder a esperança. A etnografia também pode deixar registro de processos contrários, como a construção de alternativas nos interstícios e nas margens do sistema educativo, os processos de apropriação e criação real de conhecimentos e saberes, e as formas de resistência ante algumas destas forças que destroem patrimônios educativos e culturais comuns da humanidade. (ROCKWELL, apud GARCIA, 2001, p. 204).

Aqui no Brasil, contamos com numerosos trabalhos que já buscaram, e outros que continuam buscando, documentar esses processos. No entanto, são ainda insuficientes para retratar o tamanho e a extensão de nossas mazelas e misérias educacionais.

Notas

- 1 As idéias expostas nos quatro próximos parágrafos foram desenvolvidas em Bueno (2002).
- 2 Geertz (1973, p. 9) discorda dessa idéia. Ele afirma que os dados de primeira mão, somente os nativos, ou outros grupos de pessoas estudadas, os têm: “[...] o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas”.
- 3 As citações cujos textos utilizados estão em língua estrangeira foram traduzidas pela autora deste texto.
- 4 A respeito do uso dessa perspectiva, ver o artigo “Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula”, de Bueno e Garcia (1996).
- 5 Esse texto foi traduzido e publicado em 1981 no livro *Introdução à Psicologia escolar*, organizado por M. Helena Souza Patto (1991).
- 6 Faça-o a despeito das restrições de Schwarcz (2001, p. 324), que diz: “Ao trocar o título original – *Available light: Anthropological reflections on Philosophical Topics* – por *Nova luz sobre a Antropologia*, perdemos na sutileza, assim como fica-se um pouco distante desse estilo singular de fazer teoria. Afinal, Geertz sempre negou estar criando modelos, assim como reagiu às homenagens que essencializavam sua antropologia interpretativa”.
- 7 Ver a esse respeito: Sarti (2005); Sarti e Bueno (2007); Bueno, Souza e Bello (2007), entre outros trabalhos.

Referências

ATKINSON, P.; DELAMONT, S.; HAMMERSLEY, M. Qualitative research traditions: a British response to Jacob. *Review of Educational Research*, Washington, D.C., v. 58, n. 2, p. 231-250, 1988.

- BALL, S. Inicial encounters in the classroom and the process of establishment. In: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. (Ed.). *Life in school*: sociology of pupil culture. Milton Keynes: Open University Press, p. 108-120, 1989.
- BIERSACK, A. Saber local, história local: Geertz e além. In: HUNT, L. (Ed.). *A nova História Cultural*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo, São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 97-130.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- BUCHMANN, M.; FLODEN, R. Research traditions, diversity, and progress. *Review of Educational Research*, Washington, D.C., v. 59, n. 2, p. 241-248, 1989.
- BUENO, B. Prefácio. In: _____. *Epistemologia da Pedagogia*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1992. p. 7-10.
- _____. *Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. 1996. 160 p. (Tese de Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, 2002.
- _____; GARCIA, T. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 77, n.186, p.263-281, 1996.
- _____; SOUZA, D. T.; BELLO, I. M. A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 30, Caxambu, 2007, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3048-Int.pdf>>. Acesso em 4 nov. 2007.
- BURKE, P. *A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales* (1929-1989). Tradução de Nilo Odália. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

- BURKE, P. Abertura: a Nova História, seu passado e seu futuro. In: _____. (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 7-37.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de M. Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- _____. *A ordem dos livros*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora UnB, 1999.
- _____. *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001a.
- _____. *Cultura escrita, literatura e História*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- CLIFFORD, J.; MARCUS, G. *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press, 1986.
- DELAMONT, S.; ATKINSON, P. Writing about teachers. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v. 6, n. 2, p. 111-125, 1990.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, Austin, (USA), v.15, n.1, p. 51-66, 1984.
- _____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Memillan, 1986. p. 119-161.
- EZPELETA, J. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez Editores/Autores Associados, 1986, p. 77-93.
- _____; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez Editores/Autores Associados, 1986.
- FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

- GARCIA, T. B. *Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)*. 2001. 308 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.
- _____. *Local knowledge: further essays in interpretative anthropology*. Nova York: Basic Books, 1983.
- _____. *Nova luz sobre a Antropologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- GINSBURG, C. *O queijo e os vermes*. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GOETZ, J.; LECOMPTE, M. *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press, 1984.
- HAMMERSLEY, M. *What is wrong with ethnography?: methodological explorations*. London: Routledge, 1992.
- _____. (Ed.). *Controversies in classroom research*. 2. ed. Buckingham: Open University Press, 1993.
- _____.; ATKINSON, P. *Ethnography: principles in practice*. London: Tavistock, 1983.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Tradução de José-Francisco Yvars y Enric P. Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- JACOB, E. Qualitative research traditions: a review. *Review of Educational Research*, Washington, D.C., v. 57, n.1, p.1-50, 1987.
- _____. Qualitative research traditions: a continuing dialogue. *Review of Educational Research*, Washington, D.C., v. 59, n. 2, p.229-235, 1989.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, v.1, n.1, p. 9-43, 2001.
- LE GOFF, J. (Coord.). *A História Nova*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LINCOLN, Y. Qualitative research: a response to Atkinson, Delamont and Hammlersey. *Review of Educational Research*, Washington, D.C.,v. 59, n. 2, p. 237-239, 1989.

- MARCUS, G.; FISHER, M. *Anthropology as cultural critique: an experimental moment in the human sciences*. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.
- NEIBURG, F. Apresentação. In: ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- PEIRANO, M. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- PATTO, M. H. S. (Org.) *Introdução à Psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. *A nova aliança: metamorfose da ciência*. Tradução de Miguel Faria; M. Joaquina Machado Tríncheira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1984.
- ROCHE, D. *História das coisas banais: nascimento do consumo nas sociedades tradicionais*. Tradução de Ana Maria Scherer. São Paulo: Rocco, 2000.
- ROCKWELL, E. Como observar la reproducción. In: DEBATES teóricos y metodológicos. México: Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados de IPN, 1985.
- ROCKWELL, E. Etnografía e teoria na pesquisa educacional. In: _____; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986a. p. 31-54.
- _____. La relevancia da etnografia para la transformación de la escuela. In: MEMORIAS del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá. Colombia: ICPEP/Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1986b. p. 15-20.
- _____. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico* (1982-1985). México: Departamento de Investigaciones Educativas/ Instituto Pedagógico Nacional, 1986c.
- _____. *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. México: Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados de IPN, 1987.

- ROCKWELL, E. Ethnography and the commitment to public schooling. In: ANDERSON, G.; MONTEROS, M. *Qualitative educational research in Latin America* in search of a new paradigm. New York: Suny, 1998. p. 3-33.
- _____; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986. p. 9-30.
- ROCKWELL, E.; MERCADO, R. *La escuela, lugar del trabajo docente*: descripciones y debates. México: Departamento de Investigaciones Educativas/Instituto Pedagógico Nacional, 1986.
- SARTI, F. M. *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.
- _____; BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 455-479, maio/ago., 2007.
- SCHWARCZ, L. Mercadores do espanto: a prática antropológica na visão travessa de C. Geertz. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 321-324, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 25 set. 2006.
- SHULTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. Where's the floor? aspects of cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (Ed.). *Children in and out of school*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982. (Language & Ethnography Series).
- SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SPINDLER, G. (Ed.). *Doing the ethnography of schooling*: educacional anthropology in action. Illinois: Waveland Press, 1988.
- STUBBS, M.; DELAMONT, S. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, M.H.S. (Org.). *Introdução à Psicologia escolar*. 2. edição. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. p. 378-398.

Between Anthropology and History: a perspective for educational ethnography

Abstract:

This text presents a perspective for educational ethnography with the goal of offering a contribution to the development of qualitative research in Education. It seeks to emphasize the heuristic value of the approach and the importance of the multidisciplinary character of the investigations for which the school is an object of study. The exposition returns to the origins of educational ethnography and the adhesions that characterize it since the 1960's, in contrast to the paradigmatic tensions that occur in the realm of sociology. It highlights the contribution of some researchers and international groups in this field, particularly detailing the concepts developed at the Department of Education Research (DIE) of Mexico, due to their particularities and the interest that they raised among Brazilian researchers. The last part of the paper presents an educational ethnography that is situated at the intersection of anthropology and history, suggesting a greater appropriation, by ethnographers in the educational field, of the theoretical development of cultural history realized in recent decades. In this way, it seeks to indicate the fruitfulness of the ethnographic perspective for a broader

Entre la Antropología y la Historia: una perspectiva para la etnografía educativa

Resumen:

El texto presenta una perspectiva para la etnografía educativa con el propósito de ofrecer una contribución al desarrollo de la investigación cualitativa en Educación. Procura enfatizar el valor heurístico de la etnografía y la importancia de mantener un carácter multidisciplinar en los estudios que toman la escuela como su objeto. La exposición retoma los orígenes de la etnografía educativa y las adhesiones que la caracterizan a partir de los años 60, en contraste con las tensiones paradigmáticas que se dan en el ámbito de la sociología. Destaca la contribución de investigadores y grupos representativos de diferentes contextos internacionales, en especial, las concepciones de las investigadoras del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE, México), en función de sus particularidades e interés que han suscitado entre investigadores brasileños. La última parte está dedicada a la proposición de una etnografía educativa que se sitúe en la intersección de la antropología y de la historia y sugiere una mayor apropiación por parte de los etnógrafos del área educativa de los avances teóricos realizados por la historia cultural en las últimas décadas. En ese sentido, procura señalar la fecundidad de esa perspectiva para lograr una comprensión más amplia de

understanding of the problems that currently affect the Brazilian school.

Key words: Ethnography. Educational research. Anthropology. History.

los problemas que afectan a la escuela brasileña en los momentos actuales.

Palabras-clave: Etnografía. Investigación Educativa. Antropología. Historia.

Belmira Oliveira Bueno

Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada
Avenida da Universidade, 308 – Butantã
CEP: 05508-900 – São Paulo, SP – Brasil
Telefones: (11) 30913099 Fax: (11) 38150297
URL da homepage: <http://www.fe.usp.br>
E-mail: bbueno@usp.br

Recebido em: 15/5/2007

Aprovado em: 10/9/2007