

# ETNOGRAFIA, CULTURAS ESCOLARES E ANTROPOLOGIA CRÍTICA

Eliana de Barros Monteiro<sup>107</sup> (Univasf)

## Resumo

A presente comunicação visa refletir sobre metodologias que abarquem os estudos da antropologia e da educação, tendo a etnografia como ponte de diálogo entre os dois saberes. Para além da reflexão de que a educação é um fenômeno de *reprodução social*, entende-se aqui que esta, do contrário, é fonte de *transformação social*. Aí situamos o elemento do *poder* presente nas relações sociais e a visão de que a educação é eminentemente um acionar político, uma tarefa social. O diálogo de compreensões entre educação e antropologia, pois, pode nos levar a perceber quão cultural e político são as práticas educativas, assim como são também as práticas e as manifestações culturais no cotidiano dos grupos sociais. Situando a escola como cenário de observação de práticas culturais e educativas, considera-se que esta é mais que um campo de poder (Bourdieu, 2005), é uma extensão ativa da vida íntima de cada indivíduo, que leva a estes espaços suas histórias. A partir de um determinado tema de pesquisa, tem-se como desafio, então, pensar de que forma a etnografia pode servir como mecanismo de identificação das expressões presentes nas culturas escolares e, também, como a partir dela, outros métodos podem ser utilizados como formas a situar categorias de análise que contribuem para a produção de uma antropologia crítica da educação.

**Palavras-Chave:** Etnografia, Cultura Escolar, Pedagogia Crítica, Antropologia Crítica

---

<sup>107</sup> Doutoranda em Sociologia (UFPE), Professora de Antropologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

## INTRODUÇÃO

*O vento experimenta o que irá fazer com sua liberdade...*  
(*Turbulência, em Magma, Guimarães Rosa, [1936], 1997*)

Impossível imaginar a antropologia, na contemporaneidade de suas reflexões, como uma disciplina alheia à sua ação prática. Dura e tardiamente, os escritos de gabinete foram sendo não simplesmente deslegitimados, mas sim, agregados ao sentido de ação e de intervenção social do pesquisador em seus respectivos *campos* de investigação.

A presença física e o fazer etnografia passam a ser a base de sustentação das novas práticas dos estudos antropológicos e neste sentido, também se faz mister imaginar que o pesquisador, enquanto ser agente da produção do conhecimento, nunca deve ater-se em limitantes seus espaços de observação e reflexão. Como vento, temos que experimentar os meios possíveis da liberdade presenciada nos campos de observação e, assim, ir conjugando em análise as significações do observado. Estes campos, espaços, estão circunscritos de subjetividade, para além da que já carrega o pesquisador, o que denota a necessidade de que este mantenha um olhar plural as situações e encontros sociais surgidos nos intercursos de pesquisa. Aqui tenho em mente que um processo de pesquisa, que traduz uma gama de esforço mental e espiritual, de identificação do pesquisador para com a realidade na qual ele mergulha, profere a dimensão da troca de conhecimento, justamente por se caracterizar como um processo social de interlocuções (Gaskell e Bauer, 2005) ativas.

E como pensar os caminhos de uma pesquisa social? Tal questão se apresenta com ampla possibilidade de respostas, desde quando pensamos o norte temático da investigação, aos caminhos de observação tomados, quer seja(m) a(s) teoria(s) e metodologia(s) utilizada(s). No caso de uma pesquisa, cujos eixos de questões estejam centrados, tanto em leituras da antropologia quanto da educação, é necessário também pensar na proximidade que ambas as leituras oferecem à investigação.

Imagina-se que numa pesquisa, onde o universo da “cultura escolar” seja o norte temático, propor um diálogo entre os saberes que ofertam tanto a antropologia, quanto a educação, e permitir estabelecer leituras múltiplas de um dado contexto social, a partir de diferentes abordagens de interpretação, é tarefa interessante e complexa, já que, a cultura escolar se faz a partir de um múltiplo agenciamento de atitudes, valores,

processos de ensino-aprendizagem, trocas culturais, etc. Isto conduz a um campo multidisciplinar da produção do saber científico e enriquece o olhar sobre a diversidade inerente as culturas escolares.

Neste artigo, pretende-se juntar leituras da pedagogia crítica, da antropologia da ação, tendo como aliada a estas, a etnografia, como, mais que um recurso metodológico, um instrumento de interpretação crítica da própria constituição dos imaginários, práticas discursivas e as representações sociais procriadas nestas, a partir da ilustração de um dado tema de pesquisa. O foco então, não será o tema de pesquisa em si; este será um motivador para o lançamento de propostas, sugestões e mesmo, questionamentos, do que se pretende com a etnografia, articulada aos saberes da educação e da antropologia.

### **Etnografia como ponte entre a educação e a antropologia**

Partindo da “etnografia”, como mais que um instrumento metodológico, e sim, uma atitude indispensável à prática da pesquisa (antropológica, sociológica, ou da pedagogia, por exemplo), não se pode deixar de pensar na possibilidade que esta traz de construir pontes para a compreensão das realidades sociais e para a proposição de noções, conceitos que revelem o conteúdo de imaginários e representações sociais.

Pensar etnografia significa pensar em pesquisa de campo, necessariamente, em especial para a pesquisa antropológica. Como nos atenta Peirano (1992, p.04), “(...) Se a antropologia tem como projeto formular uma idéia de humanidade construída pelas diferenças, resultado do contraste dos nossos conceitos teóricos ou de senso comum, com outros conceitos *nativos*”, não se pode deixar de pensar na possibilidade de analisar criticamente a realidade observada, já que o resultado de uma pesquisa toma-se em valor pelo teor de responsabilidade social inerentemente ligada ao conhecimento produzido e pela possibilidade que esta tem em confrontar conceitos estabelecidos no senso comum e na própria teoria. É neste movimento que se percebe a construção do conhecimento científico.

E como tal conhecimento, como sinalizou Gueertz (1989), é construído também a partir do entendimento de mundo do investigador, se torna coerente pensar o quão atrelado está o elemento da subjetividade nos caminhos interpretativos que guiam a narrativa de um texto etnográfico. A aplicação da antropologia interpretativa está na percepção dos que a praticam. Ou seja, nela surge a necessidade de se realizar e de se

observar a própria prática da etnografia ou trabalho de campo. Já que esta é uma atividade em que se estabelecem relações, Gueertz reflete sobre a necessidade de pensarmos a análise antropológica como uma forma de produção de conhecimento. Através de exemplos gestuais de três indivíduos, o autor aponta três tipos de ações sociais, que identificam papéis e representações culturais. É na interpretação destes gestos sociais, através da “descrição densa”, que o autor propõe o objetivo da etnografia, que seria, “uma hierarquia estratificada d estruturas significantes”, que devem ser apreendidas através de uma observação e descrição densas da realidade, para depois serem apresentadas pelo pesquisador. Desta forma, o autor considera que o pesquisador tem acesso apenas as informações e seus significantes *marginalmente*, sendo a análise cultural um processo de “adivinhação de significados” (1989, p.30).

Deve-se salientar, no entanto, que o valor dado aqui à etnografia não se dá sozinho. A etnografia pode e deve se alimentar de outros métodos de pesquisa-ação. Num dado período produtivo das ciências sociais, quando do trilhar da busca pela especialização e aprimoramento de técnicas nas ciências sociais, estudiosos colocaram em xeque a etnografia, ora apontando o exotismo rebuscado dos relatórios etnográficos de antropólogos em comunidades indígenas, ora na percepção da cultura como texto, onde o elemento lingüístico da produção científica passava a ser fundamental (Gueertz, 1989).

Aqui não se pretende complexificar mais as questões; de acordo com os fundamentos teóricos propostos aqui, tem-se que pesquisa é sempre um passo interventivo na realidade observada e, se se permite analisar criticamente o que se vê, e se, ainda, se pretende pensar que o conhecimento pode ser construído como fonte de mudança, pergunta-se, como tornar a etnografia como tarefa aliada deste processo? A partir da contextualização do que abordam, tanto a vertente da pedagogia crítica, como da antropologia da ação, quer-se chegar a um diálogo de métodos auxiliares à etnografia, no percurso da pesquisa social.

Pode-se considerar que o modo antigo de se fazer pesquisa de campo, cujos resultados vinham por meio de uma postura inquisidora do antropólogo, já caiu por terra. Num outro extremo metodológico, a suposta tentativa de vestir a alma dos sujeitos observados, o que remete ao termo *nigging* de Malinowski (Peirano, 1992), também reafirma onde se situava o caráter interacionista da antropologia, na tentativa de creditar a visão do *nativo* e se prostrar fiel às suas narrativas. Estes dois momentos históricos da

antropologia chegaram a um desgaste. Antes, a solidão e o isolamento eram considerados básicos à entrada no mundo do nativo. Depois, a ideia de que a visão do nativo teria que ser apreendida em sua totalidade ficou cristalizada, tendo em vista o poder de criticidade em que se apóiam os sujeitos de pesquisa, em relação à intervenção de um pesquisador em seu universo social.

Como nos alerta Peirano,

(...) Agora que o "ponto de vista nativo" se tornava meta inalcançável por definição, mera referência para um exercício hermenêutico, voltaram, com força total, as angústias existenciais, os questionamentos metodológicos, colocando em foco os estilos etnográficos (1992 p. 07).

É neste sentido que aqui se sugere o esforço de pensarmos o etnógrafo e seu “estilo etnográfico” enquanto uma representação social construída. Nela podem conter noções do senso comum, que se apresentam como representações sociais. Mas, como entendemos aqui, nos guiando pela Teoria das Representações Sociais, seguindo a leitura de Moscovici, que as representações sociais são construtos em processo e produto (em Tenório da Costa, 2009, Almeida, 2005), compreende-se que o texto etnográfico, aliado ao estilo pessoal do pesquisador, pode contribuir como uma “manifestação discursiva” funcional, um instrumento de análise interessante para a diferenciação de noções tanto patentes, quanto submersas à fala dos sujeitos de pesquisa. A ideia de ser *funcional* não afasta o atento à subjetividade contida nas falas (e silêncios) que o pesquisador observa. Até porque, como nos pontua Gaskell e Bauer (2005), se a pesquisa é um processo de relação social, então ela é socialmente construída. E na antropologia, como conclui Peirano, o seu resultado dependerá,

(...) Entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas da disciplina em determinado momento, do contexto histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram no dia-a-dia no local da pesquisa, entre pesquisador e pesquisados (1992 p. 09).

Mas, como então, falar de um “rigor científico” na etnografia? Marli André (2001), que há anos se dedica a pensar o diálogo do uso da etnografia em pesquisas em educação, nos aponta para o dado de que,

(...) Nos últimos dez anos tem havido tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir vários trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes (2001 p.04).

Entendo o ato de etnografar como constituído de diversas nuances, momentos. Assim como analisa Marli André (2009, 2001), refletindo sobre a etnografia nos contextos de produção de pesquisa em culturas escolares, a etnografia parece tratar de um esforço comum entre pesquisador e sujeito pesquisado, entendendo que ambos possuem concepções de mundo, formas de contemplar, observar e interpretar contextos sociais e seus momentos. Ela complementa:

Só a partir do momento em que o instrumental teórico, que fundamenta a inserção na realidade social, oferece elementos para se compreender a realidade como algo dialético e não como algo positivo, é possível se chegar um pouco mais perto do confronto que caracteriza todas as esferas da prática humana e, no caso específico, a esfera da educação escolar (2009 p. 77).

O ato de escrever o que se observa num dado contexto não se configura como um evento fechado. É possível escrever um texto em diversos dias, ou até por meses, se consideramos o que a memória reativa quando estamos escrevendo uma dissertação, por exemplo. Obviamente que, hoje em dia, a disciplina lida com o limiar de tempo institucional, que quer dizer, “prazos”, mas isto não pode (nem deve) deixar o elemento da criatividade, como nos ensina Peirano (1992), como algo menor para o rigor científico. E o envolvimento do pesquisador, para com a temática estudada, deve ser elemento fundante de seu interesse em empreender a pesquisa. Considera-se, ainda, que o elemento da criatividade pode auxiliar-nos no reconhecimento de nuances que por vezes nebulam a diferenciação entre dados e vieses da observação. Tais vieses, pois, são característicos da maneira como nos comportamos no campo e como também enxergamos as relações de poder presentes no observado.

#### A “CULTURA ESCOLAR” NA PESQUISA SOCIAL: O CONHECIMENTO COMO ACIONAMENTO POLÍTICO E PRODUTO DE RELAÇÕES DE PODER

O pano de fundo da presente discussão é a “cultura escolar”. Como pensar na etnografia e em outros métodos auxiliares para pensar a diversidade inerente nas culturas escolares? Onde começa e termina a cultura escolar? Entendemos aqui, como exposto no início, que a educação é fonte de transformação social. Assim ao menos

pensam os que dialogam com o pensamento weberiano, que compreende a “vocação” e o “carisma” como componentes da educação (Carvalho, 2006). Para além de pensar a educação em seu caráter “burocrático-institucional”, pensamos aqui a educação viva da cultura escolar, ou culturas escolares, como também define Bourdieu (2005), sendo esta representada em contextos de relações de poder.<sup>108</sup> E por que relações de poder? Aqui sigo com a leitura de que a constituição dos imaginários sociais, e a produção de conhecimento vinculado à realização destes, se faz basicamente através da experiência cotidiana dos indivíduos, desde suas crenças e composições simbólico-culturais, à sua disponibilidade econômica, e seu contexto social.

Na escola, lugar onde se produz conhecimento e onde se constituem imaginários sociais, nos vemos diante de diversas culturas escolares, contextos e situações de apreensão destes imaginários e de “representações sociais”. A escola, pois, não será um mero espaço de reprodução das relações sociais. É também um espaço onde a criticidade do que se aprende pode se desenvolver, justamente por haver uma cultura onde diversos sistemas simbólicos interagem, como nos coloca Bourdieu (2005). Este autor entende que é o espaço da escola, além do da família, o campo simbólico do saber é capaz de gerar, numa espécie de movimento dialético, a “inculcação do arbitrário” e o “arbitrário da inculcação” (idem, p.272).

As predisposições subjetivas da criação do capital cultural são, para Bourdieu, um mecanismo socialmente construído e individualmente manejado, já que o processo criativo se permuta entre a comunicação social e os princípios de tensão intelectual do indivíduo, de onde se presencia a subjetividade e a própria manutenção da economia das práticas sociais (Bourdieu, 2005). Vê-se aí que a normatividade se torna veículo das representações sociais, que, no espaço da cultura escolar, terá uma função integradora, o que não quer significar dialógica, pois os mecanismos pelos quais a integração cultural se faz, prejudica o olhar às outras esferas subjetivas do próprio processo de criação do capital cultural em si, menciona Bourdieu:

Todo ato de transmissão cultural implica necessariamente na afirmação do valor da cultura transmitida (e, paralelamente, a desvalorização implícita ou explícita das outras culturas possíveis) (2005 p. 218).

---

<sup>108</sup> Aqui temos a noção de *contexto* como a que ensina Bourdieu, quando este explica a noção de “campo social”. Pode-se dizer, ao mesmo tempo, que um campo social pode possuir diversos contextos sociais, culturais, econômicos, na medida em que apresenta-se em diversidade. Tal diversidade coadunada cotidianamente, por sua vez, se alimenta de relações de poder, como exposto, a partir da leitura sobre o sistema de ensino francês, segundo Bourdieu (2005).

Tendo em vistas estas reflexões, a cultura escolar é um espaço onde relações de poder estarão, a todo tempo, em construção e caberá ao jogo dialético entre ação individual e estrutura social, a conformação das representações sociais. É dessa maneira que inserimos aí as leituras da pedagogia crítica. Pensar a educação em uma perspectiva crítica nos condiciona a imaginar o que menciona Paulo Freire (1997), acerca do prisma epistemológico da educação:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (Freire, 1997, p. 51).

Entendendo a educação formal (Torres, 2001)<sup>109</sup> como uma instituição social, como um epicentro de socialização do sujeito pedagógico (idem, 2001) e do ator coletivo (Mellucci, 1996), é de fato necessário notar que o espaço escolar é mais um elemento do conjunto organizativo e ordenador da sociedade (Torres, 2001; Giroux, 1999). E quando enxergamos mais além e percebermos a educação formal, ou seja, aquela que é atribuída pelo Estado ou supervisionada por ele (idem; 2001; 1999), num cenário complexo e anti-sistêmico (Freire, 1997), no processo de construção da alteridade social, compreendemos que a construção do sujeito pedagógico fará parte da própria gerência e manutenção da ordem social e do seu saber articulado (idem, 1997). Como também pontua Torres (2001):

(...) El proceso de construcción del sujeto pedagógico democrático es un proceso de formación cultural, pero también implica la manipulación de los principios de la socialización pedagógica y democrática (...) En la construcción de las organizaciones políticas modernas, la constitución de un sujeto democrático pedagógico se basa en fundamentos que son, paradójicamente, tanto una condición

<sup>109</sup> Torres (2001) associa a formação do *sujeito pedagógico* nos espaços institucionais, nos limites da ‘educação formal’ e que denotam a história da normatização da educação, como algo que transcende a estes espaços, e que, como processo social, se revela como “(...) um dilema para a democracia (...)” (2001, p. 22). É também com esta perspectiva que se enxerga a presente abordagem, tendo como ponte de reflexão a dinâmica social da educação formal, mas também a tomando como ponte para pensar em outros espaços produtores de conhecimento, que estão circunscritos na sociabilidade cotidiana dos sujeitos.

como un resultado de experiencias previas y de políticas de solidaridad nacional (incluidas la ciudadanía, la construcción de competencia y la colaboración) (...) (2001, p. 22).

Dessa forma, como apontam os que apostam no sentido da pedagogia crítica (Torres, 2001, Giroux, 1999, Freire, 1997), não se pode pensar a educação e a prática pedagógica como um conjunto alheio à estrutura de ações do Estado e logo, do seu caráter político. A pedagogia crítica vem para estabelecer uma nova leitura da realidade educativa, estando vinculada diretamente ao sentido da prática democrática e representando “más que una desacralización de las grandes narrativas de la modernidad, (ya que) trata de establecer nuevas fronteras morales y políticas de lucha emancipatoria y colectiva” (Torres, 2001, p.38).

Desse modo, deve-se atentar que o caminho dialógico da prática pedagógica só pode ser entendido enquanto um processo de intervenção no mundo (Freire, 1997) e pensado em várias e complementares esferas sociais. A prática do *passar conhecimento*, portanto, é vista como onipresente no cotidiano social. E as relações sociais dadas no dia-a-dia da cultura escolar, de sobremaneira, serão reflexos tanto dos espaços familiares quanto dos círculos de convivência da sociedade, cobertos de significado e de pedagogicidade (Freire, 1997).

Assim aponta a *pedagogia crítica* a condição da prática educativa, sempre guiada contextualmente no prisma simbólico das relações de poder. Em seu caráter ético-formativo, a prática educativa e a formação do sujeito pedagógico devem estar conectadas, como já mencionado, com a interface existente entre a eticidade e a responsabilidade social (Giroux, 1999, Freire, 1997) no processo construtivo da prática pedagógica, sempre vivenciada contextualmente. Como define Giroux:

La pedagogía crítica localiza prácticas discursivas en un conjunto mayor de interrelaciones; sin embargo, analiza y da significado a tales relaciones, definiéndolas dentro de contextos particulares construidos a través de las acciones del poder, como articuladas mediante la interacción entre textos, maestros y estudiantes [...]Éticamente la pedagogía crítica requiere eliminar esas formas de buscar la verdad que se imagina que sean válidas eternamente e independientemente de su contexto (Giroux, 1999, p.141).

Tanto Giroux como Torres acompanham as reflexões plantadas por Paulo Freire, que toma a *realidade educativa* como ampla constelação da construção do ser social e

da sociedade em si; Freire define que o processo de construção e expressão social do conhecimento traduz “(...) A inconclusão do ser humano de sua inserção (social, identitária, cultural) num permanente movimento de procura” (Freire, 1997, p. 15). Como já delineado, Freire propõe a prática libertadora da ação, nunca passiva, unilateral e/ou impositiva, do conhecimento na vivência pedagógica. Para Freire, assim como para Giroux, Cuéllar e Torres, a educação é elemento chave da manutenção social e sua prática é eminentemente política e existencial, por envolver, como posto, a necessidade da prática da eticidade e da responsabilidade social.

#### DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE: COMO SÃO REPRESENTADOS OS POVOS INDÍGENAS NA CULTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO FORMAL?

Situando o tema de pesquisa “diversidade e interculturalidade” e o questionamento, “como são representados os povos indígenas na cultura escolar da educação formal?”, é necessário contextualizar o largo passo que faz a história da educação no Brasil, logo identificamos que a educação ocidentalizada refletia às práxis colonizadoras, entre os séculos XIX e XX, fomentou e foi fomentada pela homogeneização das políticas integralistas de poder, pelos imaginários de criações da intelectualidade, de discurso linear e dedutivo. Carregada por um importante período da história pelo projeto político da igreja, através da prática dos jesuítas, a educação era pensada enquanto meio delineador da sociedade nacional e do nascimento da burguesia que aí se instalava. A questão da autonomia, cara à educação até os dias de hoje, não era elemento de reflexão e sim, a subserviência e a construção de valores burgueses, como nos explica Aparecida Tenório da Costa (2009), em sua tese sobre as representações sociais acerca do poder profissional docente.

Sabe-se que este movimento circunscrito na história teve suas repercussões sociais na formação epistemológica das ciências naturais e nas ciências humanas (Wallerstein, 2007). O que interessa ser abordado aqui remete ao campo da *educação formal* na contemporaneidade dos processos sociais de interculturalidade, cada vez mais reivindicativos por expressar a existência de movimentos sociais de resistência, construtores dos contra-discursos (Giroux, 1999). Tendo a pedagogia crítica (Giroux, 1999, Freire, 1997) como base de análise da construção social da educação, o conhecimento passa a ser de fato, uma poderosa forma de mudança, onde o

reconhecimento da alteridade (Cuéllar, 2001) é força complementar, como exercícios de socialização e de aceitação da realidade e organização do mundo (Freire, 1997).

E, ao tratar a representação da temática indígena fomentada nas culturas escolares, através da ação pedagógica, a própria noção de multiculturalismo (Cuéllar, 2001, Torres, 2001) deve ser tratada, como formas a posicionar diferentes caminhos da ação pedagógica e sua própria materialização, nos intercursos dos processos de ensino e aprendizagem, bem como da cognição imagética nestes espaços construída e socializada pelos estudantes, aprendizes, nas suas vivências para além do espaço escolar.

Seguindo a compreensão, o multiculturalismo rege identidades culturais plurais, cujos corpos de significados não são substanciais e dessa maneira, sempre cambiantes, na medida em que “(...) los sujetos transforman sus comportamientos y pueden crear otras imágenes del mundo (...)” (Cuéllar, 2001, p. 33). O multiculturalismo, enquanto prática social se torna um dos vieses de ação da democracia participativa, da vivência na interculturalidade e da profusão de uma cultura política (idem, 2001, Giroux, 1999). Samuel Cuéllar propõe a inserção de uma “hermenêutica barroca” (Cuéllar, 2001, p.30) na leitura sobre os elementos constitutivos da alteridade entre os grupos sociais, apontando para “um chamado ético” (idem, p.31) que possibilite o reconhecimento da diversidade humana e assim aponta:

[...] Aunque nuestra historia se haya desarrollado en el ámbito de la modernidad capitalista, existen sin embargo otras racionalidades o sensibilidades distintas de la occidental. [...] Por esta razón nos interesa repensar y revalorar el papel de la educación y de la cultura [...] (ibid., p. 30).

Para Cuéllar (2001), assim como para Torres (2001), ascender à prática do multiculturalismo é ter a compreensão de uma outra “perspectiva de filosofia política” (Cuéllar, 2001, p. 33) que abraça novos rumos à pedagogia “en que prevalezca la libertad, la tolerancia, la justicia e el bien común” (idem, p.33). Neste sentido, como também menciona Freire (1997), “a educação não é nem politicamente neutra, nem tecnicamente objetiva” (apud Torres, 2001, p.29), pois essencialmente é gerada por uma politicidade (Torres, 2001, Freire, 1997) que preenche de significados as ações pedagógicas, distribuídas no espaço social da escola. E esta politicidade expressa também a vinculação entre a educação (como corpo de reprodução da ordem social) e as relações de poder intra e extra-institucionais que transpassam os discursos produzidos nas práticas cotidianas e os processos de identificação das relações culturais e

simbólicas entre os indivíduos. E como na história do estabelecimento da educação formal, que foi construída e fragmentada pelo paradigma da filosofia ocidental, guinada de normatividade, o sentido ético da condição pedagógica foi sendo desassociado concomitantemente da compreensão e prática da *politicidade*.

O que se entende que a prática educativa, do contrário, não tem gerado a autonomia (Freire, 1997) cognitiva, condição implícita da interface entre o conhecimento e a liberdade humana. Dessa maneira, se torna reluzente perceber a ausência ou sublimação do pensamento sobre a diversidade (Cuéllar, 2001, Giroux, 1999) na cultura escolar. Uma prática também política de longos tempos, a educação tem se representado num conjunto de dilemas e de contradições, por estar permeada pela normatividade organizativa das instituições, pelo comportamento homogeneizador do discurso pedagógico vivido e materializado, ao mesmo tempo em que traduz um espaço praticado da alteridade subjetiva, que constrói em si a realidade educativa (Torres, 2001).

Quando o Estado reforça o paradigma do integralismo como elemento de coesão social, esta prática também irá conduzir a construção de discursos oficiais e neste sentido, a educação como mais um fio condutor de uma dinâmica social integralista, se converteu homogeneizante. Não demonstrando o caráter político da educação e menosprezando a inculcação da cultura política (Cuéllar, 2001, Giroux, 1999) nos diversos segmentos da prática educativa, não se cria nem se procria o imaginário social em que os indivíduos abracem a questão da *diversidade* como prática social. Por este motivo, a pedagogia crítica funciona como cordão umbilical para pensarmos sobre as possibilidades do exercício da democracia radical (Giroux, 1999), assim como sobre as teorias do multiculturalismo representado pela vivência da interculturalidade do sujeito pedagógico dentro e fora do espaço escolar.

E onde entra o papel da etnografia no atento a categorias que expressem representações sociais presentes na cultura escolar? E, no caso do presente tema de pesquisa, como adequarmos a etnografia e outros métodos auxiliares no exercício crítico de produção do conhecimento científico, que leve em consideração noções e ideias sobre diversidade, interculturalidade e, ou, multiculturalismo nos contextos e práticas

pedagógicas na dinâmica das culturas escolares? É possível situarmos tais conceitos através da análise de expressões e metáforas utilizadas no senso comum?<sup>110</sup>

## ETNOGRAFIA E OUTROS MÉTODOS DE ANÁLISE PARA UMA ANTROPOLOGIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Almejar à produção de uma antropologia crítica da educação é seguir uma busca por um plano pluri-metodológico de pesquisa social (Almeida, 2005). Induz-se a este termo, pois, como exposto anteriormente, entende-se aqui que a construção de um texto etnográfico revela a produção de um saber científico particular, que será, por sua vez, uma representação social em vias de mudança, aberta para outras leituras e interpretações. Como pontua Ângela Maria de Almeida, o caminho pluri-metodológico de análise das representações sociais se dá pela “(...) Necessidade imposta pela própria teoria de abarcar o objeto a partir de diferentes perspectivas” (2005, p. 156). Além de se ter em mente o conteúdo da representação, se observa o modo pelos quais os indivíduos “(...) Pensam e como este pensamento se organiza e se estrutura” (idem, p. 156).

Bauer e Gaskell vão identificar a pluri-metodologia como uma visão mais “holística do processo de pesquisa social” (2005, p. 26), já que ela permite a revisão dos dados, a partir da pluralidade de caminhos investigativos da “comunicação científica” (idem, p. 29). Esta reflexão vem da proposta teórica de Moscovici (apud Almeida, 2005) relativa aos meios de “objetivação” e “ancoragem” dos indivíduos nos processos de construção e legitimação de suas representações (Tenório da Costa, 2009).

Como indica Almeida (2005, p. 119-160) os estudos em representações sociais que seguiam os nortes teóricos de Serge Moscovici, e posteriormente, de Denise Jodelet, na década de 1970, representaram a inserção, tanto na psicologia, quanto na antropologia e sociologia brasileiras (e fora do eixo sul-sudeste), de novos debates que valorizavam à temática da diversidade, do multiculturalismo, a análise crítica das representações sociais pela mídia, pela indústria cultural, etc.

Aliar outros métodos de pesquisa à etnografia pode, assim, auxiliar o pesquisador e os sujeitos pesquisados, a encontrarem noções de senso comum, por vezes submersas ao olhar crítico dos próprios sujeitos de fazer a cultura escolar. Um

---

<sup>110</sup> Para uma análise sobre a análise de “metáforas” enquanto representação social, vide pesquisa de Maria Aparecida T. da Costa (2009) sobre o poder profissional docente em instituições de ensino superior, públicas e privadas.

passo aliado a este pode ser o uso de ‘entrevistas narrativas’, que são como uma forma mais contemplativa de observação do social. Não regram a sistematicidade das entrevistas estruturadas e/ou semi-estruturadas e por isso, permitem captar, como nos informa Bauer e Gaskell (2005) a subjetividade intrínseca dos sujeitos da pesquisa.

Assim, entende-se aqui que o uso da etnografia, de entrevistas narrativas e até, de grupos focais (idem, 2005, Flick, 2007), pode revelar como os sujeitos, alunos, professores, dialogam com concepções acerca do que é diversidade, do que significa interculturalidade, multiculturalismo, isto é, como tais concepções são representadas socialmente, seja através de metáforas, seja através de manifestações discursivas de texto e/ou linguagem. Ora, se os estudos sobre representações sociais que levem em conta tais noções do senso comum como pano de fundo, não se pode deixar de associá-los à discussão sobre o reconhecimento da alteridade e da diferença, discussão esta tão antiga e cada vez mais complexa para a antropologia. Como nos informa Gusmão,

No tempo presente, com tantas mudanças numa sociedade que se globaliza, estas questões não só não se encontram resolvidas, como renascem com intensidade perante os contextos em transformação (1997).

A antropologia e a educação, ambas como disciplinas aliadas ao fenómeno de mudanças sociais e ao atento às diferenças podem, assim, contribuir para o entendimento de culturas escolares e seus conteúdos pedagógicos, ou seja, como os sujeitos manejam tais conteúdos. Como conclui Gusmão, para o alcance de um melhor diálogo entre estas duas disciplinas:

(...) Se torna obrigatório rever a idéia de que o passado seja reacionário, para se buscar, como diz Santos, energias mais progressistas, menos conformadas no interior de um universo matricial, da antropologia como ciência e da educação como prática (1997).

À etnografia, portanto, cabe então a tarefa de aproximar mais os que produzem estes dois saberes. Como mais que um subsídio metodológico, pode ser um instrumento didático, onde a riqueza de informações relatadas esteja atrelada ao conteúdo da mudança social, ao respeito às diferenças, ao reconhecimento da alteridade, não apenas como texto obsoleto e sim, como prática pedagogicamente politizada e subjetivamente praticada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ângela Maria; *A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas* Em SANTOS, Maria de Fátima S.; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.); *Diálogos com a teoria das representações sociais*; Ed. UFAL, Ed. Universitária, UFPE, Recife, 2005.

ALMEIDA, Leda Maria de; *Representações sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária* Em SANTOS, Maria de Fátima S.; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.); *Diálogos com a teoria das representações sociais*; Ed. UFAL, Ed. Universitária UFPE, Recife, 2005.

ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n113/a03n113.pdf>. Cadernos de Pesquisa, UESP, 2001. Acesso em Mai. 2011.

\_\_\_\_\_; *Etnografia da prática escolar*; Campinas, SP., Ed. Papyrus, 16 ed., 2009.

BENSA, A.; *Da micro-história à uma antropologia crítica* em REVEL, J.; *Jogos de escala*; Fundação Getúlio Vargas, RJ, 1997.

BOURDIEU, Pierre; *Sistemas de ensino e sistemas de pensamento; Reprodução cultural e reprodução social* Em *A economia das trocas simbólicas*; Ed. Perspectiva, São Paulo, SP, 6 ed., 2005.

CARVALHO, Alonso Becerra de. *A sociologia weberiana e a educação* Em CARVALHO, Alonso Bezerra de., SILVA, Wilton Carlos Lima da. *Sociologia e Educação – leituras e interpretações*. Avercamp Ed., SP, 2006.

CASTORIADIS, Cornelius; *Las significaciones imaginarias sociales* Em *La institución imaginaria de la sociedad*; Ed. Siglo Veintiuno; México, 1985.

COSTA, Maria Aparecida Tenório da; *(Des) caminhos do poder profissional docente: uma leitura das representações sociais do professor*. UFPE. PPGS. Tese, 2009.

CUÉLLAR, Samuel A.; *Multiculturalismo y globalización – la cuestión indígena*; Universidad Pedagógica Nacional, UPN, México, 2001.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes de; *Antropologia e Educação: origens de um diálogo*. Caderno Cedes. Vol. 18, n. 43, Campinas, Dez. 1997. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621997000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002) Acesso em Mai. 2011.

FLICK, Uwe; *A qualidade na pesquisa qualitativa: além dos critérios*. Em FLICK, Uwe; *Introdução à pesquisa qualitativa*; Art Med, Bookman, SP, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Ed. Loyola, SP, 1996.

\_\_\_\_\_; *Micro-física do poder*. Disponível em <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/microfisica.pdf>. Acesso em Jun. 2009.

Acesso em Jun. 2007.

FREIRE, Paulo; *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*; Ed. Paz e Terra, SP, 1997.

GASKELL, G.; *Entrevistas individuais e grupais* Em BAUER, M.W., GASKELL, G. (ED); *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*; RJ: Vozes, 4 ed., 2005.

GIROUX, Henry A.; *Estudios Culturales, pedagogía crítica y democracia radical*; Editorial Popular, México, 1999.

GEERTZ, Clifford. *Por uma teoria interpretativa da cultura* Em *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro. LTC, 1989.

MELUCCI, Alberto; *A invenção do presente – movimentos sociais nas sociedades complexas*; Petrópolis: RJ, Vozes, 2001.

PEIRANO, Mariza; *A favor da etnografia*. Disponível em <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie130empdf.pdf>. Acesso em Mai. 2006.

TORRES, C.A.; *Democracia, Educación y multiculturalismo*; Siglo Veinte Uno Editores, México, 2001.

WALLERSTEIN, I. (Coord.); *Abrir las ciencias sociales*; Ed. Siglo Veintiuno, México, 2007.