

DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra P. & ROCHA, Gilmar (orgs.). *Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, 248 páginas.

Nicolau Dela Bandera Arco Netto

A publicação do livro *Etnografia e educação*, organizado por Tânia Dauster, Sandra Tosta e Gilmar Rocha, retrata a consolidação de um campo de estudos na antropologia brasileira, assim como apresenta um emaranhado de questões que ainda precisam ser destrinchadas para seu desenvolvimento. Durante muito tempo, a antropologia da educação orbitou ao redor de outras vertentes da pesquisa educacional, como, por exemplo, a sociologia da educação, ao tentar responder às questões clássicas: o que produz o sucesso e o fracasso escolar? Hoje, a antropologia da educação lança suas próprias questões e, principalmente, utiliza-se dos métodos próprios dessa ciência, como a etnografia, para pensar o fenômeno educacional em suas múltiplas faces. Esse campo de estudos, contudo, não se fecha em si mesmo, mas se abre para o diálogo com outras disciplinas, como a própria sociologia, a filosofia, a psicologia e a pedagogia. Aliás, em outras tradições nacionais, como a França, as fronteiras que separam a antropologia e a sociologia da educação são muito borradas, havendo um constante trânsito entre elas. O livro *Etnografia e educação* lança, justamente, o desafio de colocar várias disciplinas científicas para conversar e pensar o que é, afinal de contas, a educação no Brasil.

A forma como o livro foi organizado e escrito apresenta as marcas de um debate ainda quente e recente: a oralidade, as diferentes abordagens dos autores, a concisão das notas, o projeto gráfico arrojado. Poderíamos dizer que a coletânea apresenta um mosaico extremamente rico, composto por peças independentes umas das outras, mas que unidas conformam uma imagem expressiva e significativa. Nesta resenha, pretendo capturar essa imagem, me dispensando de apresentar, sequencialmente, os capítulos do livro.

A antropologia permite, segundo a maioria dos autores da coletânea, alargar as fronteiras do que se entende por educação para além dos muros da escola. Gilmar Rocha nos lembra que nas sociedades indígenas há a representação de um paradigma de fato social total, onde a educação não se restringe ao espaço escolar, nem ao tempo das aulas. Não há, portanto, a possibilidade de distinguir, tão facilmente, as esferas do trabalho, da escola e da brincadeira. Tânia Dauster, por exemplo, apresenta no capítulo “Escrever: formação e identidade num universo de escritoras” o resultado de uma pesquisa sobre a construção identitária de escritoras brasileiras laureadas com prêmios literários. Essa construção ocorre em diversos contextos: a infância cercada de livros; a universidade; os trabalhos de revisora, tradutora, artista; o cotidiano familiar. A formação, segundo a autora, não se restringe, portanto, à experiência escolar, sendo composta a partir da “cultura e estilo de vida ou práticas de cotidiano e consumo, sem ser restrita a fase inicial da história de cada uma” (p. 71). Tal concepção de educação e formação reverbera o aprendizado de Gilberto Velho, a quem a coletânea presta uma homenagem ao ser dedicada. As práticas de escrita permitem, às escritoras, transitar entre uma multiplicidade de identidades e espaços de atuação, profissional e pessoal. Sobressai do material empírico extremamente rico trabalhado pela autora alguns dados e interpretações: 1) o passado familiar ganha destaque na construção de suas identidades como leitoras e escritoras; 2) os projetos literários são permeados de emoções em relação aos livros, aos personagens; 3) os prêmios constituem ritos de passagem, legitimando suas identidades de escritoras; 4) muitas escritoras são pós-graduadas, com atividades universitárias, ainda que mantenham uma relação bem crítica com a cena acadêmica, por limitar, em função das atividades burocráticas e de ensino, o tempo dedicado à pesquisa e à criação literária; 5) a literatura é retratada como uma linguagem, um fazer artístico.

Para além das condições objetivas e representações subjetivas que unificam essas mulheres em um grupo, há matizes, explorados magistralmente pela autora, que as diferenciam, principalmente na concepção do que é uma literatura produzida por mulheres. Algumas irão enfatizar o caráter híbrido e andrógino da escrita literária, não vendo diferenças de sensibilidade e de expressão entre escritores e escritoras; outras enfatizam as diferenças, principalmente na matéria prima da escrita literária, a memória; outras, ainda, afirmam as diferenças, mas reivindicam a capacidade da escritora criar personagens e realidades a partir do prisma do homem e da mulher.

Raul Iturra, antropólogo português, reflete no artigo “A epistemologia da infância” sobre as concepções de infância e educação que estão presentes nas ciências sociais. Tais concepções partem do pressuposto que as crianças são como receptáculos passivos de conhecimentos e valores transmitidos pelos adultos na família e na escola. Iturra apresenta as concepções clássicas de infância presentes na história da filosofia, de Descartes a Durkheim, demonstrando como há uma tensão constitutiva entre a lógica da criança e a onipotente sabedoria que o adulto pretende ter sobre esse saber infantil. Ao abordar duas searas de socialização onde as crianças são protagonistas de suas interações, os jogos infantis e a aprendizagem da linguagem, Ricardo Vieira apresenta no artigo “Do lar à escola: a hegemonia das práticas escolares e antropologia da educação em Portugal” um estado da arte da produção científica sobre o tema em Portugal. Segundo o autor, os jogos e as brincadeiras infantis não servem apenas para preparar as crianças para o mundo – tal como a visão funcionalista de Florestan Fernandes um dia imaginou e descreveu de maneira brilhante em *As trocinhas do Bom Retiro*; trata-se também de uma construção social da pessoa, num processo gradual de ordenação, integração e identificação, tanto em relação a si mesmo como em relação aos outros.

No capítulo “Pelos mares da baía da Ilha Grande”, Anderson Tibau nos apresenta um ensaio perspicaz e belíssimo sobre as viagens diárias do barco *Irmãos Unidos II*, que transporta os estudantes do ensino médio da ilha para o continente. Nesse trajeto cotidiano, uma trama de relações é trançada, onde as influências entre a ilha e o continente são evidenciadas, principalmente no corpo dos jovens, divididos entre o conhecimento prático de navegar e as novas tecnologias de comunicação. O barco, contraditoriamente, pode ser visto tanto como um meio de transporte, quanto como um projeto, um futuro que esses jovens vislumbram e lutam por se aproximar ou se distanciar, ao ter na navegação turística a principal atividade econômica que os prendem à ilha.

Há conflitos e tensões inclusive no processo identitário entre ser ou deixar de ser caçara, entre o projeto de ficar na ilha e o de sair para estudar e buscar novos empregos. Esses conflitos são revelados nas imagens contrastantes que os jovens possuem de Ilha Grande: a imagem de um universo idílico, como o melhor lugar do mundo, e a imagem do lugar do caçara, representação nativa de um “povo atrasado, pobre, artesanal, sem muita instrução”. Os jovens, nesse sentido, buscam imitar o estilo de vida do continente para se diferenciar dos velhos da ilha, representando a contradição entre o ficar e o sair do local: “eles não querem perder-se da vida ingênua da ilha, da aura paradisíaca do

lugar, do *status* exótico de paraíso, mas ao mesmo tempo querem pertencer ao mundo globalizado, incorporar-se à cultura urbana, aderir ao consumismo, participar do cotidiano do continente” (p. 159). O barco e o contato com o continente, propiciado por uma escolarização mais extensa que a obtida por seus pais, representa para esses jovens o intercâmbio entre culturas, recolocando-os em contato com o mundo globalizado. Alteram-se os hábitos, as noções de nativo e estrangeiro, de local e global. A maré de interações, noção explorada pelo autor, sugere que seu objeto é fluido, marcado pela ausência de uma solidez abrasiva, que não se deixa capturar facilmente pelo olhar do etnógrafo. É impossível em tal realidade descrever um território circunscrito a determinadas fronteiras. Em diversos momentos, o autor aborda o que designa como a “solidão do campo”, produzida por seu “ímpeto fotográfico”, que quase impediu uma observação metódica e uma interação com os viajantes. Aliás, a fotografia foi pouco explorada ao longo do texto, e quando utilizada, aparece muito mais como um registro documental, quase um retrato da realidade, e não um produto, como qualquer dado etnográfico, da negociação entre nativos e pesquisador/fotógrafo.

Alexandre Pereira apresenta no capítulo “Jovens e rituais escolares” as formas juvenis de sociabilidade que têm desestabilizado o cotidiano escolar das periferias de São Paulo. Segundo o autor, os rituais escolares permitem capturar etnograficamente tanto o aparato institucional que mobiliza a forma escolar de transmissão e reprodução dos conhecimentos e relações sociais, quanto pensar nos rituais que os jovens produzem como formas de assimilação ou resistência a esse mesmo aparato institucional. O conflito entre esses rituais é evidente, principalmente entre a concepção dos professores, pautada por uma visão disciplinar da escola, marcada pelos rituais de ordem, disciplina e respeito, e a visão de “zoeira” dos estudantes, que colocam em xeque a todo momento, pela brincadeira e gozação, a autoridade da instituição e do professor. O autor trabalha com duas noções nativas dos estudantes, a “zoeira” e o “causar”: “O zoar ou a zoeira, como os alunos denominavam, consiste numa forma de relacionar-se baseada na jocosidade e na ludicidade. Pregar peças, contar piadas, inventar apelidos para os colegas, tudo isso fazia parte da dinâmica das zoeiras, engendradas não exclusivamente, mas principalmente pelos meninos [...]. Acionar elementos que desestabilizassem as relações-padrão do cotidiano escolar, principalmente na sala de aula, era o principal significado que poderia ser atribuído ao termo causar” (p. 177-78). Já os professores, procuram rituais que estabilizem sua posição de autoridade, buscando se impor, se fazer ouvir.

Há um sentimento de frustração entre os professores, que sabem, melhor do que qualquer um, que seus rituais não são mais eficazes e que a escola deixou, há muito tempo, de exercer uma disciplina capaz de transmitir as técnicas corporais elementares para o convívio escolar: para ficarmos apenas com um exemplo, essa escola pública da periferia não mais consegue transmitir a técnica corporal necessária para o domínio da leitura e escrita. O último recurso que lhe resta é o controle da passagem para o interior ou o exterior do edifício da escola, daí a obsessão do bedel de impedir que os alunos entrem depois que o sinal toque, e saiam depois que os portões se fechem. A escola se encerra simbolicamente sobre si mesma, como única técnica disciplinar e de controle que ainda lhe restou. A própria entrada do pesquisador nessa instituição é dificultada, principalmente quando o objetivo da pesquisa é realizar uma etnografia, observar o tempo morto do trabalho pedagógico, os micro-conflitos que pipocam a todo momento no cotidiano escolar.

O mérito da pesquisa de Pereira é justamente apresentar o jogo que os jovens promovem com a instituição, não se reduzindo a meros receptores das injunções disciplinares da escola; ao trazer para intramuros a lógica de sociabilidade da rua e do bairro, os jovens conseguem desestabilizar o ambiente escolar, escancarando os conflitos sociais antes velados. Por mais que os agentes institucionais da escola queiram, essa instituição não se encontra apartada da cidade e de outras lógicas de sociabilidade dos jovens. Aliás, essa é outra lição de Gilberto Velho, lembrada por Sandra Tosta e Pollyana Alves, que os autores deste livro levam a sério: há um constante risco metodológico nas pesquisas urbanas de ver segmentos sociais, como a escola, como se fossem unidades independentes, autônomas e isoladas. A escola, assim como a família, está mergulhada em um emaranhado de relações com a cidade, que não pode ser simplesmente apagado da descrição e da interpretação antropológicas.

Sandra Tosta e Pollyana Alves apresentam, por sua vez, no capítulo “Cultura e cor na escola: uma etnografia com adolescentes negros da elite”, a descrição das experiências singulares de jovens negros no interior de uma escola da elite carioca. As autoras refutam o ditado popular – adotado por determinadas interpretações científicas – de que “o dinheiro embranquece” ao descrever as experiências dos jovens negros do colégio: todos os estudantes negros entrevistados afirmaram que já passaram por situações de preconceito racial na escola e fora dela. A pesquisa ainda demonstra que a identificação em relação à cor é marcada pela ambiguidade. Na fala de uma das entrevistadas: “Infelizmente eu sofro o maior preconceito dentro da minha família sobre

a questão [...] de me assumir uma pessoa negra, porque a minha família é negra, mas ela não se assume” (p. 210). As autoras demonstram como a construção da identidade étnica pode ser, portanto, um processo muito doloroso e marcado por conflitos em casa e nos espaços públicos frequentados pelos jovens. O silêncio sobre determinados dramas pessoais relacionados com a questão racial se converte em um meio de socialização desses jovens em um espaço onde predomina uma elite branca.

O último artigo da coletânea, escrito por Neusa Gusmão e Márcia Souza, também aborda a questão da identidade étnica e educação, porém em um contexto específico: a luta pelo reconhecimento de territórios quilombolas. A revisão bibliográfica realizada pelas autoras revela que os processos de construção identitária e de construção institucional das escolas quilombolas são essencialmente políticos. Nesse sentido, as autoras apresentam o conflito entre uma escola construída nos quilombos assentada nos valores hegemônicos da cultura urbana, brancocêntrica e capitalista, e a própria concepção de escola dos quilombolas – as autoras não explicitam se trata-se aqui das lideranças ou de um sentimento generalizado na comunidade – que levasse em conta os repertórios culturais e históricos da comunidade. A exclusão da história da comunidade do currículo é evidenciada pela fala de um morador de quilombo: “Sei que é importante estudar em escola, mas me lembro de que quando eu estudava na escola não sabia nada da minha cultura” (p. 232).

Outra preocupação central do livro é apresentar ao leitor brasileiro, pouco habituado a essa dimensão do ofício, a aplicação da antropologia que pode vir a ser feita nos processos e debates educacionais. Nesse sentido, Gilmar Rocha apresenta um lado pouco conhecido do trabalho de Margaret Mead: suas intervenções públicas nas discussões a respeito de como se deve conceber o processo educacional nas sociedades contemporâneas e ocidentais. Na mesma época em que Hannah Arendt discutia as consequências da crise da autoridade e da educação, Mead estava preocupada com a construção nacional dos Estados Unidos e com o papel da educação no pós-guerra. Segundo Gilmar Rocha, para Mead, “a educação desempenha uma importância antropológica com dupla funcionalidade: de um lado, como chave metodológica para se penetrar na cultura e na personalidade de uma sociedade; do outro, como instrumento de ‘engenharia social’ a serviço da construção do caráter nacional americano” (p. 51).

Nesse sentido, outra preocupação do livro é responder à questão: de que maneira a antropologia poderia mudar a visão geralmente etnocêntrica do professor e da instituição, abrindo a possibilidade de apreensão de outros sistemas de referências

simbólicas que não os seus próprios? Nas palavras dos organizadores do livro: “Pesquisadores e professores, com base nesse exercício, são sensibilizados para compreender outras formas de representar, praticar, classificar e organizar o cotidiano. Em outras palavras, o educador se reestrutura e desenvolve seus potenciais para apreender maneiras de sentir, fazer e pensar distintas daquelas que são próprias da sua formação, observando relações sociais no cotidiano de distintos contextos de vida” (p. 18). Neusa Gusmão e Márcia Souza sistematizam, inclusive, as propostas de uma educação quilombola, de acordo com a “Carta de princípios da educação quilombola” de Pernambuco, onde se valoriza uma educação: 1) que fortaleça a regularização dos territórios quilombolas; 2) que seja participativa na vida da comunidade; 3) que reafirme a história de resistência da comunidade, a identidade étnica, os saberes tradicionais; 4) onde os professores são da própria comunidade; 5) que o currículo seja elaborado pela própria comunidade.

Um tema de (auto)reflexão que está presente em todos os artigos, ainda que não explicitamente, é sobre a utilização da etnografia nos estudos educacionais. Por etnografia, sabemos que cada antropólogo utiliza e propõe determinada concepção, e que não há uma definição consensual a respeito dessa metodologia/teoria/escrita/ arte/etc. Aliás, não somente a etnografia é revista a contrapelo pelos autores; a autorreflexão está em cada filigrana do trabalho de campo, como, por exemplo, na apresentação de Tânia Dauster sobre o procedimento de entrevistar escritoras, onde a ficção e a realidade se misturam, como no filme documentário *Jogo de Cena*, dirigido por Eduardo Coutinho. Segundo Dauster: “a situação de entrevista com as escritoras tem caráter particularmente dramático, por envolver ficcionistas. Mas como o pesquisador poderia controlar esse momento? Isso é desejável? De qualquer forma, a ‘encenação’ é obra dos vários atores e personagens envolvidos, cada um exercendo o papel que lhe é próprio e apresentando sua *persona* ou quem sabe seu ‘personagem’” (p. 73). Dizer que há uma realidade por trás da fala do informante seria como acreditar no sonho positivista de que os dados encontram-se por aí, a ser descobertos pelo pesquisador. Nessa coletânea, observamos que o material empírico é sempre fruto de constantes negociações, e os informantes, quer sejam adultos ou crianças, produzem imagens, representações e valores na interação com o pesquisador, em um constante jogo para ver quem é capaz de definir a situação.

O campo da educação só tem a ganhar com o desenvolvimento das pesquisas apresentadas pelo mosaico *Etnografia e educação*; também a antropologia pode muito



ganhar nesse diálogo, ao se voltar pelo prisma da educação para questões essenciais aos desenvolvimentos teóricos da disciplina, tais como: a discussão sobre a incorporação de técnicas corporais nos processos educacionais de constituição da pessoa; a formação das identidades e das diferenças entre crianças e jovens; a especificidade da etnografia em contextos urbanos, dentre outros. O convite foi lançado e a esperança é a de que esse debate consiga deslindar alguns fios do emaranhado fenômeno educacional.

Nicolau Dela Bandera Arco Netto
Doutorando em Antropologia Social
Universidade de São Paulo

Recebido em: 13/08/2012

Aceito para publicação em: 22/08/2012