

A ETNOGRAFIA DA ESCOLA ¹

Bernard Charlot²

O texto a seguir é uma nota sintética de leitura, redigida no interesse da equipe de pesquisa Education Socialization et Collectivités Locales (E.S.C.O.L) da Universidade de Paris VIII, equipe pela qual sou responsável. Esta equipe investiga as relações com o saber e as redes de ação educativa numa zona de educação prioritária (a Z.E.P dos Francs-Moisins em Saint-Denis).

Por que me pareceu interessante redigir esta nota? Os trabalhos sobre as relações entre fracasso escolar e origem social têm sido conduzidos na França, numa perspectiva macro-educativa derivada da sociologia funcionalista e que tem procurado pôr em evidência "a reprodução" e as deficiências sócio-culturais. Entretanto, se a "reprodução" entendida como correlação estatística entre êxito escolar e origem social, é inegável, os processos pelos quais se produz essa reprodução, as mediações entre origem social e êxito ou fracasso escolar permanecem muito pouco conhecidas. Nossa pesquisa sobre a relação social com o saber tem por ambição, precisamente, explorar essas mediações. Estou também interessado em uma perspectiva etnográfica sobre educação, que coloque os problemas em termos micro-sociais e reencontre, por sua vez, a questão da articulação entre micro e macro-social. Meu interesse pela etnografia da escola, além disso, tem suas raízes num questionamento "neo-marxista" mais global sobre o papel dos atores, das micro-situações e da historicidade da constituição do social.

¹ Trabalho publicado sob o título "L'ethnographie de l'école dans les travaux britanniques", no nº 18 da revista Pratiques de Formation (ANALYSES), editada pelo Serviço de Formação Permanente da Universidade de Paris VIII, em dezembro de 1989, p.87-106, traduzido por Rogério Cordova (UnB).

² Bernard Charlot é professor da Universidade de Paris VIII, onde, à época em que redigiu esta nota era coordenador da equipe de pesquisa sobre Escolarização, Socialização e Comunidades Locais (ESCOL). No Brasil tem traduzido o livro A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação; tradução de Ruth Rissin Josef. 2 ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

I - Análise de Interação e Observação Antropológica

Referências:

- Stubbs (Michel) e Delamont (Sara) (Ed).. **Explorations in Classroom Observation**. Jonh Wiley and sons; London, 1976. Ver particularmente, nesse livro, os artigos seguintes:

- . Delamont (Sara) e Hamilton (David): "Classroom research: a critique and a new approach" (resumido no texto a seguir);
- . Delamont (Sara): "Beyond Flander's fields: the relationship of subject matter and individuality to classroom Style";
- . Walker (Rob) e Adelman (Clem): "Strawberries"

- Delamond (Sara) e Hamilton (David): "Revisiting classroom research: a continuous cautionary tale", in Delamont (Sara) (ed): **Readings on interaction in the classroom**. London: Methuen, 1984.

Durante muito tempo a sala de aula foi uma caixa preta para os pesquisadores, simples suporte para uma pesquisa "input-output" ou para testes psicométricos. Considerava-se que aquilo que se passava dentro da sala de aula dependia da vida no meio externo, não se investigava como o mestre ensinava realmente e como o aluno realmente aprendia. Consequência: professores permanecem indiferentes, até mesmo hostis, à pesquisa em educação.

"Basically, classroom research aims to estudy the process that take place within the classroom black box" (Delamont et Hamilton,1976).

Nos Estados Unidos da América a pesquisa sobre sala de aula tem sido realizada desde os anos sessenta. Mas ela não provoca revolução na compreensão da sala-de-aula. Este fracasso se deve ao fato de que privilegiaram um tipo de observação em detrimento de outros: a análise de interação (observação por meio de grades de comportamento cujas rubricas são pré-elaboradas - B.C.) O autor de preferência aqui é Flanders - **Analysing teaching behavior**, Addison-Wesley, Reading, Massachussets,1970. Essa análise repousa sobre uma concepção behaviorista: o sistema de observação reduz a vida corrente da sala de aula a pequenas unidades, que podem ser codificadas, colocadas em tabelas, quantificadas.

Crítica da "análise de interação" conforme Delamont e Hamilton:

- Os dados coletados são separados do seu contexto social, temporal e histórico;
- Interessa-se apenas pelas condutas observáveis, "abertas", sem levar em conta as diferentes intenções por detrás das condutas; "no attempt to discover the actor's actual or self-perceived intention";
- Focalização sobre aquilo que pode ser categorizado ou medido;
- Focalização sobre pequenas unidades de conduta, mais que sobre conceitos globais; potencial limitado para ir além dessas pequenas unidades;
- Utilização de "categorias pré-especificadas", o que pode tornar as explicações tautológicas;
- Fronteiras arbitrárias para um fenômeno que, em realidade, é contínuo; o que torna presente o risco de criar uma distorção (biais) inicial;
- As grades de observações podem mostrar diferentes perfis de mestres, mas não podem jamais explicar porque os mestres diferem dessa maneira, questão que está, por definição, além da capacidade do método;
- Walker e Adelman notam que essas grades consideram o papel dos mestres como central dentro da classe e não consideram a variedade dos comportamentos dos alunos no interior da classe e entre classes. Elas supõem, ademais, um contexto onde o mestre fala e os alunos escutam, fato que corresponde mal à realidade da sala de aula;
- "Exclusão dos dados considerados subjetivos, em benefício de uma objetividade superficial";
- Distinção rígida entre observador e observado, mantendo uma rígida distância; nada de levar em conta a conduta da criança em relação ao observador;
- Por desejo de objetividade, a análise de interação se vê freqüentemente

obrigada a estudar um grande número de classes, consideradas como amostra representativa. Assim, perturbações locais significativas, efeitos não habituais, atípicos, não são estudados em detalhes, embora possam apresentar uma significação.

Essa análise de interação dominou a pesquisa americana durante dez anos e ameaça hoje (1976) ser adotada na Inglaterra sem maiores críticas. Entretanto, existe uma outra tradição americana de pesquisa sobre a sala de aula, menos conhecida: a observação antropológica.

A Observação Antropológica

A observação antropológica se desenvolve à margem da corrente dominante de pesquisa em educação e se enraíza na antropologia social, na psiquiatria e na observação participante em pesquisa sociológica (na tradição de Malinowski, Thomas e Walker, mais que na de Watson, Skinner e Sales).

Para descrevê-la, basta retomar as críticas dirigidas à análise de interação:

- dados não sistemáticos e abertos, susceptíveis de serem enriquecidos pelo próprio processo de observação ("unsystematic and open-ended"); encoraja o desenvolvimento de novas categorias; não utiliza categorias pré-especificadas e imutáveis; as categorias e os conceitos emergem durante a pesquisa;
- aceita o cenário complexo que é encontrado e toma a totalidade como dado de base;
- fundamenta-se na observação participante; recorre a pessoas que considera como "informantes" mais que "sujeitos";
- realiza estudos em profundidade de um pequeno número de classes, sem pretender que essas classes sejam representativas de uma amostragem mais ampla;
- utiliza uma série de técnicas "antropológicas": observação participante, anotações de campo, registros, entrevistas em profundidade. A idéia

central é a de que a natureza do problema deve determinar a escolha do método.

Mais ainda:

- o interesse pela sala de aula não deve fazer esquecer o contexto educacional e social mais amplo;

- o desenvolvimento de técnicas audio-visuais de registro das situações não deve se substituir à presença física, na classe, de um observador independente.

Em resumo (B.C): a análise de interação e a observação antropológica (participante) têm em comum a focalização sobre a sala de aula enquanto tal, sendo que a primeira se fundamenta numa epistemologia e numa metodologia behavioristas, enquanto a segunda se centra sobre aquilo que "faz sentido" (to make sense) na classe e, em consequência, aplica uma metodologia "aberta", dando importância às intenções dos atores e à singularidade (temporalidade) das situações.

II - As Idéias Básicas da Antropologia da Escola

Referência:

- Delamont, (Sara), **Interaction in the classroom**, London, Methuen, 1983, (2ª ed; 1 ed. em 1976).

O quadro de análise é derivado do interacionismo simbólico (Mead). Principais referências: Mead (Georges H.), **Mind, Self and Society**, University of Chicago Press, 1934; Blumer (H.), **Symbolic Interactionism**. Prentice Hall, 1969.

Teses centrais de Mead:

- Todos os seres humanos têm um "eu" (self), são reflexivos, "auto-interagentes" (self-interacting). Nós pensamos aquilo que nós fazemos, e aquilo que nós pensamos é um elemento crucial do nosso modo de agir. Esse "eu" não é uma estrutura enrijecida, mas um processo dinâmico, sempre em mudanças;

- Há dois tipos de interação entre os seres humanos: simbólicas e não simbólicas. Uma grande parte da interação humana é simbólica, o que quer dizer que ela inclui a interpretação. Quando as pessoas interagem, elas interpretam constantemente seus próprios atos e os dos outros, reagem, interpretam de novo, e assim sucessivamente. Nos atos sociais, os indivíduos agem em conjunto, compartilham a construção daquilo que está acontecendo, construindo uma definição da situação.

Citação de S. Delamont (p.29):

"Este livro utiliza as perspectivas de pesquisa do interacionismo simbólico para estudar a sala de aula. A problemática repousa sobre a idéia básica segundo a qual os modelos cambiantes da vida da classe ("the changing patterns of classroom life") são construídos socialmente no decurso do tempo e estão constantemente sujeitos a negociações e renegociações".

Referência:

- Woods (Peter). **The Divided School**. Routledge and Kegan Paul, London, 1979.

O quadro geral de interpretação dos fenômenos escolares é o interacionismo simbólico:

- Os seres humanos agem em relação às coisas com base nas significações ("of the meanings") que as coisas têm para eles. Os homens habitam um mundo natural, mas também um mundo social, onde a existência de símbolos, como a linguagem, os torna capazes de dar sentido aos objetos. Essa atribuição de sentidos, essa interpretação, é o que os especifica como seres humanos e sociais. Os interacionistas, em consequência, se centram ("focus on") sobre o mundo das significações subjetivas ("subjective meanings") e dos símbolos através dos quais elas são produzidas e representadas;

- Essa atribuição de sentido aos objetos através dos símbolos, é um processo contínuo. A ação não é uma simples consequência de atributos psicológicos (tendências, atitudes, personalidades), não é também uma simples consequência de fatores externos como as estruturas e os papéis

sociais, mas resulta de um contínuo processo de atribuição de significado, que está sempre emergindo, num estado de fluxo e sujeito a mudança ("results from a continuous process of meaning attribution which is always emerging in a state of flux and subject to change");

- Esse processo tem lugar num contexto social. Cada indivíduo alinha suas ações considerando as dos demais. Ele o faz colocando-se no lugar do outro, interpretando as respostas do outro. Ele deve levar em conta as impressões que os outros têm dele, mas também (deve) tentar influenciar a definição da situação que os outros constroem. Isto implica a idéia de "representação do eu" (desenvolvida por Goffman - B.C.) e aquela de "negociação" (idéia central na obra de P. Woods e de muitos etnógrafos ingleses - B.C.).

Citação de Woods (p.2):

"A abordagem sociológica sobre a qual repousa este trabalho provém do interacionismo simbólico. Este se centra sobre a maneira pela qual as pessoas constroem o mundo social, tentam continuamente dar sentido ao mundo ("to make sense of the world"), atribuem significações e interpretações aos acontecimentos, e utilizam símbolos para os representarem. Ele enfatiza as construções pessoais, subjetivas, dos acontecimentos pelos mestres e pelos alunos, mais do que as afirmações dos sociólogos sobre tais eventos, e atribui a primeira importância ao processo de atribuição de sentido e de definição de situação ("and elevates the process of meaning-assignment and situation-defining to prime importance").

Outras referências:

- Woods (Peter) e Hammersley (Martin) (ed). **School experience: Explorations in the Sociology of education**. New York: Saint Martin Press, 1977.

"Uma base fundamental do trabalho neste livro é a idéia de que as ações não podem ser compreendidas e explicadas sem estudar as razões da ação, mesmo se essas razões devem, por sua vez, ser explicadas por fatores não acessíveis à consciência dos atores".

"Essas 'novas sociologias' compartilham uma característica central: um interesse pela maneira pela qual os atores constroem o mundo social através da interpretação e da ação". "Mead sustenta que os seres humanos agem em relação às coisas na base dos significados que as coisas têm para eles" (act towards things on the basis of the meanings the things have for them). "A Etnometodologia, portanto, vai se referir aos estudos dos métodos que as pessoas usam para atribuir sentido ao mundo ou, mais geralmente, para ordenar seu mundo". ("Ethnomethodology therefore was to refer to the study of the methods people use to make sense of the world, or, more generally, to order they world".).

"To make sense of the world" ("atribuir sentido ao mundo"): é uma expressão central entre todos os etnógrafos da escola (B.C.).

- Furlong (Viv), "Interaction sets in the classroom: Towards a study of pupil knowlwdge", in Stubbs e Delamont (1976, op. cit.).

Este autor propõe uma definição ao mesmo tempo precisa e operacional da noção de interação:

"Por interação eu entendo situações nas quais os indivíduos chegam a uma "definição da situação" a partir de uma avaliação da ação apropriada, extraídas de um mesmo senso comum. Isto é, eles "vêem" o que acontece de uma mesma maneira e chegam a um acordo sobre quais são as maneiras apropriadas de se comportar nas circunstâncias. O que não significa que todos os que estão em interação devam se comportar da mesma maneira, mas tão simplesmente que eles se comportam de uma maneira que possa ser interpretada pelos outros como mostrando 'definições da situação' similares. E os alunos igualmente não necessitam dizer uns aos outros como eles estão vendo as coisas, uma vez que suas ações o dirão simbolicamente para toda a classe".

III - Diferenças e Filiações das Problemáticas

Referência principal:

- Hammersley (Martin) e Woods (Peter) (ed.), **Life in School: the Sociology of pupil culture**. Open University Press, 1987 (2 ed.; 1 ed. 1984).

Diversos textos fazem referência, implicitamente, a uma história da antropologia da escola na Grã-Bretanha depois do final dos anos 60 e o início dos anos 70. O livro de Hammersley e Woods explicita essa história.

1. A problemática de Hargreaves, Ball e Lacey

Referência:

- Hargreaves (David). **Social relations in a Secondary School**. London: Routledge an Keegan Paul, 1967;

- Lacey (Colin). **Hightown Grammar: the School as a Social System**. Manchester: Manchester University Press, 1970;

- Ball (Stephen). **Beachside Comprehensive**. Cambridge University Press, 1980.

A idéia central é que o processo escolar de encaminhamento para diferentes tipos de ensino ("streaming") e de formação das turmas nos diferentes níveis ("banding") produz uma polarização cultural dos alunos que afeta o seu desempenho. Esse processo produz uma polarização de atitudes dos alunos com relação aos valores da escola. Alguns adotam uma cultura conformista, "pró-escola", enquanto outros constróem uma cultura da rejeição.

Essa interpretação reconhece a influência da base social subjacente, influência que se manifesta através da reação dos alunos à organização institucional da escola, aos dispositivos de orientação, às exigências da escola, ao seu nível de sucesso. Essa reação não é em si mesma, um efeito puramente objetivo. Ela se constrói através do sentido que os alunos atribuem à sua situação na escola.

Dois artigos de **Life in School** permitem, na impossibilidade de ler os livros de base, melhor compreender essa tese. Um deles é escrito por C. Lacey: "Differentiation and subcultural polarisation"; o outro é de S. Ball: "Banding, identity and experience".

A origem social e a inteligência não explicam tudo. Elas operam através do sistema de relações sociais dentro da sala de aula, por mecanismos que não são completamente determinados por fatores externos, mecanismos de diferenciação e de polarização que engendrarão subculturas "pro" ou "anti-escola". "Por diferenciação, escreve Lacey, eu entendo a separação e a classificação dos alunos segundo um conjunto de múltiplos critérios que constitue o sistema de valores normativos e acadêmicos da escola básica ("grammar school").

A diferenciação é definida, aqui, como largamente veiculada pelos docentes no curso de suas tarefas normais. A **polarização**, por outro lado, é produzida no interior do grupo de alunos, em parte como resultado da diferenciação, mas influenciada por fatores externos e com uma autonomia própria. É um processo de formação de uma subcultura na qual, à cultura normativa que domina a escola, se opõe uma cultura alternativa que eu denomino a cultura do "anti-grupo". O conteúdo da cultura do anti-grupo será, é bem evidente, muito influenciado pela escola e pela sua situação social" (folk music, subcultura delinqüente, etc.)(P.11). Notamos que a diferenciação se opera segundo critérios de hierarquização, simultaneamente acadêmicos e de conduta. O anti-grupo não se desenvolve no primeiro ano (escolar), mas começa a emergir no segundo, e se desenvolve no terceiro e no quarto (o que é lógico desde que ele é efeito das práticas escolares de diferenciação - B.C.).

S. Ball desenvolve as mesmas teses - e precisa que aquilo que um professor conhece dos alunos decorre do dispositivo organizacional da escola ("banding" e "streaming"). Ele se refere explicitamente a Hargreaves e Lacey, os quais cita. A **diferenciação** é a "separação e a classificação (ranking) dos alunos pelo professor"; ela se opera segundo uma escala acadêmica e uma escala de conduta. Desde o segundo ano, os docentes têm expectativas bem estabelecidas e bem diferentes em relação aos alunos (notar-se-á que se trata de um forma de teoria da "rotulação" (labelling), isto é, de uma etiquetagem - B.C.). Os alunos são "categorizados". Intervém, então, um segundo mecanismo, a **polarização**, "formação de grupos subculturais". A mudança do modelo de conduta do grupo 2 (o mais baixo - B.C.) no curso dos dois primeiros anos pode ser interpretada como emergência de uma subcultura anti-escola, um desafio em relação à cultura escolar normativa. Tendo os alunos desse grupo um

baixo estatuto ("statut") escolar, não é do seu interesse manter seu empenho (investimento) em relação aos valores da escola. A emergência dessa subcultura anti-escola representa o ajustamento desses alunos ao problema do estatuto com o qual são confrontados. Os alunos estabelecem novas normas, novos critérios de estatuto ("statut"), os quais valorizam as características que eles possuem, o tipo de conduta de que eles são capazes. Interagindo mais freqüentemente entre si, aqueles que compartilham a mesma posição dentro da classe desenvolvem suas próprias normas, valores, cultura, uma conformidade necessária para possuir um estatuto dentro do anti-grupo.

Essas teses, embora insistam sobre o fator institucional, repousam sobre a idéia de que os alunos atribuem significação à escola ("make sense of school"), e reagem à escola em função dessa significação. Pode-se, portanto, legitimamente, integrá-las dentro da corrente etnográfica (da qual Hargreaves, por sua vez é um dos fundadores na Grã-Bretanha) (B.C.).

2. A abordagem etnográfica macro-educativa : Willis

A abordagem etnográfica em termos de sub-cultura, de cultura anti-escolar, de cultura de resistência, oferece, em Hargreaves, Lacey e Ball, uma análise do que ocorre **dentro** da escola (diferenciação e polarização). Outros autores desenvolveram por outra parte, uma problemática da cultura de resistência anti-escolar que se enraíza no próprio meio social. O autor de referência, aqui, é Willis, Não obstante, o livro **Life in School** cita igualmente autores de inspiração marxista que, distanciando-se das teorias da reprodução, adotam esse tipo de enfoque (infelizmente as referências aqui são muito alusivas).

O livro fundamental de Willis (P.) é **Learning to Labour**, Saxon House, 1977. **Life in School** apresenta um artigo de Willis ("Elements of a culture") que retoma suas principais teses.

Face aos "alunos conformados às regras da escola" ("school conformist pupils"), que eles denominam de "ear-holes" ("babacas"), os alunos não-conformistas (lads) ("espertos") se consideram superiores e mais

experimentados, porém de uma maneira diferente e mais anti-social: bebida, tumulto, sexo, modo de vestir, cigarro, etc... Face ao enfado, eles procuram a "excitação"; desafiar a lei, beber, roubar, vandalizar. A violência é sua forma principal de ascendência sobre os conformistas; a violência que pára o tempo e as crises e submerge plenamente no presente, essa violência que se exprime de modo todo particular, à noite, nas ruas e nos bailes. Essa contra-cultura se cria na escola, menos, entretanto, como uma resposta ao fracasso escolar, (contrariamente às teses anteriormente mencionadas), do que como o desenvolvimento de uma cultura de classe existente no seu ambiente ("the working class culture"), desenvolvimento estimulado pelas pretensões à autoridade exprimidas pelos docentes e inaceitáveis para os "lads".

3 . As críticas à abordagem em termos de subcultura

Esta abordagem tem sido objeto, na corrente inglesa de etnografia da escola, de vários tipos de crítica (por autores que, de sua parte, se criticam entre si).

a) O interacionismo radical (B.C.)

Ele se exprime através de Viv Furlong (o artigo publicado por Stubbs e Delamont é retomado integralmente em **Life in School**). Furlong se manifesta contra a idéia de que o aluno sofreria constringimentos e pressões externas por parte de um grupo possuidor de normas, valores e subcultura próprios. Esse modelo, segundo Furlong, se ressentido de três tipos de objeções.

Primeiramente, as interações "não acontecem" nos grupos de amigos: elas "são construídas" pelos "indivíduos". Quem interage com quem pode mudar a cada minuto, segundo um grande número de circunstâncias. A interação dos alunos numa sala de aula não incluirá, necessariamente, todos os amigos ao mesmo tempo, e incluirá, freqüentemente, alunos que absolutamente não são amigos. O comportamento dos alunos muda ao longo das situações, em curtos espaços de tempo. ele não é determinado por qualquer grupo, mas é um contínuo ajustamento a uma cena social cambiante. Essa extrema variabilidade da situação, apreendida como um

fluxo sem estrutura permanente, impede de pensar, evidentemente, em termos de subcultura (B.C.). Para Furlong, a verdadeira questão é "como os alunos 'atribuem sentido' à escola?", questão se põe em "quadros de interação", isto é, em situações de interação em constante mudança. Essa primeira crítica é a crítica de fundo, à qual as demais não fazem senão acrescentar nuances.

Em segundo lugar, é falso que as normas e os valores apresentem uma consistência. "There is no consistent culture for a group of friends". Não há nem grupo consistente, nem cultura consistente para um grupo. A variedade dos comportamentos dentro da sala de aula é demasiado grande para ser descrita em termos de cultura consistente. "Norms and values relate to specific definitions of the situation and to typical interaction sets, rather than to a particular group of friends". (Normas e valores estão relacionados a definições específicas da situação e quadros típicos de interação, mais do que a um grupo particular de amigos).

Em terceiro lugar, Furlong recusa o modelo segundo o qual o indivíduo é controlado por uma pressão que lhe é exterior, oriunda dos membros do grupo ao qual ele pertence. É necessário, portanto, estudar a maneira pela qual a interação se constrói e a maneira segundo a qual os alunos a vivem... A situação de interação (confira a definição proposta anteriormente por Furlong) deve ser estudada em termos de definição da situação, definição compartilhada por alguns alunos (porém, não sempre os mesmos) e que provoca certas condutas (mas não em todos); aqueles, porém que compartilham a mesma definição da situação "compreendem", sem que exista necessidade de palavras, essa conduta..

Para resumir a tese de Furlong (como o fazem Hammersley e Turner em "**Confomist Pupils?**" - **Life in School** -) pode-se dizer que ele insiste sobre a enorme variabilidade contextual da conduta de um mesmo aluno, o que exclui a idéia de uma subcultura consistente. Ele insiste numa definição da situação que permite compreender a conduta (deles). Essa conduta varia em diferentes contextos, em particular em função da avaliação que os alunos fazem dos docentes como rígidos (stricts) ou não (softs), eficazes ou ineficazes. Hammersley e Turner criticam em Furlong, primeiramente, o fato de isolar completamente a situação escolar e, em segundo lugar, o propor um modelo que não permite explicar porque o

aluno às vezes se junta a uma ação de indisciplina ("disruptive action") e às vezes não. Estão, entretanto, de acordo com Furlong, quanto a partir das ações dos alunos "in relation to moment-to-moment Changes in their situation" (em relação com as mudanças incessantes e pontuais de sua situação). Consideram, porém, ser necessário investigar como essas ações se estruturam dentro dos quadros ("frames"). O professor constitui quadros ("frames") que especificam a conduta que ele espera por parte dos alunos; algumas concernem qualquer situação escolar, outras apenas algumas ocasiões, outras ainda são muito específicas. Os alunos, por sua vez, constroem, eles também, quadros ("frames"). Ademais, o aluno pode atribuir sentido a sua ação a partir de sua própria identidade e de sua biografia ("the pupil may also make sense of his or her action in terms of a conception of own identity and biography"). Mas também aí se pode observar uma grande variabilidade, seja quanto à desejabilidade dos objetivos enquanto tais, seja quanto à situações.

b) O contexto social (B.C.)

O artigo de Hammersley e Turner, que acabo de citar, mostra uma tentativa de integrar o social de outra maneira. (Este artigo, com efeito, não invoca o social em termos de sub-cultura, mas de biografia e de identidade. O que interessa particularmente para a problemática da E.S.C.O.L.)

Outros artigos mostram um enfoque do mesmo tipo. Assim, sempre em **Life in School**, o de M. Fuller, intitulado "Black girls in comprehensive School of London". Fuller utiliza a idéia de subcultura, mas a trabalha a partir de noções que destacam a **identidade e a biografia**. Segundo ele, a idéia de subcultura não é suficiente para compreender o comportamento escolar das meninas negras (das Antilhas anglófonas). É preciso levar também em conta a situação, na sociedade, dos negros e das mulheres. Essas mocinhas das índias Ocidentais são muito conscientes de suas raízes étnicas e se aceitam positivamente como negras. Mas elas são também conscientes de serem discriminadas como mulheres dentro de sua própria comunidade e, por essa razão, querem permanecer na Grã-Bretanha. Ficam furiosas com o fato de que o futuro lhes seja fechado, ao mesmo tempo, como negras e como mulheres. Mas, contrariamente aos meninos, elas desenvolvem uma subcultura que não é a da apatia e do

desespero, nem uma rejeição automática dos brancos e do outro sexo. Devido ao fato de que seu futuro está na Grã-Bretanha, elas procuram um modo de viver com os brancos (*modus vivendi*) sem, que, entretanto, estejam prontas a sacrificar sua identidade de negras, que elas vivem positivamente. Isto se traduz na sua atitude face à escola. Elas têm, na escola, estratégias para tentar administrar sua vida presente e futura. A aquisição de qualificações acadêmicas entra nessas estratégias de controle do seu futuro, além de ser afirmação pública de alguma coisa que elas conhecem, mas que não é reconhecida: seu próprio valor e sua igualdade com os meninos. Essas meninas são também "pró-educação", sem, todavia, serem "pró-escola". Elas criticam a escola como enfadonha e infantilizante e não suportam suas rotinas cotidianas. Não obstante, a escola conserva um pertinência enquanto lugar de um sucesso acadêmico. Elas trabalham também conscientemente, embora aparentando não o fazer, da mesma forma como não concedem nenhum valor aos outros aspectos da personagem do bom aluno. Evitam os conflitos abertos com os docentes, mas os exasperam, frequentemente, e não procuram ter uma boa reputação junto a eles. Uma vez que os exames são anônimos, a qualidade do seu trabalho diz mais para elas do que a opinião do professor. Este exemplo, segundo Fuller, põe em dúvida a idéia de aluno conformista, tal como expressa por Hargreaves (1967) e por Willis (1977). Este artigo de Fuller, além do seu interesse próprio (eu penso notadamente no caso das "beurettes", (jovens filhas de imigrantes arabs), mostra como a idéia de subcultura pode, a um só tempo, integrar uma análise mais fina da identidade e dos projetos dos alunos, e se articular com os comportamentos escolares observáveis.

Um outro artigo interessante, que me parece fundamentado na mesma abordagem que a de Fuller, é o artigo de John Furlong, "Black resistance in the liberal comprehensive", in S. Delamont (ed.), *Readings on interaction in the classroom*, London, Methuen, 1984. J. Furlong mostra que, contrariamente às teses de Willis, a posição dos jovens negros (homens) é ambígua (não consciente) em relação à escola. Ao mesmo tempo eles rejeitam a escola e a autoridade que ela pretende impor (o que é contrário à sua ideologia central da virilidade), mas mantêm aspirações acadêmicas relativamente elevadas, pois seria também contra a virilidade tornar-se um lixeiro. De outra parte, a escola é para eles o espaço social de sua vida em grupo: eles chegam atrasados, faltam às aulas, mas estão lá, nos corredores

e sobretudo nos banheiros, onde eles constroem e experimentando a sua identidade, notadamente através de interações verbais intensas (do tipo daquelas descritas por Labov. B.C.)

"To maintain their sense of dignity they had to work hard in class and flout the rules of the school and develop a reputation as a man". (Para manter o seu senso de dignidade eles tinham que trabalhar duro na sala de aula, desconsiderar as regras da escola e desenvolver uma reputação como um homem).

"Their rejection of school could therefore never be complete because they were always tied to a recognition of his importance". (A rejeição da escola por parte deles, por isso, nunca poderia ser completa, porque eles estavam sempre vinculados ao reconhecimento da importância dela).

c) Refinar o modelo

Tendo a idéia de subcultura e a distinção entre alunos 'conformistas' e 'não conformistas' enfrentado dificuldades, algumas pessoas tentaram refinar o modelo.

Hammersley e Turner, no artigo já citado (**Life in School**) criticam a idéia de aluno conformista. De uma parte, a própria categoria e sua definição ("conformar-se à definição escolar do papel do aluno") são demasiado simplistas. De outra parte, não há um conjunto simples de valores veiculados pela escola, pelos professores e pela classe média, mas uma segmentação, bem como existem valores oficiais e valores subterrâneos (velados). Enfim, há ambivalência entre os alunos: uma grande parte da conformidade à escola é motivada por objetivos instrumentais (concursos, emprego), mais do que por respeito aos valores escolares propriamente ditos. "Em outros termos, a conformidade pode ser uma estratégia calculada, mais do que o simples produto de uma socialização bem sucedida dentro das normas e dos valores escolares". "O esquema 'pró/anti' não exprime, de maneira adequada, a estrutura (patterning) complexa das perspectivas dos alunos". Este esquema, de fato, se fundamenta nas pesquisas sobre delinqüentes. Muitos autores sublinham que a abordagem etnográfica da

educação se desenvolveu a partir de pesquisas sobre a delinquência, a marginalidade, os alunos rejeitados pela escola. (Este fato, talvez, tenha introduzido vieses conceituais, de sorte que não se tenha dado bastante atenção às classes "normais", funcionando em condições "normais", com alunos "normais". (B.C.). Hammersley e Turner evocam o esquema alternativo proposto por Peter Woods, a partir de um esquema inicial de Merton, mas não param aí, e propõem sua própria abordagem em termos de quadros de estruturação ("frames") (como mencionado acima).

Woods propõe, efetivamente, um modelo elaborado do esquema **conformista/não-conformista** (sobre o qual, vale lembrar, repousa a idéia de subcultura pró/anti-escola, tanto para Lacey quanto para Willis). Ele o propõe em **The Divided School** (1979). E chega às categorias seguintes: conformidade (sub-dividida em hiperconformidade, identificação, ritualismo e oportunismo, com subdivisão dessas mesmas sub-categorias); retraimento; colonização (indiferença quanto aos fins, ambivalência quanto aos meios; o aluno se esforça para sobreviver na escola, com uma certa cumplicidade dos docentes; é a forma de adaptação mais difundida na escola); intransigência (indiferença aos fins, rejeição dos meios; são os alunos mais ameaçadores para a instituição); rebelião (rejeição dos fins e dos meios, com substituição por outros objetivos e meios; tal é o caso das moças que não pensam senão em ser cabelereiras; um acerto com tais alunos é possível). Essa classificação não é destituída de interesse (ainda que o esquema não desperte em mim um entusiasmo excessivo (B.C.)). Entretanto, esta proposta deixa de lado, a meu ver, o problema central: a articulação das determinações externas e das determinações internas sobre a conduta na escola (tanto em termos de aprendizagem quanto em termos gerais.).

IV - Temas e Modos de Abordagem Dominantes nas Publicações Britânicas

Os principais representantes dessas obras, frequentemente coletivas, especialmente Sara Delamont e Peter Woods, (que, pelo menos do ponto de vista editorial, estão no centro do movimento), têm tido o cuidado de lembrar que o método etnográfico não exclui a utilização, em paralelo, de outros métodos. Entre os quais se incluem os quantitativos. Além disso,

(lembram) que o estudo em **sala de aula, das situações, do sentido**, não deve fazer esquecer que essa sala de aula ou essa escola estão incluídos num contexto social mais amplo. Peter Woods, em **The Divided School**, se refere mesmo explicitamente a Max Weber (que ele realmente usa, uma vez que a burocracia está no fundamento das múltiplas divisões da escola analisadas ao longo do livro), bem como se refere a Marx (cuja utilidade, no caso, eu me pergunto qual tenha sido...). Ele chega a propor um quadro geral que permite ligar os níveis macro e micro, levando em conta a variação das situações (às vezes utilizando Bernstein ou até mesmo Cicourel). Confesso, entretanto, não estar nada convencido por essa tentativa que me parece originar-se antes de um ecletismo que de uma superação-síntese no sentido hegeliano. Por outra parte, conforme vimos, certos autores tentam realmente articular o social e o sentido escolar: esse é o problema de fundo da discussão sobre a noção de subcultura.

Eu diria, muito à vontade, que as teorias acima mencionadas podem se ordenar em torno de dois pólos, que delimitam o campo da etnografia escolar. O primeiro pólo é representado por Willis: uma etnografia centrada no meio social do aluno, mesmo se ela leva em conta o papel da escola na cristalização de uma subcultura entre os jovens da classe trabalhadora. (Mas se trata, realmente, de uma **etnografia**, diferentemente do que ocorre com as teorias francesas ou americanas da reprodução). O segundo pólo é representado pelo artigo de 1976 de Viv Furlong: uma **etnografia do cotidiano** da sala de aula, em sua infinita variabilidade, etnografia que isola completamente o escolar do social. Eu diria, igualmente, que quaisquer que sejam as suas afirmações de princípio, as etnografias britânicas da escola, de modo particular Peter Woods, estão realmente muito próximas do segundo pólo. Eles estudam, de fato, e às vezes explicitamente, a sala de aula como um campo onde os atores definem a situação, negociam suas relações, executam estratégias (aí incluídas as de sobrevivência). A sala de aula é um campo social, não na medida em que ela está articulada ao social, mas na medida em que o social (de fato reduzido ao institucional) se fabrica através das ações e interações dos atores (no sentido que eles lhes atribuem).

Os títulos dos capítulos, dos artigos, ou os temas abordados põem suficientemente em evidência essa abordagem dominante.

Assim o livro de Sara Delamont, **Interaction in the classroom**, publicado em 1976 e reeditado em 1983, livro que se pode considerar como fundador, apresenta a seguinte estrutura: Capítulo 1 e início do capítulo 2: a problemática. Final do capítulo 2: montando o cena (setting the scene). Capítulo 3: os protagonistas: o professor. Capítulo 4: os protagonistas: os alunos. Capítulo 5: "A batalha começa: estratégias para a sala de aula". Uma cena sobre a qual se exercita uma batalha entre os protagonistas (o professor e os alunos). Trata-se de um campo fechado onde se confrontam estratégias e onde a situação é definida através de ações e interações, onde o imperativo de "atribuir sentido" ("to make sense") (imperativo a meu ver essencial) é de fato tratado como "atribuir sentido à escola dentro da escola" ("faire sens de l'ecole dans l'ecole"). Não se leva aí, realmente, em conta (salvo exceções, como vimos nos casos de Fuller ou John Furlong) o sentido da escola dentro de um projeto mais amplo de vida, na construção de uma identidade social e profissional, dentro de uma trajetória, de uma biografia, tendo como referência as práticas de vida, os discursos, os espaços, o tempo, etc, fora da escola.

Certos temas retornam de maneira permanente nas diferentes publicações:

- a negociação;
- a estratégia;
- a percepção do outro protagonista (dos alunos pelo professor, e, sobretudo, do professor pelos alunos).

Os estudos sobre esses temas são, não obstante, interessantes, como condição, entretanto, de que se aceite o primeiro postulado: "a cena é dada, façamos entrarem os atores e olhemos como eles constituem o social através de suas interações e do sentido que eles constroem". Ocorre que a gente tem frequentemente, durante a leitura, o sentimento de que se poderia ir mais longe ao considerar que alunos e professores chegam à escola como portadores de sentido, de expectativas, de aspirações, de projeções quanto ao futuro. E a gente tem o sentimento de que, ao se fechar sobre essa problemática, a gente pode ajudar os mestres e eventualmente os alunos, a sobreviverem, mas nada mais; e, sobretudo, nada de reatribuir um sentido verdadeiro ao fato mesmo de ir à escola, de entrar nessa cena.

Citemos, entretanto, alguns estudos interessantes dentro desse quadro limitado:

- a arte e a maneira de fazer "gozações" (to muck about);
- a arte e a maneira de testar (to suss out) o professor, recolhendo características de seu comportamento desde os primeiros encontros, características que, como entrada em cena e esboço do social, interessam particularmente a esses pesquisadores, a justo título, pelo menos dentro da perspectiva escolhida);
- a arte e a maneira de humilhar (show up) os alunos, ("rebaixar-lhes o topete");
- como os professores ("incluídos aí os liberais") são levados, pelos próprios alunos, a se auto-imporem uma personagem de mestre tradicional, rígido; com maior frequência o que os alunos esperam de um bom professor (a definição da situação que eles impõem ao mestre);
- como gracejar ("to have a laugh") na sala de aula para os alunos, na sala dos professores para os colegas, particularmente às custas da administração; as funções complexas do humor nas estratégias docentes;
- as verdadeiras funções do silêncio dentro da sala de aula; menos condição de trabalho que afirmação implícita de que "eu", o professor, sou capaz de controlar minha classe (é afirmação apenas da intenção, pois que, do lado de fora, o barulho que sai da sala de aula é o único indicador do domínio ou não da classe pelo professor);
- como, para muitos alunos em dificuldades escolares, especialmente alunos dos meios populares, "learning is working" (aprender equivale a trabalhar). "Realizar o trabalho proposto pelo professor era sempre o mais importante na aprendizagem; nova compreensão, se ocorria alguma, era um prêmio adicional". ("Doing the 'work' set by the teacher was always of prime importance in learning; new understanding, if it occurred, was an added bonus") (Viv Furlong, in Woods e Hammersley, **School experience**).

Dois temas me interessam particularmente:

. O da **linguagem**: como a linguagem do professor funciona como metalinguagem que serve para controlar tudo, ao mesmo tempo em que funciona como linguagem expressiva. Estudo fino da seqüência de base: o professor propõe uma questão, o aluno responde, o professor avalia a resposta (com freqüência indiretamente). Como o principal trabalho do aluno consiste em decifrar os sinais que o professor inclui em suas perguntas a fim de que os alunos saibam onde encontrar as respostas.

Referências:

Stubbs (Michael). **Language, school and classrooms**. London, Methuen, 1983 (2 ed., 1976). Ainda em Stubbs (M), "Keeping in Touch: some functions of teacher talk", in Stubbs (M) e Delamot(S.) (ed.) **Explorations in classroom observation**, John Wilwy and Sons, London, 1976. Finalmente, Hammersiey (Martyn), "School learning: the cultural resources required by pupils to answer a teachers question", in Woods (P) e Hammersiey (M.) (ed.) **School Experience: Exploration in the Sociology of education**. New York, Saint Martin's Press, 1977.

. As **estratégias de sobrevivência** (entre os alunos, mas também entre os professores): Há um "currículo oculto" da sobrevivência: primeiramente, sobreviver; a seguir, se possível, ensinar qualquer coisa aos alunos. Sobreviver pela dominação, pela negociação com os alunos, pela "confraternização", pelo ritual e pela rotina; pela retórica, ou seja, elevando o moral pela desvalorização dos alunos ("despreparados" - B. C); pela crítica à administração e pelo humor.

Referências:

Woods, **The Divided School**, e Woods, "Teaching for Survival in Woods e Hammersiey, **School Experience** já mencionados. Com relação ao **plano metodológico**, o essencial se encontra no livro de Peter Woods, **Inside School: Ethnography in educational research**, London, Routledge and Keegan Paul, 1986. Citamos também, referente ao problema da

formação dos professores, Woods (Peter) e Polland (Andrew) (ed.), **Sociology and Teaching, a new Challenge for the Sociology of Education**, London, Croom Helm, 1988. Este livro contém dois artigos interessantes no plano metodológico: John Quicke, "Using structured life histories to teach the Sociology and social psychology of education: an evaluation"; e Robert C. Burgesse, "Examining classroom practices using diaries and diary interviews".

V - A Abordagem Etnográfica nos Estados Unidos (USA)

Referência:

- Spindler (George) (ed.) **Doing the ethnography of schooling**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

O livro "editado" por George Spindler faz aparecerem diferenças notáveis com relação à corrente britânica dominante. Embora, tal como entre os britânicos, o conceito de base seja aquele de "interação", o livro de Spindler se apóia sobre os conceitos de **comunidade** e de **transmissão cultural**, "In the anthropologist view, schooling is cultural transmission. Schooling exist, in this view, to recruit new members into the Community (usually its own offspring) and maintain the cultural system". ("Na perspectiva da antropologia, escolarização é transmissão cultural. A escolarização existe, desde este ponto de vista, para recrutar novos membros para a comunidade (usualmente sua própria descendência/prole) e manter o sistema cultural").

Esta concepção de escola, precisa Spindler, não é a da maioria dos americanos que, ao contrário, consideram a escola como um instrumento de mudança (change) e de progresso ("improvement"). A idéia é retomada em vários artigos do livro. Assim, Kathleen Wilcox escreve: "The conception of school as primary **transmitters** of culture is very different from the conception common in United States of schools as **reformers** of culture.

Há, portanto, uma diferença importante entre o enfoque britânico e o do livro de Spindler e que parece ser dominante nos Estados Unidos. O

primeiro, pensa em termos de interação; o segundo, de comunidade. Certamente não se deveria subestimar essa diferença. É verdade que certos americanos, como o canadense Erving Goffman ou os etnometodólogos, também refletem em termos de interação e de interpretação, e a noção de comunidade, por sua vez, não é estranha aos britânicos, pois está subjacente à noção de cultura. Entretanto, os britânicos buscam relatar a constituição de subculturas a partir da frequência das interações, enquanto a corrente americana dominante usa o conceito de comunidade como inicial e, contrariamente àqueles, pensa as interações a partir do conceito de comunidade. A diferença, portanto, é real. De um lado, uma análise em termos de interação-face-a-face ("face-to-face-interaction"); de outro, uma análise em termos de transmissão cultural. De uma parte, uma análise centrada na escola, na sala de aula, nos protagonistas, nas negociações, nas estratégias. De outra, uma análise centrada em "como o contexto cultural e a base social são projetados no processo educacional, determinando-o de fato" ("how the cultural context and Community background are projected into, in fact determine, the educational process") (H. Varenne).

Qualquer que seja o conceito de base - **interação ou comunidade** - a observação participante está no âmago do enfoque metodológico: trata-se de compreender "a partir do interior" o que determina a conduta. A ênfase, entretanto, ainda desta vez, é um pouco diferente entre britânicos e americanos. Para os primeiros, o essencial é compreender o que faz sentido para o ator ("to make sense of the world") e a ênfase é colocada sobre o processo de definição e de interpretação da situação. Para os segundos, trata-se de respeitar a regra básica de toda pesquisa etnográfica: compreender os valores culturais específicos de uma comunidade "indígena" ("nativa"), sem nela projetar as suas próprias (do pesquisador), e, pois, imergir longamente nesta comunidade. Desde então, a problemática do sentido passa por uma problemática do "familiar" e do "estranho". Para o etnógrafo que estuda uma comunidade indígena, a tarefa primeira é tornar familiar aquilo que lhe é estranho ("to make the strange familiar"). Mas a situação é completamente outra a partir do momento em que a comunidade estudada é aquela à qual pertence o próprio etnógrafo: o problema para ele, então, passa a ser o de fazer estranho o que lhe era familiar ("to make the familiar strange"). Como explica Spindler, ele permanecia na sala de aula durante dias, indagando-se o que havia ali a

observar, até que ele começa a ver os mestres e os alunos como "indígenas" envolvidos nos seus ritos, em interações, em conflitos culturais, etc... O processo etnográfico conduz, então, do "familiar" para o "estranho" e, outra vez, ao "familiar", ("from familiar to strange and back to familiar"). A diferença de abordagem ilustra, parece, a diferença de origem e de formação dos próprios pesquisadores. Os britânicos são preponderantemente docentes, ex-docentes, universitários muito voltados para os problemas da sala de aula (notadamente através de sua atividade na Open University de Londres). Já os americanos - não só os que escrevem no livro de Spindler, mas outros também, como é o caso de John Ogbu - são antropólogos de formação, são etnógrafos especializados nos problemas da escola.

A diferença de enfoque se exprime, também, na escolha dos temas de investigação. Os britânicos estudam a sala de aula no seu cotidiano, com seus processos de negociação, as estratégias dos parceiros ("partenaires"), etc... Os americanos, centrados sobre a transmissão cultural, se interessam, de modo muito particular pelo currículo oculto ("hidden curriculum"). Conforme G. Spindler: "Com efeito, a importância dos aspectos mascarados, não intencionais, não explicitados, tem sido a pedra de toque ("cornerstone") das posições teóricas que emergiram durante este período de formação da antropologia da educação". Os americanos realizam, igualmente, estudos comparativos dos processos de transmissão cultural: comparação do ensino a um jovem indiano por um mestre indiano e por um mestre não indiano; comparação dos modos de transmissão dos valores culturais a crianças de classe "baixa" e de classe "alta".

Essa diferença de enfoque se exprime, igualmente, de maneira talvez ainda mais significativa, no momento em que britânicos e americanos abordam os mesmos temas.

Primeiro exemplo: **a linguagem**. Vimos como Stubbs ou Hammersley colocam esse problema em termos de estratégias de arguição na sala de aula. No livro de Spindler, Shirley Brice Heath retoma essa perspectiva, mas a estende à análise das situações de comunicação na comunidade. E escreve que enquanto os professores, de entre eles e com seus próprios alunos, instituem a criança como parceiro legítimo de uma conversação, os adultos dos meios populares negros não consideram a criança como parceiro verbal antes que ela seja uma fonte real de informação; esperam

da criança, não que ela lhes responda verbalmente, senão que faça o que lhe foi pedido; falam à criança antes que **com ela**.

Segundo exemplo: a "**resistência à mudança**" entre professores. Vimos que Peter Woods interpreta essa estratégia em termos de **sobrevivência**. G. Spindler vê aí a consequência da função de transmissão e de conservação cultural da escola: "A resistência à mudança nas instituições educativas é monumental, não simplesmente porque os educadores sejam conservadores ou, sobretudo, sem poder; mas porque as escolas têm por função transmitir a cultura e existem no contexto de uma comunidade".

É suficiente andar um passo a mais para reencontrar, no próprio seio da corrente etnográfica, a problemática da **reprodução**. No livro de Spindler esse passo é dado explicitamente por Kathleen Wilcox, que não se pode considerar como marginal, uma vez que não apenas apresenta um capítulo sobre suas próprias pesquisas, mas ainda redige o capítulo de síntese sobre a etnografia da educação. K. Wilcox articula diretamente suas pesquisas sobre as conclusões de S. Bowles e de Gintis, os representantes americanos da teoria da reprodução sob a forma marxista (**Shooling in capitalist America**. New York: Basic Books, 1976). Ela mostra, por uma pesquisa etnográfica, como as crianças pertencentes a classes sociais diferentes são socializadas com base em modelos diferentes, que as preparam para ocupar lugares diferentes na hierarquia do trabalho: a etnografia confirma e corrobora aqui as teses macro-educativas sobre reprodução. Não se trata de uma escorregadela ("glissement") no problema, mas de uma posição explícita de K. Wilcox, a qual extrai as últimas consequências de uma tese essencial na etnografia americana da educação.

"Os etnógrafos têm, muito frequentemente, elaborado sua concepção de escola a partir do conceito de transmissão cultural (...) Esse tipo de análise deriva da tradição estrutural-funcionalista no pensamento das ciências sociais".

A abordagem etnográfica, que pode aparecer como uma **teoria do ator, do sentido, da interação, da interpretação da situação**, se torna, na versão proposta por K. Wilcox e endossada por Spindler, em razão das teorias macro-educativas centradas **na estrutura, na função, no sistema**

e nos agentes, uma abordagem que põe a preeminência do macro-educativo sobre o micro-educativo e que se filia explicitamente ao estrutural-funcionalismo. (Eu não estou seguro de que a sociologia da educação ganhe com essa redução. Que a abordagem etnográfica confirme, por outras vias, as teses macro-educativas sobre a reprodução, me parece de um interesse limitado. A meu juízo, a contribuição verdadeira da etnografia da educação está em outra parte: ela põe em evidência a situação por trás do sistema, a interação por detrás da estrutura, o sentido por detrás da função, o ator por detrás do agente ou 'diante de', ou 'através de' ou 'suporte de' ou 'realidade de' - segundo as problemáticas de base à qual cada um esteja ligado e, dessa maneira, introduz a exigência de um trabalho sobre articulação do micro com o macro-educativo e, mais além, do micro com o macro-social(B.C)).

Certas posições britânicas, como a de Viv Furlong, por exemplo, se fecham no micro-social. A posição americana, tal como levada a suas últimas consequências por Kathleen Wilcox, tende a reduzir o micro-social a um reflexo do macro-social. Nem uma via nem outra me parecem avançar em direção a uma melhor compreensão da articulação do micro e do macro, essa melhor compreensão que E.S.C.O.L tenta construir em sua pesquisa sobre a relação social com o saber ("le rapport social au savoir").

G. Spindler parece consciente do problema no momento em que escreve que "as crianças de todas as idades elaboram suas próprias construções da realidade. Sua conduta não é apenas uma forma juvenil das normas ou dos modelos dos adultos". A própria K. Wilcox convida a uma superação de suas posições teóricas quando elogia, em John Ogbu, uma problemática mais "ecológica" que "estrutural-funcionalista", bem como uma concepção dinâmica e histórica do processo social e das interações interpessoais.

As teses de John Ogbu, antropólogo de origem nigeriana que trabalha nos EE.UU. - portanto, dentro de uma sociedade para ele "indígena" - são efetivamente interessantes. Ele as desenvolve em **The next generation: an ethnography of education in an urban neighborhood** (New York: Academic Press, 1974) e em **Minority education and caste: the american system in cross-cultural perspective**. (New York: Academic Press, 1978).

Esses livros mereciam, por si sós, uma resenha. Eu sublinharei, aqui, simplesmente as idéias essenciais.

A gente, explica Ogbu, quer entender o fracasso escolar, das crianças americanas pertencentes às minorias étnicas, apontando suas deficiências ("handicaps") socio-culturais ("cultural deprivation") e, de uma maneira mais geral, culpando seu "meio" ("Background/environnement"). Os estudos etnográficos de Ogbu, num bairro densamente povoado de negros e de americanos-mexicanos (na Califórnia) conduzem a conclusões diferentes. Contrariamente ao que afirmam as teses sobre as deficiências ("handicaps"), os pais e as crianças das minorias étnicas atribuem ("attachent") uma grande importância à escola, enquanto permite ter acesso a um bom ofício ("métier") e a uma melhor situação social. Além disso, as crianças dessas minorias, quando se esforçam ("travaillent dur"), são bem sucedidas na escola. O problema fundamental não é, pois, saber por que as crianças não são bem sucedidas na escola (manifestando suas "deficiências"), mas "por que elas não trabalham suficientemente na escola uma vez que, elas mesmas e seus pais, atribuem grande importância ao êxito escolar?". O deslocamento da problemática, pode-se ver, é radical!

Ogbu responde a essa questão: essas crianças, pertencentes a minorias historicamente subordinadas (o que não é o caso dos asiáticos), também aprenderam, através de seus pais, que é possível ter êxito na escola sem que, todavia, numa sociedade racista, se obtenha a recompensa sob

forma de um bom trabalho e de uma boa situação social. A falta de trabalho e de espírito de competição das crianças das minorias étnicas é, assim, uma "adaptação às chances limitadas de se beneficiarem de sua educação". Essa adaptação ao fracasso escolar ("schoolfailure adaptation") é reforçada pelo comportamento da classe média e dos docentes, que interpretam a vida das classes populares em termos de "deficiências", impõem a essas classes uma relação de padrões a clientes ("de patrons a clients"), e, dessa forma, lhes negam toda autonomia e todo discurso legítimo no campo educacional. O fracasso das crianças das minorias étnicas "não é, portanto, um fenômeno individual, mas uma adaptação coletiva, que se transmite de uma geração a outra".

O fracasso escolar é uma adaptação coletiva a uma relação social de subordinação no campo educativo, dentro do mercado de trabalho e na sociedade como um todo. Essa adaptação é coletiva, mas se realiza através de condutas individuais (e ela não é, portanto, fatal **para o indivíduo**, mesmo se a solução coletiva do problema supõe uma reestruturação das relações sociais -(B.C.)). Essas teses de Ogbu são, para nós, uma pista a seguir, pois que a E.S.C.O.L trabalha sobre a **relação social com o saber** em uma **zona de educação prioritária**.

Tradução do Professor Rogério Andrade Córdova - UNB/FE/PAD e doutorando em Educação (Filosofia e História) na PUC/SP.