

## Abordagem Etnográfica à Convivência na Escola

Cristina Perales Franco<sup>1</sup>

<sup>1</sup>University College London (UCL), Londres – Reino Unido

**RESUMO – Abordagem Etnográfica à Convivência na Escola.** Convivência é um conceito que se refere a maneiras de conviver, de viver com os outros. A convivência na escola, em especial, é formada pela trama de relações sociais que constroem a vida cotidiana nas escolas, fornecendo os elementos e os limites relacionais sobre os quais a experiência da escola é construída. Este artigo resulta de uma investigação sobre as relações entre duas escolas de ensino fundamental mexicanas e suas comunidades locais e suas implicações para a convivência na escola. Apresenta dois desafios ao analisar a convivência na escola a partir de uma perspectiva etnográfica: um conflito entre abordagens restritivas e abrangentes e a tensão entre o específico e o complexo ao compreender a convivência.

**Palavras-chave:** Convivência na Escola. Etnografia. Relações Comunidade-Escola. Violência na Escola. Coexistência na Escola.

**ABSTRACT – An Ethnographic Approach to School *Convivencia*.** *Convivencia* is a Spanish concept that addresses the ways of living together, living with others. School *convivencia* in particular is formed by the tapestry of social relations that construct the everyday life in schools, and it provides the relational elements and boundaries where the school experience is constructed. This article derives from an investigation of the relationships between two Mexican primary schools and their local communities and their implications for school *convivencia*. It presents two challenges of analysing school *convivencia* from an ethnographic perspective: the struggle between restrictive and comprehensive approaches and the tension between the specific and the complex in understanding *convivencia*.

**Keywords:** School *Convivencia*. Ethnography. Community-School Relationships. School Violence. School Coexistence.

## Introdução

A convivência na escola se refere a maneiras de conviver e de viver com os outros que ocorrem na escola, enfocando a qualidade das relações interpessoais entre seus atores. Em diferentes países latino-americanos, como Chile (Chile, 2002), Peru (Peru, 2015), Argentina (Argentina, 2010) e México (México, 2014), o trabalho sobre a *convivência* na escola se tornou uma parte explícita de suas políticas educacionais, enfatizando a necessidade nestes países de uma *convivência* segura e positiva para neutralizar a violência na escola e proporcionar um contexto apropriado para o desenvolvimento de processos de aprendizagem. A *convivência* como campo acadêmico e de prática ainda é emergente, e o conceito está presente em diferentes estudos e programas nas áreas da Educação para a Paz, para os Direitos Humanos, para a Cidadania, e Inclusiva, Intercultural e Moral, entre outras. Estes trabalhos ajudaram a expressar determinadas afirmações referentes aos elementos apropriados que devem caracterizar a convivência na escola. As três principais afirmações são que a *convivência* deve ser democrática, inclusiva e deve promover uma cultura de paz, sendo aspectos considerados fundamentais para o alcance do direito à educação (Evans, 2013; UNESCO, 2009).

A multiplicidade de relações sociais que constituem o cotidiano em instituições educacionais forma a convivência na escola e, portanto, é produzida e reproduzida pelas experiências cotidianas compartilhadas entre estudantes, professores, pais, coordenação e outros membros da comunidade. Estudar a convivência na escola é analisar as características e as implicações destas relações e como constroem uma maneira de conviver. A pesquisa neste campo tem sido empreendida com diferentes finalidades, como analisar a política educacional (Rivera, 2012), desenvolver instrumentos para avaliar a *convivência* em determinadas escolas, cidades ou estados (Caso-López et al., 2015; Evans et al., 2013a), examinar a relação entre algumas formas de convivência na escola e práticas de *bullying* (Ortega-Ruiz; Del Rey; Casas, 2013), refletir sobre as melhores práticas de convivência (Caballero Grande, 2010; Evans; Ollivier, 2012) etc. Cada uma destas áreas de pesquisa aborda elementos específicos do conceito de convivência e da maneira como é vivenciada na escola. Neste texto, refiro-me à análise da convivência na escola a partir de uma perspectiva etnográfica, que objetiva focar os elementos do conceito ao situá-los em contextos concretos, em diversos níveis e histórica e culturalmente situados.

Portanto, o objetivo aqui é examinar o uso da etnografia como uma abordagem relevante para pesquisar a convivência na escola e indicar as contribuições que uma compreensão em profundidade de culturas e práticas locais pode ter para o desenvolvimento de nossa compreensão dos processos de convivência. O artigo destaca a necessidade de reconhecer e de lidar com os vínculos entre componentes teóricos e metodológicos da pesquisa e seu papel na definição do processo de coleta de dados. Este argumento é exemplificado ao examinar duas tensões que foram vivenciadas ao realizar o trabalho de campo para determinado projeto de pesquisa. A primeira é a tensão entre as diferentes

perspectivas dos atores e da pesquisadora sobre o que estava implicado na *convivência* e a repercussão destas compreensões para construir dados. A segunda tensão descreve os desafios para ajustar limites em um conceito complexo e inter-relacionado como *convivência* e lidar com o *risco de fragmentação* para analisar a ação cotidiana sem separá-la de seu contexto. Defendo que estes são desafios a resolver por qualquer pesquisador do estudo da convivência na vida cotidiana das escolas. Começarei analisando mais profundamente o conceito de convivência e depois irei examinar como tem sido usado em diferentes processos de pesquisa e intervenção. A seguir, apresentarei a etnografia como método de pesquisa, indicando sua relevância para o estudo da convivência. Por fim, explorarei as duas tensões que emergiram durante o trabalho de campo realizado durante minha pesquisa de doutorado. Na próxima seção, abordarei em maiores detalhes a noção de convivência e começarei a esboçar os motivos pelos quais os elementos de um enfoque etnográfico representam oportunidades para o estudo deste fenômeno.

### **Noção de Convivência na Escola**

A convivência pode ser compreendida como as relações de coexistência compromissadas e significativas entre seres humanos. Surge a partir do “[...] uso e da prática continuada dos recursos culturais que estão disponíveis para as pessoas em uma sociedade concreta por meio de seus diferentes grupos de pertencimento” (Franco; Parada; Castañeda, 2013, p. 150). As pessoas possuem recursos que adquirem de sua família, escola, ambiente de trabalho, vizinhança, cidade e assim por diante, e esses recursos entram em jogo para estabelecer o tipo de relação em que se envolvem. Essas relações são organizadas por determinados códigos de valor em comum em contextos sociais e culturais estabelecidos (Jares, 2006). A convivência não implica necessariamente que todos tenham os mesmos valores ou que a relação entre as pessoas em um cenário concreto deva ser harmoniosa para que convivam. Significa que as pessoas adotam determinados padrões que permitem e estabelecem o conviver em comunidades específicas. O conviver está relacionado com a maneira como cada um de nós está em relação aos outros.

A elaboração da convivência é um processo contínuo de construção que está baseado em transações, negociações de ações e sentidos e padrões de organização. Por meio do conviver as pessoas constroem sentidos em comum que proporcionam uma *maneira natural* de fazer as coisas que molda as identidades de diferentes grupos. Desta maneira, os modelos de convivência são construídos histórica e culturalmente: conviver significa interagir dentro das estruturas de identidade dos grupos, expressas por meio de determinadas relações, lógicas de ação e estabelecidas sobre sentidos, valores e crenças (Hirmas; Eroles, 2008).

A convivência nas escolas é um tipo particular de convivência que é formado pela trama das relações sociais que constroem a vida cotidiana nestas instituições educacionais (Parada, 2009). O tipo de convivência que uma escola tem estabelece a experiência de escolarização dos estudantes, mas também as experiências dos professores, dos pais e dos

demais atores envolvidos. Fornece os elementos e os limites relacionais através dos quais a experiência da escola é construída. Compreender a convivência nas escolas é focar a *qualidade* – tanto no sentido das *características* como dos *valores atribuídos* – das relações interpessoais que são construídas na instituição (Ararteko, 2006) e as implicações desta qualidade para outros aspectos como aprendizagem, desenvolvimento moral, gestão de conflito e possibilidades de participação.

A convivência é aprendida e ensinada por meio da experiência da escola (Ianni, 2003). Por um lado, existem estratégias curriculares específicas que tratam das maneiras aceitas de se relacionar entre si na escola, como as regras de comportamento da instituição, os programas de gestão de paz e de conflito ou as disciplinas de cidadania. Estas estratégias poderiam ser compreendidas como processos explícitos de convivência na escola. Por outro lado, a convivência está sendo constantemente elaborada nas práticas cotidianas de interação e inter-relação entre todos os atores da escola, naquilo que poderia ser chamado de processos de convivência tácitos da escola. Podem incluir ações como dialogar, participar, comprometer-se, obedecer, discutir, discordar, brigar, concordar, refletir etc. Os processos explícitos e tácitos se combinam e são postos em ação no cotidiano da escola por meio de atividades, projetos e nas interações múltiplas e em comum que conduzem a maneiras aceitas e naturalizadas de conviver. O tipo específico de convivência que é desenvolvido na escola estabelece e é estabelecido pelos papéis e maneiras de envolvimento dos atores da escola, sendo aprendido pelo ato de realmente se envolver no processo de conviver. Portanto, todos os processos educacionais envolvem o aprendizado de tipos específicos de *convivência* (Jares, 2006), o que apresenta aos atores da escola as maneiras contextualmente permitidas e normativas de interagir, participar e relacionar-se uns com os outros.

Embora determinados tipos de convivência sejam promovidos pela escola e pelo sistema educacional em geral, não deve ser esquecido que a convivência é estabelecida pelas relações sociais contínuas que ocorrem nas escolas e, portanto, as maneiras específicas pelas quais se manifesta variam dependendo dos atores, de suas práticas e dos espaços que ocupam. A matriz da UNESCO para a convivência democrática e a cultura da paz (Hirmas; Carranza, 2009) separa as práticas da sala de aula, da escola como instituição e da escola em relação à comunidade. Nessas três áreas ou dimensões, os atores desempenham vários papéis ao elaborar a convivência e, como tal, os processos possuem um caráter muito diferente e implicações diversas para a experiência da escolarização.

Deve ser levado em conta que a escola não é a única instituição social onde a convivência é estabelecida. Também ocorre em outras áreas sociais como a família, os grupos de amigos, o sistema educacional como um todo, as instituições religiosas, os meios de comunicação de massa, além dos contextos políticos e econômicos (Jares, 2006; Onetto, 2004). Os diferentes modelos de convivência que surgem destas diferentes instituições e esferas interagem e têm impacto sobre as relações

referentes à escola. Por este motivo, é necessário localizar a convivência na escola dentro de processos históricos, sociais e culturais mais amplos e considerar o contexto ampliado da instituição e a maneira como os processos e os recursos são postos em prática no cenário em questão (Evans et al., 2013a).

Parece haver uma subteorização na literatura acadêmica a respeito, primeiro, do papel dos atores e suas relações ao estabelecerem a convivência, pois tem sido dada mais atenção à descrição e à análise de elementos da convivência em um cenário baseado em um ideal de como a convivência deve ser, o que foi chamado por Evans et al. (2013b) de abordagem normativo-prescritiva. Em segundo lugar, estudos anteriores nesta área enfocaram especificamente os níveis de convivência em sala de aula e na escola e, embora a literatura sobre o tema destaque a importância do nível comunitário (Evans, 2013; Vázquez, 2009; Hirmas; Eroles, 2008; Onetto, 2004; UNESCO, 2009), há muito poucos estudos explorando empiricamente as relações com este foco. Um dos argumentos centrais deste artigo é que, para compreender o tipo de convivência que é praticado em cada escola e de como esta convivência é estabelecida pelas ações sociais, é necessário considerar as diferentes práticas, bem como suas camadas e padrões. Portanto, a convivência deveria ser estudada por intermédio de um método que permita explorar esta complexidade. A etnografia é especialmente adequada para a tarefa, pois os relatos etnográficos fornecem ricos dados empíricos que poderiam permitir a teorização sobre as maneiras como os atores se envolvem com a convivência em relações de diversos níveis.

O conceito de convivência é considerado particularmente importante em processos educacionais formais por três razões fundamentais. Primeiro, as escolas têm sido posicionadas socialmente como as principais instituições responsáveis por formar cidadãos e, portanto, pela educação de estudantes conforme as normas de comportamento social apropriado. Como esta aprendizagem acontece principalmente por intermédio de interações sociais, o tipo de convivência que a escola tem pode reforçar ou prejudicar os processos de educação do cidadão. Em segundo lugar, conforme diversos estudos ilustraram (Casassus, 2005; OECD, 2013; UNESCO, 2008), as características das interações sociais que acontecem nas escolas repercutem sobre a qualidade do processo e dos resultados da aprendizagem. Por exemplo, o *Second Regional Comparative and Exploratory Study* realizado pela UNESCO e pelo LLECE [*Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education*] na América Latina e no Caribe postula a importância de relações humanas harmoniosas e positivas dentro da escola. Descobriram que um ambiente escolar positivo, mensurado em termos de qualidade das interações, é a variável mais importante para explicar o desempenho dos estudantes em matemática, leitura e ciências (UNESCO, 2008).

Em terceiro lugar, o foco sobre a convivência nas escolas é importante porque elas de fato podem promover ou transformar intencionalmente um determinado modelo de convivência. Nesta linha, Jares (2006, p. 12) afirma:

Mesmo se for verdadeiro que aprender a conviver contém muita osmose social involuntária e, portanto, limites de difícil previsibilidade, não é menos verdadeiro que as circunstâncias sociais planejadas de determinada maneira – como ao promover relações respeitadas, plurais e democráticas – podem facilitar, e de fato o fazem, processos e relações sociais na direção mencionada<sup>1</sup>.

Esta possibilidade de estabelecer o modelo de convivência conforme aquilo que é considerado melhor é uma característica constante da literatura neste campo, especialmente quando, em muitos casos, é apenas quando a convivência é percebida como problemática que se passa à reflexão, análise e/ou intervenção sobre as relações sociais entre os atores da escola. Na próxima seção apresentarei alguns dos enfoques usados para abordar a convivência na escola e suas implicações.

### **Compreendendo e Intervindo na Convivência na Escola**

Conforme Ianni (2003) indica claramente, a convivência nas escolas não é um fenômeno ou um conceito novo, pois as interações sociais que estabelecem as maneiras de conviver sempre fizeram parte de processos educacionais. O que mudou é a compreensão da relação entre os atores educacionais. Como atualmente os adultos e as crianças são considerados sujeitos de direitos e responsabilidades, a convivência na escola deve respeitar e promover estas convenções e as práticas relacionais devem ser analisadas, compreendidas e transformadas de modo que assegurem o alcance dos direitos humanos, especialmente o direito à educação dos estudantes e seu direito a uma vida livre de violência (Donoso, 2012). É nesta concepção de convivência que elementos como inclusão, democracia, paz, exclusão, violência, participação etc. se entrelaçam com a visibilidade do tipo de convivência nas escolas.

De maneira geral, existem dois motivos pelos quais uma convivência apropriada está relacionada com a perspectiva dos direitos humanos. Por um lado, a convivência é importante devido ao seu impacto sobre os resultados esperados pelas escolas: é necessário haver uma convivência apropriada para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Isto torna-se particularmente evidente por meio dos estudos de violência na escola que mostram as implicações destes fenômenos para a criação de obstáculos à possibilidade de os estudantes aprenderem. Por outro lado, é significativa porque a aprendizagem de determinados tipos de convivência é em si um resultado desejável do processo de aprendizagem, conforme define o influente Relatório Delors para a UNESCO em 1996:

‘Aprender a conviver, aprender a viver com os outros’ é um importante desafio educacional. Pressupõe realizar uma dupla missão: ensinar a diversidade da espécie humana e contribuir, ao mesmo tempo, para um reconhecimento das semelhanças, diferenças e interdependência de todos os seres humanos (Delors, 1997, p. 104 apud Vázquez, 2009, p. 125).

Nesse sentido, aprender a conviver torna-se um objetivo básico da educação (Vázquez, 2009)<sup>2</sup>. As orientações que estes dois motivos fornecem estabelecem diferentes enfoques a respeito de como compreender, gerir e aprimorar a convivência na escola e que, por sua vez, são refletidas na literatura acadêmica<sup>3</sup>, na política escolar e nas práticas cotidianas nas escolas. Padilla (2013), que examina a convivência por meio da noção de participação democrática nas escolas, afirma que há duas abordagens principais à convivência, denominadas por ela como *restrita* e *abrangente*. A primeira enfoca a necessidade de reduzir o nível de violência escolar, “[...] enfatizando o controle do comportamento agressivo dos estudantes” (Padilla, 2013, p. 15). Este enfoque é usualmente associado ao desenvolvimento de mudanças emocionais individuais em estudantes e/ou na criação de regulamentação para lidar com a violência. Para Padilla, este enfoque está relacionado à ideia de *paz negativa* e *manutenção da paz* que Galtung (1969; 1976; 1996) propõe.

Diversas pessoas que estudam a convivência na escola enfatizam que esta abordagem é problemática porque reforça a ideia de que os estudantes, como indivíduos, são responsáveis pela violência na escola (Gladden, 2002; Harris, 2004; Vaandering, 2010 apud Padilla, 2013), sem levar em conta como as relações e as estruturas das escolas a reproduzem ou aumentam. Evans et al. (2013a) sustentam que as abordagens deste tipo são ineficazes porque “[...] tendem a tolerar ou promover a violação dos direitos humanos em nome de determinada ‘ordem’ estabelecida unilateralmente por aqueles que são autoridade, deixando intactas, ao mesmo tempo, as causas profundas que originam estes fenômenos” (Akiba et al., 2002 apud Evans, 2013, p. 104). Este enfoque restritivo reduz o papel da convivência a um elemento técnico relacionado a um tipo de aprendizagem focalizado em resultados acadêmicos individuais, solapando as aprendizagens sociais significativas que emergem da convivência cotidiana.

O segundo enfoque, referido por Padilla (2013, p. 15) como *abrangente*, “[...] integra as relações democráticas (institucionais, culturais e pessoais), bem como as estruturas de participação como elementos essenciais para a construção e a consolidação da paz”. Sua noção de democracia considera a distribuição de poder e dos processos de resolução de conflito, e neste sentido a democracia é compreendida como “[...] uma maneira de resolver conflitos e de convivência justa que deve ser praticada em todos os lugares onde ocorra troca social” (Maggi, 2007, p. 9 apud Padilla, 2013, p. 15). Esta maneira mais ampla de compreender a convivência está relacionada a uma noção positiva de paz e aos processos de *fazer a paz* e *construção da paz* que Galtung (1969; 1976; 1996) propõe. Compreende-se como convivência democrática porque supõe “[...] a construção de relações interpessoais, institucionais e culturais justas e duradouras que oferecem a todos os estudantes um acesso igual a uma educação com qualidade” (Padilla, 2013, p. 17). Como podemos ver, esta perspectiva leva em conta que as relações sociais fazem parte da experiência da escola e estão intrinsecamente relacionadas à qualidade da educação. Padilla (2013) menciona um tipo específico de convivência como uma maneira de construir e exercitar a paz, a inclusão, a

cidadania e a democracia. Nesta perspectiva abrangente, a convivência não é apenas uma variável a ser transformada para reduzir a violência e, por sua vez, melhorar os resultados da aprendizagem, mas também uma maneira de educar e uma meta da própria educação.

O enfoque abrangente conecta noções potentes de participação, igualdade, inclusão e qualidade na educação, situando a noção de convivência na escola além de uma mera função instrumental de manejo do comportamento dos estudantes. Determinados tipos de convivência transformam-se em processos educacionais voltados para construir uma sociedade melhor. Ao analisar a convivência, esta perspectiva é desafiada, pois a complexidade apresentada por ela dificulta localizar os limites para coleta e análise de dados, conforme irei descrever por meio das duas tensões apresentadas na terceira parte deste artigo.

Até aqui, esta produção apresentou a noção de convivência na escola, descrevendo-a como emergente da contínua relação entre os atores da escola que define o cotidiano em instituições educacionais. Também apresentou dois enfoques à compreensão e à intervenção em convivência na escola (Padilla, 2013): uma abordagem *restritiva* baseada no manejo do comportamento dos estudantes e um enfoque *abrangente*, que integra uma perspectiva complexa do conceito, ligando-o a democracia e participação como meta e orientação do processo de conviver e de aprender a conviver nas escolas. Na próxima seção, descreverei o que é a etnografia como método para análise qualitativa, discutindo que a abertura no delineamento da pesquisa, a multiplicidade de vozes a considerar, bem como a fundamentação e a continuidade no processo de pesquisa que a etnografia propõe são práticas particularmente bem adequadas para desenvolver compreensões complexas de convivência na escola.

### **A Etnografia como Método de Pesquisa para Analisar a Convivência na Escola**

A etnografia é uma abordagem qualitativa antiga que envolve a construção do conhecimento mediante o acesso e a permanência em um ambiente por tempo suficiente para alcançar uma compreensão profunda das ações e de seus sentidos para as pessoas que o constituem. É “[...] sustentada pelo compromisso com a experiência e a exploração em primeira mão de determinado ambiente social ou cultural com base em (embora não exclusivamente) observação participante” (Atkinson et al., 2007, p. 4). Aqui a etnografia é compreendida como:

[...] o estudo das pessoas em ambientes ou ‘campos’ que ocorrem naturalmente por intermédio de métodos que capturam seus sentidos sociais e atividades comuns, envolvendo a participação do investigador diretamente no ambiente, ou também nas atividades, para coletar dados de maneira sistemática, porém sem que o sentido seja imposto externamente sobre eles (Brewer, 2000, p. 10).



A etnografia é particularmente relevante para o estudo da convivência na escola por diversas razões. Primeiro, envolve um contato íntimo predominante com o ambiente, uma fundamentação que é necessária para observar, experienciar, explorar e analisar a trama de relações que estabelecem a convivência. De acordo com Hammersley e Atkinson (2007, p. 3), a pesquisa etnográfica possui a maior parte dos seguintes aspectos:

1. As ações e os relatos das pessoas são estudados em contextos cotidianos, não em condições criadas pelo pesquisador [...], a pesquisa ocorre 'no campo'.
2. Os dados são coletados a partir de várias fontes, inclusive evidências documentais de diversos tipos, mas em geral a observação participante e/ou as conversas relativamente informais são as principais.
3. A coleta de dados é, na maioria das vezes, relativamente 'não-estruturada' em dois sentidos. Em primeiro lugar, não envolve seguir um delineamento de pesquisa fixo e detalhado especificado no início. Em segundo lugar, as categorias que são usadas para interpretar o que as pessoas dizem ou não são construídas durante o processo de coleta dos dados [...] são geradas a partir do processo de análise dos dados.
4. Em geral, o foco é sobre alguns casos, usualmente em escala bastante pequena, talvez um único ambiente ou grupo de pessoas. Isto facilita o estudo em profundidade.
5. A análise dos dados envolve a interpretação dos sentidos, das funções e das consequências de ações humanas e de práticas institucionais e da maneira como estão implicados em contextos locais e, talvez, também mais amplos. O que é produzido, em geral, são descrições verbais, explicações e teorias [...].

A coleta de dados não estruturada da etnografia que Hammersley e Atkinson mencionam no terceiro ponto está ligada à maneira como os objetivos da pesquisa são estruturados nesta abordagem. Usualmente, a etnografia opta por partir de questões gerais para a pesquisa e depois, com a constante observação, participação e reflexão, estes problemas são refinados ou até mesmo transformados: "No fim, [...] o foco da investigação irá se tornar progressivamente mais claro sobre um conjunto específico de perguntas de pesquisa, e isto então permitirá que a coleta de dados estratégica busque respostas às questões de maneira mais eficaz e as teste em relação às evidências" (Hammersley; Atkinson, 2007, p. 3-4). Este é um segundo motivo para a relevância no estudo da convivência na escola pois, conforme discuti anteriormente, existem relações múltiplas e inter-relacionadas entre os atores e conexões complexas com os processos e os contextos sociais mais amplos. Portanto, pode ser difícil desenvolver um conjunto de objetivos de pesquisa que consiga atender a estas complexidades antes de acessar o campo e antes de ter sido alcançado um conhecimento detalhado de como este ambiente funciona. Neste sentido, a abertura que a etnografia apresenta

permite que o pesquisador entre no campo sem visões rígidas sobre o que esperar e, por meio de investigação sistemática, desenvolva objetivos concretos baseados na análise dos elementos e das relações do ambiente.

O mesmo posicionamento não estruturado é tomado em relação à análise. Na etnografia, é um processo contínuo que começa a partir do início da pesquisa e continua até a escrita final (Brewer, 2000; Coffey; Atkinson, 1996; Hammersley; Atkinson, 2007; Rockwell, 2009). Isto significa que as perguntas analíticas são apresentadas, respondidas temporariamente e reelaboradas desde as decisões estratégicas no começo da pesquisa até o processo de escrita final. O movimento entre a coleta de dados empíricos e a análise é uma característica importante da etnografia e marca a necessidade de uma postura reflexiva contínua. Juntamente com os objetivos da etnografia, essas características são importantes para o estudo da convivência na escola, pois sendo um campo de estudo emergente, precisa ser consolidada por intermédio da definição de projetos de pesquisa específicos que possam lançar luz sobre elementos característicos deste conceito.

O terceiro motivo é que a etnografia possibilita uma compreensão profunda e complexa ao levar em conta diferentes vozes e posições sociais. Ao estudar a convivência, especialmente a partir de um enfoque abrangente, é necessário proporcionar espaço suficiente para uma construção de narrativas diversas que propiciem compreender melhor o fenômeno. Isto é feito, por exemplo, ao utilizar diversas técnicas e fontes durante a coleta de dados, sendo a observação e a participação dois aspectos constituintes do trabalho etnográfico (Atkinson et al., 2007; Gobo, 2008). A multiplicidade de técnicas e a presença sistemática do pesquisador facilitam a reflexão sobre o que funciona melhor em ambientes diferentes no processo de coleta de dados e qual delineamento ou estratégias de análise podem ser mais apropriados ao estudo de grupos sociais.

Junto a essas ideias, um quarto motivo é que as relações que o enfoque etnográfico propõe podem permitir que o pesquisador compreenda melhor a convivência nos ambientes específicos, pois requer a existência de uma relação íntima entre o pesquisador e os informantes que consiga promover uma relação mais horizontal, na qual os atores possam participar e explicar seus pontos de vista em seus próprios contextos e por decisão própria. Isto é especialmente importante para estudar a convivência no caso de grupos vulneráveis como adultos ou crianças<sup>4</sup> em contextos marginalizados, como aqueles que serão apresentados na seção seguinte.

Como realizar uma etnografia requer um envolvimento direto do pesquisador, ele é considerado como o instrumento principal para gerar dados para o estudo; então, deve observar e participar constantemente da situação social. Embora um pesquisador possa usar práticas cotidianas de engajamento social como base para esta participação, o que é característico aqui é que:

[...] envolve uma abordagem mais intencional e sistemática do que o comum [...], cujos dados são buscados especificamente para esclarecer perguntas de pesquisa e são cuidadosamente registrados; e onde o processo de análise está fundamentado em estudos anteriores e envolve intensa reflexão, inclusive a avaliação crítica de interpretações concorrentes (Hammersley; Atkinson, 2007, p. 4).

É importante reconhecer também que o pesquisador não interage nem registra de maneira neutra. É um participante social ativo que deve estar ciente de sua própria posição, influência, possibilidades e limitações. Diferentes debates em torno da representação e da legitimação do conhecimento construído pelas ciências sociais em geral e pela etnografia em particular (Brewer, 2000; Denzin; Lincoln, 2005; Hammersley, 1998; Hammersley; Atkinson, 2007) enfatizaram a importância de abordar processos de reflexividade na pesquisa. A autorreflexão requer que o pesquisador reconheça as implicações no contexto e no tópico em particular escolhidos, o papel e a característica pessoal dos atores e do pesquisador e como a relação entre eles não apenas influencia, mas *constrói* os dados. Implica, conforme aponta Brewer (2000, p. 43), que “[...] os etnógrafos sejam explícitos e abertos às circunstâncias que produziram os dados existentes, reconhecendo que os etnógrafos (como todos os pesquisadores) estão no mundo social que buscam analisar”.

Uma abordagem reflexiva também inclui a necessidade de que o pesquisador considere a maneira como os dados estão sendo analisados e como isto produz um relato da realidade social: um relato que não é neutro nem isento de problemas, mas parcial, seletivo e pessoal, mas que pode, não obstante, apresentar uma perspectiva de um problema na sociedade e uma possível explicação, além de, talvez, algumas alternativas. Na parte seguinte do artigo irei explorar mais a importância de refletir sobre a posição do pesquisador na multiplicidade de vozes durante o estudo da convivência no campo. Antes disto, é necessário explorar também o papel da teoria na etnografia.

Tradicionalmente, a etnografia foi concebida como *livre de teoria* (pelo menos como um ponto de partida) e envolvendo uma tentativa de acessar os ambientes da maneira mais neutra possível, propondo elaborar teorias a partir dos próprios dados. Isto foi chamado de “[...] viés teórico” (Hammersley, 1990 apud Brewer, 2000, p. 42). Avanços mais recentes, entretanto, reconheceram a necessidade de abordar o papel da teoria na pesquisa pois, conforme Rockwell (2009, p. 92) afirma:

[...] cada descrição carrega consigo noções implícitas, pois não pode haver uma descrição ‘direta’ dos fatos que não seja mediada por algum esquema mental. Uma descrição mais coerente e inteligível de determinada situação pode ser alcançada na medida em que estas noções sejam explicitadas e que sejam formuladas algumas relações que articulam a descrição em termos gerais.

O posicionamento teórico deve ser reconhecido, pois estabelece não apenas os interesses intelectuais dos pesquisadores, mas também

os valores e as expectativas que se tem para o ambiente e as relações com os atores.

Finalmente, é importante afirmar que a etnografia como método de pesquisa científica produz conhecimento social ao produzir uma descrição *robusta*, nos termos de Geertz (1973), o que envolve não apenas identificar eventos e padrões culturais e sociais, mas interpretar seu sentido no contexto onde estão sendo produzidos. Originalmente, o enfoque apontava para a possibilidade de construir o conhecimento universal válido, mas essa afirmativa foi problematizada por perspectivas como a teoria crítica, o feminismo, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo, que têm apontado os desafios relacionados à falha em reconhecer aspectos de poder, valores, gênero, classe e raça, assim como pontos derivados da compreensão da ciência como uma construção social e as críticas às ideias tradicionais de *validade*, *fidedignidade* e *generalizabilidade* (Brewer, 2000; Denzin; Lincoln, 2005; Hammersley, 1998).

Defendo que os relatos etnográficos são válidos, mas não porque podem alcançar uma verdade objetiva universal, mas porque têm uma finalidade distinta ao estudar a vida cotidiana por meio de uma perspectiva sistemática. Os relatos etnográficos apresentam a possibilidade da construção do conhecimento em conjunto pelos diferentes atores, embora isto seja alcançável apenas se o pesquisador for capaz de abrir oportunidades para explorar relatos diversos da realidade. Os relatos etnográficos também podem ajudar a desenvolver compreensões teóricas fundamentadas que podem ser colocadas em diálogo em ambientes diferentes. No caso da convivência na escola, existe necessidade de uma compreensão *robusta*, rica e múltipla porque o conceito em si exige uma compreensão complexa, uma compreensão que reconheça não a natureza neutra e *objetiva* das explicações construídas, mas que reconheça e explore analiticamente sua fundamentação e sua construção social. Na seção seguinte e final deste artigo, irei refletir como as ideias apresentadas tanto na noção de convivência como na descrição do método etnográfico se relacionam com um projeto de pesquisa em andamento. Descreverei algumas das decisões que o pesquisador deve fazer ao conectar teoria e metodologia no estudo da convivência na escola.

## **Duas Tensões Teóricas e Metodológicas no Estudo da Convivência na Escola**

Esta seção apresenta duas tensões que ocorreram durante o processo de trabalho de campo em um projeto de pesquisa específico que explorou a convivência na escola. Por meio destes desafios, mostrarei que os vínculos entre teoria, metodologia e o posicionamento do pesquisador devem ser considerados e problematizados e ilustrarei as maneiras pelas quais estão incorporadas às decisões que os pesquisadores etnográficos tomam nas práticas cotidianas de pesquisa. Estas decisões definem a pesquisa e as possíveis construções analíticas finais de maneira ativa e devem ser explicitamente reconhecidas pelo pesquisador imerso em processos etnográficos.

A pesquisa a ser discutida aqui origina-se de um projeto de doutorado que estuda as relações entre escolas de ensino fundamental públicas mexicanas e suas comunidades locais e analisa as implicações dessas relações para a convivência na escola. O estudo enfocou duas escolas de ensino fundamental públicas e suas comunidades locais em duas cidades mexicanas, Guadalajara e Ciudad Obregón. Estas escolas foram escolhidas porque estão localizadas em áreas vulneráveis destas cidades, apresentando problemas relacionados à pobreza e à exclusão social, bem como os problemas associados à desnutrição e à violência social (especialmente tráfico de drogas em pequena escala e atividades relacionadas a gangues). Ambas as cidades também apresentavam um aumento na violência armada e relacionada às drogas. Um dos principais critérios de seleção foi que nestas escolas o diretor e os professores caracterizam explicitamente seu próprio contexto e da comunidade da escola como violento e/ou problemático para a experiência da escolarização. Outros critérios foram o tamanho da escola, em torno de 250 estudantes com dois grupos por ano (1º ao 6º ano) e o tipo e turno da escola: ambas eram escolas de ensino fundamental geral, uma com um turno matutino e a outra com um turno vespertino<sup>5</sup>.

O trabalho de campo foi realizado em duas etapas. A primeira ocorreu de janeiro a abril de 2015, durante a qual realizei observação participante das várias atividades da escola, especialmente aulas, reuniões, intervalo e chegada e saída da escola. Também realizei quatro entrevistas semiestruturadas. A segunda etapa da pesquisa ocorreu de setembro de 2015 a janeiro de 2016, quando continuei a observação participante e realizei trinta e oito entrevistas semiestruturadas nas duas escolas. Os atores envolvidos eram principalmente estudantes, diretores, professores, pais e avós, embora também tivesse às vezes conversado com outros atores relacionados à escola, como as mulheres que vendiam alimento no seu interior, professores substitutos e pessoas trabalhando no comércio em torno das escolas. Nas seções seguintes irei discutir duas das tensões que precisaram ser abordadas durante ambos os estágios do trabalho de campo.

### *Tensão Entre os Atores e as Perspectivas da Pesquisadora sobre a Convivência*

Durante o trabalho de campo, uma primeira tensão emergiu gradualmente entre a orientação do participante quanto à convivência e a minha como pesquisadora, uma tensão que tinha que sofrer reflexão e ser tratada ao integrar aspectos metodológicos e teóricos. Devido à interação constante no ambiente e à análise dos dados do dia-a-dia, ficou claro que a perspectiva do ator sobre o que era convivência na escola e as percepções sobre como lidar com alguns dos problemas do conviver estavam associadas principalmente com comportamentos dos estudantes. Quando se referiam à convivência, os participantes descreviam e discutiam principalmente o comportamento agressivo, como brigas, insultos e *bullying*, além do desrespeito às regras da escola. A convivência nas duas escolas era *praticada e aplicada* pelos professores, que se

preocupavam apenas em obter comprovação deste comportamento e controlá-lo. Isto era particularmente explicitado em reuniões de professores, nas quais o número de incidentes individuais agressivos era contabilizado e representado em gráficos para que pudesse ser apresentado como prova do trabalho da escola sobre convivência ao sistema educacional. Estes incidentes eram registados durante o intervalo pelos professores em uma das escolas, e pelos próprios estudantes na outra. Nesta segunda escola, um grupo de estudantes que se revezavam semanalmente no papel de *vigias anti-bullying* escrevia o nome dos colegas que percebiam estar se comportando mal ou ameaçando outros estudantes. A perspectiva geral da escola sobre convivência estava, portanto, situada na abordagem *restrita* (Padilla, 2013): nas narrativas dos professores, dos diretores e mesmo de alguns estudantes, a convivência era apresentada como sinônimo de *disciplina* dos estudantes. A noção de convivência tinha uma função instrumental de ajudar na melhoria e na preservação da ordem na escola e era considerada importante porque “[...] se a convivência melhorar, haverá menos comportamento indisciplinado” (Professor 2, escola 1, 30 de janeiro de 2016).

A convivência também era considerada importante para as escolas para obedecer à política educacional. Conforme mencionei anteriormente, a convivência na escola é uma prioridade no sistema educacional mexicano (México, 2014), em parte como resposta à violência na escola e social que o país tem sofrido. Como a violência na escola é encarada na política principalmente como um problema comportamental dos estudantes que deve ser resolvida, em muitos estados mexicanos a política educacional em geral assumiu um enfoque restritivo e punitivo para resolver a questão (Rivera, 2012), concentrando-se no desenvolvimento de procedimentos e diretrizes para impor sanções ao comportamento individual dos estudantes. Neste sentido, as perspectivas das escolas e da política estão alinhadas e ambas determinam uma abordagem restritiva à convivência. Assumindo uma postura diferente, meu próprio posicionamento compreende e problematiza a escola, e assim a violência dentro dela, como situada ou aninhada em uma comunidade específica. Defendo que analisar a relação entre as comunidades e a escola é crucial para compreender como as instituições educacionais lidam e interagem com as características contextuais. Isto ajuda a identificar com detalhes as reais possibilidades que as escolas têm ou não têm para promover a convivência inclusiva, democrática e pacífica.

A pesquisa foi orientada para a perspectiva *abrangente* (Padilla, 2013). Embora desde o começo eu tenha reconhecido explicitamente meu próprio posicionamento como buscando desenvolver abordagens pacíficas, inclusivas e democráticas para a convivência, o projeto não tinha como ponto de partida um ideal de como a convivência na escola deveria ser, mas eu tencionava adotar uma perspectiva analítica (Evans et al., 2013b), a qual tenta explicar como um determinado tipo de convivência é construído e realizado nas interações de um contexto específico e nas implicações deste modelo para a vida cotidiana da escola. O desafio era, então, como manter uma perspectiva analítica que

encarasse as diferentes orientações e entendimentos de convivência na escola.

Historicamente, a etnografia optou por fazer prevalecer os relatos dos participantes e seus próprios relatos; neste método, é fundamental tentar compreender o mundo social do ator a partir de sua própria perspectiva. No caso desta pesquisa, tive que considerar, por um lado, não se os relatos que os participantes estavam compartilhando eram válidos – certamente o eram – mas se era suficiente explicar o posicionamento de professores, diretores, estudantes e pais em sua compreensão de convivência na escola e apontar por que essas perspectivas não constituem uma perspectiva democrática, inclusiva e pacífica sobre convivência. Por outro lado, tive que reconhecer que minha perspectiva como pesquisadora expressa em anotações de campo, em perguntas da entrevista e em diálogos realizados no campo, entre outras coisas, era de fato uma outra voz presente no ambiente; uma voz que era responsável por construir uma narrativa para explicar como um tecido de convivência era construído nas escolas e, portanto, era impossível e antiético ignorar.

Escolhi, então, explicitar o diálogo entre as duas perspectivas. Aprofundi minha compreensão do que os atores associavam como convivência na escola, mas ao mesmo tempo integrei dados sobre outras áreas que os participantes não relacionavam explicitamente à gestão da convivência, mas que foram evidenciados a partir da minha análise teórica e perspectiva pessoal. A seguir incluí elementos como a colaboração entre os estudantes como colegas, maneiras formativas de lidar com os conflitos, a construção de confiança ou falta de confiança entre os atores, o papel da responsabilidade ou da culpa em conflitos na escola, bem como negociações dos significados de *relações apropriadas* na escola e com as famílias. Estes elementos forneceram uma compreensão mais situada sobre o tipo de relações entre os atores e suas implicações para a convivência na escola, e também permitiram que eu integrasse o nível sociocomunitário que estava ausente ao observar a convivência apenas a partir da perspectiva do comportamento do estudante.

### *Tensão Entre o 'Risco de Fragmentação' e o Complexo ao Estudar a Convivência*

A segunda tensão encontrada durante o trabalho de campo relaciona-se com o delineamento do que é a convivência na escola para fins analíticos e como pode ser identificada no campo, sem perder a complexidade que o conceito exige a partir de uma perspectiva abrangente, conforme proposto por Padilla (2013). Por diversas razões, a convivência na escola é um conceito complicado para trabalhar durante a pesquisa qualitativa. Apontarei dois aspectos que foram desafios durante a pesquisa sobre relações entre escola e comunidade e suas implicações para a convivência na escola. O primeiro é que o enfoque abrangente situa a noção de convivência como inter-relacionada com outros campos acadêmicos como a educação democrática e para a cidadania, a

educação moral e a educação para a paz. A noção de convivência na escola é alimentada por estes campos e retorna um ambiente concreto onde ocorrem ideias como inclusão, participação, resolução de conflito, desenvolvimento socioemocional etc. A ligação entre convivência e os campos acima mencionados faz da convivência um conceito dinâmico que pode conectar-se com diferentes ideias e intervenções que emergem destas áreas, mas ao mesmo tempo os limites entre perspectivas são borrados, dificultando identificar onde estão os limites do conceito.

O segundo aspecto é que a convivência emerge *de* e acontece *na* vida cotidiana das escolas. A noção enfoca as *coisinhas* abrangidas pelas relações na escola e que são vivenciadas diariamente pelos atores da escola. Cumprimentos, regras, brigas, acordos, tom de voz, gestão de decisões, espaços físicos, modos de participação etc. são todos elaborados *por* e elaboram *o* tecido da convivência na escola. Conhecendo esta complexidade no campo, a pergunta sobre o que a convivência na escola é ou não é fica mais difícil de responder e, assim, cria limites durante a análise. Como pesquisador, pode-se sentir como se cada interação fosse relevante para compreender a convivência, porque se conhece a complexidade das relações e a fluidez de negociações sociais.

A inter-relação com outros campos e o foco sobre as relações no cotidiano torna a convivência um conceito multifacetado. A pergunta que encarei constantemente era como lidar com uma compreensão complexa de convivência ao construir e analisar os dados. Um trabalho anterior tentou sustentar uma compreensão ampliada de convivência, mas focar elementos específicos para explorá-la e analisá-la. Nestes trabalhos, os níveis de convivência são definidos, práticas específicas que melhoram a convivência são escolhidas ou são desenvolvidos indicadores para medir a convivência (Caso-López et al., 2015; Evans; Ollivier, 2012; Hirmas; Carranza, 2009). Esta parece ser uma maneira válida de abordar a convivência porque assume uma perspectiva abrangente que reconhece a multiplicidade de inter-relações que a definem, desenvolvendo-se a partir desta compreensão o foco, as dimensões ou os indicadores da pesquisa. Porém, também existe o risco de suavizar o conceito para uma lista de ações ou perspectivas sobre qualidade da convivência, sem vincular os achados com a noção de multiplicidade de inter-relações e, por sua vez, escapando da complexidade que o conceito exige desde o começo (ver a análise sobre medidas de convivência em Franco; Castañeda; Parada, 2014).

Denomino esta possibilidade de simplificar demais a realidade do *risco de fragmentação* e tornou-se uma preocupação contínua ao escolher focos de observação e de análise. O desafio era como explorar práticas específicas sem desencorajar o comprometimento com a noção de *trama de relações sociais* que forma a convivência na escola. Ou seja, deparei-me com a pergunta de como analisar ações cotidianas sem separá-las de seu contexto, sem de alguma maneira colocá-las como variáveis por lidar. A etnografia como método provou ser uma maneira de lidar com esta complexidade. A presença continuada no campo permitiu que eu acompanhasse conjuntos de interações por diversos dias em



contexto, perguntasse aos atores sobre suas diferentes visões enquanto as coisas estavam acontecendo e depois que tinham acontecido, e observasse algumas das implicações destes conjuntos de interações para o restante da escola. Por exemplo, no programa dos *vigias anti-bullying* ao qual me referi acima, poderia ter analisado apenas quais eram suas metas, como foi implementado, as pessoas envolvidas e sua opinião a respeito de sua relevância e implicações para o comportamento agressivo que estavam relatando. Entretanto, ao permanecer no ambiente por vários meses, consegui vivenciar como os professores se referiam ao programa e como de fato esperavam que os estudantes realizassem os relatórios, a importância que os estudantes atribuíam (ou não) a *receberem advertência* por comportamento agressivo ou a ter a responsabilidade de monitorar e policiar seus colegas, a perspectiva dos pais sobre o programa e até mesmo o que acontecia durante as semanas em que o programa não funcionava.

Descobri, por exemplo, que ameaçar os estudantes mais novos era uma prática comum dos alunos mais velhos do 6º e do 5º ano. O programa não mudou as práticas e os estudantes não achavam que as agressões fossem menos frequentes, mas quando os estudantes ameaçados eram *vigias*, se sentiam protegidos por seu papel, não apenas porque podiam acusar os estudantes mais velhos, mas porque o relatório por escrito era uma maneira de receber atenção do professor, se o estudante a quisesse, e, conseqüentemente, de ter poder sobre os estudantes mais velhos. O que mais importava para os estudantes e seus pais era a possibilidade de relatar a agressão, mais do que a expectativa de resolver o problema, de os professores lidarem com a questão ou as conseqüências para os estudantes agressores. Refletir continuamente sobre as relações e suas implicações também me permitiu questionar o que um programa como este representava especificamente nesta escola, neste contexto em especial, onde, por exemplo, o comportamento físico agressivo é comum na vida de muitos estudantes e suas famílias. Eu poderia também explorar o que significava para aqueles professores lidar com o comportamento agressivo percebido de tal maneira e como isto se conecta com uma construção geral da convivência na escola.

O processo continuado de análise implicado na etnografia permitiu, portanto, que eu estivesse ciente do risco de fragmentação em si e refletisse ativamente sobre o tipo de dados que eu estava construindo, o tipo de vozes que eu estava escutando e como eles definiam a convivência na práxis cotidiana. Devo reconhecer que o duo coleta-análise de dados ocorrido durante o trabalho de campo não foi um processo fácil e tive que tomar decisões que reduziram a multiplicidade para captar e construir explicações, definindo, por exemplo, áreas específicas de convivência para analisar, mas o processo que a etnografia propõe quando o pesquisador está no campo permitiu que eu compreendesse a complexidade das relações que aconteciam no cotidiano fluido.

## Conclusão

Este artigo objetivou demonstrar porque a etnografia é uma abordagem relevante no estudo da convivência na escola ao primeiramente discutir o conceito e como foi usado de uma maneira *restrita e abrangente*, conforme o entendimento de Padilla (2013), depois apresentando as razões para assumir uma abordagem etnográfica para analisar a convivência na escola, e finalmente descrever duas tensões encontradas durante o trabalho de campo em determinada pesquisa sobre convivência na escola em duas escolas de ensino fundamental mexicanas: a tensão ao lidar com as diferenças entre os atores e as perspectivas da pesquisadora sobre convivência, e a tensão para evitar o *risco de fragmentação*, tentando estudar práticas específicas de convivência sem isolá-las de seu contexto. Estas tensões serviram para ilustrar a ligação entre componentes teóricos e metodológicos e a necessidade de abordar a complexidade destes laços durante o trabalho de campo. Também mostram como uma presença em profundidade, contínua, sistemática e analítica no campo, tal como a que é proposta pela etnografia, pode ser uma maneira de lidar com essas tensões.

O desafio de compreender e trabalhar com a convivência na escola é não perder de vista sua complexidade para realmente tornar evidentes as perspectivas abrangentes que podem permitir a redefinição de relações significativas que podem construir modelos de convivência pacífica, inclusiva e democrática. É analisar como as ações em diversos níveis e em contexto definem a convivência e como compreender e intervir em convivência na escola deve ser abordado nesta complexidade, rejeitando os posicionamentos lineares instrumentais baseados no controle da violência escolar. Por exemplo, no caso do programa *anti-bullying*, uma abordagem etnográfica permitiu que eu questionasse não apenas as ações para desenvolver o programa em si, mas o que o programa significava para aqueles atores específicos e as implicações para a convivência na escola.

O campo acadêmico da convivência na escola precisa de uma pesquisa mais fundamentada e analítica para desenvolver uma compreensão melhor de como é vivenciada no cotidiano das escolas, observando como os atores a compreendem, o que a torna problemática e que recursos sociais e culturais entram em jogo nas diferentes relações que a formam. A etnografia, conforme discuti, pode oferecer uma abordagem importante e produtiva para seu estudo. Estudos fundamentados mais sistemáticos podem nos ajudar a identificar como a convivência na escola é de fato estabelecida pelos atores e como esta compreensão desenvolve políticas educacionais mais abrangentes que vão além do controle do comportamento dos estudantes, visando assegurar o alcance do direito à educação no cotidiano dos professores, dos pais e dos estudantes<sup>6</sup>.

Tradução do original inglês de Ananyr Porto Fajardo

Recebido em 06 de julho de 2017  
Aprovado em 20 de novembro de 2017

## Notas

- 1 Jares dá continuidade a esta ideia ao expressar a necessidade de que uma educação para a convivência e para a cidadania democrática deve ser considerada matéria do Estado, juntamente com o restante da educação.
- 2 É possível elaborar vínculos paralelos à discussão de enfoques baseados no status e enfoques instrumentais na análise dos direitos humanos na educação apresentada por McCowan (2012; 2013).
- 3 A maior parte da literatura sobre convivência na escola está relacionada, de uma maneira ou de outra, ao campo da liderança porque leva em conta como as relações são estabelecidas por práticas pedagógicas e de gestão, bem como pela política educacional (Evans, 2013; Onetto, 2004), em um esforço para promover os melhores tipos de convivência nas escolas.
- 4 Desde 1997, James e Prout (2015, p. 10), ao explorarem aspectos-chave da Nova Sociologia da Infância, afirmam que “[...] a etnografia é uma metodologia útil e específica para o estudo da infância. Proporciona às crianças uma voz e uma participação mais diretas na produção de dados sociológicos do que é usualmente possível por meio de estilos de pesquisa experimental ou por levantamento”.
- 5 O sistema de ensino fundamental é organizado em dois turnos: manhã (das 7:30 às 12:00 horas) e tarde (das 14:00 às 18:30 horas), havendo diferentes tipos de escolas de ensino fundamental: geral, indígena, bilíngue etc.
- 6 A autora agradece a leitura cuidadosa e os comentários úteis do Dr. Will Gibson e do Dr. Tristan McCowan.

## Referências

- ARARTEKO. **Convivencia y Conflictos en los Centros Educativos**. Madrid: Gráficas Santamaría, 2006.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes. **Programa Nacional de Convivencia Escolar**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. Available on: <[http://portal.educacion.gov.ar/?page\\_id=347](http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=347)>. Access in: 8 Apr. 2016.
- ATKINSON, Paul et al. **Handbook of Ethnography**. London: SAGE, 2007.
- BREWER, John. **Ethnography**. Buckingham: Open University Press, 2000.
- CABALLERO GRANDE, María José. **Convivencia Escolar: un estudio sobre buenas prácticas**. *Revista de Paz y Conflictos*, Granada, v. 3, p. 154-169, jun. 2010.
- CASASSUS, Juan. **La Escuela y la (Des)Igualdad**. México: Castillo, 2005.
- CASO-LÓPEZ, Alicia Chaparro et al. Desarrollo de un Instrumento de Evaluación Basado en Indicadores de Convivencia Escolar Democrática, Inclusiva y Pacífica. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México, v. 37, n. 149, p. 20-41, 2015.
- CHILE. **Política de Convivencia Escolar**. Santiago de Chile: MINEDUC, 2002.
- COFFEY, Amanda; ATKINSON, Paul. **Making Sense of Qualitative Data**. Thousand Oaks: SAGE, 1996.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.
- DONOSO, María Aird. Gestión de la Convivencia y Solución de Conflictos en Centros Educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 59, n. 2, p. 1-14, 2012.

- EVANS, María Cecilia Fierro et al. Conversando sobre la Convivencia en la Escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 103-124, 2013a.
- EVANS, María Cecilia Fierro et al. Convivencia Escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. In: MALAMUD, Alfredo Furlán; SCWARTZ, Terry Carol Spitzer (Ed.). **Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas: 2002-2011**. México D.F.: ANUIES-COMIE, 2013b.
- EVANS, María Cecilia Fierro. Convivencia Inclusiva y Democrática: una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. **Sinéctica**, Guadalajara, n. 40, p. 1-18, 2013.
- EVANS, María Cecilia Fierro; OLLIVIER, María Bertha Fortoul. Presentación: convivencia y aprendizaje. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 6, n. 2, p. 17-22, 2012.
- FRANCO, Cristina Perales; CASTAÑEDA, Eduardo Arias; PARADA, Miguel Bazdresch. **Desarrollo Socioafectivo y Convivencia Escolar**. Guadalajara: ITESO, 2014.
- FRANCO, Cristina Perales; CASTAÑEDA, Eduardo Arias; PARADA, Miguel Bazdresch. La Convivencia Escolar desde la Voz de los Alumnos. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 147-165, 2013.
- GALTUNG, Johan. Violence, Peace and Peace Research. **Journal of Peace Research**, London, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.
- GALTUNG, Johan. Three Approaches to Peace: peacekeeping, peacemaking, and peacebuidling. In: GALTUNG, Johan (Ed.). **Peace, War, and Defence: essays in peace research: volume II**. Copenhagen: Christian Ejlertsen, 1976. P. 282-304.
- GALTUNG, Johan. **Peace by Peaceful Means: peace and conflict, development and civilization**. London: SAGE, 1996.
- GEERTZ, Clifford. **The Interpretation of Cultures: selected essays**. New York: Basic Books, 1973.
- GOBO, Giampietro. **Doing Ethnography**. London: SAGE, 2008.
- HAMMERSLEY, Martyn. **Reading Ethnographic Research: a critical guide**. Essex: Longman, 1998.
- HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Ethnography: principles in practice**. London: Routledge, 2007.
- HIRMAS, Carolina; CARRANZA, Gloria. Matriz de Indicadores sobre Convivencia Democrática y Cultura de Paz en las Escuelas. In: JORNADAS DE COOPERACIÓN IBEROAMERICANA SOBRE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y LOS DERECHOS HUMANOS, 3., 2009, Santiago de Chile. **Anais...** Santiago de Chile: UNESCO, 2009. P. 56-136.
- HIRMAS, Carolina; EROLES, Daniela. **Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz: lecciones aprendidas desde la práctica innovadora en América Latina**. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago, 2008.
- IANNI, Norberto Daniel. La Convivencia Escolar: una tarea necesaria, posible y compleja: monografías virtuales. **Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales**, Madrid, v. 2, n. Ago./Sept. 2003.
- JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. London: Taylor & Francis, 2015.
- JARES, Xesus. **Pedagogía de la Convivencia**. Barcelona: Grao, 2006.

MCCOWAN, Tristan. Human Rights within Education: assessing the justifications. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 42, n. 1, p. 67-81, mar. 2012.

MCCOWAN, Tristan. **Education as a Human Right**. London: Bloomsbury Publishing, 2013.

MÉXICO. Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, **Diário Oficial de la Federación**, Ciudad de México, 7 mar. 2014. Available on: <[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014)>. Access in: 11 May 2015

OECD. **PISA 2012 Results: what makes schools successful (volume IV)**. Paris: OECD Publishing, 2013.

ONETTO, Fernando. **Climas Educativos y Pronósticos de Violencia: condiciones institucionales de la convivencia escolar**. Madrid: Noveduc Libros, 2004.

ORTEGA-RUIZ, Rosario; DEL REY, Rosario; CASAS, José. La Convivencia Escolar: clave en la predicción del bullying. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 91-102, 2013.

PADILLA, Patricia Padilla. Convivencia Democrática en las Escuelas: apuntes para una reconceptualización. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 13-35, 2013.

PARADA, Miguel Bazdresch. La Vida Cotidiana Escolar en la Formación Valoral: un caso. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 7, n. 2, p. 50-71, 2009.

PERU. **Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2015 en la Educación Básica**. Lima: MINEDU, 2015. Available on: <[http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/norma\\_tecnica\\_eb2015.pdf](http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/norma_tecnica_eb2015.pdf)>. Access in: 8 Apr. 2016

RIVERA, Úrsula Zurita. Las Escuelas Mexicanas y la Legislación sobre la Convivencia, la Seguridad y la Violencia Escolar. **Educación y Territorio**, Tunja, v. 2, n. 1, p. 19-36, 2012.

ROCKWELL, Elsie. **La Experiencia Etnográfica**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

UNESCO. **Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe: primer reporte de los resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo**. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, 2008.

UNESCO. **III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos**. San José de Costa Rica: UNESCO – IIDH, 2009.

VÁZQUEZ, Pedro Gallardo. Educación Ciudadana y Convivencia Democrática. **Pedagogía Social – Revista Interuniversitaria**, Murcia, n. 16, p. 119-133, 2009.

**Cristina Perales Franco** é doutoranda em Educação na University College London (UCL) Institute of Education. Sua pesquisa principal explora as relações entre escolas mexicanas situadas em áreas vulneráveis e suas comunidades locais, enfocando as implicações para a convivência na escola. Possui publicações no México e no exterior nas áreas da educação e relações sociais, processos de inclusão e exclusão e convivência.  
E-mail: [cristinaperalesf@gmail.com](mailto:cristinaperalesf@gmail.com)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.