

# Apresentação da tradução do artigo Studying urban schools de Howard S. Becker

Ana Pires do Prado e Ludmila Fernandes de Freitas<sup>1</sup>

O artigo "Studying Urban Schools" foi publicado pela primeira vez em *Anthropology and Educational Quarterly* (Summer, 1983, nº 14, pp. 99–108) e posteriormente, com o mesmo título, no livro *Doing things together* (Illinois, Northwestern University Press, 1986, pp. 161-172).

Howard S. Becker tem inúmeros trabalhos publicados em português e tem dado uma inegável contribuição aos estudos da antropologia urbana. No entanto, os trabalhos do sociólogo norte-americano relacionados às instituições educacionais e aos seus atores sociais – principalmente professores e alunos – são desconhecidos do público brasileiro.

Nas décadas de 1950 e 1960, Howard Becker empreendeu estudos sobre

escolas públicas norte-americanas e realizou uma pesquisa sobre os estudantes de medicina. Esta última, dividida com Blanche Geer, Everett Hughes e Anselm Strauss, foi publicada em 1961 com o título *Boys in Whyte: student culture in medical school* e nela se discute a formação e a socialização dos estudantes de medicina.

No artigo traduzido exclusivamente para o número temático "Etnografia e educação: atores, espaços e representações" da *Revista Enfoques*, Howard Becker reflete sobre algumas das situações vividas nesse seu trabalho de campo. Tal como fez em suas outras obras, discute dilemas e paradoxos enfrentados pelos pesquisadores, os aspectos científicos e éticos desse processo de conhecimento, mas ressaltando a

---

<sup>1</sup> Ana Pires do Prado é professora da Faculdade de Educação – UFRJ e Ludmila Fernandes de Freitas doutoranda em antropologia pelo PPGSA-UFRJ; editora da *Revista Enfoques* (2008-2012). Organizadoras do número temático "Etnografia e educação: atores, espaços e representações" e integrantes do NaEscola.

especificidade do espaço educacional.

Além disso, o artigo problematiza as pesquisas etnográficas na área de educação. Se, por um lado, a utilização do método etnográfico trouxe bons resultados para pensar o que se passa dentro das escolas por meio de seus rituais cotidianos, por outro lado, não são oferecidas respostas práticas que possam mudar as situações sociais descritas. O artigo retoma a especificidade das pesquisas de campo realizadas no meio urbano, quer seja pelas suas potencialidades, quer seja pelas suas dificuldades em levá-las a cabo.

Publicado pela primeira vez há 30 anos, o artigo permanece atual ao apresentar as condições de produção da pesquisa etnográfica como parte do processo de construção do conhecimento, e também as dificuldades do(s) pesquisador(es).

## **Tradução: A pesquisa em escolas urbanas<sup>2</sup>**

### **Howard Becker<sup>3</sup>**

Há muito os temas da escola e da educação vêm sendo objeto de pesquisa etnográfica. O tema da socialização das crianças na cultura, abordado pioneiramente por Margaret Mead e outros, tornou-se de grande importância para os antropólogos, e a inserção das crianças nas escolas contemporâneas ocidentais pode ser vista como exemplo desse processo. Da mesma forma, os sociólogos têm há muito se interessado pelas escolas. Com efeito, a primeira etnografia de uma escola contemporânea americana é provavelmente o clássico de Willard Waller, *A Sociologia do Ensino* (1932).

Waller não foi muito cuidadoso no que concerne aos seus métodos. Ele foi menos um etnógrafo propriamente dito do que um clássico participante-observador, extraindo o melhor que pôde de seu trabalho como professor escolar ao notar os fenômenos interessantes que ocorriam à sua volta. Não

---

<sup>2</sup> [N. do E.] Tradução de David Rodgers ([davidrogers@terra.com.br](mailto:davidrogers@terra.com.br)) e revisão de Ana Pires do Prado (FE-UFRJ) e Ludmila Fernandes de Freitas (doutoranda PPGSA-UFRJ e editora da *Revista Enfoques* 2008-2012), sob orientação de Howard S. Becker. O artigo "Studying Urban Schools" foi publicado pela primeira vez em *Anthropology and Educational Quarterly*, 14 (Summer, 1983, pp. 99-108) e posteriormente, com o mesmo título, no livro *Doing things together* (Illinois, Northwestern University Press,

1986, pp. 161-172). Agradecemos ao autor por autorizar a publicação do artigo em português.

<sup>3</sup> Howard S. Becker vive e trabalha em São Francisco, Califórnia. Foi professor de sociologia na Universidade da Califórnia e é autor de inúmeras obras, entre as quais: *Art Worlds*; *Writing of Social Scientists*. No Brasil, publicou *Métodos de pesquisa em ciências sociais*; *Uma teoria da ação coletiva*; *Segredos e truques de pesquisa*; *Falando da sociedade* e *Outsiders*.

obstante, seu trabalho contém uma marca digna das boas etnografias. Ele percebeu e reportou um fato, central para a instituição que observava, cuja existência ninguém em seu meio admitia, a saber: crianças não querem ir para a escola, mas os adultos as obrigam a ir, de modo que o estado natural das relações sociais na escola é o conflito. Esta afirmação parece ter sido tão verdadeira à época quanto o é hoje e, no entanto, aqueles que a tomam – bem como as suas implicações – seriamente (p.ex., os escritos de Holt [1967] ou Herndon [1968]) ainda geram controvérsia. O trabalho de Waller enquadra-se no âmbito de estudos que Erving Goffman (1983) especificou como típicos da investigação sociológica:

análises independentes acerca dos arranjos sociais usufruídos por aqueles com autoridade institucional – padres, psiquiatras, professores escolares, policiais, oficiais militares, líderes governamentais, pais, homens, brancos, nacionais, operadores da mídia e todas as outras pessoas em posição de conferir um caráter oficial às suas versões da realidade (1983:17).

Este aspecto do trabalho de Waller, bem como sua recepção e uso, relaciona-se de muitas maneiras com um problema que quero focalizar aqui. Estudos etnográficos de escolas, e talvez particularmente de

escolas urbanas, possuem um caráter paradoxal. Por um lado, o estudo etnográfico de escolas dispõe de um tradicional e honorável *pedigree*. Waller publicou seu livro em 1932 e, desde então, essa tradição de estudos jamais foi interrompida. Estudos comunitários geralmente devotam atenção às escolas e à educação e, além disso, muitos pesquisadores passaram anos realizando estreita e irrestrita observação em escolas. Por outro lado, a etnografia das escolas tem sido tratada de forma suspeita no campo da educação, e quiçá nos campos da antropologia e da sociologia, nos quais a tradição se originou. Estudos etnográficos têm sido tratados como suspeitos a despeito do fato de que produzem resultados cuja validade nominal é evidente, e ainda a despeito de que não contêm as falhas óbvias de outros métodos de pesquisa comuns em escolas.

A suspeição em torno da pesquisa etnográfica manifesta-se de várias maneiras. A mais evidente – ou ao menos aquela que mais frequentemente me chama a atenção – é a postura defensiva das próprias pessoas que realizam este trabalho de pesquisa no campo da educação. Não que elas sejam neurótica ou indevidamente defensivas; elas são defensivas porque estão sempre sendo efetivamente atacadas. Os etnógrafos da educação não recebem aquela cortesia profissional que reconhece que cada método comporta falhas inescapáveis e irremediáveis. Todas as modalidades

de pesquisa em escolas apresentam tais problemas, mas a maior parte delas é executada: enquanto os comitês examinadores aprovam diretrizes experimentais de pesquisa contendo falhas conhecidas e convencionalmente aceitas, costumam recusar propostas de estudantes para a realização de pesquisas etnográficas. Motivo pelo qual recebo grande quantidade de ligações telefônicas de estudantes ou jovens acadêmicos da educação buscando legitimação para o que desejam fazer; estou certo de que a maioria das pessoas neste campo recebe ligações semelhantes o tempo todo. Nossas falhas devem ser relatadas e justificadas a cada vez – a menos que nos reunamos entre nós, e ainda assim boa parte de nossa atenção será destinada aos ataques que enfrentaremos quando voltarmos para casa.

Como é possível que a pesquisa etnográfica na área da educação produza bons resultados e siga gozando de tão má reputação? Este paradoxo tem duas causas principais. Uma refere-se ao modo pelo qual a pesquisa científica na área da educação passou a ser usada para justificar os fracassos e os resultados discriminatórios do funcionamento das instituições educacionais. A outra é a incapacidade da pesquisa etnográfica de ser útil, desta ou de qualquer outra maneira, aos educadores.

### **Antropologia não é psicologia**

A educação, enquanto um campo onde se exerce atividade acadêmica profissional e enquanto instituição pública, foi desde cedo capturada pelo campo da psicologia. A premissa era de que educação consistia em inserir informação e aptidões nas cabeças das crianças e de outras pessoas ignorantes. Deste ponto de vista, far-se-ia portanto necessária uma ciência do aprendizado e, em segundo lugar, uma ciência do ensino (em contraste, por exemplo, com uma ciência das organizações escolares ou das situações educacionais). A ciência em condições de fornecer o conhecimento de base para a elaboração de métodos de ensino era a psicologia, a ciência do interior das mentes das pessoas. Isto coincidiu com a virada decisiva na psicologia em direção ao cientificismo, aos procedimentos e aos modos de pensamento experimentais e à quantificação. Não estou suficientemente familiarizado com a história da psicologia para saber por que isso aconteceu, ou como e quando aconteceu, mas o ponto é que certamente aconteceu. E os educadores, que buscavam teorias e métodos que justificassem uma abordagem “profissional” de seu próprio trabalho, encontraram ali tudo de que precisavam.

Todos sabem o que se passou depois. Primeiro, veio o enorme sucesso e crescimento da indústria do teste, a qual rapidamente ganhou autoridade em áreas de grande

importância educacional. Psicólogos elaboravam testes, alguns apresentados como em condições de medir as capacidades inatas, outros, as adquiridas. Como consequência adicional, cientistas estudiosos do processo e das instituições da educação iniciaram uma série infundável de descobertas acerca do "melhor modo de" fazer qualquer coisa que alguém que dirigisse escolas ou instituições semelhantes pensasse que deveria ser feito. Eles descobriram, por exemplo, o melhor modo de ensinar a criança a ler. A única coisa errada com essas descobertas era a rapidez com que elas eram substituídas por novas e contraditórias descobertas. Neste aspecto, a área da educação assemelhava-se ao campo inteiro do desenvolvimento infantil, diante do qual ela sempre manteve uma relação parasítica. Conforme todos sabem de nossas próprias experiências como crianças, senão como pais, desenvolvimento infantil é aquele campo que por décadas aconselhou alternadamente a todos, com base em boas evidências científicas, a amamentarem seus bebês sob livre demanda ou com horários definidos.

Por que instituições e líderes da educação aceitaram o arbítrio de tal grupo falível de autoridades? Eu gostaria de desenvolver uma hipótese aqui, embora eu não tenha feito o trabalho necessário para verificá-la. A ideia, em resumo, é que ao longo do tempo as instituições de educação encontraram-se cada vez mais em uma situação na qual elas

deveriam provar que estavam sendo justas, diante de evidências óbvias e substanciais que demonstravam exatamente o contrário. Nesse contexto, a psicologia quantitativa entrou para fornecer a prova necessária. Início o argumento observando que a queda da educação nos braços da psicologia quantitativa científica coincidiu com a ampla democratização da educação pública. Governos estadual e federal passaram a afirmar que toda criança tinha direito à educação estatal gratuita e que cada criança deveria ser capaz de usufruir de tal direito.

Eu aceito filosoficamente a primeira dessas proposições, e acredito que a segunda seja empiricamente verdadeira, conquanto contingente. Toda criança *pode* aprender o que a educação tem a oferecer, mas nem todas as crianças conseguem aprender com os mesmos métodos de ensino, nem tampouco com a mesma periodicidade. A rotinização da educação, que acompanhou a sua transformação em indústria – sobretudo através do desenvolvimento de métodos padronizados orientados para a aplicação *em massa* a lotes de estudantes (para voltar a outro tema de Erving Goffman) – trouxe o pressuposto de que todo o mundo que ia para a escola tinha de ser equipado física, mental e culturalmente, bem como de qualquer outro modo, não apenas para aprender, mas para aprender um conteúdo apresentado apenas de

*uma* forma, dentre todas as outras formas que poderia ser apresentado.

Pessoas que poderiam aprender algo apresentado no “modo X” estarão sem sorte se forem apenas submetidas ao “modo Y” em sua escola. Da mesma forma, alguém que poderia aprender um determinado *corpus* de material em quinze semanas poderá fracassar caso o mesmo seja apresentado em um pacote de dez semanas. (Este último ponto me é especialmente familiar por causa da experiência de minha filha alguns anos atrás, quando ela se transferiu do Colégio Estadual de São Francisco [como era então conhecido] para a Universidade da Califórnia em Berkeley. Ela relatou que para os cursos de cálculo ambas as instituições cobriam o mesmo material oriundo do mesmo livro, mas enquanto Berkeley despendia dez semanas de aulas, a escola estadual despendia quinze. Deixo este episódio como um exercício elementar para que o leitor descubra os argumentos através dos quais a faculdade de Berkeley poderia então “provar” que essa diferença faz de Berkeley uma escola melhor. Quem quiser crédito extra deve também analisar a base lógica e a adequação desses argumentos.)

Se uma instituição pretende desenvolver um trabalho uniforme com toda uma população, e baseia a sua solicitação por apoio financeiro e outros sobre a realização bem-sucedida deste trabalho, mas depois não consegue alcançar essa meta, as pessoas responsáveis pela instituição

(e, portanto, também por seus fracassos) terão explicações a dar. Suponhamos que dirigentes de saúde pública tenham garantido a erradicação de uma doença epidêmica como a pólio através de uma política de vacinação universal. Suponhamos, adicionalmente, que eles tivessem sido bem-sucedidos na erradicação da doença na faixa populacional de alta renda, enquanto nas faixas mais pobres, ainda que baixando em alguma medida, as taxas tivessem se mantido altas. Considerando-se que haviam garantido resultados universais, tais profissionais teriam um grande problema de relações públicas pela frente.

Os proponentes da saúde pública teriam então talvez explicados o seu fracasso por alguma característica das pessoas que não haviam sido capazes de proteger – uma falha genética, talvez, a qual teria impedido a vacina de funcionar. Foi justamente isso o que os educadores fizeram. Ao invés de investigarem os motivos que impediram que seus métodos funcionassem universalmente, conforme haviam sustentado, “descobriram” que algumas características mensuráveis dos estudantes respondiam por sua capacidade de aprender. Em relação aos outros: bem, ou você as tem ou não as tem, e eles simplesmente não as tinham. Tanto pior! Estou, é claro, caricaturando um assunto complexo e zombando desnecessária e cruelmente de pessoas sérias e bem-intencionadas. Ou... é realmente este o ponto central deste argumento?

Qualquer que seja o grau de fidelidade de minha caricatura, o fato é que os educadores tinham realmente um problema. Eles prometeram o mundo, mas não foram capazes de cumprir. Teria sido melhor não prometer o mundo, mas eles estavam atados a essa promessa. Assim, como diz o ditado, eles culpam a vítima. Contudo, muitos não aceitariam esse diagnóstico, sobretudo os representantes das pessoas que haviam sido caracterizadas como deficientes. Como persuadir céticos a aceitarem seu diagnóstico? É neste ponto que a psicologia científica da década de 1920 em diante se torna útil. Em termos práticos, quase todo o mundo aceita certos fatos aparentemente óbvios da vida cotidiana, nada além de senso comum: algumas pessoas são mais espertas que outras, e é por este motivo que algumas pessoas fracassam na escola, enquanto outras são bem-sucedidas.

Mas como podemos definir quem é mais esperto ou quem é mais lento, de modo a que possamos dizer que esta é uma premissa verdadeira? Ou melhor, como – caso dirijamos um sistema escolar – podemos fazer essas distinções de tal maneira que ninguém possa nos acusar de tratamento injusto? Isto nos leva ao âmago de minha especulação. Se nos encontramos em uma situação de perigo perpétuo de sermos acusados de favoritismo, discriminação ou racismo, devemos ser capazes de mostrar aos céticos, legisladores, amigos e inimigos que chegamos a

nossas conclusões através de um método que seja justo e defensável. Não podemos explicar que promovemos Dick e Jane porque eles vêm de boas famílias ou que deixamos Tom e Harriet para trás porque eles não; não na América onde vivemos, ainda que seja este o real motivo, e ainda que haja diversos países nos quais esta explicação seria aceitável.

Quais métodos são justos e imparciais? A dura realidade mostra que praticamente qualquer método que deixe as decisões nas mãos daqueles que o utilizam pode ser distorcido de modo discriminatório. Qualquer método que permita que os julgamentos “subjetivos” de um juiz entrem em cena pode produzir um resultado assaz impróprio, no sentido de ofensivo aos padrões que queremos sustentar – um resultado discriminatório, no lugar de um resultado justo. (Não estou falando aqui dos resultados de métodos justos que produzem os mesmos resultados que a discriminação poderia ter gerado, p. ex., a segregação racial produzida por uma triagem “daltônica” baseada em variáveis econômicas).

Então todos concordam que métodos “objetivos” são melhores. Métodos objetivos parecem mais claramente objetivos quando são quantitativos, quando aquele que avalia parece não estar fazendo nada além de alinhando uma régua a um determinado objeto e observando onde ele se encaixa na escala da régua; há pouco ou nenhum lugar

para discriminação subjetiva nessa mensuração. Se há injustiça, é porque ela é inerente ao processo de formulação do procedimento. Ela faz parte da régua, é aí que ela deve ser buscada, conforme Allison Davis (1950) e Kenneth Eells (Eells *et al.*, 1951) buscaram e constataram na construção dos testes de inteligência. Mas essas descobertas não possuem a chamada "validade nominal", e são muito menos convincentes que os óbvios paralelos entre os resultados dos testes e a observação comum. Crianças avaliadas como estúpidas [*dumb*] geralmente parecem a agir como estúpidas na escola. Que a sua estupidez possa derivar de profundas diferenças culturais entre o que elas conhecem ou se sentem confortáveis em fazer e o que as escolas exigem não altera essa diretriz.

Deixem-me lembrá-los de dois casos conhecidos. Murray e Rosalie Wax e Robert Dumont (1964) relataram que as crianças nativas norte-americanas avaliadas como estúpidas, as quais também pareciam e agiam de forma estúpida em escolas das reservas, estavam na verdade respondendo a um ambiente que desvalorizava sistematicamente aquilo que elas sabiam (inclusive a língua sioux), não lhes deixando espaço para demonstrar suas aptidões. Elas ressentiam-se disso e agiam em conformidade com a negatividade do contexto. De modo similar, Jane Mercer (1973) propôs (e aqui eu simplifico algumas interações complexas) que o retardo mental era uma doença que as crianças pegavam ao ir para a escola. Antes de

iniciarem a escola, certas crianças poderiam ser consideradas por alguns como um pouco lentas para perceber as coisas, mas seu desempenho era adequado. Entretanto, quando chegavam à escola e eram testadas, os educadores "descobriam" o seu retardamento. Uma vez que essas crianças eram na maioria das vezes oriundas de grupos cuja cultura diferia significativamente daquela da escola (hispânica ou negra), elas acabavam apresentando os problemas usuais e mostrando-se estúpidas o suficiente para que o diagnóstico parecesse razoável.

Considerando-se que muitos dos problemas das crianças com escolas derivam de diferenças culturais deste tipo, o fato é que as escolas se encontram em uma posição particularmente difícil. As crianças com quem elas fracassam são geralmente membros de minorias políticas, em relação às quais as escolas são particularmente cautelosas. Tribunais e legislaturas podem querer pegá-las discriminando. Elas não querem ser pegadas. Por outro lado, outros setores da sociedade querem prevenir o que definem como "discriminação reversa".

As escolas não podem vencer. O que elas *podem* fazer é utilizar métodos que elas afirmam ser científicos, a fim de que quaisquer problemas que apareçam sejam direcionados para outrem. Em outras palavras, a pesquisa objetiva, quantitativa, científica abastece os educadores de

explicações defensáveis por seu fracasso em cumprir as suas várias e contraditórias promessas. Isto predispõe todo o sistema educacional a favor de tal tipo de pesquisa e contra qualquer outra coisa, especialmente contra a pesquisa qualitativa calcada nas sensibilidades e nos julgamentos aparentemente irrefreados de pesquisadores individuais.

A pesquisa etnográfica entra em conflito com uma crença profundamente acalentada, encravada no funcionamento das grandes instituições. Não pretendo acusar os educadores de venalidade. Não acho que eles dizem: "Esperem, se deixarmos as pessoas fazerem esse tipo de pesquisa, isto prejudicará nossa explicação de por que não podemos fazer o trabalho". Mas de fato acho que razões como esta fazem parte do que está por trás do zelo religioso com o qual as pessoas abraçam a pesquisa quantitativa na indústria da educação. É esse mesmo zelo que ajuda a explicar as suas dificuldades e queixas para com a etnografia.

### **A antropologia estuda (e julga) todo o mundo**

Compreende-se, assim, por que os educadores, responsáveis pelos sucessos e fracassos das instituições educacionais, desconfiam de estudos etnográficos, os quais não fornecem nenhuma base argumentativa para o

fracasso das instituições em produzir resultados aceitáveis com estudantes de classe baixa. Ou pior, a pesquisa etnográfica, com sua ênfase no entendimento das organizações sociais em sua totalidade, é impossível de ser limitada a uma operação de acobertamento das deficiências dos alunos. Se você estuda escolas aplicando testes aos alunos, poderá chegar à conclusão de que eles não aprenderam o que deveriam ter aprendido, mas decerto estará estudando os professores e o pessoal administrativo apenas indiretamente. Etnógrafos, entretanto, estudam rotineiramente *todos* conectados à escola. A maioria dos etnógrafos da educação teve de lidar com a surpresa (e por vezes, choque) de professores e administradores quando descobrem que os pesquisadores não irão apenas observar os estudantes ou membros subordinados da organização, mas considerar todos os envolvidos nela, de cima a baixo, de modo equitativo para a investigação. "Quer dizer que você vai nos estudar?". Isso para eles abre imediata e invariavelmente a possibilidade de que de alguma forma iremos pensar que "isso" (o que quer que "isso" seja) é culpa deles. Eles podem não saber com exatidão o que "isso" é, mas geralmente imaginam que alguém que circule tempo suficiente, metendo-se em tudo, vai acabar achando *algo* de que sejam culpados. Se insistirmos em sentar em seus escritórios para observá-los em seu trabalho, ao invés de

observarmos apenas os estudantes, poderemos encontrar algumas coisas que eles prefeririam que não encontrássemos.

De fato, nós *sempre e necessariamente* encontraremos essas coisas. As instituições, na voz de seus líderes, ou seja, das pessoas responsáveis por elas para o resto do mundo, sempre mentem sobre o quão bem fazem seus trabalhos. "Mentira" é uma palavra forte; as pessoas envolvidas provavelmente preferem pensar sobre isso em termos de declarações de objetivos, os quais acabam não sendo tão fáceis de alcançar quanto esperavam. Mas quem não vive de acordo com seus objetivos ano após ano talvez devesse ser mais cauteloso em seu discurso, portanto, fico com "mentira".

Os etnógrafos – eternamente presentes – perceberão a realidade por detrás das declarações de intenção. E mais, eles perceberão que a realidade não é acidental, mas sim fabricada no próprio tecido da organização. Em geral, os administradores e outros envolvidos em uma instituição não receiam a descoberta de "algumas maçãs podres no cesto". (Frase corriqueira em reclamações sobre estudos em departamentos de polícia). Mas eles repudiam sim a conclusão de que o cesto transforma boas maçãs em maçãs podres, e é precisamente isto que os etnógrafos estão sempre descobrindo e dizendo.

Na verdade, toda pesquisa em escolas comporta uma carga avaliativa. Não há muito o que possamos fazer quanto a isto. Mesmo quando não queremos que nosso trabalho seja avaliativo, as próprias pessoas que estudamos o tomarão como se fosse, pela simples razão de que todos os outros o fazem e, portanto, inevitavelmente os responsabilizarão por quaisquer descobertas vistas como inconvenientes. A citação de Goffman colocada acima comprova este ponto. É difícil para qualquer um de nós evitar tais juízos grosseiramente avaliativos. Assim, quando "expomos" as inadequações de certo nível de uma organização, as pessoas em níveis mais altos não se incomodam desde que os resultados não sugiram que *e/as* devam ser responsabilizadas por isso. Até mesmo as etnografias delineiam fronteiras em torno das organizações, deixando algumas coisas de fora do campo do que será estudado. Logo, desde que deixemos o pessoal alto escalão de fora, ele não se importará com um pouco de etnografia. No entanto, é provável que em dado momento tenhamos de incluí-lo de alguma forma, e mesmo que não o façamos, algum outro pesquisador analisará o que encontramos e deduzirá que deve levar a pesquisa para o nível acima. As investigações do massacre de My Lai são um exemplo disso.

Estudar o alto escalão nos leva a algumas confrontações estranhas, as quais deixam clara a diferença entre uma organização científica e a

hierarquia burocrática e autoprotetora das escolas. Há alguns anos atrás, dois pesquisadores produziram um livro que descrevia sociologicamente o funcionamento de um programa educacional bem conceituado. A pesquisa foi feita na mesma cidade onde estava localizada a sua universidade. Quando o livro foi publicado e o diretor da escola tomou conhecimento, ele chamou o chefe do departamento dos pesquisadores e perguntou-lhe agressivamente: "Vocês deixam seu pessoal publicar coisas assim?".

### **A antropologia não tem utilidade**

A partir do início de 1960, os educadores perderam parte de sua autonomia, parte do controle que exerciam sobre suas instituições. As vultosas verbas que lhes foram repassadas como parte do esforço nacional para elevar o nível educacional dos mais pobres, especialmente dos negros pobres, acarretavam algumas condições. Dentre elas, importa destacar, sobretudo que as escolas não receberam carta branca. Elas tinham de produzir resultados, e de nada adiantaria culpar as crianças pelos fracassos. Era precisamente por este motivo, aliás, que estavam recebendo a nova verba: para que descobrissem ou criassem novas formas de ensino que fossem bem-sucedidas com crianças com as quais

as velhas formas fracassaram. A ênfase no ensino – a detecção do que dificultava o aprendizado para as crianças – mudou para uma ênfase nos programas – e na detecção dos aspectos de vulnerabilidade dos programas, responsáveis pelo fracasso dos resultados.

Avaliações convencionais poderiam dizer que houve fracasso na realização do trabalho, mas não tinham como apontar, senão da maneira mais indireta e tortuosa, as causas específicas do fracasso. Pessoas dos mais variados níveis do sistema educacional preocupavam-se com isso de diferentes maneiras. Aquelas que financiavam experimentos que deveriam produzir novos e surpreendentes resultados temiam ser trapaceadas e preocupavam-se se o andamento dos projetos efetivamente ocorria conforme o prometido. E, ainda, caso os resultados fossem alcançados, isso se devia de fato aos novos métodos, vendidos como capazes de produzir esses resultados, ou foram apenas um artefato da seleção daqueles expostos aos novos métodos? Estariam os experimentadores "extraíndo a nata" da população, atribuindo aos novos métodos resultados que na verdade derivavam das aptidões superiores daqueles selecionados para o experimento? Se isso ocorreu, tais artifícios seriam de difícil comprovação. Administradores de escolas e pesquisadores da educação são habilidosos manipuladores de registros. Por isso pareceu uma boa ideia observar esses programas mais

de perto, e para isso empregando preferencialmente pessoas que não fizessem parte do sistema educacional. Tais pessoas talvez fossem mais "objetivas", ainda que não fizessem uso de métodos objetivos.

Por outro lado, muitos educadores realmente queriam realizar um trabalho melhor para os estudantes com os quais haviam falhado até então. Eles entendiam e aceitavam todos os argumentos progressistas. Precisavam apenas de novos métodos que funcionassem. Muitos deles desacreditavam a pesquisa científica "objetiva", que os avaliou e os classificou como deficientes, ou que produziu mais uma "inovação" em meio a uma longa lista que logo provou ser nada melhor que aquelas de seus predecessores. Estavam igualmente convencidos de que tampouco as pesquisas convencionais de testes psicológicos poderiam ajudá-los, mas depositaram esperanças na "profundidade" da etnografia, em sua proximidade incontestável com os fatos do cotidiano da vida escolar, na sua inegável relevância para os seus problemas.

Ambos os grupos estavam decepcionados, embora de maneiras diferentes. A base da decepção era, grosso modo, que antropólogos e sociólogos permaneciam cientistas sociais, orientados em direção às suas disciplinas de origem mais do que em direção à disciplina ou às instituições da educação. Se as pessoas que monitoravam os novos

experimentos esperavam que os antropólogos policiassem os experimentos que estavam financiando, enganaram-se. Os antropólogos têm boas razões para evitar trabalhar para os poderes estabelecidos, algo que já conhecem de experiências passadas. Todos sabem que não poderemos continuar fazendo pesquisa caso andemos por aí delatando funcionários aos chefes por embromações ou roubos. De outra parte, se dissermos aos gestores de pesquisa que seus experimentos são embustes, não faremos mais pesquisa alguma.

Não estou certo de como os pesquisadores antropólogos resolveram este problema a cada vez que o encontraram. Era uma das principais dificuldades enfrentadas. Mesmo quando os antropólogos mostravam-se firmes em sua recusa em delatar, professores e gestores locais com sentimento de culpa (que de fato tinham frequentemente algo a esconder) inquietavam-se com essa possibilidade. Caso um gestor local recebesse dinheiro para uma inovação, mas o empregasse para cobrir despesas de rotina e jamais realizasse o experimento – a quem os antropólogos deveriam se reportar? Esta questão sempre gerava discussão acerca de quem poderia ver as notas de campo do antropólogo, lócus das potenciais evidências incriminatórias. Os administradores, preocupados em manter tudo sob controle, não podiam entender por que lhes eram negadas evidências importantes. Os

cientistas sociais mantinham-se leais aos padrões da disciplina, contudo, pois no longo prazo eles fariam suas carreiras nas Ciências Sociais, não em organizações escolares. Preocupavam-se com as consequências mais amplas, para si próprios e para o seu campo, de deixarem seus dados serem utilizados para propósitos não científicos, portanto é certo que não cooperariam.

Do mesmo modo, era bastante improvável que antropólogos e sociólogos viessem a produzir “soluções” para os problemas dos educadores que queriam melhorar as coisas. O entendimento produzido por nossa pesquisa e teoria pode ser fino e detalhado o suficiente para propor soluções, mas não soluções que estejam de acordo com os critérios que operam no sistema educacional. O que quero dizer é o seguinte: nós geralmente temos condições de detectar as causas do problema, ou os motivos por que uma determinada técnica de ensino e administração está tendo um efeito exatamente oposto ao esperado ou desejado. Mas aquilo que percebemos como causa não é algo que as pessoas que nos pedem ajuda possam fazer qualquer coisa a respeito. Ou, ao menos, elas apenas poderiam fazer algo a um custo tão alto que não gostariam de pagar.

Eis um exemplo: quando Blanche Geer, Everett Hughes, Anselm Strauss e eu elaboramos um rascunho de nosso estudo sobre uma escola de medicina (posteriormente publicado

sob o título *Rapazes de Branco* [Becker *et al.*, 1961]), os médicos da escola que o leram – os professores mais sérios e dedicados – queriam que fizéssemos recomendações. Descrevemos, por exemplo, ao que parece convincentemente, o modo como os alunos estudavam para as provas. Seus métodos de estudo eram os usuais: acumule o máximo de matéria factual possível na cabeça um pouco antes da prova e esqueça tudo depois. Isto estarrecia os professores. Eles queriam que os alunos agissem de forma mais profissional em relação ao seu trabalho. Nós lhes explicamos que eles próprios é que provocavam este método de estudo ao aplicarem provas que exigiam exatamente este tipo de conhecimento fragmentado e factual. “Se vocês querem que os alunos estudem de maneira diferente”, dissemos, “vocês devem oferecer-lhes outro tipo de prova. O que vocês querem que eles saibam?”. Eles queriam estudantes capazes de realizar um exame físico, obter um histórico médico, estabelecer um diagnóstico e planejar um tratamento. Nosso conhecimento etnográfico imediatamente sugeriu como isso poderia ser feito: dê a cada estudante um ou dois pacientes para examinar e tratar, e depois submeta o desempenho de cada um à avaliação dos professores.

O colegiado esmoreceu quando dissemos isto. O que havia de errado? Isto, alguém disse, tomaria muito tempo, e todos eles tinham sua própria pesquisa a desenvolver e seus pacientes para cuidar. Nossa

solução funcionaria, é claro, mas não era *prática*. É precisamente aí que reside a dificuldade. O que um cientista social identifica como causa em geral é algo que as pessoas não podem mudar. Portanto, também fracassamos com os reformadores educacionais sérios que estão na linha de fogo.

Por que produzimos conselhos tão inúteis? Porque somos leais às tradições de nossas disciplinas, que nos dizem que essas são as respostas que valem, as únicas capazes de funcionar em longo prazo. (Eu

acredito nisto, mas entendo que significa que os profissionais da educação jamais ficarão satisfeitos com os resultados da minha pesquisa em instituições educacionais).

A resultante de tudo isso é que etnógrafos da educação jamais conseguirão livrar-se de sua má reputação. Ao menos não enquanto continuarem a fazer bem o seu trabalho e as escolas continuarem a fracassar no seu. Não enquanto trouxermos soluções impraticáveis para problemas crônicos. Que diversão!