

Quem tem medo de etnografia?

Amurabi Oliveira

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuante nos Programas de Pós-Graduação em Sociologia Política e em Educação. Pesquisador do CNPq.

Felipe Boin

Bacharel em Ciências Sociais e Mestrando em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Beatriz Demboski Búrigo

Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestranda em Antropologia Social pelo Museu Nacional/UFRJ.

Resumo

Nos últimos anos, o uso da etnografia em pesquisas educacionais tem se ampliado consideravelmente, ao mesmo tempo fortalecendo os diálogos entre a antropologia e a educação e evidenciando as disputas e tensões entre estes dois campos. Essas tensões se revelam em muitos casos através das dificuldades impostas à realização de pesquisas etnográficas em estabelecimentos escolares, o que será o tema deste artigo. Partindo de um caso particular, envolvendo uma pesquisa etnográfica em escolas, buscaremos problematizar os desafios encontrados nesse tipo de pesquisa, indicando que isso deve ser compreendido também como parte relevante dos dados produzidos em campo. Este estudo envolveu a realização de entrevistas com docentes da educação e o acompanhamento in loco de suas aulas, buscando compreender a relação entre disposições sociais incorporadas e práticas pedagógicas, utilizando-se da etnografia como principal aporte metodológico.

Palavras chaves: etnografia e educação; antropologia e educação; trabalho de campo.

Abstract

Who is afraid of ethnography?

In recent years the use of ethnography in educational research has expanded considerably, at the same time strengthening the dialogues between anthropology and education, as well as highlighting the disputes and tensions between these two fields. These tensions are revealed in many cases through the difficulties imposed to carry out ethnographic research in schools, which will be the subject of this article. Based on a particular case involving ethnographic research in schools, we will seek to problematize the challenges encountered in this type of research, indicating that this is also understood as a relevant part of the data produced in the field. This research involved interviews with teachers of basic education and on-site observation of their classes, seeking to understand the relationship between incorporated social dispositions and pedagogical practices, using ethnography as the main methodological contribution.

Keywords: ethnography and education; anthropology and education; fieldwork.

¿Quién tiene miedo de la etnografía?

En los últimos años el uso de la etnografía en investigaciones educativas se ha ampliado considerablemente, al mismo tiempo fortaleciendo los diálogos entre la antropología y la educación, y también evidenciando las disputas y tensiones entre estos dos campos. Estas tensiones se revelan en muchos casos a través de las dificultades impuestas a la realización de investigaciones etnográficas en establecimientos escolares, lo que será el tema de este artículo. A partir de un caso particular, involucrando una investigación etnográfica en escuelas, buscaremos problematizar los desafíos encontrados en este tipo de investigación, indicando que esto es comprendido también como parte relevante de los datos producidos en campo. La citada investigación involucró la realización de entrevistas con maestros de la educación y el acompañamiento in loco de sus clases, buscando comprender la relación entre disposiciones sociales incorporadas y prácticas pedagógicas, utilizando la etnografía como principal aporte metodológico.

Palabras claves: etnografía y educación; antropología y educación; trabajo de campo.

Introdução

Ao menos desde a publicação em 1922 de *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* de Bronislaw Malinowski (1884-1942), pensar o fazer antropológico implica continuamente em refletir também sobre a etnografia. Claro que isso não é o mesmo que dizer que a antropologia se reduza à etnografia, ou o inverso; todavia, desde então ambas estão profundamente imbricadas.

Notadamente, desde a publicação desta obra seminal muito tem sido debatido em torno da etnografia, que tem transposto os limites disciplinares, passando paulatinamente a ser incorporada na prática de pesquisa de áreas correlatas, tais como a sociologia, a psicologia, a história, e a educação, entre outras. Esse processo de dinamização e ampliação do escopo da etnografia não pode ser compreendido como algo que se deu sem ruídos. Considerando que a etnografia não se reduz a um método simplesmente (PEIRANO, 2014) e possui profundas ligações com um determinado escopo teórico (VALENTE, 1996), conclui-se, portanto, que sua incorporação por outros campos sempre terá consequências epistemológicas.

Também dentro da própria antropologia muito tem sido discutido em torno de questões como autoridade, autoria e ética na pesquisa etnográfica (CLIFFORD, 1998; MACIEL, OLIVEN, ORO, 2004; GEERTZ, 2005; STRATHERN, 2014), o que significa dizer que qualquer aproximação com essa temática nunca se dá sem tensões e dissensos. Mas isso também reflete o fato de que produzimos etnografias hoje de forma sensivelmente distinta daquela produzida

por Malinowski, ainda que alguns elementos possam permanecer¹.

Este breve ensaio busca trazer algumas questões relevantes para pensarmos o nosso debate atual sobre etnografia, especialmente sobre os usos da etnografia na pesquisa educacional. Entretanto, em vez de desenvolvermos essa reflexão a partir dos “resultados” das pesquisas etnográficas realizadas, tomaremos como ponto de partida as resistências e os obstáculos encontrados (ou mesmo impossibilidades, em alguns casos) em realizar etnografias em espaços escolares. Assumindo esse mote como elemento norteador deste trabalho, a ideia é trazer uma contribuição para o campo da pesquisa etnográfica em educação, problematizando tanto os seus desafios como os seus limites. Para que o leitor possa melhor compreender as questões que serão trazidas neste texto, realizaremos uma breve contextualização acerca da aproximação entre etnografia e educação, para então pensarmos a presença em campo do antropólogo em contextos escolares e o desenvolvimento de etnografias a partir desses contextos.

Por que etnografia em educação?

Nos últimos anos, tem havido o predomínio das abordagens qualitativas de pesquisa no âmbito da educação, o que tem ocorrido também através de uma combinação mista de metodologias de investigação, incluindo eventualmente uma articulação com abordagens e dados quantitativos. Nesse processo ganham visibilidade aportes metodológicos que já vinham sendo utilizados de longa data em outras ciências humanas, tais como história oral, autobiografias, entrevistas em profundidade etc., e no bojo dessas incorporações é que a etnografia passa a ganhar espaço nas pesquisas educacionais.

No plano internacional, certamente a chamada “Nova Sociologia do Currículo”² colaborou intensamente para o desenvolvimento desse cenário, uma vez que ante ao

1 Para alguns, o elemento poderia ser o “estar lá”, nos termos postos por Geertz (2005); entretanto é importante pensar em outras possibilidades de produções etnográficas, especialmente num mundo marcado pelo desencaixe do tempo e do espaço (GIDDENS, 1997). Esse ponto também é relevante para considerarmos a crítica que tem sido realizada a partir da antropologia a trabalhos como os de André (1995), bastante disseminado no campo educacional brasileiro, para o qual haveria uma impossibilidade de realizarmos trabalhos etnográficos em educação, uma vez que não seria possível fazê-lo nos termos postos por Malinowski, de tal modo que só haveria trabalhos “do tipo etnográfico em educação” (OLIVEIRA, 2013), ignorando-se assim todo um acúmulo de discussão que tem havido neste interstício de quase um século de publicação desta obra.

2 A chamada Nova Sociologia do Currículo surge na década de 1970, possuindo como marco a publicação da coletânea *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education* em 1971, organizada por Michael Young;

desafio de descobrir o que haveria dentro da “caixa-preta” que é a escola, houve a utilização recursiva de abordagens interacionistas e etnometodológicas, além da pesquisa etnográfica em contextos escolares (MOREIRA, 1990).

Já no plano mais local devemos considerar uma miríade de fatores, que incidem tanto sobre o campo da antropologia quanto sobre o da educação. A Reforma Universitária de 1968, que acabou por criar as Faculdades de Educação, tem um duplo efeito nesse processo: por um lado marca uma cisão profunda entre a educação e as demais ciências humanas, distanciando os antropólogos (assim como outros cientistas sociais) do debate educacional; por outro, é inegável que, com o desenvolvimento da pós-graduação, houve uma intensa profissionalização desse campo, com a ampliação do escopo de pesquisas específicas em educação.

É fato que, principalmente a partir da década de 1970, a educação passa cada vez mais a se consolidar como um campo próprio de pesquisa, profundamente híbrido e marcado pela interdisciplinaridade, como atesta a própria pluralidade formativa dos agentes que compõem esse campo (SILVA, 2017). É nesse contexto que passam a ser incorporadas contribuições de diversas áreas para a formação do campo da educação, tais como psicologia, sociologia, história, filosofia e também antropologia, ainda que, no caso desta, com um peso relativamente menor, dados os próprios desafios de sua inserção nas Faculdades de Educação (GUSMÃO, 2006).

Por outro lado, na antropologia brasileira também houve mudanças significativas, como indica Velho (2008, p. 7):

(...) a antropologia mudou de escala com o desenvolvimento dos programas de pós-graduação, desde a segunda metade dos anos de 1960, mas, sobretudo, na década seguinte. Poderíamos até dizer, com certo exagero, que os antropólogos neófitos se transformaram em um verdadeiro exército, a etnografar tudo minuciosamente de um modo que guarda certa semelhança com o movimento *narodnik* da Rússia no século XIX.

Ademais, como bem afirma Peirano (2006), principalmente a partir da década de 1980 a alteridade deslizou de uma alteridade radical para uma alteridade mínima, com pesquisas a partir dos anos de 1960 cada vez mais voltadas para as próprias sociedades nas quais os antropólogos se inserem. Podemos inferir que é nessa conjuntura que as pesquisas antropológicas começam a se reaproximar dos espaços educativos,

especialmente os escolares. Na confluência desses fatores, Gusmão (1997) aponta que os estudos de comunidade tiveram um papel fundamental no desenvolvimento de pesquisas antropológicas em educação, ainda que a interface entre a antropologia e a educação possua uma história bem anterior.³

Outros elementos também confluem para a aproximação desses dois campos, especialmente o advento das políticas educacionais voltadas para a diversidade cultural, a ampliação do acesso à escolarização às populações indígenas e quilombolas, bem como o direito à educação diferenciada desses grupos e, mais recentemente, as ações afirmativas no ensino superior. Ainda que devamos ressaltar que as políticas educacionais não se desenvolvam de maneira linear, havendo também retrocessos em sua organização e implementação, elencar tais questões é algo relevante para compreendermos o cenário que foi se desenhando principalmente a partir dos anos 1990.

Embora possamos perceber que a educação perdura enquanto tema pouco privilegiado na agenda de pesquisa da antropologia brasileira (OLIVEIRA, 2015), o fato é que cada vez mais os antropólogos têm se inserido nas discussões que envolvem de forma direta ou indireta a realidade educacional (BOIN, BÚRIGO, OLIVEIRA, 2016).

Todas essas questões anteriormente levantadas são relevantes para compreendermos que a aproximação entre a antropologia e a educação não ocorre fora de um contexto sócio-histórico de desenvolvimento da ciência, no qual as próprias disputas acadêmicas são constitutivas (BOURDIEU, 2004). Compreende-se deste modo que podemos falar da existência de uma área que, apesar de incipiente, vem se constituindo entre a antropologia e a educação, e na qual há diversas possibilidades de arranjos e diálogos, dentre os quais possivelmente aquele com maior visibilidade é o uso da etnografia em pesquisa educacional.

Enquanto possibilidade metodológica de aproximação com o contexto educacional, a etnografia possibilita a ruptura com modelos abstratos de captação dos agentes que animam esta realidade. Podem servir como exemplo significativo para pensarmos essas questões os resultados das pesquisas etnográficas acerca dos proces-

³ No plano mais nacional devem-se destacar as reformas educacionais das décadas de 1920 e 1930, que passaram a introduzir disciplinas compreendidas como “mais científicas” nos currículos dos cursos de formação de professores, com destaque para as chamadas “escolas normais”. Em alguns casos, como ocorreu em São Paulo e em Recife, abriu-se espaço para a chamada “antropologia pedagógica”, que em muitos casos teve um papel fundamental no desenvolvimento de pesquisas envolvendo a realidade social e cultural do aluno e a dimensão escolar, o que fora influenciado fortemente pelo movimento da escola nova.

tos de aprendizagem na educação indígena, que se distanciam de uma análise centrada estritamente nos documentos e discursos oficiais, para se aproximarem da forma como tais processos ocorrem no cotidiano, visibilizando processos como a autonomia das crianças, sua capacidade de decisão, a relação entre a educação e a produção dos corpos, bem como o papel da criança como mediadora entre diversos grupos sociais (TASSINARI, 2011). Longe de reduzir os sujeitos de pesquisa a objetos, a etnografia os traz para o texto em seus processos de interação e sociabilidades, através dos quais produzem a própria realidade escolar, visibilizando aspectos que poderiam passar despercebidos por outras abordagens metodológicas.

Mais recentemente, também tem havido o intenso desenvolvimento de uma agenda em torno de uma antropologia da criança (COHN, 2005; PIRES, 2010; TASSINARI, 2011), o que tem aberto novas possibilidades de interfaces entre a antropologia e a educação.

É possível apontar, portanto, que a utilização da etnografia em pesquisas educacionais é algo que vem sendo cada vez mais difundido e amadurecido, como atesta a publicação de algumas coletâneas recentes (DAUSTER, ROCHA, TOSTA, 2012; CIPINIUK, GUEDES, 2014). Isso tem sido acompanhado também pela contínua reflexão crítica acerca das potencialidades e limites do uso da etnografia em educação, o que tem ocorrido não sem a existência de eventuais atritos entre antropólogos e pedagogos.

O Antropólogo, aquele estranho!

Apesar de podermos indicar que o processo de entrada em campo seja profundamente marcante, percebido quase como um ritual de passagem para o antropólogo, é importante lembrar que a pesquisa começa bem antes, através dos diversos processos que os ritos acadêmicos nos colocam, tais como a revisão cuidadosa da literatura específica da área, a elaboração do projeto de pesquisa, o contato prévio com os sujeitos de pesquisa etc. A depender de onde o trabalho de campo for realizado, haverá ainda outros tantos preparativos. Por exemplo, um eventual deslocamento geográfico imposto pela pesquisa demandará outros cuidados. Contudo, ainda que previamente sejam tomados todos os cuidados necessários, provavelmente ocorrerá algum imprevisto, seja de ordem do campo no sentido estrito, seja de ordem burocrática da própria vida acadêmica, como demora da aprovação do projeto no comitê de ética, cortes no

financiamento da pesquisa etc. E, apesar de todas as precauções, como coloca Pires (2011, p. 145):

Difícilmente o antropólogo escapa da pecha de chato, inconveniente ou louco. Chato porque pergunta sobre tudo, como a criança nas idades dos por quês. Inconveniente porque força as pessoas a se questionarem sobre o que é tido como naturalizado. E, louco, justamente, porque parece desconhecer as verdades inquestionáveis.

Quando realizamos pesquisas em espaços escolares, geralmente causamos certa dubiedade em nossa recepção, pois a alcunha de pesquisadores da área causa a impressão inicial de que somos especialistas em determinado ramo do saber, nesse caso, o escolar. Mas, por outro lado, nossas incessantes perguntas parecem contradizer essa primeira impressão, pois poderiam indicar que sabemos muito pouco sobre as escolas. Em certa situação, mediante algumas perguntas aparentemente óbvias que envolviam o funcionamento do sistema de ensino da rede pública estadual de Santa Catarina, sobretudo com relação aos processos de contratação de professores e às formas de ingresso na carreira, uma professora da rede pública de ensino nos disse: “você da universidade realmente não sabem nada da nossa realidade, né?”. O tom da fala indicava que a professora esperava que já tivéssemos as respostas para nossas perguntas e demonstrava alguma impaciência com as questões aparentemente óbvias que levantávamos⁴. Para melhor compreender esse tipo de situação, são relevantes as seguintes colocações de Rosistolato (2013, p. 52):

A Antropologia feita em escolas coloca o antropólogo em um jogo complexo de classificações e de identificações coletivas. É uma Antropologia feita com aqueles que estão perto e compartilham expectativas e classificações sobre as escolas e a educação escolar. Nesses espaços, o pesquisador é convidado a oferecer suas opiniões e, mesmo que não as ofereça, acaba por ser identificado com algumas posições presentes no campo.

⁴ Essa informação consta como anotação do caderno de campo e se deu num contato prévio, antecedendo, portanto, à realização de entrevistas com a referida docente. O importante nesse caso é destacar que há informações que aparentemente já são naturalizadas por parte dos professores da educação, mas que são confrontadas com o estranhamento do antropólogo em seu processo de pesquisa.

Essas são questões profundamente complexas que se colocam em campo, especialmente quando consideramos as inúmeras tensões existentes nos espaços escolares, que envolvem mecanismos de avaliação institucional, demandas da comunidade, relação com as famílias dos alunos etc. Em um primeiro momento, o pesquisador tanto pode ser percebido como alguém que trará respostas aos dilemas postos, como mais uma demanda à instituição escolar, sendo que em alguns casos a mesma escola pode ter sido objeto de reflexão de outras tantas pesquisas. É o caso de escolas que são mais centrais e possuem maior facilidade de acesso, o que tanto pode esclarecer nosso papel, como tornar os indivíduos da instituição predispostos a não desejarem a presença de pesquisadores, dependendo das experiências anteriores que tiveram.

Também é interessante considerar que recorrentemente nossa classificação em campo é ambivalente. Ao mesmo tempo que estamos analisando e criando tipologias para compreender o comportamento que observamos, também somos observados, e nossos sujeitos de pesquisa podem em muitos casos tentar encontrar uma classificação para nós. Na pesquisa de Eugênio (2003), a autora aponta que constantemente era confundida com uma professora, especialmente pelas crianças que eram alunas na escola pesquisada. Isso em alguns momentos pode abrir portas e, em outros, pode atrapalhar um pouco, especialmente no que diz respeito às expectativas criadas por parte dos pesquisados.

Essas questões também se ligam à aceitação de nossa entrada em campo bem como ao consentimento para a produção da pesquisa, uma vez que, apesar da direção dos estabelecimentos escolares amiúde ser a responsável por autorizar o desenvolvimento do estudo, há outros agentes envolvidos, tais como os professores, os estudantes, os familiares etc., que podem reivindicar também o poder decisório sobre o andamento da pesquisa.

A partir das questões sucintamente elencadas aqui, queremos destacar que o antropólogo é, a princípio, um “corpo estranho” no espaço escolar, ainda que seja comum a utilização de redes para se ter acesso a determinados espaços, muitas vezes optando-se por estabelecimentos com os quais há um contato prévio. Essa condição o coloca em meio a uma ampla teia de relações, com a qual ele necessita lidar para garantir o êxito do estudo, algo que nem de longe é exclusivo da pesquisa em estabelecimentos escolares.

Quando os antropólogos não são tão bem-vindos...

O que buscaremos explorar nesta parte do texto diz respeito às resistências encontradas para a realização de pesquisa etnográfica em espaços escolares, o que será debatido tendo como fio condutor uma pesquisa realizada em Florianópolis⁵, capital do Estado de Santa Catarina. Através dela, buscamos compreender como se dava a relação entre as disposições sociais e a prática pedagógica de professores que atuavam no ensino médio da rede pública⁶, o que almejamos realizar através de duas etapas: a primeira na qual seria realizada uma entrevista com o docente, enfocando em sua trajetória individual e social, tanto no âmbito familiar quanto acadêmico, bem como em sua atuação na escola; e a segunda constituiria o trabalho etnográfico propriamente dito, participando das aulas ministradas por esses professores.

O primeiro aspecto interessante de se destacar nesta parte do artigo é que os dados aqui trazidos, em grande parte, são oriundos do trabalho de bolsistas de iniciação científica, o que implica em dizer que estamos falando também do processo de formação etnográfica do pesquisador. Ainda que os bolsistas já possuíssem alguma formação acadêmica em Ciências Sociais, é importante considerar que recorrentemente nesses cursos há pouco contato com pesquisas empíricas, já que normalmente o aluno só realizará algum trabalho de campo em seu trabalho de conclusão de curso (BARBOSA, 2011). Os bolsistas chegaram a relatar em um dos encontros de orientação que havia certo espanto por parte de outros bolsistas quando sabiam que eles estavam fazendo trabalho de campo, como se essa prática devesse se restringir à atividade monográfica.

Para além do desenvolvimento de determinadas habilidades próprias da formação acadêmico-científica desejáveis no decorrer da iniciação científica (CANAAN, NOGUEIRA, 2009), é importante considerar também que estamos nos referindo aqui à possibilidade de realizar um “treinamento do olhar” para os graduandos envolvidos nessa pesquisa (PRADO, ROSISTOLATO, 2015). Busca-se, com isso, alcançar algumas das prerrogativas básicas do texto etnográfico, quais sejam:

Boas etnografias cumprem, pelo menos, três condições: i) consideram a comunicação no contexto da situação (cf. Malinowski); ii) transformam, de maneira feliz, para a linguagem escrita o que foi vivo e intenso na pesquisa de campo, transformando experiência em texto; e iii) detectam a eficácia social das ações de forma analítica (PEIRANO, 2014, p. 386).

5 Pesquisa financiada pelo CNPq através de Bolsas de Produtividade em Pesquisa, Iniciação Científica e do Edital Universal.

6 Neste caso pesquisamos exclusivamente professores que atuavam no ensino de sociologia.

Para tanto, como qualquer início de pesquisa, começamos pelas leituras que nos possibilitassem compreender a escrita etnográfica, assim como os próprios dilemas da pesquisa em educação. Lembremos que a realização de trabalhos etnográficos em educação nos leva sempre a uma atuação interdisciplinar, que nos possibilita o diálogo entre a antropologia e a educação (DAUSTER, 2015). O termo de consentimento livre e esclarecimento (TCLE), assim como o roteiro de entrevista, foram elaborados coletivamente, o que é algo relevante de se destacar, uma vez que, apesar de haver uma certa imagem solitária do trabalho antropológico, ele é uma produção profundamente coletiva em todas as suas etapas (FRANCH, 2010).

Para melhor trazer à tona nossas questões, utilizaremos alguns fragmentos do diário de campo, que nos possibilita reconstituir nossa trajetória de pesquisa, revisitando certas impressões e indicações, porém considerando que:

É o diário que permite o distanciamento indispensável na pesquisa de campo, e que permitirá mais tarde a análise do desenvolvimento da pesquisa. É também o diário que mostra, a cada etapa da reflexão, os laços entre as diversas hipóteses levantadas pelo pesquisador e o momento da pesquisa em que essas hipóteses foram reformuladas. É o diário por fim que permitirá efetuar, na medida do possível, uma autoanálise. Mas, se todo esse processo não é possível graças ao diário de campo, é necessário que este não seja confundido com um texto trabalhado em que alguns fragmentos serão utilizados, analisados, mas outros certamente não servirão. Assim, o processo mesmo de autocensura, a condição em esta foi processada no momento da publicação e não no momento de escrita do diário, faz parte do trabalho de pesquisa (WEBER, 2009, p. 168-169).

É nesses termos que encaramos o diário de campo, havendo a clara compreensão de que ele não se confunde com a publicação dos resultados da pesquisa em si, uma vez que esta passa por outros crivos e diálogos.

A escrita de nossos diários começa com as primeiras tentativas de contato realizadas. Considerando que o foco de nossa pesquisa recaia sobre professores atuantes na rede pública de ensino, tentamos primeiramente o contato com as instituições, em princípio por via telefônica. Contudo, essa tentativa se mostrou um tanto infrutífera num primeiro momento, uma vez que o contato por esse meio era aparentemente precário e dificultava o acesso a informações que necessitávamos naquele momento, tais como a formação dos professores (OLIVEIRA et al, 2016).

Tive uma ideia que não foi muito boa: ligar para as escolas antes de ir pessoalmente. Pensei pela questão do respeito, para não chegar lá de supetão, mas também pensei pela conveniência de ir em um horário certo, quando os professores de sociologia estivessem dando aula. Erro meu: das escolas em que liguei, apenas algumas atenderam e todas mandaram eu ir pessoalmente conversar com a pessoa responsável pela coordenação pedagógica (Diário de campo, Escola A, 10 de novembro de 2015).

Há ainda, muitas vezes, a dificuldade de localizar as escolas. Mesmo nos arredores, boa parte das pessoas recorrentemente desconhece a localização dos estabelecimentos escolares.

Depois de parar três vezes para perguntar onde ficava a escola no Itacorubi⁷, me perder e entrar em dois lugares errados (de bicicleta, na chuva) encontrei a escola estadual A. É incrível como as pessoas com estabelecimentos comerciais, ou que trabalham perto dela, não sabem de sua existência. Ainda parece que as escolas são invisíveis ao olhar de muita gente (Diário de campo, Escola A, 17 de novembro de 2017).

Considerando tais imprevistos, passamos a ir diretamente às escolas, seguindo um conselho que muitas vezes nos era dado via telefone. Porém, mesmo após a chegada à escola, alguns entraves ainda eram encontrados:

(...) atravessei a rua para perguntar a alguém sobre os professores de Sociologia. Eram cerca de quatro horas da tarde, a recepção da escola estava fechada, algumas alunas falaram que era só eu bater na porta que alguém abriria. Após algumas tentativas não obtive resposta. As alunas disseram para insistir, porque a segurança ficava usando fones de ouvido. Insisti, a porta se abriu e uma segurança com uma cara não muito contente por ter sido interrompida no que quer que estivesse fazendo me informou para voltar na segunda-feira, pois todos já haviam ido embora (Diário de campo, Escola B, 4 de outubro de 2015).

Em alguns casos a recepção inicial foi mais simples, ainda que tenha havido professores que, ao serem informados sobre a finalidade e os procedimentos da pesquisa, esquivaram-se de participar dela. Em outros casos foi apontada a necessidade do encaminhamento de documentações que pudessem esclarecer mais sobre a pesquisa,

7

Bairro da cidade de Florianópolis.

como carta de apresentação, ou mesmo cópia do projeto. Sobre o contato inicial realizado com uma das professoras participantes da pesquisa:

Ela me recebeu bem e conversamos brevemente. Reclamou da burocracia da escola e da necessidade do documento que havia pedido no e-mail. Deixou claro que para ela não haveria problema de acompanhar a sua aula, mas percebi um pouco de tensão quando perguntou se a observação seria participante ou não. Quando disse que apenas observaria ela aparentou ficar mais tranquila, mas sem demonstrar isso verbalmente (Diário de campo, Escola B, 16 de junho de 2016).

Como já indicamos, a pesquisa seria realizada em duas etapas: na primeira, haveria a realização de entrevistas com os professores e, na segunda, a observação etnográfica das aulas. Aparentemente a primeira etapa da pesquisa causava menos resistências, ainda que houvesse algumas, porém a presença do pesquisador em sala de aula parecia gerar algum desconforto em alguns casos.

Pedi para acompanhar a aula dela e ela disse que tudo bem, desde que a diretora autorizasse, mas que por outro lado só passaria uma atividade, e conteúdo mesmo só na próxima aula. Decidi não acompanhar a aula (...) no fim da entrevista, ela me acompanhou até a saída e se mostrou disponível para qualquer contato posterior. Apesar da aparente disponibilidade, senti uma certa resistência em relação a eu assistir suas aulas (Diário de campo, Escola B, 9 de maio de 2016).

De fato, na semana seguinte ao enviarmos um e-mail solicitando a possibilidade de acompanharmos outra aula da mesma professora, fomos informados da indisponibilidade, baseada na burocracia escolar. Claro que houve casos em que fomos bem recebidos, que os professores mostraram-se interessados nas trocas que poderiam ser realizadas. Em outros tantos, houve mesmo a indagação se os bolsistas pretendiam lecionar na educação básica, indicando-se logo em seguida: “Um conselho assim ó, só se tu precisar de um trabalho para viver, mas assim, não siga, não siga. Siga na pesquisa, porque a licenciatura...”. Sendo assim, não é possível generalizar modelos ou situações, ainda que algumas questões possam ser encontradas inclusive nas investigações de outros pesquisadores.

Aparentemente outros pesquisadores também encontraram dificuldades para

a realização de trabalho de campo em instituições escolares. Cipiniuk (2014, p. 86) aponta para a seguinte situação que vivenciou durante sua pesquisa junto a turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Rio de Janeiro:

Passei o mês de janeiro e fevereiro afastada do trabalho de campo, em função das férias escolares dessa unidade, retomando o trabalho no início do mês de março. Quando retornei para o trabalho de campo, fui impedida, desta vez, de continuar pesquisando na escola de Copacabana. Pedi explicações à diretora, que já tinha sido substituída e que lamentou a situação, orientando-me quanto às regras que foram mudadas. Sem demora, esta mesma diretora me colocou em contato, por telefone, com um agente da coordenadoria de educação, que representava a região e que se encontrava a escola. Nessa conversa, em que não houve espaço para o diálogo, apenas tempo para transcrever o que foi falado, ouvi, de forma bastante enfática, que eu estava proibida de entrar na escola para qualquer tipo de pesquisa e que:

A escola é um ambiente sério que deve ser respeitado, porque é nela que se aprende a ler, escrever e se formar cidadãos e pessoas que aprendem a ter direitos e deveres; e não um lugar onde qualquer pessoa pode entrar e fazer o que bem entende, principalmente pesquisa. Você, como qualquer outra pessoa não concursada, não é lotada nesta escola e está proibida de permanecer aí. Por favor, entenda e queira se retirar (agente de educação).

Diante de tantos impedimentos, resolvi proceder em conformidade às situações expandidas pelo trabalho de campo. Permaneci, portanto, na praça, em frente à escola, durante o restante do trabalho de campo, onde todos os dias os alunos se reuniam antes e depois da aula.

Ainda que em um contexto diverso, o do ensino superior, Beserra (2016) também aponta para as dificuldades encontradas para a realização de um trabalho etnográfico em sua própria instituição de ensino. Em ambos os casos encontramos resistências diversas, como se a etnografia representasse, de alguma forma, um risco que não está expresso em outras propostas metodológicas de produção do conhecimento.

Em uma das escolas em que realizamos a pesquisa, uma das questões mais relevantes para a direção era o controle de pessoas: era necessário tomar todos os cuidados para que eles soubessem exatamente quem estava na escola, em qual momento e com que finalidade. Claro que, ainda que a direção da escola soubesse de nossa presença e finalidade, em alguns espaços (como na sala de professores), mostrava-se necessário voltarmos continuamente a esse ponto, explicando a finalidade de nossa pesquisa.

O crachá de “visitante” certamente despertava curiosidade sobre nossa presença, além da tentativa constante de nos classificar. Normalmente a classificação mais imediata na qual éramos percebidos era a de estagiários.

A escola na qual encontramos maior receptividade e o menor número de barreiras para o desenvolvimento da pesquisa foi aquela em que havia, justamente, a realização de atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Ciências Sociais, de modo que o professor de Sociologia, cujas atividades acompanhamos, já tinha uma experiência anterior com a presença de universitários das Ciências Sociais em suas aulas, ainda que as atividades desenvolvidas possuam naturezas distintas.

Podemos inferir, portanto, que instituições escolares que possuem menos contato com atividades da universidade, seja na forma de pesquisa ou de extensão, apresentariam maiores resistências à realização de etnografia. É possível ainda supor que, diante de uma crescente cultura de avaliação nas escolas, o trabalho do etnógrafo possa ser confundido, por mais que haja explicações acerca das finalidades da pesquisa desde o princípio.

Também é interessante perceber que, mesmo nas escolas em que é permitida a realização da etnografia, nem todos os espaços são disponibilizados para o pesquisador; por exemplo, normalmente não temos acesso a todas as reuniões realizadas. Assim, é perceptível que, em algum grau, toda pesquisa científica causa certo desconforto, afinal, as Ciências Sociais assentam-se em grande medida na ideia de “ruptura epistemológica” (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 2000), de modo a romper com nosso conhecimento mais imediato sobre determinado fenômeno, descorrinando o senso comum.

Parece-nos sintomático que no caso específico de nossa pesquisa tenha havido algumas poucas resistências quanto à primeira etapa; porém, os docentes, em geral, se colocavam mais reticentes quando à possibilidade de realização de um trabalho de campo de longa duração, ou seja, não se trata apenas do receio que envolve a realização de pesquisas em geral no espaço escolar. Se para a “Nova Sociologia da Educação” a etnografia representava alguma possibilidade de abertura da “caixa-preta” da escola, aparentemente esse passo possui consequências poderosas diante das quais os agentes acabam se posicionando.

A presença contínua do antropólogo, munido de seu “misterioso caderno”, no qual ele toma notas todo o tempo, eventualmente com seu gravador para os momentos de en-

trevistas, parece causar, por vezes, ainda mais desconforto, pois, longe de ser o tipo de pesquisa que pode ser desenvolvida através de visitas pontuais, a etnografia pressupõe um modo particular do pesquisar se relacionar com seus pesquisados.

(...) é possível postular, de uma maneira sintética, que a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente (MAGNANI, 2009, p. 135).

Sendo assim, haveria particularidades no modo de operacionalização através do qual a etnografia produz conhecimento. Perante tais particularidades, muitas vezes não totalmente claras para os pesquisados, ainda que o sejam para os agentes envolvidos de forma direta na situação etnográfica, há recorrentemente o receio sobre como o fazer etnográfico vai ser compreendido por outros agentes que também estão envolvidos, de forma direta ou indireta, com o que se passa naquele espaço, como os pais dos alunos, os agentes da secretaria de educação etc.

Reconhece-se aqui que sempre há o risco de não sermos aceitos em campo. Mesmo que o “aceite” formal seja dado, as pessoas podem simplesmente nos ignorar, como é o clássico caso que Geertz (1989) narra no começo de sua pesquisa sobre a briga de galos, ainda que para o antropólogo a história tenha se desdobrado de outro modo, pois foi aceito a posteriori. Portanto, fazer etnografia implica sempre em corrermos riscos, em assumirmos, inclusive, a possibilidade de não termos êxito na inserção em determinado campo. No entanto, o sucesso ou fracasso nesta seara pode ser sempre relativizado, tornando-se um precioso dado etnográfico.

Considerações Finais

Longe de exaurir o tema, ou mesmo de tentar explicar minuciosamente as motivações que geram resistências à realização de etnografias em espaços escolares, buscamos fornecer alguns apontamentos acerca dos desafios encontrados nessa prática, que se colocam desde os primeiros contatos realizados até os momentos finais da pesquisa, assumindo certas particularidades no caso de pesquisas em espaços escolares.

Desvelar a realidade escolar por meio da etnografia, rompendo com o senso comum, é um desafio que se coloca para nós pesquisadores, e que só pode ser concretizado de fato quando assumimos o caráter afirmativo da etnografia na pesquisa educacional (OLIVEIRA, 2013). Dessa maneira, compreendemos as possibilidades e os limites que ela nos traz e damos visibilidade não apenas ao que a etnografia desvela, mas também a como desvela o real.

Todas as pequenas resistências encontradas, assim como as “portas fechadas”, longe de se constituírem como “buracos” na pesquisa, são também dados valiosos que revelam certos meandros das instituições escolares, especialmente na forma como se relacionam com outros agentes que lhes são estranhos.

Se o trabalho do antropólogo consiste sempre nesta busca pelo “ponto de vista do nativo”, não é menos relevante ressaltar a impossibilidade de nos tornarmos um deles, ainda que estejamos falando de um caso de “alteridade mínima” (PEIRANO, 2006), pois a cultura é sempre distributiva (BARTH, 2000), de modo que mesmo sujeitos que compartilham uma determinada realidade cultural não a vivenciam de igual modo. Essa impossibilidade é o que nos constitui como um “corpo estranho” no espaço escolar, mesmo já tendo sido aceitos e bem-vindos no local em um momento anterior.

Nossa presença, e o incômodo que eventualmente causamos, também refletem as próprias tensões no campo escolar, as disputas em torno do direito de falar “sobre a escola”, e as próprias relações que se estabelecem entre escola e universidade. A antropologia entra aí num campo complexo, marcado por relações de poder assimétricas, das quais participam não apenas os agentes diretamente envolvidos na situação etnográfica, mas também toda uma rede de relações implicada no contexto da etnografia. Devido a tanto, o “medo da etnografia” é real, porém, longe de ser uma barreira intransponível, é, na verdade, um elemento constitutivo de algumas situações de nosso ofício, um elemento que não deve ser ignorado, mas sim problematizado e assumido como uma condição de produção do conhecimento.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus: 1995.

BARBOSA, T. P. *Entre o fazer e o ensinar antropologia: a graduação em ciências sociais no Estado de São Paulo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

BARTH, F. *O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BESERRA, B. L. R. *Dos riscos da diferença: etnografia de um percurso acadêmico*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2016.

BOIN, F.; BÚRIGO, B. D.; FERREIRA, V. R.; OLIVEIRA, A. *Pesquisa de campo sobre ensino de ciências sociais: alguns desafios*. *Em Debate*, s/v, n. 13, p. 13-29, 2016.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J; PASSERON. J. *O Ofício do Sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CANAAN, M. G.; NOGUEIRA, M. A. Os “iniciados”: os bolsistas de iniciação científica e suas trajetórias acadêmicas. *Tomo*, s/v, n. 15, p. 41-70, 2009.

CIPINIUK, T. A. Etnografia em escola pública e seus desafios: um olhar sobre métodos aplicados no itinerário do trabalho de campo. *Educere et Educare*, v. 9, n. 17, p. 83-91, 2014.

_____;GUEDES, S. L.(Orgs). *Abordagens Etnográficas sobre Educação: adentrando os muros da escola*. Rio de Janeiro: Editora Alternativa, 2014.

CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COHN, C. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DAUSTER, T.; ROCHA, G.; TOSTA, S. P. (Orgs.). *Etnografia e educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____. An interdisciplinary experience in anthropology and education: memory, academic project and political background. *Vibrant*, v. 12, n. 2, p. 451-496, 2015.

EUGÊNIO, F. De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas. In: VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (Orgs.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. p. 208-220.

FRANCH, M. Imagine yourself not alone: Reflexões sobre a produção coletiva de conhecimento em antropologia. In: BURITY, J. A.; RODRIGUES, C. M. L.; SECUNDINO, M. A.. *Desigualdades e justiça social, vol. II: Diferenças culturais & políticas de identidade*. Belo Horizonte, Argumentvm, 2010, p. 245-258.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2005.

GIDDENS, A. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cad. CEDES*, v. 18, n.43, p. 8-25, 1997.

_____. Antropologia e Educação: história e trajetos/Faculdade de educação – UNICAMP. In: GROSSI, M. P.; TASSINARI, A.; RIAL, C. (Orgs.). *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006, p. 299-331.

MACIEL, M. E.; OLIVEN, R. G.; ORO, A. P. (Orgs.). *Antropologia e Ética: o debate atual no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2004.

MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, v. 15, n.32, p. 129-156, 2009.

MALINOWSKI, B. *Os argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976 [1922].

MOREIRA, A. F. B. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*, v. 9, n. 46, p. 156-167, 1990.

OLIVEIRA, A. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? *Revista FAEEBA*, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013.

_____. Sobre o Lugar da Educação na Antropologia Brasileira. *Temas em Educação*, v. 24 n. 1, p.40-50, 2015.

_____; BOIN, F.; BÚRIGO, B. A Antropologia, os Antropólogos e a Educação no Brasil. *Revista Anthropológicas*, v. 27, n. 2, p. 21-44, 2016.

PEIRANO, M. *Teoria Vivida: e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014.

PIRES, F. O que as crianças podem fazer pela antropologia?. *Horizontes Antropológicos*, v. 16, n. 34, p. 137-157, 2010.

_____. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. *Cadernos de Campo*, v. 20, n. 20, p. 143-148, 2011.

PRADO, A. P.; ROSISTOLATO, R. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. *Linhas Críticas*, v. 21, n.44, p. 57-75, 2015.

ROSISTOLATO, R. “Sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!”: uma análise etnográfica da formação de professores. *Pro-posições*, v. 24, n. 2, p. 41-54, 2013.

SILVA, C. F. *(Ciências da) Educação no Brasil e em Portugal: autonomização dos espaços acadêmicos específicos*. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa: 2017.

STRATHERN, M. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

TASSINARI, A. M. I. O que as crianças têm a ensinar a seus professores? Contribuições a partir da Antropologia. *Antropologia em primeira mão*, s/v, n. 130, p. 1-20, 2011.

VALENTE, A. L. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. *Pro-Posições*, v. 7, n. 20, p. 54-64, 1996.

VELHO, O. A Antropologia e o Brasil, Hoje. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, n. 66, p. 5-9, 2008.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: porque censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos*, v. 15, n. 32, p. 157-170, 2009.

Submetido em: 02-09-2017

Aceito em: 02-03-2018