

Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar

Rodrigo Rosistolato

Ana Pires do Prado

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Em 2011 trabalhamos em uma pesquisa sobre a distribuição de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. A investigação, de início orientada exclusivamente por problemas do campo sociológico, foi reconstruída metodologicamente quando propusemos que os pesquisadores envolvidos na aplicação dos questionários trabalhassem em duplas e realizassem observações etnográficas. A pesquisa foi realizada em 51 residências no Rio de Janeiro. Nesse artigo, discutiremos a produção de narrativas etnográficas em pesquisas educacionais, com foco nas peculiaridades do olhar antropológico e nas especificidades da escrita coletiva de textos etnográficos, uma atividade tradicionalmente individual. Descreveremos os passos da metodologia utilizada e seus principais resultados: ampliação da capacidade de relativização por parte dos pesquisadores, entendimento e valorização do ponto de vista dos nativos sobre a distribuição de oportunidades educacionais e construção do olhar antropológico sobre questões educacionais.

Palavras-chave: Pesquisas educacionais. Oportunidades educacionais. Etnografia. Olhar antropológico. Olhar pedagógico.

Ethnography in educational research: training the scientific point of view

During 2011, we worked on research about the distribution of educational opportunities in the city of Rio de Janeiro. At first, the investigation was guided exclusively by sociological problems, and it was rebuilt methodologically when we proposed that all researchers involved in the application of questionnaires work in pairs and make ethnographic observations. This research was conducted in 51 residences in Rio de Janeiro. In this article, we will discuss the production of ethnographic narratives in educational research. Our foci are the particularities of the anthropological point of view and the specifics of the collective writing of ethnographical texts, traditionally an individual activity. We will describe the steps of the new methodology proposed and its main results: expanding the researchers' capacity for relativizing, for understanding and valuing the natives' point of view of the distribution of educational opportunities and for building an anthropological perspective of educational themes.

Keywords: Educational Research. Educational Opportunities. Ethnography. Anthropological Point of View. Educational Point of View.

La etnografía en la investigación educativa: la construcción de la mirada

En el año 2011 trabajamos en una investigación sobre la distribución de las oportunidades educativas en la ciudad de Río de Janeiro. La investigación, orientada inicialmente por los problemas del campo sociológico, fue reconstruida metodológicamente cuando propusimos que los investigadores aplicasen los cuestionarios en pareja y realizaran observaciones etnográficas. La investigación fue realizada en 51 viviendas en Río de Janeiro. En este artículo, discutiremos la producción de narrativas etnográficas en la investigación educativa, las peculiaridades de la mirada antropológica y las especificidades de la escritura colectiva de textos etnográficos, una actividad tradicionalmente individual. Describiremos los pasos de la metodología utilizada y sus principales resultados: ampliación de la capacidad de relativización de los investigadores, entendimiento y valoración del punto de vista del nativo sobre la distribución de las oportunidades educacionales y la construcción de la mirada antropológica sobre cuestiones educacionales.

Palabras-clave: Investigación educativa. Oportunidad educativa. Etnografía. Mirada antropológica. Mirada pedagógica.

Introdução

O debate sobre ensino de antropologia contempla reflexões sobre a formação e o ensino para futuros antropólogos (Debert, 2004; Duarte, 2006; Fry, 2006; Maués, 2006; Durhan, 2006; Groisman, 2006), a reprodução da antropologia (Oliven, 2004; Schwarcz, 2006), o lugar do conceito de cultura no debate educacional (Gusmão, 2008), o perfil dos egressos na pós-graduação (Grossi, 2004), o ensino de antropologia em outros cursos (Rosistolato, 2010; Groisman, 2006). Há uma questão que perpassa estas discussões, mas não foi eleita, especificamente, como tema de trabalho. A antropologia é algo que se faz e para fazê-la é necessário dominar técnicas e métodos de pesquisa próprios desta ciência.

Quando pensou sobre o que os antropólogos fazem, Clifford Geertz (1989) entendeu que eles fazem etnografia. A etnografia, neste sentido, aparece como uma prática que deve ser dominada por antropólogos e da qual depende o *status* da antropologia como ciência independente no campo das ciências humanas. Ao mesmo tempo, a etnografia existe envolta por representações que a classificam como uma atividade misteriosa, em que o pesquisador precisa despir-se de suas classificações de mundo para incorporar as visões dos sujeitos sociais com os quais convive durante o trabalho de campo¹.

Além de incorporá-las e vivenciá-las, o etnógrafo precisa escrever sobre elas para inserir-se em um debate que se propõe científico. Aqui começa um dos principais desafios da prática antropológica: a escrita etnográfica. Assim como o trabalho de campo, ela tem como um de seus mitos fundadores o “imagine-se...”, de Malinowski (1980). Na sequência, ele diz: “de repente desembarcado, rodeado por todo seu equipamento, só, numa praia tropical²...” (Malinowski, 1980, p.40). A antropologia, nesta visão, é uma atividade solitária, realizada por aqueles que aceitam a possibilidade de viver afastados de suas sociedades, convivendo com nativos de outras culturas em busca do conhecimento sobre o “ponto de vista dos outros”.

Na antropologia urbana³ esta questão se coloca com algumas diferenças porque não ocorre o afastamento geográfico e o antropólogo precisa estranhar aquilo que lhe era bastante familiar. Mesmo assim, a prática antropológica também aparece como atividade solitária. É o antropólogo que se envolve com o “seu” objeto e investe tempo e dedicação para produzir um conhecimento sobre o que estuda.

1. Uma reflexão sobre este ponto pode ser vista em Peirano (1995).

2. Grifos nossos.

3. Para o debate sobre as especificidades das pesquisas antropológicas realizadas no contexto urbano, ver Velho & Kuschnir (2003).

A autoridade desse saber advém, exatamente, do tempo em que o antropólogo permaneceu em campo e da profundidade que conseguiu atingir em seu mergulho nas culturas dos outros.

Em ambos os processos, a intersubjetividade presente no ato de transformar-se durante o campo aparece como condição *sine qua non* para a realização do trabalho antropológico⁴. Não que o antropólogo se transforme em nativo, ou busque esta transformação; ele precisa, além de falar sobre o que analisa, dialogar com a cultura e também com seus portadores. Este processo marca o antropólogo e sua trajetória ao ponto de fazer com que ele veja a bruxaria como um Azande (Pritchard, 2004) ou enxergue o corpo como partes divididas que podem ser “trabalhadas” para enfraquecer o oponente, tal como um pugilista profissional. (Wacqüant, 2002)

Tornar-se antropólogo, portanto, depende diretamente dessa experiência no campo. Nesse sentido, considerando que a etnografia ganha destaque como síntese do trabalho antropológico, ensinar a fazer etnografia seria o caminho ideal para a formação de novos antropólogos. Porém, a etnografia [ou o trabalho de campo antropológico] também é apresentada como algo que não se ensina porque depende, dentre outras coisas, da “experiência vivida ali-e-agora” (Peirano, 1995), que seria impossível antecipar. Logo, impossível de ensinar.

Por outro lado, há autores que problematizam o lugar do trabalho de campo em antropologia, e a etnografia em específico, classificando-a, inclusive, como um dos mitos fundadores da própria disciplina (Giumbelli, 2002). A etnografia pautada no modelo Malinowskiano ou o mais próximo possível dele é vista, na visão tradicional, como o ritual mais fundamental para a transformação de jovens estudantes de ciências sociais em antropólogos. Ela seria uma experiência solitária, que envolveria um abandono controlado de si mesmo em busca do outro, construído exclusivamente por contraste e oposição. Dessa forma, não caberia perguntar como fazer uma etnografia porque esse aprendizado derivaria da própria imersão no campo. É possível, pensando a partir das críticas de Giumbelli (2002), apontar que, se o trabalho de campo é um ritual, ele dependeria de uma série de silêncios inerentes ao próprio rito. Ao final do campo teríamos, simultaneamente, uma etnografia e um antropólogo, ambos resultantes do próprio processo.

O ponto principal da crítica proposta por Giumbelli (2002) não está na legitimidade do trabalho de campo na antropologia, mas sim na redução do trabalho de campo à convivência, no presente, com pessoas habilitadas a falar sobre o tema proposto. É possível, esse é o principal argumento do autor, realizar pesquisa antropológica em outros espaços e tempos; como um arquivo que guarda registros de períodos anteriores, ou em jornais e publicações que discutem dramas sociais vividos no passado recente ou remoto.

4. Para o debate sobre a intersubjetividade inerente ao trabalho de campo, ver Da Matta (1981).

Nesse artigo desejamos apresentar um argumento que também problematiza visões tradicionais do trabalho de campo em antropologia e da etnografia em específico. Propomos que a etnografia não precisa ser, necessariamente, um trabalho individual e que ela não depende da solidão no campo. Para isso, descreveremos um trabalho de campo em que os neófitos nunca estiveram sozinhos e em que a imersão se deu em um conjunto de casos distribuídos por diferentes regiões geográficas do Rio de Janeiro. Nosso foco está localizado no debate sobre a formação para a etnografia em pesquisas educacionais e nas possibilidades e limites de uma investigação coletiva em antropologia.

Mas afinal, o que se faz no campo?

Não existe, de fato, muita clareza com relação ao que se fará quando estiver no campo (Giumbelli, 2002). Sabe-se que a etnografia não deve ser reduzida a uma técnica para coleta e sistematização de dados (Oliveira, 2013), mas não existe uma receita pronta para os pormenores da prática etnográfica. De certa forma, as monografias clássicas, incluindo o Argonautas, contam as histórias do que foi feito sem qualquer preocupação com o que outros antropólogos deveriam fazer. Além disso, as intempéries do campo tendem a ganhar lugar privilegiado nas etnografias porque, de certa forma, ilustram os momentos em que os etnógrafos “descobriram” suas questões. A narrativa de Anthony Seeger sobre seus primeiros contatos com o campo é ilustrativa desse ponto de vista. Quando o autor narra a fome que passou, aponta aspectos importantes da organização social dos Suyá.

Começava então o sutil adestramento do antropólogo como pescador e caçador, pois nos dariam cada vez menos alimento da panela comum até que eu comesse a pescar (...). Após uma distribuição inicial dentro da casa, a maior parte dos produtos da roça é trazida em pequenas quantidades e comida por seus próprios donos. Como não tínhamos uma roça nossa, era por pura sorte que recebíamos qualquer desses alimentos. Os Suyá não estavam nos matando à míngua por maldade; acontecia que não nos ajustávamos à suas ideias preconcebidas de estrangeiros não Suyá, ao mesmo tempo que não nos encaixávamos em seus padrões de partilha de alimento. Além do mais, éramos um casal. As famílias nucleares são unidades econômicas importantes. Como solteiro, eu poderia ter sido adotado e alimentado por uma família, mas, enquanto casal, esperavam que fôssemos independentes. Assim, nos primeiros quatro meses perdi 15 quilos. (Seeger, 1980, p.31)

Levando em consideração o que discutimos até agora, tornar-se antropólogo é inserir-se progressivamente em um debate inicialmente teórico, encontrar uma questão, partir para o campo e se dedicar exclusivamente a perseguir as indagações propostas. Nesse sentido, não haveria como ensinar a fazer etnografia porque o mergulho intelectual dependeria de uma motivação individual e do desejo de aprender a fazer enquanto se faz. Desnecessário dizer que o aprendiz de antropólogo deve também estar disposto a experimentar todos os aspectos da cultura que será analisada. Como Anthony Seeger apontou, a fome não foi o resultado de uma estratégia de tortura, mas de um desencontro de ideias que, quando analisado, ampliou a visão do antropólogo sobre a sociedade pesquisada.

Essa constatação coloca alguns problemas adicionais quando antropólogos desejam trabalhar com o método etnográfico e precisam realizar o trabalho de campo com uma equipe de pesquisa. Esse foi exatamente o dilema que vivemos quando iniciamos uma pesquisa coletiva sobre escolha e acesso às escolas municipais do Rio de Janeiro. Ambos realizamos etnografias em pesquisas anteriores e, por isso, falávamos a mesma língua. No entanto, a pesquisa seria impraticável caso decidíssemos realizar o trabalho de campo sozinhos. Precisávamos envolver estudantes de graduação e pós-graduação e, conseqüentemente, ensiná-los a utilizar o método etnográfico durante o trabalho de campo.

Esse texto discutirá os pormenores desse processo de formação e prática de pesquisa que nos permitiu ter, ao final, resultados consistentes, produzidos com a utilização do método etnográfico. Não temos uma etnografia individual porque o trabalho não é resultado de uma imersão solitária. Ele, ao contrário, é a síntese de várias imersões em campo, realizadas por nós e por estudantes de níveis diferentes que foram formados antes e durante a própria realização do trabalho de campo. É importante destacar que esse tipo de imersão, além de não ser solitária, depende da apresentação e discussão coletiva de todos os detalhes – dizíveis e indizíveis – que envolvem a prática etnográfica. Lembrando novamente de Malinowski, os detalhes indizíveis de seu trabalho de campo só foram conhecidos após sua morte e a publicação de seus diários originais. Em nosso caso, a “publicação” dos diários no sentido estrito do termo acontecia toda semana, às quintas-feiras pela manhã, em momentos em que avaliávamos o andamento do trabalho de campo e discutíamos cada aspecto dessa aventura antropológica coletiva. Ainda cabe destacar que a construção do olhar antropológico durante a investigação dependeu diretamente da desconstrução do olhar pedagógico, um processo nada isento de conflitos entre formas de ver e perceber a escola e os sistemas educacionais.

“E o que faremos com isso?”

Essa pergunta nos foi feita algumas vezes pelos bolsistas do projeto “O Funcionamento de Quase-Mercados Educacionais e a Segmentação Escolar”⁵. Os alunos, todos da pedagogia⁶ ou licenciaturas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ao se depararem com a proposta metodológica da pesquisa, não compreendiam a abordagem antropológica e questionavam a sua “utilidade”.

Estávamos em 2011 quando iniciamos nosso trabalho sobre a distribuição de oportunidades educacionais na cidade Rio de Janeiro. Nessa investigação, a conjugação de metodologias quantitativas e qualitativas foi considerada a mais pertinente para obter informações sobre as escolhas escolares feitas pelas famílias e para mapear as estratégias de acesso e permanência nas escolas municipais cariocas.

Nosso desafio era treinar aprendizes de antropologia para realizar coletivamente uma atividade que é, por definição, individual. Eles não se afastariam de suas casas para viver entre povos que se pensam com base nas crenças em bruxaria. Também não aprenderiam a lutar boxe. Ao contrário, visitariam famílias aparentemente conhecidas para saber sobre escolhas escolares. Questões que, para eles, eram familiares e careciam de uma opinião, o que fazia com que eles, inicialmente, utilizassem as categorias do juízo pedagógico ao falar sobre as famílias.

Bourdieu (1998) analisa as categorias do juízo professoral no contexto francês. O autor informa que os professores tendem a classificar os alunos com base em uma série de representações que transcendem os limites das variáveis escolares. Neste trabalho, classificamos como juízo pedagógico as formas deajuizamento orientadas por visões sobre a educação e o ato de educar presentes no campo pedagógico. Estas visões são incorporadas pelos estudantes no decorrer de seus processos de formação e tendem a orientar suas visões quando pensam sobre fenômenos educacionais. Elas também transcendem, em alguns casos, os limites das variáveis escolares. Para a realização do trabalho antropológico proposto, os estudantes precisaram relativizar seus juízos pedagógicos durante todos os encontros de pesquisa.

Inicialmente, a proposta qualitativa da investigação se restringia à gravação e à análise dos dados de uma questão aberta, proposta ao final do questionário. A questão estava formulada da seguinte forma: “Para terminar, fale um pouco sobre suas (da família) tentativas para conseguir vagas para seus filhos em escolas. Suas

5. A pesquisa foi proposta por Márcio da Costa e Mariane Koslinski. Participamos de todas as etapas do campo e propusemos, na sequência, o projeto “escolha, acesso e permanência em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro”, que é financiado pela FAPERJ.

6. No grupo também havia estudantes de mestrado e doutorado.

dificuldades, a quem teve que recorrer, enfim, qualquer coisa que queira falar que possa nos ajudar a compreender melhor esse assunto de como conseguir uma boa escola para os filhos”.

Durante o trabalho de campo, fazíamos reuniões semanais para o acompanhamento da pesquisa. Após as primeiras incursões, os alunos perceberam que a questão aberta permitia que os entrevistados refinassem suas narrativas sobre momentos específicos dos processos de escolha e acesso às vagas nas escolas do sistema municipal de educação do Rio de Janeiro. Antes mesmo do início da gravação, os entrevistados ofereciam indicações sobre os mecanismos de escolha e de acesso às escolas. Estas informações, no entanto, ficavam registradas exclusivamente na memória dos entrevistadores porque estavam mais preocupados em buscar respostas para as questões previstas no questionário, o que nos levou a reconstruir a proposta metodológica que orientava o trabalho.

A principal mudança foi a ampliação da parte gravada do questionário. Dessa forma, refinamos o registro dos processos de escolha e acesso. Também propusemos que todos os pesquisadores trabalhassem em duplas e realizassem observações etnográficas durante os encontros de pesquisa, buscando os “ditos” e os “não ditos” comuns nesses momentos. Enquanto um pesquisador ficava responsável pela aplicação do questionário, o outro observava o contexto em que a pesquisa era realizada, descrevia as interações entre pesquisadores e pesquisados e gravava as respostas à questão aberta. O observador deveria ficar atento aos atos, gestos, expressões e silêncios presentes nas entrevistas. Após a entrevista, os pesquisadores descreviam suas impressões sobre os entrevistados. Além de transcrever a gravação, registravam tudo que foi dito e observado.

Produzimos um texto para cada entrevista realizada e o batizamos como “protocolo da entrevista”. Trata-se de uma forma de sistematização dos dados qualitativos para futuras comparações entre os casos. Os protocolos foram organizados com base em quatro pontos complementares:

(i) Primeiros contatos com os pesquisados (momento anterior ao questionário): descrição das estratégias utilizadas para entrar em contato com os entrevistados, de todos os procedimentos de negociação para a realização da entrevista e da receptividade.

(ii) Aplicação do instrumento de pesquisa (aplicação do questionário): aplicação do questionário e descrição do local de realização da entrevista, da empatia desenvolvida no momento da entrevista, das pessoas presentes e de quem foi entrevistado. Descrição da moradia do entrevistado (tamanho, tipo de construção, conservação), os espaços domésticos acessados pelos pesquisadores (tipo, quantidade e organização dos móveis), conservação do ambiente, iluminação

e ventilação, descrição dos caminhos percorridos para ter acesso ao local da entrevista e descrição do entorno da residência do entrevistado, quando a entrevista fosse realizada na residência.

(iii) Conversas após a aplicação do questionário (pós-entrevista): descrição das conversas posteriores à entrevista; tanto aquelas realizadas entre pesquisadores e pesquisados como as impressões iniciais dos pesquisadores sobre a entrevista realizada.

(iv) Transcrição da gravação realizada com o entrevistado.

Nosso objetivo era organizar, com base em uma descrição minuciosa, todo o encontro de pesquisa, desde a negociação até a finalização. Foi o primeiro momento em que o grupo articulou aplicação de questionários, protocolos e entrevistas gravadas. Esta articulação entre metodologias⁷ promoveu o refinamento da abordagem e ampliou o escopo da pesquisa, permitindo a construção de um conjunto de tipologias de escolha e acesso⁸ que passou a orientar nossas reflexões sobre a distribuição das oportunidades educacionais no Rio de Janeiro. Os alunos acompanhavam e participavam de todo o processo de pesquisa, mas perguntavam com frequência: “o que faremos com isso?”.

Aprendendo a fazer antropologia, ou etnografia?

As visitas às famílias foram, para os estudantes, o primeiro contato com o trabalho de campo antropológico e a “grafia” etnográfica. Embora eles percebessem que a abordagem qualitativa propiciava um mapeamento mais detalhado das estratégias utilizadas pelos pais durante a matrícula de seus filhos, não sabiam o que fazer com as informações que mapeavam durante as visitas. Também surgiram dúvidas relacionadas às regras de etiqueta que devem orientar o contato com os pesquisados. Eles nos perguntavam sobre o que dizer quando os entrevistados pediam uma opinião, o que vestir durante o trabalho de campo e o que fazer quando os entrevistados ofereciam café, criticavam a pesquisa, desviavam do assunto, dentre outras questões.

7. Entendemos, concordando com Brandão (2008), que a oposição entre as metodologias quantitativa e qualitativa é menos produtiva do que seu uso articulado.

8. A apresentação das tipologias de escolha e acesso pode ser vista em Rosistolato & Pires do Prado (2012).

Regras de etiqueta, convívio no campo e posturas “desejáveis”.

Uma pesquisa nesse modelo – em que pedimos para os entrevistados abrirem as portas de suas residências para entrevistas e observações – não pode desconsiderar as aproximações e relações que se estabelecem entre pesquisadores e pesquisados. Para os alunos, moldados por visões positivistas da ciência, em que não há espaços para as subjetividades ou aproximações entre pesquisadores e pesquisados, a descrição densa da confiança e da empatia ou da ausência destas na entrevista era algo considerado não científico, que não teria sentido ser descrito.

Foi preciso desconstruir essa perspectiva. Primeiro reforçamos a ideia de que, para qualquer pesquisa ocorrer, é preciso que o pesquisador seja aceito⁹. Utilizando os exemplos das experiências de cada um com o trabalho de campo, questionávamos se a relação estabelecida no contato telefônico ou no momento da entrevista não havia interferido no processo de pesquisa. Refletindo sobre a própria experiência, conseguiam perceber que a aproximação, a forma de falar e se dirigir ao entrevistado interferiam na quantidade e qualidade dos dados que poderiam ser obtidos.

Todos os detalhes das visitas eram apresentados e proporcionavam de momentos de dúvida a momentos de descontração. Nós pedíamos que os pesquisadores descrevessem a organização das residências dos entrevistados, com foco nos espaços acessados, quantidade e organização dos móveis, iluminação do ambiente, entre outros. Em uma das narrativas, o pesquisador começou a descrever o banheiro da residência. Neste momento, foi interrompido por outra pesquisadora, que indagou: “como assim? Como você sabe o que eles tinham no banheiro?”. Ele respondeu: “eu pedi para usar porque sou meio incontinenti (*sic*)”. Ela disse: “que isso! Pode isso, professor? Pode pedir pra fazer xixi na casa dos outros?”.

A narrativa proporcionou uma gargalhada coletiva porque, na sequência, o pesquisador foi “denunciado” por sua parceira de pesquisa. Ela pediu a palavra para dizer que ele sempre pedia para ir ao banheiro e saía com informações sobre este ambiente. Aproveitamos a oportunidade para discutir os limites e as possibilidades trazidas pelo trabalho de campo. Os estudantes não sossegaram até que respondêssemos se poderiam ou não usar os banheiros das famílias visitadas. Não havia, é claro, uma resposta pronta para esta indagação. Decidimos que o ideal seria que ninguém pedisse para utilizar os banheiros porque o pedido

9. Para o debate antropológico sobre a aceitação do pesquisador em campo, ver Wacquant (2002), Seeger (1980), DaMatta (1981), Velho (2003), Durham (2004), Rosistolato (2013).

poderia criar algum tipo de constrangimento. Exceção feita apenas para casos de urgência.

Ouvir, escrever, olhar

Não teríamos como acompanhar todas as visitas às 51 famílias selecionadas para a pesquisa e entendíamos que as observações etnográficas seriam fundamentais para o refinamento das análises propostas. Era necessário treinar os estudantes e optamos por educar pela escrita. Observação e descrição ocorriam simultaneamente, mas havia um segundo momento em que os estudantes apresentavam seus textos e discutíamos cada detalhe observado. Assim, podíamos acompanhar o desenvolvimento do trabalho de campo e, ao mesmo tempo, a maturação intelectual dos alunos. É necessário frisar que trabalhamos com estudantes de graduação e pós-graduação em conjunto. Nenhum deles, até aquele momento, tinha exercitado a escrita etnográfica.

A confecção dos protocolos de observação possibilitou que os pesquisadores entendessem, aos poucos, o que e como deveriam “olhar”. A gravação das entrevistas associada à aplicação do questionário e às observações contribuía para o mapeamento do “ponto de vista dos nativos” sobre os processos de escolha e acesso à rede municipal de ensino. Os estudantes, no entanto, enfrentaram algumas dificuldades porque buscavam adequar o “olhar antropológico” ao “olhar pedagógico”. Enquanto o primeiro os fazia buscar as percepções dos atores sociais sobre os processos de escolha e acesso, o segundo os levava a classificar as ações utilizando categorias valorativas.

Eles desejavam compreender como trabalhar analiticamente com dados que consideravam subjetivos e particulares. Percebemos, de início, que estavam orientados por um modelo de conhecimento que associa objetividade, generalização e busca pela verdade dos acontecimentos como práticas que definem a ciência. Neste sentido, não conseguiam entender o que era, afinal, valorizar o “ponto de vista dos nativos” porque esta ênfase acaba por pluralizar a própria ideia de verdade.

Com base nesta percepção, ampliamos o treinamento do “olhar e ouvir disciplinados” (Cardoso de Oliveira, 1998). Os estudantes estavam em pleno trabalho de campo e suas descrições ficaram cada vez mais densas. De certa forma, eles aprenderam a olhar antropológicamente enquanto escreviam sobre o que olhavam. Ao mesmo tempo, todas as intervenções nos textos eram incorporadas e cada protocolo se transformava em um produto escrito por muitas mãos, resultado de vários olhares ativados pela narrativa dos pesquisadores que

estiveram junto a cada uma das famílias analisadas.

A dificuldade inicial – de descrever e conjugar a descrição com o que foi observado e ouvido – foi paulatinamente superada. No início, graduandos, licenciandos e pós-graduandos, independentemente da área a que pertenciam, escreviam relatórios de pesquisa ou dados de uma entrevista introduzindo análises, interpretações e explicações generalizantes. Eles partiam da crença de que precisavam oferecer uma resposta única, que singularizasse os fenômenos analisados e explicasse sua ocorrência e frequência.

Howard Becker (2007a) indicava que seus alunos sintetizavam e interpretavam situações que certamente viram, mas não se sentiam inclinados a descrevê-las em seus trabalhos (Becker, 2007a). Encontramos situações equivalentes nos primeiros protocolos realizados por nossos estudantes. Ao falar sobre os primeiros contatos com os entrevistados diziam, por exemplo: “A responsável nos recebeu muito bem oferecendo a sua sala para que a entrevista acontecesse”. Não havia qualquer informação relativa ao receber “muito bem”. Perguntávamos: ela abriu um sorriso? Fez algum gesto? Perguntou alguma coisa? As descrições eram resumidas e continham interpretações, juízos de valor e generalizações.

As frases como “receber bem” ou “a casa era pequena e arrumada” pareciam tão explicativas que nossos pesquisadores, de início, não as questionavam e não tinham consciência de como elas ofereciam informações vagas e indefinidas para os leitores. Tivemos que discutir a forma de descrever o observado para podermos compartilhar coletivamente os dados obtidos nas entrevistas realizadas.

Eliminar os adjetivos, os advérbios de intensidade e as interpretações precipitadas foram os primeiros passos para realizar uma descrição detalhada das observações. Também partimos para uma descrição que levasse em consideração cada detalhe, tal e como nos ensinou Malinowski. Realizar a descrição utilizando o que foi feito e dito pelos “nativos” evitaria, em um primeiro momento, as interpretações e generalizações comumente produzidas pelos alunos. De início, era comum que dissessem, por exemplo: “todo mundo sabe o que é isso”, referindo-se à descrição de um cortiço. Aos poucos, passaram a compreender que não há nada que todo mundo conheça, ou conheça da mesma maneira.

Nas reuniões semanais de pesquisa, acabamos por fazer algo semelhante ao realizado por Howard Becker em seus seminários de escrita para estudantes de pós-graduação da Northwestern University no início da década de 1980. Projetávamos as descrições dos alunos sobre a entrevista e as transcrições e íamos reescrevendo e editando os textos coletivamente. Retirávamos floreios e redundâncias, simplificávamos as frases, eliminávamos as interpretações, incluíamos o que os “nativos” haviam nos contado e (re)construíamos as descrições.

Ter reunido alunos de graduação e de pós-graduação de diversas realidades

socioeconômicas e experiências em pesquisa permitiu uma constante relativização do que havia sido descrito e “naturalizado”. Também permitiu uma abordagem coletiva em uma atividade vista exclusivamente como individual nas ciências sociais: a escrita. Como Roberto Cardoso de Oliveira (1998) ressaltou, o “olhar” e “ouvir” disciplinados da antropologia são seguidos pelo “escrever”, que é um processo de pensar e comunicar interpares e, portanto, coletivo. O que fazíamos em nossas reuniões semanais de pesquisa era dialogar interpares sobre a experiência etnográfica. Essa estratégia foi consciente porque poderia ser uma forma de relativizar a perspectiva dos pesquisadores. Nesse processo coletivo, os alunos começaram a apreender a mesma lição ensinada por Becker: os “bons escritores” não produzem seus textos de uma vez só. Eles os escrevem, revisam e os reescrevem inúmeras vezes. (Becker, 2007b, p.6)

Também discutíamos a dinâmica das entrevistas. A parte do questionário que deveria ser gravada dependia da forma como o pesquisador construía as perguntas. Os alunos começaram a perceber que, em suas perguntas, já insinuavam respostas para os entrevistados. Não era um erro de roteiro. O problema ocorria quando os pesquisadores pediam que os entrevistados falassem mais detalhadamente sobre algum ponto. Nas transcrições, víamos como diálogos automatizados eram frequentes, por exemplo:

Pesquisador: Foi difícil conseguir a vaga?

Pesquisado: Foi.

Trabalhamos a construção de perguntas sem juízos de valor, principalmente em situações com questões abertas. Também discutimos a importância dos “por quês” e “como”. De início, houve resistências, principalmente ao abandono dos adjetivos e dos advérbios de intensidade. No entanto, conforme compreendiam as peculiaridades da escrita antropológica, passavam a incorporar esse modelo às atividades de pesquisa e, até mesmo, aos debates cotidianos. Era comum os estudantes brincarem entre si quando algum deles fazia um juízo de valor sobre qualquer questão do cotidiano. Eles provocavam uns aos outros com algumas perguntas-chave que tínhamos ensinado. Questões como – “na perspectiva de quem?”, “com base em quais observações você diz isso?”, “você não acha que seu olhar está enviesado?” – eram realizadas durante as leituras das descrições e em qualquer momento em que um deles apresentasse visões não relativizadas sobre questões do cotidiano.

O passo seguinte foi a busca por regularidades. De início, os estudantes viam cada protocolo como um texto em si, único, indivisível, particular e incomparável. As discussões tornaram-se acaloradas e os autores defendiam os “seus” protocolos e

as “suas” famílias, indicando o que havia de mais peculiar nos critérios de escolha e nas estratégias de acesso estabelecidos por elas. Frases como: “na família que eu analisei ocorreu assim [...]”, “eu lembro do rosto da mãe quando fiz a pergunta [...]”, “eu disse que ele era grosseiro porque ele agiu assim [...]” esquentavam os debates e faziam com que nossas provocações fossem sentidas quase como ofensas pessoais.

O cenário dos encontros semanais passou por transformações quando começamos a acumular mais entrevistas. Os estudantes começaram a perceber que seus colegas de pesquisa estavam enfrentando situações parecidas com aquelas por eles vivenciadas. Outras frases, como: “é igualzinho ao meu caso”, “é muito parecido”, “foi o mesmo critério” tornaram os debates menos acalorados e ampliaram as indagações porque todos perceberam similaridades entre os casos que, inicialmente, classificavam como absolutamente particulares.

Exemplo de uma descrição coletiva e densa

Após as sucessivas reuniões e discussões começamos a receber relatórios de pesquisa em que havia descrições detalhadas do contexto em que as entrevistas eram realizadas. As perguntas feitas também eram diretas e não diretivas, permitindo análises aprofundadas dos dados. Um relatório elaborado por uma dupla formada por uma aluna da graduação e outra da pós-graduação é um exemplo desse material que passamos a receber após iniciado o treinamento da escrita, do olhar e do ouvir.

A entrevista foi realizada na residência da família, com a avó dos alunos da rede municipal. No protocolo havia a seguinte descrição da entrevistada:

Enquanto fazíamos perguntas objetivas do questionário, respondia normalmente; mas, quando as questões permitiam um “link” com o seu exercício profissional, transparecia grande entusiasmo, fazendo associações a outras histórias para contar, deixando sua opinião pessoal. Num determinado momento, posicionou-se mais confortavelmente no sofá, chegando a esticar ambas as pernas ao longo do móvel, e alongando também os braços envolvendo o sofá.

As entrevistadoras detalharam a situação em que ocorreu o encontro de pesquisa, descrevendo a entrevistada e a relação estabelecida com os pesquisadores. A forma como a avó sentou-se no sofá demonstra que ela estabeleceu um nível de confiança com os entrevistados, ao ponto de sentir-se à vontade para relatar estratégias familiares pouco republicanas, utilizadas para matricular seus netos

na rede municipal. A motivação da avó para falar foi utilizada pelas pesquisadoras para obter dados em profundidade sobre a escolarização dos netos. A entrevista foi conduzida de tal forma que nos permitiu respostas que não conseguiríamos somente com o questionário.

Pesquisadora 1 – O Edgar, quantas vezes ele trocou de escola?

Avó – Só duas vezes, uma quando ele saiu da Educação Infantil e foi pra escola A, e depois quando foi para o colégio particular.

Pesquisadora 2 – A escola A é a que a senhora trabalhava, não é?

Avó – É. Ele fez dois anos de jardim e depois foi para o CA.

Pesquisadora 2 – Então praticamente enquanto a senhora estava trabalhando lá, a senhora acompanhou a vida escolar dos três (netos) trabalhando lá mesmo.

Avó – Foi, foi. Eu trabalhava lá.

Pesquisadora 2 – Foi em 2008 que a senhora acabou saindo em março...

Avó – Eu saí em março de 2008.

Pesquisadora 2 – E o Edgar terminou o ano sem a senhora trabalhar lá, né?

Avó – Foi. Ficou, sabe por quê? Ele estava lá com a minha irmã.

Pesquisadora 2 – Ah, então a sua irmã também trabalha lá?

Avó – Isso, a minha irmã era professora dele.

[...]

Pesquisadora 2 – Me diz uma coisa: não fosse a senhora ou a sua irmã trabalharem na escola A, as crianças estudariam ali?

Avó – Eu acho que não [...].

Na sequência, a entrevistada afirmou que seu neto só conseguiu estudar na escola porque ela, usando a senha da direção, alterou a data de nascimento do menino no sistema informatizado. Legalmente, o estudante só entraria na escola no ano posterior, mas a mudança de data permitiu que ele acessasse a vaga na escola desejada. Seria impossível ter acesso à informação somente com a aplicação do questionário. Nesse encontro de pesquisa, a entrevista e as observações etnográficas nos permitiram ampliar as análises sobre a família entrevistada, além de indicar uma série de questões comparáveis com os outros 51 casos.

No decorrer do trabalho de campo, os estudantes perceberam que os casos individuais deveriam ser analisados extensivamente porque poderiam indicar elementos presentes nos processos de escolha e acesso às escolas. O texto de Claudia Fonseca (1999) foi discutido no início das atividades de campo, mas não foi bem compreendido porque os estudantes não conseguiam compreender por quais motivos cada caso não era um caso. A discussão apresentada pela

autora só fez sentido quando os alunos analisaram “seus” próprios casos. Os alunos estavam aprendendo que as atitudes e motivações individuais ocorrem em interação com outros sujeitos sociais, de forma que há, simultaneamente, ação individual e relação social.

Nestes momentos, iniciamos outro debate já consolidado no campo antropológico. Nossos aprendizes precisavam entender que os casos, embora tivessem sido realizados por duplas de pesquisadores, não pertenciam a nenhum deles. Toda a discussão sobre autoria na antropologia foi ativada e passamos a indicar que as descrições deveriam ser densas o suficiente para que um leitor conseguisse visualizar a situação de pesquisa sem que nunca tivesse estado no local da pesquisa. Conforme escrevíamos coletivamente, alterávamos os textos individuais e todos passavam a perceber as versões finais como resultado do trabalho coletivo.

Considerações Finais

A antropologia é frequentemente apresentada como uma ciência feita por indivíduos que decidem relativizar suas visões de mundo com base na observação e análise das concepções presentes em culturas diferentes das suas. Mesmo nos casos em que o antropólogo é também nativo, existe a expectativa de que ele consiga estranhar o familiar.

Utilizamos, em nossa pesquisa, todas as ferramentas clássicas da antropologia, mas trabalhamos em conjunto com estudantes que não são antropólogos. Optamos por formar pesquisadores que dominassem a metodologia antropológica ao ponto de aplicá-la aos estudos educacionais. É claro que, ao final, despertamos, ou construímos, vocações antropológicas que podem orientar migrações entre áreas, o que é comum na antropologia. Mesmo que elas não aconteçam, teremos educadores ou pesquisadores em educação capazes de relativizar suas visões de mundo, valorizando o ponto de vista daqueles com os quais estiverem convivendo ou pesquisando. Este é, a nosso ver, o principal resultado do treinamento do olhar antropológico em educação.

Ao final, é possível dizer que o exercício de pesquisa e escrita coletiva fez com que ampliássemos significativamente nossa visão sobre o trabalho etnográfico, principalmente aquele realizado em pesquisas educacionais. Nesse tipo de investigação, além de buscarmos o ponto de vista dos nativos, precisamos relativizar o que classificamos como “juízo pedagógico”. Os cursos de pedagogia tendem a formar estudantes para dar respostas sobre

os processos educacionais, sem necessariamente problematizá-los. Nesse sentido, podemos dizer que a principal contribuição da antropologia nesse contexto é valorizar e analisar a perspectiva dos agentes sociais sobre os processos e sistemas educacionais.

Referências

- BECKER, Howard. *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007a. _____ . *Writing for Social Scientists*. How to start and finish your thesis, book, or article. Chicago: Chicago Press, 2007b.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. *As categorias do juízo professoral*. In: _____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDAO, Zaia. Os jogos de escalas na sociologia da educação. *Educ. Soc.* 2008, vol. 29, n. 103, pp. 607-620.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. *A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Editora Paralelo 15/Editora da Unesp, 1998.
- DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*, Petrópolis Vozes, 1981.
- DEBERT, Guita Grin. *Formação e ensino*. In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.). *O campo da antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa/ABA, 2004.
- DURHAN, Eunice. *Ensino de antropologia*. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil*. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. *Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Rev. Bras. Educ.* 1999, n. 10, pp. 58-78.
- FRY, Peter. *Formação ou educação: os dilemas dos antropólogos perante a grade curricular*. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil*. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIUMBELLI, Emerson. Para além do “trabalho de campo”: reflexões supostamente malinowskianas. *Rev. bras. Ci. Soc.* vol. 17, n. 48, 2002.
- GROISMAN, Alberto. *Ensino de antropologia em “outros cursos”*. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). *Ensino de*

antropologia no Brasil. Blumenau: Nova Letra, 2006.

GROSSI, Miriam Pilar. *Os egressos dos programas de pós-graduação em antropologia*. In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.). O campo da antropologia no Brasil. Rio de Janeiro: Contra Capa/ABA, 2004.

GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. *Cad. CEDES*. Campinas, v. 18, n. 43, pp. 8-25, 1997. I

_____. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. *Pro-Prosições*. Campinas, v. 19, n. 3, pp. 47-82, 2008.

MAUÉS, Raymundo Herald. *O ensino de antropologia na graduação da UFPA*. In: GROSSI, Miriam Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). Ensino de antropologia no Brasil. Blumenau: Nova Letra, 2006.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas Pistas (e Armadilhas) na Utilização da Etnografia na Educação. *Educação em Foco*, v. 16, n. 1, pp. 163-183, 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo. São Paulo: UNESP, 2006.

OLIVEN, Ruben George. *A reprodução da antropologia no Brasil*. In: TRAJANO FILHO, Wilson, RIBEIRO; Gustavo Lins (Orgs.). O campo da antropologia no Brasil. Rio de Janeiro: Contra Capa/ABA, 2004.

PEIRANO, Marisa. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

ROSISTOLATO, R.P.R. & PIRES DO PRADO, Ana. Escolhas familiares e estratégias de acesso às escolas do sistema municipal de educação do Rio de Janeiro: navegação social em um espaço de disputa. In: *Anais do 36º Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais*, 2012.

ROSISTOLATO, R.P.R. Significados da cultura entre estudantes de direito. *Avaliação*. 2010, vol.15, n.2, pp. 73-92.

ROSISTOLATO, Rodrigo. “Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!”: uma análise etnográfica da formação de professores. *Pro-Posições*. 2013, vol.24, n.2, pp. 41-54 .

SEEGER, ^a *Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Org.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WACQUANT, Loïc. *Corpo e Alma – Notas Etnográficas de um Aprendiz de Boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

Recebido em junho de 2014
Aprovado novembro de 2014

Rodrigo Rosistolato é doutor em ciências humanas (antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor da Faculdade de Educação da UFRJ, atuante em seu Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: rosistolato@yahoo.com.br

Ana Pires do Prado é doutora em antropologia social e cultural pela Universidad Autònoma de Barcelona, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: anaprado@yahoo.com
