

Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação

Ethnography and educational research: For a thick description of education

Amurabi Oliveira
amurabi_cs@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho visa contribuir para a discussão em torno da antropologia educacional, campo de estudos ainda pouco explorado no Brasil, discutindo as possibilidades abertas pela pesquisa etnográfica na educação. Muitas pesquisas educacionais têm se utilizado do método etnográfico, bem como das teorias antropológicas, sem a devida reflexão epistemológica em torno desse método. A discussão perpassa tanto uma análise mais ampla do método etnográfico, quanto uma reflexão específica, em torno da proposta da antropologia interpretativa problematizada por Geertz. Com isso, o artigo busca avançar na discussão metodológica da pesquisa educacional, estreitando a discussão entre a antropologia e a educação no debate científico.

Palavras-chave: antropologia da educação, etnografia, pesquisa educacional.

Abstract: This paper aims to contribute to the discussion of educational anthropology, field of studies still little explored in Brazil, exploring the possibilities opened up by ethnographic research in education. Much educational research has used the ethnographic method, as well as anthropological theories, without proper epistemological reflection around this method. The discussion involves both a broader analysis of the ethnographic method, as and specific reflection on the interpretive anthropology proposed by Geertz. It seeks, thereby, to advance the methodological discussion of educational research, by narrowing the discussion between anthropology and education in the scientific debate.

Key words: anthropology of education, ethnography, educational research.

Escolas e culturas escolares: palavras introdutórias

Um dos fenômenos mais presentes na realidade humana se dá em torno dos processos de criação, re-

produção e transformação do conhecimento, que em algumas sociedades ocorrerá de forma institucionalizada, dentro do que conhecemos como escola. Esta instituição terá um papel primordial para as sociedades, em especial as modernas, como

para o processo de socialização das crianças, que vem a ser o primeiro a ocorrer fora do âmbito familiar¹ (Durkheim, 1978).

Em meio a este debate, deve-se destacar o papel fundamental que a antropologia possuirá ao nos trazer

¹ Ariès (1981) indica que, com o advento da escola, houve a criação do primeiro espaço de socialização próprio para as crianças, o que aponta para a relevância de se compreender este ambiente para se entender não apenas a criança, como a nossa sociedade como um todo.

uma concepção alargada de educação, indo para além do processo de escolarização. Neste sentido, a obra de Mead mostra-se especialmente emblemática. Em *Sexo e temperamento* (2002), a antropóloga americana nos aponta para os processos educacionais que ocorrem entre os *Arapesh*, por exemplo, demonstrando como estes se dão de forma dissipada entre as práticas sociais; nesta cultura, em outras palavras, mesmo nesta obra que não é lida primordialmente como um trabalho no campo da educação, temos uma contribuição significativa para pensarmos os processos educativos não escolares².

Se compreendermos a premissa culturalista em torno da constituição dos chamados “padrões de cultura” (Benedict, 1983), que remetem ao processo de modelamento social, por meio de normas e valores principalmente, que constitui os próprios sujeitos, perceberemos que cultura e educação não se encontram em polos opostos, muito pelo contrário, uma vez que a educação também é constituída por determinado padrão de cultura, ao mesmo tempo em que o constitui, ou seja, a educação é uma forma de cultura, e a cultura só pode ser compreendida enquanto processo educativo, pois, afinal, como nos aponta Candau (2011, p. 13), “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”.

No terreno da sociologia, possuímos um vasto repertório de autores que buscam compreender os processos sociais envolvidos na realidade educacional, destacando-se neste conjunto as perspectivas reprodutivistas³, como Baudelot e Establet (1971), Bowles e Gintis (1976) Althusser (1998), Bourdieu e Passeron (2006, 2008), que apontam

para a forma como a educação reproduz as relações sociais e de poder de uma dada sociedade, aprofundando as desigualdades existentes, como também outros que têm questionado algumas das premissas adotadas por esse conjunto de autores e de teorias (Apple, 2002, 2006; Lahire, 1997), ainda que não refutem completamente os argumentos desenvolvidos.

No entanto, para além da reprodução social, a escola também é o espaço da inventividade, da criação e da produção de novas práticas. Constitui-se neste universo a criação de uma “cultura escolar”, que possui uma dinâmica singular, a qual se entrecruza com outras culturas presentes na sociedade envolvente.

No mesmo tempo e espaço da cultura da escola, outras tantas cores podem ser vistas e apreciadas: processos mais particulares e contingentes das diversas culturas presentes no cotidiano da escola, nas interações e nas redes de sociabilidade que ali são trançadas. E que, multicoloridas, carregam tons e variações de outros tempos e lugares ou de *bricolagem* desses outros tempos e lugares, oferecendo outras tessituras que traduzem as experiências dos diferentes sujeitos e participantes das dinâmicas educacionais na escola (Rocha e Tosta, 2008, p. 131).

Desse modo, encontra-se no universo escolar uma miríade de discursos, identidades, representações que se entremeiam na constituição de uma realidade idiossincrática. Devemos compreender que a escola, mais que um espaço de socialização, é um espaço de sociabilidades; ela seria por excelência um espaço sociocultural (Gusmão, 2003). Propomo-nos, neste trabalho, apontar para as possibilidades trazidas pela

etnografia para a investigação educacional, destacando a perspectiva de uma “descrição densa da cultura”, tal qual proposta por Geertz (1989), para apreender esta realidade.

O guru, o educador e outras variações antropológicas

O processo metodológico no qual se assenta a pesquisa de caráter antropológico apresentou uma guinada em termos epistemológicos a partir dos anos 20 do século XX, quando, em 1922, Bronislaw Malinowski publicou *Os argonautas do Pacífico Ocidental*, no qual houve a primeira sistematização do método etnográfico, articulada a um trabalho de campo sistemático.

Alguns de seus preceitos soam estranhos aos ouvidos de um pesquisador do século XXI, como a necessidade de se afastar da “companhia de outros homens brancos”. Uma antropologia baseada unicamente no estudo de sociedades “tribais”, “afastadas”, “selvagens”, não se faz mais possível, em um “mundo em pedaços” (Geertz, 2001), no qual a modernidade chega aos mais diversos lugares, alterando o próprio *status* do objeto antropológico (Giddens, 2001). Cada vez mais a antropologia se volta para a sociedade dos próprios antropólogos, as sociedades ditas “complexas”, criando-se a necessidade de não apenas familiarizar o distante, como também de estranhar o próximo (Velho, 2003).

No entanto, algumas de suas premissas ainda são basilares na pesquisa antropológica. Na proposta metodológica presente na obra de Malinowski, o pesquisador é convidado a articular tanto os conhecimentos teóricos que possui, que

² Devem-se destacar outras obras da autora, que dialogam mais diretamente com o campo educacional, como *Coming of Age in Samoa* (Mead, 2001a [1928]), e *Growing up in New Guinea* (Mead, 2001b [1930]).

³ Para um melhor exame sobre a emergência das teorias da reprodução no campo da educação vide Nogueira (1990).

devem ser adquiridos antes da ida a campo, quanto os dados empíricos obtidos por meio de um conhecimento metucioso do cotidiano da realidade a ser estudada, o que pressupõe o estar com o outro, o processo de convivência com o chamado “nativo”, rompendo, assim, com a prática predominante existente na antropologia até então, também conhecida como “antropologia de gabinete”, na qual o pesquisador conhece a cultura a ser analisada por meio de dados secundários, fornecidos nesse momento principalmente por cronistas e viajantes⁴ (Laplantine, 1988). Malinowski (1976) busca sintetizar suas premissas da seguinte forma:

Nossas considerações indicam que os objetivos da pesquisa de campo etnográfica podem, pois, ser alcançadas através de três diferentes caminhos:

(i) A *organização da tribo e a anatomia de sua cultura* devem ser delineadas de modo claro e preciso. O método de *documentação concreta e estatística* fornece os meios com que podemos obtê-las.

(ii) Este quadro precisa ser completado pelos *atos imponderáveis da vida real*, bem como pelos *tipos de comportamento*, coletados através de observações detalhadas e minuciosas que só são possíveis através do contato íntimo com a vida nativa e que devem ser registradas nalgum tipo de diário etnográfico.

(iii) O *corpus inscriptionum* – uma coleção de asserções, narrativas típicas, palavras características, elementos folclóricos e fórmulas mágicas – deve ser apresentado como documento da mentalidade nativa.

Essas três abordagens conduzem ao objetivo final da pesquisa, que o etnógrafo jamais deve perder de vista. Em breves palavras, esse objetivo é o de apreender o ponto de vista dos nativos, seu relacionamento com a vida, *sua* visão de *seu* mundo (Malinowski, 1976, p. 37-38).

Sendo assim, a pesquisa antropológica nos leva a imergir num universo diverso do nosso, ao mesmo tempo em que esta experiência nos possibilita apreender a construção subjetiva de uma determinada realidade. A utilização de tal método na pesquisa educacional leva a uma guinada epistemológica, e mesmo ontológica, na medida em que traz outra concepção de fazer ciência. Para compreendermos melhor as questões epistemológicas ao fundo, devemos nos remeter a Dilthey (2011), que, ao debater a distinção entre as *Geisteswissenschaften* e as *Naturwissenschaften* [ciências do espírito e ciências da natureza], posiciona-se de forma distinta de Windelband e de Rickert⁵, considerando que as ciências do espírito, por possuírem uma ontologia distinta, demandariam uma *episteme* própria, de modo que tanto o método como a natureza da pesquisa científica se encontram atrelados de forma visceral.

O método etnográfico, na pesquisa educacional, nos possibilita analisar o fenômeno a partir de uma apreensão subjetiva, inclusive de suas estruturas objetivas, considerando-se a construção intersubjetiva da pesquisa. Ao contrário de outras abordagens,

o método etnográfico se constituiu não só com o “outro”, mas a partir do “outro”, apresentando, como uma problemática profunda, a questão de que o objeto e investigador se confundem na ciência antropológica (Lévi-Strauss, 1976). A este respeito, Peirano (1995) nos coloca que a pesquisa de campo na antropologia é caracterizada, justamente, pela busca incessante do diálogo com o outro, ampliando e deixando mais explícitos os pressupostos existentes no fazer científico nos quais teoria e dados empíricos devem estar em constante e profundo diálogo. Neste sentido, a etnografia é herdeira da tradição do *Verstehen* enquanto método compreensivo da realidade social.

Em todo caso, deve-se destacar que, mesmo sendo um método que se assenta numa construção intersubjetiva, não significa que a compreensão do sentido que o outro atribui a suas próprias ações possa ser resumida à *Einfühlen*⁶, pois estamos nos referindo aqui a um ato de interpretação (Geertz, 1997), e, como em toda interpretação, há uma íntima relação entre os atos individuais e os contextos, ou seja, por meio da etnografia podemos relacionar a ação de um determinado sujeito a uma totalidade simbólica, social e cultural. Mas qual o ganho substancial de uma pesquisa etnográfica? Silva (2006, p. 24) destaca justamente esta dimensão; para o autor:

Reflexões sobre o trabalho de campo feitas apenas em termos do que ele é em si mesmo ou de como aparece nas

⁴ Este modo de se realizar a pesquisa antropológica foi emblemática na passagem do século XIX para o XX, na chamada escola evolucionista, formada principalmente por antropólogos de origem britânica, destacando-se os nomes de Edward Burnett Tylor, Lewis Henry Morgan e James Frazer.

⁵ Para Windelband (1949 [1894]), a distinção realizada por Dilthey mostra-se infundada ao opor “natureza” e “espírito”; em seu lugar, Windelband contrapõe a distinção ontológica de Dilthey a uma metodológica, classificando as ciências em *nomotéticas*, aquelas que procurariam determinar leis gerais que expressem as regularidades dos fenômenos, e em *idiográficas*, que voltam sua atenção para o fenômeno singular, para suas idiossincrasias. Rickert (1987 [1896]) nos chama a atenção para o fato de que qualquer ciência e o estudo de qualquer fenômeno são em algum grau *nomotéticos*, e em algum grau *idiográficos*, de modo que estes autores opõem-se fortemente à distinção objetiva proposta por Dilthey, centrando suas questões no método. Podemos resumir a oposição entre as abordagens de Dilthey e de Windelband da seguinte forma: para o primeiro, as diferenças metodológicas entre as ciências derivam de uma distinção ontológica, ao passo que, para o segundo, são as diferenças metodológicas que nos levam a concepções de ciências distintas.

⁶ Remete ao conceito de empatia, que movimentou um grande debate dentro da hermenêutica, uma vez que não chega a ser um consenso a necessidade ou não da empatia no processo de compreensão das ações humanas.

introduções metodológicas ou nos outros capítulos do texto etnográfico podem ocultar, entretanto, outras questões mais pertinentes, a meu ver, sobre a natureza do próprio trabalho de campo. Se um dos principais objetivos da antropologia é promover um alargamento da razão possibilitado pelo conhecimento das várias concepções de mundo presentes nas culturas diversas (considerando-se que as culturas só se encontram através dos encontros dos homens), o trabalho de campo é um momento privilegiado para o exercício desse objetivo, pois é nele que a alteridade, premissa do conhecimento antropológico, se realiza.

A reflexão em torno da pesquisa educacional, em nosso entender, pressupõe também chegar à alteridade, chegar ao “outro” de forma descentrada, percebendo como este universo simbólico se constitui, se constrói e se dinamiza. Em verdade, muitas das teorias antropológicas, bem como do método etnográfico, têm sido utilizadas nas pesquisas educacionais sem a devida reflexão epistemológica acerca desta utilização. Valente (1996, p. 55) nos aponta que

[...] na problematização do emprego de “técnicas” da Antropologia pela Educação, estão ausentes as referências à produção matricial. Essa omissão – que alcança inclusive conceitos de autores bastante conhecidos – parece difícil de justificar-se apenas com a explicação de que no processo de transplante de um campo para outro, houve adaptações que provocaram mudanças em seu sentido original. [...] Negligencia-se, ainda, que, apesar da variedade, tais conceitos mantêm compromissos com perspectivas teóricas diferenciadas que indicam os limites, alcance e desdobramentos de uma análise.

Sendo elaboradas dessa forma, muitas pesquisas têm se desenvolvido em torno das relações étnicas no

universo escolar, das relações de gênero, do universo das representações sociais, do debate do multiculturalismo, dentre tantos outros temas que remetem a uma tradição da ciência antropológica, bem como muitas destas pesquisas têm se baseado na investigação etnográfica, sem que com isso haja uma referência mais enfática à matriz teórica própria da antropologia. O aspecto para o qual queremos chamar a atenção aqui é a impossibilidade de se construir conhecimento a partir da etnografia de forma apartada do debate teórico da antropologia, ou seja, não podemos compreender a etnografia como uma simples “ferramenta de pesquisa” útil. Com a disseminação das pesquisas denominadas etnográficas junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, em especial a partir dos anos de 1980 (Caldas *et al.*, 2012), este tipo de reflexão se faz mais que necessário.

É-nos emblemático o fato de que algumas perspectivas, como a do trabalho de André (1995), sejam amplamente difundidas no campo da educação quando se busca debater a utilização da etnografia neste universo de pesquisa, em que se afirma contundentemente que não há pesquisa etnográfica no campo da educação, mas sim pesquisas de “cunho”, “caráter”, “inspiração” etnográficas, sendo eu principal argumento que tem sido utilizado refere-se ao tempo de estadia em campo, o que deve ser revisto considerando as próprias transformações existentes no próprio campo da antropologia. Peirano (1992, p. 6), por exemplo, aponta para o fato de que “[n]ós, brasileiros, menos ortodoxos e mais inclinados à improvisação, enquanto isso fizemos pesquisas-relâmpago, nas férias ou nos fins de semana, sem culpa e acreditando que a criatividade poderia superar a falta de disciplina e a carência de ethos científico”.

Esta perspectiva mais flexível presente na utilização da etnografia, contudo, não é uma exclusividade do fazer antropológico no Brasil. Zanten *et al.* (1995, p. 235), ao discutirem acerca do processo de utilização da etnografia no campo da sociologia da educação, apontam para a chamada “Blitzkrieg ethnography”, que, “[...] para um pesquisador armado de uma certa cultura sociológica e antropológica, consiste em passar alguns dias em determinado estabelecimento escolar e, a partir de algumas entrevistas e observações, construir uma imagem do estabelecimento considerado”. Isso não quer dizer que compreendamos aqui o tempo em campo como irrelevante, mas certamente essa não é uma questão determinante e tampouco se apresenta de forma linear no fazer etnográfico; lembremos o famoso exemplo de Geertz (1989) em sua pesquisa sobre as brigas de galo em Bali, na qual, após dias sendo percebido como “invisível” pelos “nativos”, ao fugir intuitivamente da chegada da polícia em uma rinha de galos que observara junto com sua esposa, teve seu status alterado, de modo que o “campo” apenas se abriu para este antropólogo após esse momento. Esta breve referência é importante para nos recordarmos que não é simplesmente uma longa estadia em campo que nos garantirá uma etnografia de qualidade, pois há imponderáveis com os quais teremos que saber lidar em campo.

Chamamos atenção, aqui, para a necessidade de um processo reflexivo em torno da própria estadia em campo, pois a utilização de um método investigativo, que se assenta na intersubjetividade, pressupõe uma “vigilância epistemológica” (Bourdieu *et al.*, 2004), de modo que a “observação participante” não se torne uma “participação observante” (Cardoso, 1986). Isto, no caso da pesquisa educacional, toma contor-

nos ainda mais fortes, uma vez que, em qualquer realidade educacional, estaremos lidando com políticas públicas, agentes sociais dotados de interesses próprios, estratégias políticas, sociais e culturais, e estaremos lidando com uma realidade perpassada de relações de poder que condicionam a ação dos agentes e suas possibilidades de ação, reverberadas tanto nas práticas pedagógicas quanto na realidade curricular.

A etnografia se apresenta, desse modo, como uma possibilidade de apreensão da realidade escolar, que necessita de uma melhor reflexão em torno de seus usos e de suas possibilidades, ainda que devamos destacar a necessidade desta imersão no universo escolar para a construção de um conhecimento profundo em torno do que ocorre naquela dimensão cultural. Não à toa, um dos marcos da revolução produzida pela chamada “Nova Sociologia da Educação”, nos anos de 1970, foi justamente a utilização da etnometodologia, do interacionismo simbólico, da fenomenologia e da etnografia, para se compreender, justamente, os processos que ocorriam no interior do espaço escolar (Forquin, 1993).

Uma das vantagens que vem sendo apontada para a utilização da etnografia em outros campos é a sua suposta flexibilidade metodológica, e certamente parte do que se espera é verdade, ainda que expandir o escopo das etnografias não seja uma tarefa fácil. Entretanto, deve-se reconhecer a necessidade de se articular à prática etnográfica o próprio escopo teórico ao qual ela se encontra atrelada, uma vez que a mesma não pode ser compreendida como simples “técnica” de coleta de dados, já que a tal coleta não existe; os dados são construídos no processo interativo com os sujeitos, com os lugares, com as experiências vividas por parte do “nativo” e do pesquisador.

Considerando o fato de que as escolas se situam nas sociedades ditas complexas, devemos encarar alguns fatores que se implicam na pesquisa antropológica nestas sociedades. No que tange à cultura e tais sociedades, Barth (2000) nos chama a atenção para o fato de que o significado é uma relação entre um signo e um observador; desvendar os significados construídos em determinada realidade cultural (escolar) pressupõe “[...] ligar um fragmento de cultura e um determinado ator(a) à constelação particular de experiências, conhecimentos e orientações desse/dessa ator(a)” (Barth, 2000, p. 128). Esta ligação é viabilizada, justamente, pela apreensão da conjuntura cultural de determinado grupo, tal como proposto por Malinowski; afinal, a dimensão da totalidade, e a relação que o pesquisador estabelece com as ações dos sujeitos investigados, é o que possibilita que a etnografia não seja uma mera descrição da realidade (Laplantine, 2011). Como compreender os significados das práticas constituídas entre os sujeitos que estão envolvidos na cultura escolar sem inseri-los em contextos próprios? A etnografia nos possibilita responder a pergunta: quem são estes sujeitos? Estes alunos? Estes professores? Estes gestores?

Barth ainda nos chama a atenção para o fato de que os atores sociais estão sempre posicionados e é a partir destas posições que eles produzem seus discursos e suas práticas. Compreender o que os sujeitos produzem e fazem pressupõe uma apreensão “de onde” eles falam. Mais que isso, leva-nos a reconhecer que todos os pontos de vista colhidos, no trabalho etnográfico, são sempre parciais, incompletos, de modo que a etnografia não se limita a uma descrição da realidade, mas é também uma interpretação da mesma. Ainda segundo o autor:

[...] o fato de que há posicionamentos e de que todas as visões são parciais não tem tais implicações para a epistemologia da antropologia como ciência empírica. Isso de forma alguma diminui a primazia a ser dada às realidades que as pessoas constroem, aos eventos que elas ocasionam, e às experiências que elas obtêm. Essas constatações, porém, forçam-nos a reconhecer que vivemos nossas vidas com uma consciência e um horizonte que não abrigam a totalidade da sociedade, das instituições e das forças que nos atingem. De alguma maneira, os vários horizontes limitados das pessoas se ligam e se sobrepõem, produzindo um mundo maior que o agregado de suas respectivas práxis gera, mas que ninguém consegue visualizar. A tarefa do antropólogo ainda é mostrar como isso se dá, e mapear esse mundo maior que surge (Barth, 2000, p. 137).

A escola é este mundo maior que surge, que vai para além dos horizontes traçados pelos agentes individuais. Suas posições no arranjo cultural mais amplo – mas também no mais restrito, em determinada cultura escolar – são o lugar a partir do qual os sujeitos constroem uma determinada realidade social; o universo escolar é composto, justamente, a partir desta multiplicidade de construções e de horizontes que confluem. No método investigativo, aproximamo-nos à posição defendida por Gadamer (1997), que traz uma nova interpretação hermenêutica, para quem o intérprete traz também um horizonte, de modo que o exercício interpretativo se baseia na “fusão de horizontes”; o horizonte do intérprete mostra-se fundamental neste processo, que é, ao mesmo tempo, um ato de compreensão, interpretação e aplicação. É por isso que Oliveira (2006) nos aponta que estes múltiplos horizontes devem ser captados e contextualizados, para que se possa compreender a dinâmica da realidade educacional.

Por uma descrição densa da educação

A etnografia, em todo caso, longe de se constituir como um bloco homogêneo de técnicas e de perspectivas epistemológicas, apresenta-se como um conjunto heterogêneo e heterodoxo de possibilidades, ainda que alguns sustentáculos se mantenham. Oliveira (2006) nos chama a atenção para o tripé sobre o qual se assenta a pesquisa etnográfica, colocando que esta implica uma educação dos sentidos, pressupondo o ato de olhar, ouvir e escrever.

Estas três instâncias se complementam, pois, se o ato de olhar nos possibilita captar as relações sociais de um determinado grupo, a apreensão do significado das mesmas necessita a escuta. Ainda que as possibilidades de um diálogo efetivo se deem em condições desiguais, a entrevista realizada no processo etnográfico “[f]az com que os horizontes semânticos em confronto – o do pesquisador e o do nativo – abram-se um ao outro, de maneira que transformem um tal *confronto* em um verdadeiro ‘encontro etnográfico’” (Oliveira, 2006, p. 24).

Entrevistar professores, alunos, gestores não é uma tarefa fácil; os sujeitos possuem perspectivas diferenciadas sobre o que está em questão e, por vezes, conflitantes, tanto entre os agentes envolvidos no universo escolar como com o próprio pesquisador. A pesquisa educacional lida com uma realidade delicada, sutil, que envolve não só um espaço institucional de formação intelectual e profissional, como também um

espaço de sociabilidade e de construção de subjetividades. Investigar a realidade escolar é, também, realizar uma incursão sobre as identidades que se constituem naquele espaço.

Trazemos aqui, por fim, as possibilidades postas por uma perspectiva particular da antropologia, inaugurada por Clifford Geertz, que se convencionou denominar de antropologia interpretativa ou antropologia hermenêutica. Geertz (1989), para formular sua proposta metodológica, parte de Weber para compreender a cultura como uma teia de significados, e, sendo ela definida deste modo, implica que a etnografia se constitui num esforço em torno da apreensão subjetiva do significado que os sujeitos dão a suas ações, o que o autor denomina de descrição densa da cultura⁷.

Mas novamente lidamos com uma limitação de caráter mais ontológico que epistemológico, considerando que a etnografia constitui um processo interpretativo. Para o autor:

Resumindo, os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um “nativo” faz a interpretação de primeira mão: é a *sua* cultura) Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” – o sentido original de *factio* – não que sejam falsas, não fatuais ou apenas experimentos do pensamento (Geertz, 1989, p. 11).

Estas interpretações se fazem necessárias, na medida em que, na superfície, as ações dos sujeitos se assemelham, como um conjun-

to de piscadelas; no entanto, os sentidos atribuídos pelos mesmos modificam-se. Estar na escola, em princípio, apresenta-se como um ato homogêneo, em que os alunos, por exemplo, podem se apresentar como sujeitos movidos pelas mesmas motivações e condições objetivas; no entanto, ao imergirmos em seus universos simbólicos, chegaremos a significados mais profundos, que variam de acordo com as experiências, trajetórias e posições que ocupam no universo da cultura de forma mais ampla.

O processo interpretativo, na investigação educacional, apresenta-se como um desafio não só metodológico, mas também institucional, considerando o que está em jogo. As posições que os sujeitos ocupam, neste campo, remetem a estruturas demarcadas, hierarquizadas e verticalizadas. A dificuldade de estabelecer um diálogo, assentado na assimetria que se constitui entre pesquisador e pesquisado, explicita-se exponencialmente quando tratamos de uma pesquisa que se desenvolve num ambiente institucional, no caso, a escola.

Outro desafio que se estabelece na pesquisa antropológica aplicada ao universo educacional tange à questão da perspectiva microscópica dessa análise, de modo que o *locus* do estudo antropológico não é o seu objeto. Parafraseando o próprio Geertz, podemos afirmar que os antropólogos estudam nas escolas, e não as escolas. Este limite não implica afirmar que suas margens sejam fixas, e, por consequência, intransponíveis; muito pelo contrário,

⁷ Deve-se destacar que Geertz parte aqui da tradição hermenêutica para elaborar seu conceito de descrição densa da cultura. Na esteira desta tradição, Dilthey aponta que a realidade social constitui um conjunto de significados, *Lebenszusammenhang*, e a vida, como uma totalidade, teria sua essência no significado ou sentido, *Sinn*, e sua expressão na experiência vivida, *Erlebnis*. Reapropriando-se destes elementos, Weber propõe uma ciência compreensiva, cujo intento maior seria a captação do sentido da ação social. Geertz, ao trazer esta elaboração para o campo da antropologia, preocupa-se em afirmar a etnografia não como mera descrição da realidade, mas sim uma descrição densa, preocupada com a captação dos sentidos construídos socialmente, ou seja, trata-se da elaboração de uma descrição de uma dada realidade cultural realizada de forma interpretativa, ainda que o autor reconheça que apenas o “nativo” pode realizar a interpretação em “primeira mão”, pois apenas esse tem acesso direto aos significados presentes na cultura nativa, cabendo assim ao antropólogo realizar uma outra de “segunda e terceira mão”, uma vez que se trata da interpretação sobre a interpretação do próprio nativo sobre sua cultura.

a análise microscópica da antropologia nos permite realizar articulações mais amplas e abrangentes. Voltamos às palavras do autor:

O problema metodológico que a natureza microscópica da etnografia apresenta é tanto real como crítico. Mas ele não será resolvido observando uma localidade remota como o mundo numa chávena ou como o equivalente sociológico de uma câmara de nuvens. Deverá ser solucionado – ou tentar sê-lo de qualquer maneira – através da compreensão de que as ações sociais são comentários a respeito de mais do que elas mesmas; de que, de onde vem uma interpretação não determina para onde ela poderá ser impelida a ir. Fatos pequenos podem relacionar-se a grandes temas, as piscadelas à epistemologia, ou incursões aos carneiros à revolução, por que eles são levados a isso (Geertz, 1989, p. 17).

O que se encontra nas práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos no universo educacional está para além do que se pode apreender numa instância mais imediata, pois os significados que estes constroem se constituem em espaços simbólicos mais amplos.

O desafio para a apreensão dos significados construídos demonstra-se não só complexo, como também leva o pesquisador a outro nível de abstração, ao reconhecer o seu trabalho científico como menos objetivo que o esperado, uma vez que a própria etnografia se constitui como construção do antropólogo (Geertz, 2004).

Aquele que se arrisca a realizar uma pesquisa educacional a partir de um olhar antropológico, utilizando-se do método etnográfico, deve estar ciente de que a sua subjetividade está presente na construção do objeto e dos próprios resultados da pesquisa. A escola, com todas as suas contradições e tensões, se apresenta como um universo a ser explorado, mas

também como uma realidade a se constituir, a partir deste entrecruzamento das apresentações dos agentes sobre seu cotidiano escolar com a interpretação do pesquisador sobre tais interpretações.

O ato investigativo na antropologia nos convida a uma dispersão epistemológica, pois não nos basta focar e centrar no que estamos procurando, mas também devemos nos centrar no que não procuramos. Pouco adianta pesquisar sobre as relações étnicas numa escola asentando a pesquisa unicamente em relatos, entrevistas e observações pontuais. Não podemos olvidar que a cultura é fluxo denso, um mar aberto de significados, e, como tal, arrisca sempre nos afogar.

Barth (2000) nos chama a atenção para o fato de que os antropólogos dão uma demasiada importância às conversas que os “nativos” têm com o pesquisador, relegando a um segundo plano as conversas estabelecidas entre os próprios “nativos”. É nos diálogos não direcionados ao pesquisador, nas produções simbólicas dispersas pelo pátio da escola, pelos corredores, que as representações sociais são construídas, que as imagens em torno da diferença, da alteridade, se constroem e se animam.

Ao adentrar no universo simbólico do outro, nós nos lançamos numa atividade perigosa, em que nos arriscamos. A subjetividade é um risco, inegavelmente, mas também é um meio. É por meio dela que abrimos novas possibilidades e nos abrimos para elas. Subjetividades não só nossas, mas também as do “outro”, daquele que é o nosso objeto de investigação, e tal feito demanda um esforço metodológico que não pode ser confundido com uma saída da objetividade científica por completo; adentrar na subjetividade não implica uma reprodução da fala nativa como uma verdade

incontestável, pois, como já exposto, há uma necessidade de interpretar estas interpretações.

O processo interpretativo pressupõe a capacidade de adentrar em outras subjetividades, o que não implica, necessariamente a existência de capacidades extraordinárias por parte do pesquisador. Para Geertz (1997, p. 107):

Mas seja qual for nossa compreensão – correta ou semicorreta – daquilo que nossos informantes, por assim dizer, *realmente* são, esta não depende de que tenhamos, nós mesmos, a experiência ou sensação de estarmos sendo aceitos, pois esta sensação tem que ver com nossa própria biografia, não com a deles. Porém, a compreensão depende de uma habilidade para analisar seus modos de expressão, aquilo que chamo de sistemas simbólicos, e o sermos aceitos contribui para o desenvolvimento desta habilidade. Entender a forma e a força da vida interior de nativos – para usar, uma vez mais, esta palavra perigosa – parece-se mais com compreender o sentido de um provérbio, captar uma alusão, entender uma piada – ou, como sugeri acima – interpretar um poema, do que com conseguir uma comunhão de espíritos.

Este desafio interpretativo se coloca o tempo todo em qualquer campo de pesquisa; no caso da educacional, nossa preocupação também vai no sentido de reconhecer a *episteme* própria desta. Gatti (2001) aponta justamente tal preocupação, em não haver uma simples transposição ingênua de categorias de outras áreas de estudo, mas sim a elaboração de categorias próprias a este universo, que abarquem a complexidade das questões educacionais em seu contexto social.

A abordagem etnográfica nos possibilita, em especial na sua proposta de uma descrição densa, a possibilidade de elaborar no campo as categorias de análise, a partir dos

próprios significados que os sujeitos constroem no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que permite ao pesquisado situar, a partir de que tais significados estão sendo construídos, que posições são tomadas em determinada dinâmica social.

O universo escolar, enquanto uma instância significativa da realidade cultural dos sujeitos envolvidos na ação social, apresenta-se ao pesquisador como uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas amarradas umas às outras, de formas irregulares e inexplicáveis. O que pode parecer óbvio, numa primeira coleta de dados, mostra-se complexo e contraditório.

As trajetórias escolares, *o habitus* professoral, dentre outras questões que compõem esta realidade, são bem mais homogêneas e mais facilmente apreendidas pelo pesquisador quando se encontram na superfície. É o mergulho nos significados criados que nos permite perceber a máxima da dialética hegeliana de que a essência e a aparência das coisas não se sobrepõem, mas se encontram, em verdade, em contradição.

Estar lá, estar aqui: etnografando a escola

Geertz (2004) nos traz uma importante lição acerca do trabalho antropológico, situando a questão da etnografia entre dois exercícios, ou melhor, entre dois feitos. O primeiro diz respeito ao “estar lá”. A etnografia se constitui num exercício de pesquisa que pressupõe o “estar lá”, conviver com os “nativos”, dialogar com eles, acompanhar seu cotidiano. Toda etnografia, assim sendo, se configura num exercício de demonstrar esta estadia, levar o leitor – que realizará uma interpretação da nossa interpretação da interpretação do “nativo” – a este mesmo universo, de um modo tal que, se não encontramos o que Malinowski encontrou

entre os trobianeses, somos levados a pensar “os trobianeses não são mais os mesmos”.

Mas o que significa estar lá na pesquisa educacional? Ao contrário das etnografias clássicas, não falamos de culturas distantes, de costumes “exóticos” e, por vezes, pouco racionais do nosso ponto de vista etnocêntrico, mas sim de uma experiência cultural pela qual, muito provavelmente, nossos leitores já passaram e reconhecem como significativa, e mesmo como próxima. Logo, por ser familiar, o fazer antropológico leva ao seu estranhamento.

Fonseca (1999) nos aponta, ao problematizar o método etnográfico, que a primeira etapa dentro da utilização deste é o próprio estranhamento, quando o pesquisador começa a perceber que a realidade é mais complexa do que ela poderia parecer a princípio. Quando o pesquisador se depara com uma realidade próxima em termos sociais e culturais a ser investigada, ele precisa ter em mente que nem tudo que é familiar é conhecido (Velho, 2003) e que, portanto, necessitamos de um primeiro exercício de estranhamento da realidade sobre a qual estamos nos debruçando, desnaturalizando sua dinâmica, interpretando-a como construída social e culturalmente. Segundo Peirano (1995), no campo da antropologia, o estranhamento passa a ser não só a via pela qual se dá o confronto entre diferentes teorias, mas também o meio de autorreflexão. Nesta mesma esteira, Damatta (1978, p. 28) afirma que

[...] vestir a capa de etnólogo é aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: (a) *transformar o exótico no familiar* e/ou (b) *transformar o familiar em exótico*. E, em ambos os casos, é necessária a presença dos dois termos (que representam dois universos de significação) e,

mais basicamente, uma vivência dos dois domínios por um mesmo sujeito disposto a situá-los e apanhá-los.

Ainda segundo o autor, esses dois exercícios estão intimamente relacionados e sempre sujeitos a uma série de resíduos, nunca sendo plenamente perfeitos, pois o exótico nunca passa a ser completamente familiar, e tampouco o inverso. O primeiro é apreendido por uma via intelectual, ao passo que o segundo por meio do desligamento emocional.

O exercício etnográfico na realidade educacional, e escolar mais especificamente, implica uma apreensão de uma esfera que se mostra universal, considerando a estrutura dos sistemas de ensino nas sociedades ocidentais, mas singular. Pois, na proposta de uma descrição densa da educação, os significados dos sujeitos ganham espaço, e a experiência universalizante de um sistema de ensino ganha em singularidade e humanidade.

O substrato sobre o qual está assentado o método etnográfico demanda tempo, pois, se nos interessa saber o que o “outro” pensa que é, o que ele pensa que está fazendo, e com que finalidade pensa que está fazendo, é necessária uma familiaridade com os conjuntos de significados em meio aos quais ele leva sua vida. Isto requer do pesquisador aprender como viver com o “outro”, ainda que o pesquisador seja de outro lugar e tenha um mundo próprio diferente (Geertz, 2001).

Ao passo que o “estar aqui” implica transformar nossa experiência com “o outro” em algo acessível, escrever e apreender a dinâmica do fluxo cultural que vivenciamos no decorrer de nossas pesquisas. “Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências,

emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (Geertz, 1989, p. 7).

Aprender, na escrita, a realidade educacional mostra-se como um desafio de difícil transposição, considerando-se a complexidade do fenômeno, ao mesmo tempo em que se deve ter em vista que há a necessidade de se desenvolver, pela escrita etnográfica, uma articulação entre os sentidos construídos e a macroestrutura social. É claro que uma pesquisa sobre uma escola X, na periferia da cidade Y, diz sobre a escola X, na periferia da cidade Y, e a etnografia trará a tona todas as idiosincrasias da escola X, mas ela também diz algo sobre outras escolas na cidade Y, e em outras cidades. O “estar aqui” mostra-se conflituoso justamente por isso, por ter como desafio ao etnógrafo, seja ele antropólogo ou não, realizar esta interligação da análise microscópica da antropologia com um universo cultural mais amplo, entre os significados construídos dentro de uma cultura pública, de significados, portanto, públicos.

Este trabalho buscou colocar-se afirmativamente na discussão sobre a utilização do método etnográfico na pesquisa educacional, discordando diametralmente de posições que defendem que “[o] que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito” (André, 1995, p. 28), uma vez que entendemos que podemos sim desenvolver pesquisas etnográficas no campo da educação, ainda que isso nos exija um esforço na direção de articular o debate metodológico com as questões teóricas no campo da antropologia; é neste sentido que Valente (1996) aponta para a fragili-

dade de trabalhos desenvolvidos no campo da educação que se utilizam do arsenal da antropologia.

Ainda que a apropriação de um campo por outro seja sempre marcada por tensões, que remetem não apenas aos debates epistemológicos como também às divisões acadêmicas em um dado momento histórico, acreditamos que os problemas decorrentes de uma má apropriação da etnografia no campo educacional, como em outros, se devem antes de mais nada ao processo de fragmentação, a como a antropologia é incorporada, tendencialmente lida de forma reducionista e instrumental, acionando a etnografia como uma simples “descrição” da realidade, sem se perceber que descrever implica necessariamente interpretar, o que se dá, dentre outros fatores, a partir do arsenal teórico mobilizado.

A ideia de uma descrição densa da educação é apenas um caminho possível, mas que, em todo caso, indica a necessidade de não apenas nos utilizarmos de forma pontual de determinado autor, demonstrando a necessidade de imergirmos no debate que origina sua discussão epistemológica, para então nos utilizarmos plenamente de sua metodologia nos diversos campos do saber. A etnografia no campo educacional nos traz grandes possibilidades, pois nos aproxima do cotidiano escolar, levamos a um encontro profundo com sua dinâmica e com os sujeitos que a compõem; contudo, ela também nos exige uma ampliação de nosso escopo teórico, que deve ser articulado com a pluralidade de dados que emergirão do campo, com aquele momento em que o pesquisador sentirá o “Anthropological Blues”, no dizer de Damatta (1978), dando sentido à famosa frase de Geertz que diz que a antropologia é tudo aquilo que os antropólogos fazem, o que inclui aí, inegavelmente, os educadores.

Referências

- ANDRÉ, M.E.D.A. 1995. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 130 p.
- APPLE, M.W. 2002. *Educação e poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 201 p.
- APPLE, M.W. 2006. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre, Artmed, 246 p.
- ARIÈS, P. 1981. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Guanabara, 279 p.
- ALTHUSSER, L. 1998. *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro, Graal, 127 p.
- BARTH, F. 2000. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria, 243 p.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. 1971. *L'École capitaliste en France*. Paris, François Maspero, 340 p.
- BENEDICT, R. 1983. *Padrões de cultura*. Lisboa, Livros do Brasil, 331 p.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. 2004. *Ofício do sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis, Vozes, 328 p.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. 2008. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, Vozes, 275 p.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. 2006. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit, 189 p.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. 1976. *Scholling in Capitalist America*. New York, Routledge & Kegan Paul, 340 p.
- CALDAS, A.C.; MALTÊZ, C.R.; SILVA, S.C. dos R.; MARTINS, S. de O. 2012. O sentido da etnografia nas pesquisas em educação no Brasil (1987-2008). In: G. ROCHA; S. TOSTA (orgs.), *Caminhos da pesquisa: estudos em linguagem, antropologia e educação*. Curitiba, CRV, p. 13-32.
- CANDAUI, V.M. 2011. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: A.F. MOREIRA; V.M. CANDAUI (orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Vozes, p. 13-37.
- CARDOSO, R.. 1986. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: R. CARDOSO (org.), *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 95-106.
- DAMATTA, R. 1978. O ofício de etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: E. de O. NUNES, *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, p. 23-35.
- DILTHEY, W. 2011. *Introdução às ciências humanas*. Rio de Janeiro, Editora Forense, 486 p.

- DURKHEIM, É. 1978. *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 91 p.
- FONSECA, C. 1999. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, **10**:58-78.
- FORQUIN, J.-C. 1993. *Escola e cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas, 205 p.
- GADAMER, H.-G. 1997. *Verdade e método I*. Petrópolis, Vozes, 631 p.
- GATTI, B.A. 2001. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, **113**:65-81.
- GEERTZ, C. 1989. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 213 p.
- GEERTZ, C. 2001. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 247 p.
- GEERTZ, C. 1997. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, Vozes, 366 p.
- GEERTZ, C. 2004. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 204 p.
- GIDDENS, A. 2001. *Em defesa da sociologia*. São Paulo, Editora UNESP, 393 p.
- GUSMÃO, N.M.M. de. 2003. Os desafios da diversidade na escola. In: A. GIDDENS. (org.), *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo, Biruta, p. 83-105.
- LAHIRE, B. 1997. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática, 367 p.
- LAPLANTINE, F. 1988. *Aprender antropologia*. São Paulo, Brasiliense, 207 p.
- LAPLANTINE, F. 2011. *La description ethnographique*. Paris, Armand Colin, 128 p.
- LEVI-STRAUSS, C. 1976. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro, Graal, 456 p.
- MALINOWSKI, B. 1976. *Os argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo, Abril Cultural, 436 p.
- MEAD, M. 2001a. *Coming of Age in Samoa*. New York, Harper Perennial, 256 p.
- MEAD, M. 2001b. *Growing Up in New Guinea*. New York, Perennial Classics, 280 p.
- MEAD, M. 2002. *Sexo e temperamento*. São Paulo, Perspectiva, 316 p.
- NOGUEIRA, M.A. 1990. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, **46**(46):49-58.
- OLIVEIRA, R.C. de. 2006. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo, Editora UNESP, 220 p.
- PEIRANO, M. 1992. A favor da etnografia. *Anuário Antropológico*, **130**:179-223.
- PEIRANO, M. 1995. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro, Relume Dumara, 180 p.
- RICKERT, H. 1987 [1896]. *The Limits of Concept Formation in Natural Science: A Logical Introduction to the Historical Sciences*. Cambridge, Cambridge University Press, 240 p.
- ROCHA, G.; TOSTA, S.P. 2008. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 159 p.
- SILVA, T.T. da. 1999. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 154 p.
- SILVA, V.G. 2006. *O antropólogo e sua magia*. São Paulo, Edusp, 194 p.
- VALENTE, A.L. 1996. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. *Pro-Posições*, **7**(20):54-64.
- VELHO, G. 2003. O desafio da proximidade. In: G. VELHO; K. KUSCHNIR (orgs.), *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., p. 11-19.
- WINDELBAND, W. 1949 [1894]. *Preludios filosóficos*. Buenos Aires, Editorial Santiago Rueda, 459 p.
- ZANTEN, A.H.-V.; DEROUET, J.-L.; SIROTA, R. 1995. Abordagens etnográficas em sociologia da educação. In: J.-C. FORQUIN (org.), *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, Vozes, p. 205-295.

Submetido: 29/06/2011

Aceito: 22/04/2013