Estudos etnográficos da educação

uma revisão de tendências no Brasil

Carmem Lúcia Guimarães de Mattos

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MATTOS, CLG. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 25-48. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil¹

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

A educação escolar, em sua complexidade, pode ser entendida como ciência oriunda do estatuto das Ciências Humanas e Sociais no qual o sujeito e objeto aparentemente se fundem. As ciências podem afirmar a prioridade epistemológica da realidade objetiva do cientista, isto é, a realidade a ser estudada existe objetivamente antes da intenção particular do pesquisador para estudá-la. Entretanto, em Educação, esta realidade estudada é cultural, assim como a do pesquisador que a estuda. Na dialética entre essas duas culturas, a do sujeito pesquisador e a do sujeito pesquisado, é que a complexidade se instaura e é sobre ela que se movimenta o trabalho de pesquisar. Portanto, qualquer que seja a abordagem de pesquisa, é a partir da dialética entre pesquisador e sujeito-objeto que se inicia o processo, estabelece-se as relações com o contexto a ser pesquisado, desenvolve-se o trabalho de coleta de dados, processa-se as análises e se constrói o trabalho científico.

O *design* de pesquisa a ser seguido é meramente uma escolha que o pesquisador exerce dentre as várias possíveis para teorizar o objeto que está examinando e, então, construir o conhecimento científico. A partir desta premissa, descrevo alguns tópicos que nos alertam sobre a abordagem de nossa escolha, que é a Etnografia.

1 Este texto foi proferido como conferência no IV Fórum de Investigação Qualitativa - III Painel Brasileiro/ Alemão de Pesquisa (2005), Juiz de Fora e parcialmente publicado na revista Educação em foco (2006).

No primeiro tópico, decidimos iniciar por um histórico da Etnografia na Antropologia e explicar as implicações e influências que esta área trouxe à Educação em termos teórico-metodológicos, especialmente em termos da natureza de cada uma dessas áreas do conhecimento. No segundo tópico, formulamos uma pergunta a partir deste histórico — Quem pode fazer etnografia? — e tentamos respondê-la com base nos pressupostos de alguns autores. No tópico seguinte, descrevemos alguns recursos instrumentais e metodológicos concernentes a etnografia tentando analisar as implicações de seu uso na área de educação. No quarto tópico, o assunto tratado é a diferenciação entre a pesquisa qualitativa, a reflexiva e a etnográfica. No quinto tópico exploramos o que está acontecendo com a etnografia no Brasil. Neste tópico, refletimos sobre os princípios básicos que norteiam a pesquisa etnográfica e como eles têm sido aplicados nas pesquisas educacionais no Brasil, alertando para as dificuldades que têm sido enfrentadas por pesquisadores nesse campo. Dois princípios tratados são a objetivação participante (BOURDIEU, 2004) e a observação participante (SPRADLEY, 1981). Estes dois conceitos, devido à sua complexidade e similaridade, parecem confundir enormemente a tarefa de trabalho de campo. No sexto e último tópico, apresentamos as tendências da abordagem etnográfica partindo do paradoxo entre o seu uso em demasia e a sua falta de credibilidade na área educacional. Apontamos quais as possibilidades para este dilema, refletindo sobre certas preocupações e chamando a atenção dos profissionais do ensino para a necessidade de maior seriedade no treinamento e utilização da Etnografia como abordagem de pesquisa em Educação.

A partir destes tópicos, são oferecidos argumentos para o debate sobre o panorama das tendências da Etnografia na Educação no Brasil e ilustrá-las com as pesquisas que venho desenvolvendo nos últimos anos baseadas na abordagem etnográfica. Embora não esteja trazendo dados de trabalhos de outros colegas, espero que essas ilustrações nos ajudem a entender melhor o processo de construção do trabalho etnográfico, enquanto trabalho científico.

Histórico: Antropologia é Ciência? Educação é prática? Existem outras possibilidades?

O fazer antropológico surge com a expansão do mundo através da “descoberta” pelos europeus de outros povos, cujas culturas distanciavam-se sobremaneira daquela do velho mundo.

O diferente, o desconhecido, deu margem para se fazerem questionamentos cujas respostas, segundo Gusmão (1997), “permitiram a constituição de um saber legítimo e reconhecido como ciência” (p.8). O olhar sobre o outro, entretanto, é acompanhado de diferentes formas de interpretação que, ao final do século XIX e no decorrer do século XX, caracterizam a Antropologia como sendo uma Ciência na qual os pressupostos que a orientam indicam os caminhos de busca para as respostas que se pretendem obter.

O evolucionismo então surge, no século XIX, como a primeira teoria calcada nos pressupostos antropológicos. Neste período, o homem europeu é colocado no centro e os outros grupos sociais passam a ser pensados a partir deste modelo único de humanidade. Tal forma de se compreender o outro fez com que a etnografia se caracterizasse, a partir do nosso olhar contemporâneo sobre este momento histórico, como um fazer científico discriminatório e estereotipado.

Boas (1943) inaugura uma nova corrente de pensamento sobre o fazer antropológico rompendo com a corrente evolucionista. Para este antropólogo, cada grupo possui uma história singular, dentro de sua cultura e é preciso entendê-la como parte de um momento específico; a história da humanidade pode ter seguido por diferentes caminhos, logo, o pensamento evolucionista etnocêntrico é desconsiderado.

A partir desta perspectiva, Boas (1943) critica não só os valores liberais da sociedade, baseados na ideia da evolução, mas também os sistemas e as práticas escolares, especialmente dos Estados Unidos, onde as escolas se constituíam como instituições dependentes do todo social, e cujos objetivos eram formar

sujeitos de acordo com modelos pré-estabelecidos e idealizados, segundo a lógica dos sistemas produtivos, em detrimento da diversidade presente na própria escola e nos indivíduos. Portanto, o ideário estruturalista da sociedade liberal era criticado por Boas (1943) por ser tão discriminatório e estereotipado quanto o evolucionista.

O fazer científico antropológico passa a ser entendido também como história cultural ou culturalismo e o “trabalho de campo” ganha importância nas pesquisas que pretendiam conhecer a cultura do outro ou de si próprio. A Antropologia Cultural, vertente da Antropologia Social, emerge através do funcionalismo, representado na pessoa de Malinowski, considerado um dos pais da etnografia à medida que sistematiza os caminhos que se deve percorrer para realizar, no campo, a própria pesquisa.

Uma das formas de pensar como se realiza esse caminho e que tendências foram delineadas nessa época reside na reposta à pergunta: Quem pode fazer etnografia? A partir dos anos vinte, Malinowski (1922) preconizou que, apenas pela “observação participante”, seria possível ao pesquisador conhecer o outro em profundidade e superar os pressupostos evolutivos e o etnocentrismo (visão pela qual o homem branco europeu letrado seria superior a todos quantos apresentassem diferentes constituições, tanto físicas quanto de formas de vida e de pensamento).

Para isso, a etnografia deveria ser uma pesquisa intensiva, de longa duração: o etnógrafo precisaria viver no local, aprender a língua nativa e, sobretudo, observar a vida cotidiana. O pesquisador deveria dar conta da totalidade da vida da tribo observada, a partir da constituição da sociedade, da vida real e do espírito do nativo. Diferente desta concepção é o chamado paradigma hermenêutico, no qual se assentaram os pós-modernos em sua defesa da polifonia, ou seja, da necessidade de dar voz ao participante. Geertz (1978) sustentará que a cultura deve ser vista, antes de tudo, como uma “teia de significados que o próprio homem teceu” e a tarefa da antropologia é realizar o desvelamento desta cultura. Se a cultura precisa ser

interpretada, não é possível aceitar que o seja a partir de um só olhar ao qual o estatuto da ciência confere maior autoridade. Os pós-modernos não aceitam mais a ideia desta autoridade soberana e passam a ter, como objeto a ser desconstruído, o próprio texto etnográfico e a relação de poder do pesquisador em relação aos pesquisados. É bem verdade, porém, que no rol das boas intenções (autocrítica que atinge o caráter colonialista e dominador do etnógrafo dos países ricos), encontram-se práticas questionáveis. Ao propor a revisão da etnografia, ao propugnar a multiplicidade das vozes, desviou-se a polêmica da disputa teoria *versus* prática para uma disputa no interior do registro da pesquisa, o que favoreceu um certo rebaixamento da própria qualidade da pesquisa, tal perspectiva é bem discutida por Peirano (1995).

Nos anos 30, a antropóloga M. Mead fez da Educação objeto privilegiado da Antropologia no interior da escola. Sua obra clássica, intitulada “*Growing up in New Guinea*” (1931), buscava entender de que forma valores, gestos, atitudes e crenças eram inculcados nas crianças pelos adultos com o objetivo de formá-las para viver dentro da sua sociedade. Esta pesquisadora investigou tanto os modos de transmissão das gerações mais velhas para as mais novas, como a própria formação da personalidade e as formas de aprendizagem existentes na escola. Esta abordagem analisada por Dauster (1997) revelava as especificidades culturais travando um diálogo com a psicologia e a psicanálise tendo em vista sustentar a existência de “personalidades culturais” no interior da escola.

André (1997) sustenta que, o interesse dos pesquisadores, a partir da década de 70, está em estudar as questões relacionadas à integração na sala de aula — interação professor - aluno — e aos métodos de avaliação educacional — habilidades de ensino junto aos docentes. Estes são temas recorrentes nos estudos etnográficos em educação neste período. No campo da Educação, encontramos também as tendências aos estudos etnográficos diagnósticos, os etnohistoriográficos, que ganham muita força até os dias de hoje, assim como os etnomatemáticos.

Nos anos 80, ainda segundo André, a abordagem etnográfica ganhou muita popularidade, inclusive na área educacional. Nesta década, foram desenvolvidas teses e dissertações que descreviam as atividades em sala de aula e as relações construídas diariamente neste espaço educacional.

Um outro enfoque localiza-se na vertente da escola sociológica francesa. Pierre Bourdieu (2004) trabalha a noção de *habitus* tendo em vista o processo educativo que, por intermédio de sua teoria, surge de forma dinâmica como inculcação de disposição durável, matriz de percepções, juízos e ações que configuram uma razão pedagógica, ou seja, a lógica e a estratégia que uma cultura desenvolve para transmitir seus valores.

Na atualidade, a etnografia, no campo da antropologia, não pretende “tornar familiar o exótico” cuja exotividade, mas que intrigar ou atrair, objetiva fazer o leitor pensar: “eu nunca tinha pensado que a etnografia significasse isso ou que desse margem a essa interpretação”. Essa ideia se aproxima do procedimento mencionado por Da Matta (1978), que seria o de tornar exótico o familiar. Trata-se de adotar um recurso metodológico de estranhar, distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade e por suas instituições, tirando estas da opacidade em que a cultura as coloca.

De acordo com Novaes (1992), a Antropologia e a Educação possuem uma relação desafiante que se articula pelos projetos singulares que apresentam. A primeira, pelo “projeto antropológico do conhecimento das diferenças” e a segunda, pelo “projeto educacional de intervenção na realidade”. Nesses sentidos, o pensamento de Novaes (1992) concorre com o de Boas (1943) sobre o fazer antropológico.

Antropologia e Educação hoje, segundo Gusmão (1997), parecem constituir um campo de confrontação no qual o compartilhamento do saber atribui àquela a condição de ciência e a esta a condição de prática. Dentro desta divergência primordial, os profissionais de ambos os lados se acusam e se defendem com base em pré-noções, práticas reducionistas e muita falta de conhecimento. Se há muitas coisas que nos

separam — antropólogos e educadores —, há muitas outras que nos unem. O que nos une é anterior ao que nos separa e nele se inscreve o diálogo do passado, tanto quanto a possibilidade do diálogo do futuro.

Buscando responder a pergunta — Quem pode fazer etnografia? —, diria que qualquer pesquisador culturalmente sensível pode fazê-la, embora minha resposta aos meus alunos seja: aquele que sente um grande desconforto na boca do estômago com algo que não vai bem na sociedade e que não passa por ele muito facilmente, isto é, se algum fenômeno social está “caindo mal” para você, este é o seu objeto de estudo. Portanto, qualquer pesquisador bem treinado em etnografia e com uma pergunta socialmente relevante deve fazer pesquisa etnográfica. Como fazê-la? Só o pesquisador ou pesquisadora pode responder a este questionamento através do campo, pois cada campo é único, cada pesquisa é única e cada dia na própria pesquisa é único.

Recursos etnográficos e as implicações de seu uso

A partir dos anos 80 e até os dias atuais, alguns instrumentos etnográficos passaram a ser frequentemente utilizados em pesquisas educacionais, por isso vale a pena citar alguns, são eles: observação participante, entrevista, imagens de vídeo, história de vida, questionários, dentre outros.

Decorrentes desses tipos de coleta, podemos apontar algumas formas de análises: análises indutivas, microanálise etnográfica, análise de contexto, análise de discurso, análise sociolinguística, análise documental, análise histórica, análise representacional, análise cultural, análise hermenêutica e análise crítica.

Com relação às maneiras que estes trabalhos são relatados, podemos encontrar as mais variadas nuances que vão desde processos narrativos livres com simples descrições de falas sobre o que os participantes dizem, até fotografias com análises detalhadas de representações e significados para pesquisadores e pesquisados. Quanto aos relatórios das análises

de contextos e de discursos, pode-se dizer que estes muitas vezes se misturam, como se seus procedimentos descritivos tivessem as mesmas origens e processos. Os relatórios históricos e documentais, por sua vez, distanciam-se das vinhetas etnográficas enquanto entidades próprias pertencentes a um corpo teórico-metodológico-epistemológico separado dos dados etnográficos.

As análises sociolinguísticas, geralmente associadas às interações de sala de aula, pertencem a um grupo raro que quase sempre respeita as análises culturais e os processos analíticos indutivos, desenvolvendo relatórios e descrições etnográficas e microetnográficas, na maioria das vezes, apropriados em termos etnográficos.

A crítica que podemos fazer aos procedimentos mais frequentes em pesquisas que se intitulam etnográficas são: em primeiro lugar, o uso indiscriminado e individualizado de instrumentos sem o devido cuidado e treinamento do pesquisador e de sua equipe e, em segundo lugar, o processo de análise – geralmente o pesquisador não leva em conta a voz ou a presença do participante na pesquisa e no relato final do trabalho.

O lugar de onde o pesquisador fala é do seu próprio lugar e não daquele do pesquisado, isto é, ele fala sobre o pesquisado e não com ele. Este fato cria um fator anulador da opção pela abordagem etnográfica, pois nesta abordagem o pressuposto maior é que o lugar do participante é como agente da pesquisa. Portanto, como avaliar, analisar ou relatar uma pesquisa a partir da sua experiência e não da experiência do outro, se o outro é o seu objeto-sujeito da pesquisa?

Uma dos instrumentos que parecem vir para ficar é a etnografia visual (uso de vídeo, TV, jornais, fotografia, pinturas, imagens em geral) auxiliada pelo uso do microcomputador. O uso de vídeo ganha cada vez mais espaço como instrumento recorrente na pesquisa de um modo geral e, particularmente, na pesquisa educacional, especialmente na coleta de dados no contexto escolar. Seu objetivo é contribuir para um maior entendimento das ações ocorridas em um evento interativo. (MATTOS; CASTRO, 2004).

As cenas rotineiras tornam-se, por vezes, invisíveis às observações comuns da etnografia, isto é, os instrumentos por ela utilizados para coletar e analisar os dados — imagem — surgem como alternativa para tornar mais visíveis as rotinas a serem estudadas, além de permitir, tanto ao pesquisador quanto aos participantes da pesquisa, a tomada de consciência sobre a necessidade ou não de uma mudança de rotina (ERICKSON; SCHULTZ, 1977).

O vídeo possibilita observar e (re)observar um evento no momento de sua ocorrência, ao passo que a observação única pode deixar escapar algum detalhe na interação da cena ou do evento em estudo. Além disso, serve como contraponto quando da comparação com as anotações de campo (PINK 2001).

No que diz respeito ao uso de computadores nas Ciências Sociais, pode-se inferir que este uso tem crescido rapidamente e a etnografia, enquanto abordagem de pesquisa utilizada em tais ciências, participa deste processo (DELAMONT, 1992; Agar, 1983).

Os métodos de análise têm se beneficiado com este uso, sobretudo a análise de conteúdo, através de inúmeros *softwares* que fazem o levantamento cruzado de categorias temáticas que culminam com tendências que favorecem as análises indutivas.

Na análise indutiva, partimos de dados particulares para o geral e, através de objetivos ou afirmações argumentativas, ampliamos o foco das análises para um universo mais generalizado, formulando premissas universais típicas ou atípicas que podem ser comprovadas e sustentadas através dos dados e das teorias formando assim a base do conhecimento que está sendo construído ou relatado como resultante da análise.

Nos Estados Unidos, Inglaterra e França utilizam-se largamente, e com bastante êxito, esses *softwares*, o que agiliza o árduo trabalho de análise, especialmente quando o campo é realizado por um longo período de tempo e o acervo de dados é grande, o que é comum em quase todas as pesquisas etnográficas (AGAR, 1983; MASON, 2005).

O volume de dados e de transcrições manuais tem sido reduzido pelo uso de gravadores digitais que copiam textualmente as vozes para o computador com pequenos erros. O uso de *softwares* faz com que o levantamento de frases e palavras recorrentes no texto escrito diminuam o tempo de análise e de relato e de dados de modo significativo, facilitando a análise de conteúdo e a categorização de dados.

No Brasil, esses softwares ainda são poucos e estão sendo elaborados por equipes de sociolinguístas, com pouca participação da área de educação até por conta da escassez de financiamento em nossa área (MASON, 2005).

A etnografia na pesquisa qualitativa

Para entendermos as tendências na etnografia, temos que pensar nas dúvidas que pairam sobre os temas: pesquisa educacional, pesquisa reflexiva (pesquisa-ação ou pesquisa sobre a própria prática) e pesquisa etnográfica.

Vou utilizar uma caracterização realizada por Sara Delamont (1992) para refletir sobre esse debate. Ela elenca três tipos de pesquisa — a qualitativa, a reflexiva e a etnográfica — e, através dos instrumentos utilizados por cada uma delas, classifica-as.

Na pesquisa qualitativa, geralmente, utilizam-se recursos como: entrevistas (com perguntas abertas e fechadas), história de vida, entrevista oral, estudo pessoal, mapas mentais, estudos observacionais, observação participante ou não.

A pesquisa reflexiva, por sua vez, envolve a autoconsciência. Significa dizer que o pesquisador reconhece e termina o ciclo da interação e da percepção que caracteriza as relações com outros participantes da pesquisa durante a mesma. Geralmente este tipo de pesquisa se dá através da colaboração entre pesquisador e participantes ou quando o pesquisador pesquisa a sua própria prática.

Hammersley (1992); Delamont (1992) e Atkinson (1982) descrevem em seus trabalhos a natureza reflexiva da pesquisa, sendo a autoconsciência um conceito central e relevante, não só no processo de coleta e análise de dados, como também na construção do texto. Neste, o pesquisador precisa deixar explícito questões de validade e fidedignidade.

A pesquisa etnográfica inclui todos os recursos das anteriores e mais, necessariamente, a observação participante, o participante como protagonista da pesquisa, a imersão na cultura local por prolongado período de tempo, a busca por eventos típicos e atípicos e a análise por processos indutivos.

Concluindo, parece fácil reconhecer a pesquisa qualitativa, mas destacar dela a etnografia é uma tarefa que exige olhos exigentes e perspicazes. Entretanto, as metodologias ou os procedimentos não qualificam ou desqualificam uma pesquisa, o que o faz é a rigorosidade, o compromisso, a relevância científica e social, a capacidade do pesquisador em proceder e comunicar aquilo que fez e o que resultou do seu fazer científico.

Em etnografia, o que buscamos é que esta abordagem, mais que um *design* de pesquisa, se torne um paradigma científico de contorno epistemológico-científico.

Para Delamont (1992), como para nós, as dificuldades em se reconhecer a pesquisa etnográfica ou os seus elementos básicos parece originar-se do pouco treinamento dos pesquisadores.

Em nosso entendimento, o domínio de uma técnica não garante uma pesquisa. A etnografia, como as demais abordagens de pesquisa, pertence a um campo teórico-epistemológico que precisa ser compreendido para que possa ser utilizado pelo pesquisador. No campo da sócio-antropologia e/ou da sociologia da educação, podemos afirmar que existe uma atração entre as áreas de exclusão social e as pesquisas etnográficas, isto é, o “etnoe”, que é um radical grego que significa o outro, escrever sobre o outro, mas na perspectiva dele.

O que está acontecendo hoje com a etnografia educacional?

Uma reflexão que nos parece importante sobre a abordagem etnográfica de pesquisa no Brasil diz respeito ao desconhecimento dos pesquisadores sobre os princípios básicos da etnografia, à falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa, as dificuldades existentes em lidar teórica, metodológica e epistemologicamente com as questões da objetivação participante e da observação participante (BOURDIEU 2004), e ainda faltando ao pesquisador desenvolver um olhar relativizador de que nos fala André (1986 e 1995), Dauster (1994, 1997) e Rockwell (1980). Tais pontos podem não só comprometer, mas inviabilizar pesquisas educacionais de base etnográfica.

A partir destes pressupostos, passo a explicitar os princípios básicos considerados necessários ao desempenho da tarefa do etnógrafo educacional e que algumas vezes são desconhecidos ou ignorados pelo pesquisador.

O primeiro deles é a *descrição densa* (GEERTZ, 1978). Este tipo de descrição foca a cultura local sem perder a especificidade do particular mas retornando sempre ao geral ou à totalidade do evento ou da cena estudada.

O segundo ponto é a clareza sobre o papel da teoria na pesquisa. As tensões provocadas pela entrada da etnografia no campo da pesquisa educacional culminaram no descrédito das práticas etnográficas na educação, atribuídas especialmente à fragilidade do processo de validação científica e ao reduzido número da amostragem que fragilizaram também suas bases teóricas. Nesse território de descrédito, a utilização do método indutivo de análise, próprio da etnografia, dá pouca margem à comprovação de teorias já testadas e comprovadas em contextos diversos daqueles da pesquisa que está sendo realizada no momento. Diferentemente de uma pesquisa cujo aporte se dá a partir de conceitos previamente determinados e teorias previamente construídas e selecionadas, a etnografia, pelo seu método de análise indutiva, dificulta o processo de se aliar as teorias educacionais mais conhecidas à sua prática de pesquisa (MATTOS, 2004; ERICKSON, 1992; ROCKWELL, 1980).

Em etnografia, os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa, suas hipóteses vão sendo construídas progressivamente à medida que os dados respondem ou não às perguntas que os agentes de pesquisa, junto com o pesquisador, formulam diante do objeto pesquisado.

Entendemos que a prática de pesquisa etnográfica, assim como a de quaisquer pesquisas, não é *a priori* despida de qualquer fundamentação teórica e/ou metodológica. A própria escolha do objeto de estudo pressupõe estudos anteriores que levem o pesquisador a entender o campo a partir de um olhar que foi construído ao longo de sua experiência de vida.

Nesse sentido, a relação entre a teoria e a etnografia é caracterizada como uma relação imbricada na qual não é possível uma distinção. Assim sendo, poderíamos chamar essa não separação de *práxis* na pesquisa etnográfica.

O terceiro princípio a ser respeitado pelos etnógrafos educacionais refere-se à objetivação participante (BOURDIEU, 2004) e à observação participante (SPRADLEY, 1981). A proximidade do pesquisador com o objeto de pesquisa e sua aderência a ele resultam na dificuldade de se objetivar o objeto de pesquisa, de olhá-lo com o distanciamento necessário do seu campo de inserção, como por exemplo, o diretor em seu campo de atuação, o orientador pedagógico em seu trabalho de orientação. Para Bourdieu:

[...] ‘a objetivação participante’ (e que é preciso não confundir com a “observação participante”, análise de uma – falsa – participação num grupo estranho) é sem dúvida o exercício mais difícil que existe, porque requer a ruptura das aderências e das adesões mais profundas e mais inconscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constituem o «interesse» do próprio objecto estudado para aquele que o estuda, tudo aquilo que ele menos pretende conhecer na sua relação com o objeto que ele procura conhecer. [...] o trabalho de objetivação incide neste caso

sobre um objeto muito particular, em que se acham inscritas, implicitamente, algumas das mais poderosas determinantes sociais dos próprios princípios da apreensão de qualquer objeto possível [...] (2004, p. 51).

Em etnografia, a objetivação participante é a compreensão objetiva que o pesquisador tem do objeto e que passa a ser parte do seu universo concreto de observador.

Suponhamos que um pesquisador não tenha entrado em uma sala de aula nos últimos trinta anos, a objetivação participante que ele fará desta sala de aula e sobre o aluno presente na mesma é representada pela imagem de aluno que ele tem a partir de si próprio e não daquela que, através da observação participante, ele pode livre e despretensiosamente acessar, mediante o tempo no campo.

Portanto, a observação participante é, na visão de Erickson (1986), de outra natureza. Segundo ele, a natureza da observação participante é indicada pelo próprio nome do método, é a participação ativa com aqueles que são observados. A participação do pesquisador pode variar ao longo de uma continuidade, com a participação mínima envolvendo, em primeiro lugar, a sua presença durante os eventos que são descritos e a máxima participação envolvendo as ações do pesquisador quase como qualquer outro participante da pesquisa o faz nos eventos que ocorrem enquanto o pesquisador está presente. Na extremidade desta continuidade, a única diferença entre a participação do observador participante e de qualquer outro membro é que o observador participante atenta fortemente para não influenciar o curso que os eventos podem tomar. Um observador participante tenta ver os eventos dos quais ele participa do ponto de vista do relativismo cultural, tentando não fazer julgamentos finais e tentando entender os eventos como eles acontecem do ponto de vista dos vários atores e através dos valores dos mesmos. A posição de relativismo do observador é difícil de manter. Talvez ele nunca seja bem sucedido nisto, porém o mais importante na observação participante é tentar entender os eventos e as pessoas adotando os papéis e as perspectivas daqueles que se estuda (ERICKSON, 1986).

A observação participante, portanto, em um ambiente pedagógico, como a sala de aula e o conselho de classe, por exemplo, exige simultaneamente do pesquisador uma atenção ampliada e particular. Essa participação parece, *a priori*, impossível. A participação limita o foco de atenção devido ao filtro cultural do pesquisador e isso vai dar o tom da pesquisa, da análise e da interpretação dos dados. O pesquisador dá mais atenção ao que lhe é mais familiar e de maior interesse.

A objetividade da pesquisa pode ficar comprometida, nesses casos, pela falta de distanciamento do investigador do objeto a ser estudado. A ideia de participação causa uma certa dificuldade na medida em que não estão claros os papéis a serem desempenhados pelos pesquisadores e pelos participantes da pesquisa. Portanto, deve-se estar alerta para a dialética entre a objetivação e a observação do objeto.

Esses pontos considerados críticos nas práticas de pesquisas etnográficas, apesar de constituírem um arcabouço relevante para pensarmos as pesquisas que têm sido realizadas utilizando a etnografia, não dão conta de explicar os problemas que nelas se apresentam.

Gostaria de levantar alguns outros pontos que nos auxiliem a desvelar o que tem ocorrido nos estudos “etnográficos”. Chama-me a atenção a maneira inadequada como pesquisadores na área da educação têm-se apropriado dos instrumentos de pesquisa etnográficos e da etnografia mesma, e os têm resignificado sem, contudo, cuidar para que essa resignificação não se torne um simulacro da abordagem teórico-metodológica etnográfica.

Muitas vezes, a desculpa de se preservar a identidade do educador e a do pesquisador da área educacional, sobretudo nos estudos por eles realizados, tem resultado em prejuízo no que diz respeito à qualidade das pesquisas.

Não quero com isso desacreditar ou diminuir a importância dos trabalhos realizados por pesquisadores na utilização da abordagem etnográfica, mas alertá-los para a necessidade de utilização rigorosa e cuidadosa que caracterizam um trabalho científico.

A observação participante, a narrativa, a entrevista, o vídeo, o áudio, a transcrição literal de falas, entre outras técnicas estão presentes, como já dito, nas pesquisas qualitativas de cunho etnográfico. Contudo, não estão sendo respeitadas as práticas de triangulação de dados e os cuidados necessários nos processos de análise que toda etnografia prevê, em especial o tempo no campo, a descrição densa e a análise indutiva, características que herdamos da antropologia e que, de certa forma, garantem a fidedignidade e a validade dos dados analisados.

A apropriação de recursos etnográficos, tanto pelos usuários dos métodos qualitativos quanto dos métodos quantitativos na área educacional, leva-nos a crer que, nos últimos anos, esta abordagem tem trazido, por um lado, uma contribuição para ampliar as formas de investigação nesta área. Por outro lado, percebe-se que esta ampliação está se dando de forma indiscriminada devido aos *abusos* na utilização das técnicas etnográficas de pesquisa.

As tendências: encaixes e desencaixes de fichas simbólicas

É sobre o paradoxo existente entre a possibilidade de a etnografia poder vir a ser um efetivo instrumento de contribuição para as análises dos processos educacionais e a de ela cair em desgraça acadêmico-científica e ser execrada no campo educacional e, quem sabe, devolvida para o seu campo de origem como a pior das “técnicas” que surgiu no campo da educação que pretendo focar a minha fala.

Acredito que é no equilíbrio dessas forças paradoxais que entraremos num acordo. Entretanto, para efeito didático, como nos diria meu mestre Paulo Freire, vamos exercitar dialeticamente esses opostos divergentes. Pois, não podemos falar que a etnografia tem sido totalmente mal usada em educação, tampouco que por estar sendo muito utilizada, ela será uma das maiores tendências em pesquisa educacional desta década. É no meio que, às vezes, encontramos equilíbrio.

Pensando neste equilíbrio, convoco a parceria de Anthony Giddens (1991), sociólogo inglês que nos falou sobre as consequências da modernidade e no alívio que sentimos na sensação de uma *segurança ontológica* que a modernidade nos oferece, na qual, entre o equilíbrio do risco e da confiança, nós construímos mentalmente a segurança ontológica para justificar escolhas e eliminar dúvidas, inclusive sobre os processos de construção do conhecimento. Assim, podemos explicar como é possível alguns pesquisadores escolherem as técnicas de práticas etnográficas sem associá-las às teorias que as pressupõem e ficarem satisfeitos com seus resultados, certos que, por ser a natureza da educação de predominância prática, justifique-se essa escolha e esses resultados.

Lançamos mão mais uma vez de Giddens (1991), mas, desta vez, fazemos referência à sua teoria sobre as *fichas simbólicas*. Estas são como mecanismos de *desencaixes* intrinsecamente envolvidos no desenvolvimento das instituições sociais modernas e que significam intercâmbios entre indivíduos e grupos que lidam com qualquer situação particular para legitimar um evento, uma ação, uma política ou uma forma de agir. A partir deste conceito, podemos significar que o uso da etnografia em educação pode ser uma forma de legitimação de uma abordagem de pesquisa que se adequa a essa área em particular.

O seu uso em demasia pode significar uma política de opção por uma linha teórico-metodológica e portanto o desencaixe de uma ficha simbólica da modernidade para a área educacional.

No meio acadêmico, se dependemos de dados para proceder às análises, devemos encontrar meios para obter esses dados. Os meios estatísticos há muito tempo deixaram de ser a melhor escolha para os pesquisadores educacionais. Eles sempre serão o ponto de partida, um auxílio seguro, um veículo de informação geral, mas é no particular que estamos garantindo os nossos projetos e as nossas práticas. As atuais escolhas recaem sobre técnicas que nos lembram as utilizadas por veículos midiáticos, uma vez que, em nossos cursos de pós-graduação, a relevância maior é dada aos princípios teóricos dos estudos acadêmicos em detrimento dos paradigmas metodológicos de pesquisas, salvo raras exceções.

Certos de que precisam prover suas teses e dissertações de dados científicos e certos ainda de que o campo da educação é preponderantemente um campo da prática pedagógica, os pós-graduandos buscam nos instrumentos etnográficos, meios úteis e ligeiros de obtenção dos dados de que necessitam. Transcrevem seus vídeos, seus áudios, suas notas de campo e analisam seus escritos baseados nas teorias que orientaram seus longos períodos de estudos teórico-acadêmicos. Sem muita cerimônia, não raro no próprio título, assinalam a metodologia etnográfica como base para a coleta, análise e interpretação dos dados.

Nos encontros educacionais dos quais tenho participado, sobretudo nos quatro últimos anos, pude verificar que um grande número de trabalhos se declarava de cunho etnográfico, pois utilizavam entrevistas e vídeos como instrumento de coleta, mas foram realizados em um curto período de tempo.

São esses tipos de trabalhos que recheiam os anais de congressos pelo país e as prateleiras dos cursos de pós-graduação e graduação que servem à nossa indagação. Será que o tão relevante uso dos instrumentos etnográficos irá fazer com que os cursos de pós-graduação passem a adotar essa disciplina em suas grades curriculares e realmente instrumentalizem os alunos com ferramentas menos aligeiradas e mais consequentes em termos de rigorosidade, validade, fidedignidade e /ou simplesmente de procedimentos adequados em termos básicos da etnografia?

Concomitantemente, a overdose de uso da etnografia no campo da educação leva também ao desgaste de seu uso frente a outros campos do conhecimento. Aos olhos, já suspeitosos, da filosofia, da história, da sociologia, da psicologia, entre outros campos da área das Ciências Humanas, parece que não sabemos mais fazer pesquisa, apenas relatos e descrições de falas distanciadas de teorias que não refletem a produção de conhecimento esperada de um trabalho científico.

Neste sentido o uso inadequado; a negligência com alguns procedimentos básicos de coleta, análise, interpretação e relato de dados; a falta de treinamento específico em relação aos

pressupostos teórico-epistemológico-metodológicos da etnografia levam os pesquisadores em Educação menos avisados a realizarem uma pesquisa de baixa qualidade.

A evidência maior está no processo de análise no qual não é declarada a forma como os dados foram validados através de processos indutivos e de triangulação. Fica evidente ainda, pela ausência de sustentação teórica nas afirmações das categorias evidenciadas nas análises, que o processo não se desenvolve como definem as teorias sobre etnografia em sua maior parte desenvolvidas pelos pesquisadores. Muitas vezes, os dados são apenas narrados como se isso representasse a verdade dos fatos e a interpretação não passa de uma ingênua referência confirmando o que o informante declarou ao pesquisador (BORTONI, 2001, p.133).

Outra evidência da banalização do uso de instrumentos etnográficos é a utilização de vídeo para evidenciar hipóteses preconcebidas sobre as questões socioeducacionais relacionadas à realidade socioeconômica das comunidades como fator interveniente no processo educacional. O fato de o vídeo ser uma prova imagética da pobreza e da miséria não comprova a natureza pobre e miserável do conhecimento dos meninos e meninas dessa comunidade. O uso genérico do vídeo, que pode levar a procedimentos imperdoáveis no meio acadêmico, tem servido de exploração para muitas solicitações de financiamento no Brasil e até no exterior sem que a obtenção de suporte financeiro seja transferida como benefício para as populações-sujeitos da pesquisa. Portanto, fica o alerta para que a vulgarização do uso dos instrumentos etnográficos em nome da pesquisa de abordagem etnográfica não acabe por fazer implodir uma forma digna e eficiente de se conduzir um trabalho científico de pesquisa simplesmente porque alguns, por desconhecimento, não a utilizam com a dignidade e treinamento que ela merece.

Considerações Finais

Etnografia é teoria, educação é teoria. Aplicamos técnicas em ambas conforme suas especificidades enquanto abordagens de pesquisa e enquanto áreas do conhecimento. Entretanto, tanto quanto na psicologia, na sociologia, na antropologia, podemos

buscar nas duas, através da pesquisa, a dialética entre sujeito-objeto, a abordagem de pesquisa, o campo de conhecimento e ainda, através dos dados, das análises e das categorias construídas com rigorosidade científica e devidas construções epistemológicas, sustentar formulações teóricas de igual ou melhor qualidade do que qualquer outra das Ciências Humanas.

Considero, mais uma vez, oportuno recorrer a Paulo Freire e à reflexão sobre a utopia, que ele escreveu antes de morrer, em 1997.

Seres programados para aprender e que necessitam do amanhã como o peixe da água, mulheres e homens se tornam seres roubados se se-lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã. Todo amanhã, porém, sobre que se pensa e para cuja realização se luta implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. É neste sentido que tenho dito em diferentes ocasiões que sou esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial. É aí também que radica o ímpeto com que luto contra todo fatalismo. Não faço ouvidos de mercador ao discurso fatalista de educadores que em face dos obstáculos atuais ligados à globalização da economia reduzem a educação a pura técnica e proclamam a morte dos sonhos, da utopia. Se já não há classes sociais, portanto seus conflitos, se já não há ideologias, direita, esquerda, se o desenvolvimento não tem nada que ver com a política, mas com a ética, a do mercado, malvada e mesquinha, se a globalização da economia encurtou o mundo, se o mundo ficou mais ou menos igual, cabe à educação o puro treino ou adestramento dos educandos. Recuso esse pragmatismo reacionário tanto quanto o discurso acomodado que fala dos famintos brasileiros ou dos desempregados do mundo como uma fatalidade do fim do século.

O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora (FREIRE, 2001, p.85-6).

Outro mestre que gostaria de lembrar agora é Frederick Erickson que me ensinou a admirar a etnografia.

[...] O “agora” e “depois” — próximo momento no tempo é o próximo para frente, em relação ao “agora” — provê o conjunto fundamental construindo blocos de construção de interações...

[...] os participantes não somente interferem continuamente com o outro na interação como também complementam reciprocamente a mesma. Isto é, articulam e adaptam mutuamente e reciprocamente o que constitui o “inter” da interação na conversação — [...] ao invés da conversação ser algo simples como uma soma do total de ações separadas por indivíduos distintos (ERICKSON, 2004, p. 4 e 5 - tradução nossa).

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais.

Referências

- AGAR, M. Microcomputers as field tools. **Computers and the Humanities**, vol. 17, p. 19, 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas: n. 43, p. 46-57, 1997.
- ATKINSON, J. W. Motivation determinants of thematic apperception. In: STEWART, A. (org.), **Motivation and society** - a volume in honor of David McClelland. São Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- BOAS, F. **Cuestiones Fundamentales de Antropologia Cultural**. Buenos Aires: Lautaro, 1943.
- BONTE, P. e IZARD, M. **Dictionare de l'ethnologie et de l'anthropologie**. Paris: PUF, 1991.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. L P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- BOURDIEU, P. **Distinction**: a social critique of the judgment of taste. Cambridge: Harvard University, 1984.
- BOURDIEU, P. The production of belief: contribution to an economy of symbolic goods. **Media, Culture and Society**, p. 261-293, 1986.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter 'Anthropological Blues'. In: NUNES, E. O. (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAUSTER, T. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: Brandão, Z. (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1994.

DAUSTER, T. Um outro olhar: entre Antropologia e Educação. **Cad. CEDES**, vol.18, n.43, dez., p.38-45, 1997.

DELAMONT, S. **Fieldwork in educational settings**: methods, pitfalls e perspectives. London: The Falmer Press, 1992.

ERICKSON, F. Audiovisual records as a primary data source. In: GRIMSHAW, A. (org.). **Sociological Methods and Research**, Special Issue on Sound-Image Records in Social Interaction Research, vol. 11, n. 2, p. 213-232, 1982.

ERICKSON, F. Ethnographic Description in Sociolinguistics. **An international handbook of the science of language and society**. New York, p. 1081-1095, 1988.

ERICKSON, F. **Talk and Social Theory**: ecologies of speaking and listening in everyday life. Cambridge: Polity Press, 2004.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. 1977. "When is a Context? Some issues and methods in the analysis of social competence." **Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development**, vol. 1, n. 2, p. 5-10, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GUSMÃO, N. M. M. de. Anthropology and educacion: the origin of a dialogue. **Cad. CEDES**, vol.18, n.43, p.8-25, 1997.

HAMMERSLEY, M. **What's wrong with ethnography?** Methodological explorations. London: Routledge, 1992.

MALINOWSKI, B. **Argonauts of the Western Pacific**. New York: E.P. Dutton; Co. Inc, 1922.

MASON, J. S. **Ethnography in cyberspace**: data collection via email and instant messaging, ethnographic research. Disponível em: <<http://www.stthomasu.ca/inkshed/nlett500/mason.htm>>. Acesso em: 12/07/2005.

MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P. A. de. Etnografia visual: o uso de imagens na pesquisa etnográfica, **II Seminário Interno de Imagem**, UERJ. Rio de Janeiro: 2004.

MEAD, M. **Growing up in New Guinea**: a comparative study of primitive education. London: George Routledge, 1931.

NOVAES, R. R. Um olhar antropológico. In: TEVES, N. (org). **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus/FE. UFRJ, 1992.

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

PINK, S. **Doing visual ethnography**: images, media and representation research. London: Sage, 2001.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1980.

VELHO, G. O Antropólogo pesquisando em sua sociedade: Sobre conhecimento e heresia. In: VELHO, G. (org). **O desafio da cidade**. Novas perspectivas da Antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.