

*Artigos Originais***A PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO COMO CAMINHO POSSÍVEL PARA INVESTIGAR AS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA***Original Articles***THE ETHNOGRAPHICAL RESEARCH AS A POSSIBLE PATH TO INVESTIGATE EXPERIENCES AT SCHOOL**

Marina Novaes de Senne*

<http://lattes.cnpq.br/6959743698110390>mamasenne@yahoo.com.br

CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir em que medida a pesquisa etnográfica pode contribuir para pensar sobre a experiência na educação escolar. Para tanto, inicialmente, discorreremos sobre o conceito de experiência utilizado por Larrosa. Em seguida, refletimos sobre a concepção de pesquisa etnográfica e em que medida se configura como uma ferramenta potente para olhar para a educação escolar. Nos apoiamos em uma compreensão de educação para experiência como as trocas escolares que, de alguma maneira, nos atravessam e nos transformam. Para tanto, buscamos refúgio em uma literatura que busca ver a educação para além de grandes prescrições. Assim, uma educação menor que abre espaços para os silêncios e que se propõe ser inventiva. No decorrer de nossas reflexões acerca da etnografia, concluímos como a investigação do tipo etnográfico articula-se com a ideia de uma educação para a experiência, pois também se vincula a um olhar para o menor, para o cotidiano, para a cultura, para aquilo que não está dito, ou seja, para além das normas. Seria impossível pensar a educação como experiência por meio apenas dos manuais de aluno, das regras da escola, dos princípios discursados. Assim, é necessário destacar uma metodologia de investigação instrumentalizada a olhar para os investimentos afetivos capazes de mover as ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para tanto, um estudo do tipo etnográfico se configura como importante ferramenta para analisar a dinâmica e variável maneira pela qual os indivíduos constroem o que são.

Palavras-chave: educação escolar. experiência. liberdade. etnografia.

ABSTRACT

This article aims to reflect in what measure the ethnographical research may help to think experience in school education. Therefore, initially, it is discussed the concept of experience

* Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – Campus de Araraquara.

applied by Larrosa. Then a reflection on the design of ethnographical research is exposed and to what extent it can be considered as a powerful tool to analyze school education. The paper understands education experience as school exchanges that somehow cross us and transform us. Therefore, we seek refuge in a theories that see education beyond great prescriptions. A lower education that opens spaces for silence and which proposes itself as inventive. In the course of our reflections about ethnography, it was concluded that as the investigation of ethnographic type is linked to the idea of education for the experience, as is also linked to a look at the smaller, for every day life, for culture, for what is not said, in other words, for what is beyond the standards. It would be impossible to think education as experience only through student manuals, school rules or spoken principles. Therefore, it is necessary to highlight a research methodology which leads to a search for affective investments able to move the actions of those involved in the research. In this light, an ethnographical study figures as an important tool to analyze the dynamic and variable manner in which individuals construct what they are.

Keywords: school education. experience. freedom. ethnography.

*“- Consegues imaginar uma gaiola ao contrário?
- Acho que sim. Uma gaiola toda aberta.” (Ondjaki)*

Ondjaki poderia ser citado como um intelectual da literatura com datas de publicação e referências, mas aqui ele é “fazedor” de experiências. Da mesma maneira, o presente artigo poderia ser uma breve revisão bibliográfica sobre o tema da metodologia de tipo etnográfico na educação, todavia resolvemos “sair-para-fora-e-passar-através” para nos aproximar de nosso buraco, de nosso deserto. Gallo (2008) deslocou a obra de Deleuze e Guatarri para o campo da filosofia da educação para entendê-la como criatividade e criação. Nesse sentido, o escrever não se faz para esclarecer sobre o velho mundo se não para encontrar nosso próprio deserto.

Acreditamos que seria impossível escrever sobre processos de pesquisa em educação sem perceber nossos próprios desejos e gaiolas. Portanto, este trabalho busca pensar em que medida a pesquisa etnográfica pode contribuir para pensar sobre a experiência na educação como exercício de liberdade. Nesse sentido, inicialmente, discorreremos sobre o conceito de experiência e como pode relacionar-se com a ideia de liberdade. Em seguida, como a pesquisa de tipo etnográfico se configura como uma ferramenta potente para olhar para a educação como quem olha para gaiola aberta.

A educação deve criar espaços para ressignificar o velho e inventar novos comportamentos para as coisas. Segundo Deleuze e Guatarri (1992): “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Para eles, o pensar sobre o que é

a filosofia é uma tarefa da velhice, entretanto, esta foi descrita como sinônimo de “soberana liberdade”. Este artigo, deste modo, anseia pensar a experiência na educação na tentativa de “deixar aparecer o existente”, nas palavras de Larrosa (2003).

Larrosa no texto “Leitura e metamorfose: em torno de um poema de Rilke” disserta sobre a experiência da leitura com uma imagem de “des-maternização” em que há uma tamanha transformação do leitor que nem sua mãe o reconhece. O mesmo ocorre quando Barthes (1984) é tão despersonalizado ao ver uma foto de sua mãe que não a distingue. São a essas experiências que buscamos nos referir neste texto. Experiência de educação, momentos em que os estudantes são atravessados pelo conhecimento de tal maneira que o líquido transformador faz com que ele não seja mais reconhecido nem por seu mestre. Essa “des-mestralização”, parafraseando Larrosa, é de fato uma possibilidade de transformação. Somente assim o existente ganha força para emergir: “a palavra alemã é *erfahren* e sua tradução habitual é ‘experiência’, contendo algo desse sair-para-fora-e-passar-através” (LARROSA, 2003, p.113).

Nesse aspecto, a experiência é entendida como: “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (LARROSA, p.21, 2002). Contudo, para pensarmos na educação como experiência de liberdade, muitos caminhos são possíveis. Nossa proposta é iniciar a travessia na direção da não experiência, ou seja, explorar vivências que não nos passam e, portanto, constituem modelos pobres de atuação no mundo. Em seguida, a caminhada passa por olhar a liberdade como companheira da emancipação e, nesse viés, a educação como experiência de liberdade.

Inicialmente, podemos olhar para não experiência como referência a uma educação preocupada apenas com a reprodução de teorias e conceitos. Notadamente em nossa contemporaneidade se exploram novas tecnologias e informações e somos seduzidos por esse modelo de educação supostamente novo. Contudo, a dinâmica do pensamento mantém-se configurada na lógica do ensinar e da educação como explicação das causas e dos fenômenos. Os professores sustentados em seu acúmulo de idade sentem-se seguros para mostrar o caminho correto para ler o mundo e, assim, arranhar sua parte do osso. “Eu ousaria dizer: nada faremos pela educação, se nos limitarmos a repetir velhos conceitos fora de contexto, a raspar esses ossos como cães famintos.” (GALLO, 2008, p.56).

Nessa perspectiva, a educação escolar como não experiência pode ser percebida, muitas vezes, pelo fato de o pedagogo focar a maneira como ele ensina e não na aprendizagem a partir das oportunidades de experiências, ou seja, nas trocas de signo. Dessa maneira, há um grande equívoco ao compreender a educação escolar como sinônimo de explicação sobre o mundo. Rancière marca como essa lógica evidencia uma carência não de quem aprende, mas daquele que pretensamente se propõe a ensinar por meio de suas explicações. “Com efeito, sabemos que a explicação não é apenas o instrumento embrutecedor dos pedagogos, mas o próprio laço da ordem social.” (RANCIÈRE, p.188, 2002).

Por outro viés, Ortega y Gasset meditou sobre o lugar da educação e colocou a “condição de necessitar” como protagonista da construção de sentido no estudo. A não experiência mora na falta de urgência que o estudante sente pelo saber. Dessa maneira, há uma falsidade no exercício de estudar, pois a relação do aluno com a ciência é oposta a daquela de seu criador.

Se a ciência não estivesse já aí, o bom estudante não sentiria qualquer necessidade dela, quer dizer, não seria estudante. Estudar é para ele uma necessidade externa, que lhe é imposta. Portanto, ao colocar o homem na situação de estudante, este é obrigado a fazer algo de falso, a fingir uma necessidade que não sente. (ORTEGA Y GASSET, 2000, p.93)

Esses exemplos que atribuímos ao conceito de não experiência podem comumente ser observados entre os estudantes. Isso cria, segundo Ortega y Gasset, uma falsificação do homem. Portanto, estruturados como não homens, somos obrigados a acompanhar o progressivo paradoxo em que o aumento na produção de conhecimento produz um latejante crescimento da barbárie. “Assim se explica também que a aculturação ou acumulação da cultura esteja a produzir, de forma paradoxal, mas automática, uma rebarbarização da humanidade.” (ORTEGA Y GASSET, 2000, p.99).

Benjamin também analisou a peculiar barbarização de nossa sociedade da informação. Nesse contexto, a única experiência efetiva da humanidade foi degustar a falta de sentido para a vida. Essas concepções de mundo conduziram a uma pobreza de experiência originária de uma nova barbárie. Sob o signo de novos “mendigos medievais” estabelecemos uma distância, cada vez mais manifesta, da

nossa própria humanidade. Benjamin (1985) escreve no período entreguerras para evidenciar o abandono do patrimônio humano. “Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, p. 114, 1985)

Ele publicou em 1913 uma reflexão em que a “experiência” estava subordinada a um modelo castrador de adulto. Quando escreveu ainda jovem esse texto, tinha uma declarada aversão ao discurso da experiência, uma vez que esta servia principalmente para impedir a manifestação de diferentes formas de apreender e estudar o mundo. Para Benjamin, era como se essa dita “experiência” legitimasse obsoletos modelos de atuação. “A máscara do adulto chama-se experiência. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperanças, mulheres.” (BENJAMIN, p.21, 2002).

Benjamin amadureceu seu olhar no texto “Experiência e pobreza”, publicado décadas depois. Com uma visão ainda mais cética em relação à humanidade, pensa que o homem deseja cada vez menos se aproximar daquilo que o torna humano. Nesse aspecto, a pobreza de experiência se consolida na ausência de vontade de transformar as velhas referências. Quando pensamos a educação escolar como não experiência é essa ausência de desejo a mais temível ameaça que podemos ter.

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. (BENJAMIN, p. 119, 1985)

Por outro lado, Adorno (1995) acredita que em certa medida a educação precisa trabalhar com a questão da adaptação, nesse sentido, ela se compromete a reproduzir alguns valores já estabelecidos dentro da sociedade. Entretanto, a educação não pode resumir-se à adaptação na medida em que precisa criar espaços em que seja possível experimentar o novo. O problema é recentemente estarmos cada vez mais limitados a um esquema de vida reduzido a estratégias de adaptação. “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência.” (ADORNO, 1995, p.144).

A não experiência pode ainda ser compreendida por meio das generalizações dos grandes planos educacionais ocupados em cobrir as “trincheiras do desejo”, e,

portanto, impedir as singularizações no campo da educação. Gallo (2008) propõe deslocar o conceito de Deleuze para o campo educacional e reconfigura o desenho da literatura maior para o da educação maior. Com essa analogia, o autor sistematiza o cenário de grandes políticas educacionais totalizantes e totalitárias organizadas a serviço do poder. “A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.” (GALLO, p.64, 2008). Por outro lado, a educação menor escancara os fluxos de liberdade na medida em que abre espaço para o singular, para o mínimo, o imprevisto, o menos generalizado.

Não pretendíamos com essa breve discussão encerrar a análise do estudo como não experiência já que temos um considerável repertório de exemplos em que a educação não nos toca. Contudo, queríamos problematizar a ideia da nossa contemporaneidade como espaço provedor de informações e de barbárie. “O que quero apontar aqui é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.” (LARROSA, p.22, 2002). Todavia, a partir de agora, nos dedicaremos a pensar na educação como experiência de liberdade, ressaltando que: “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõem, ou se propõe, mas não se ex-põe.” (LARROSA, p.25, 2002).

Primeiramente, é preciso retomar a ideia de experiência pela qual baseamos esta análise. Para Larrosa (2002), a nossa “ex-posição” nos permite ser tocados e, conseqüentemente, transformados. “É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (p.26). Todavia, em um mundo estimulado pela velocidade, pela atividade e pela opinião, o desacelerar não encontra lugar. Portanto, as propostas de uma educação como experiência de liberdade precisam permitir um parar submisso tão avesso aos pedidos de posicionamentos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos

acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, p.24, 2002)

Em seguida, é relevante destacar a ideia de liberdade a que nos referimos neste texto. A liberdade carece encontrar campo propício na política, nas leis, na dinâmica social. Ou seja, há de se passar por uma compreensão primeiramente heterônoma até ser possível solidificar um estado autônomo do pensamento. Contudo, o educar para a liberdade precisa, primordialmente, ter assento interno, para, então: “[...] estabelecer o que tem a ver esse jogo com a experiência da liberdade, com essa curiosa relação de alguém consigo mesmo, à qual chamamos liberdade.” (LARROSA, p.139, 2003).

No discurso de Adorno (1995), a capacidade de fazer experiências tem relação direta com a tomada de consciência. “A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização.” (ADORNO, p.150, 1995). No campo da educação, a formação de uma consciência crítica é elemento essencial para desbarbarizar uma sociedade genocida. Nesse sentido, em um contexto em que os objetivos da educação já não são claros para os educadores ou para seus alunos, é preciso “re-colocar” questionamentos da área da filosofia da educação. “Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação” (ADORNO, p.151, 1995).

Na mesma linha, Gallo preocupa-se em fincar os objetivos da educação para além de modismos metodológicos. “Em outros termos, a questão é como pensar e produzir, nesse início do século XXI, uma educação revolucionária, por mais démodé que isso parece ser.” (GALLO, p.62, 2008). A experiência de uma educação menor para Gallo parte do paradigma rizomático deleuziano e cria uma nova imagem preocupada em transcender com hierarquia fossilizada das perspectivas arbóreas de educação. “Uma educação menor é um ato de singularização e militância.” (GALLO, p.65, 2008).

Por outro lado, a educação como experiência de liberdade requer produzir um desejo de responder às inúmeras questões da ciência. Assim, formular uma educação que esteja para além de uma apropriação de fórmulas, mas que se estabeleça na vontade de descobrir outras respostas. Portanto, mais uma vez, a liberdade requer olhar para o nosso deserto situado para além do universo. “[...]”

ensinar é primária e fundamentalmente ensinar a necessidade de uma ciência e não ensinar uma ciência cuja necessidade seja impossível fazer sentido ao estudante.” (ORTEGA Y GASSET, 2000, p.101).

Barthes (1984) reconfigura o conceito da câmara clara para explicar a fotografia que nos passa e aquela que não nos atravessa. Essa análise pontual ao campo da arte fotográfica pode nos servir como analogia para pensarmos a experiência na educação como um ato de liberdade. Por um lado, o autor exemplifica uma situação próxima ao que nomeamos não experiência com a fotografia nomeada de *studium*. Em contrapartida, o autor relata a foto como *punctum* capaz de nos fazer cavar buracos.

Muitas fotos, infelizmente, permanecem inertes diante do meu olhar. Mas mesmo entre as que têm alguma existência a meus olhos, a maioria prova em mim apenas um interesse geral e, se assim posso dizer, polido: nelas, nenhum *punctum*: agradam-me ou desagradam-me sem me pungir: estão investidas somente do *studium*. O *studium* é o campo muito vasto do desejo indolente. (BARTHES, 1984, p.47)

Ao descrever a foto que passa por ele, o autor nos fomenta transformações profundas. Algumas fotografias ferem o autor como uma flecha, e esses detalhes contados em sua obra nos ajudam a materializar um cenário da experiência como liberdade. “A esse segundo elemento que vem contrariar o *studium* chamarei *punctum*; pois *punctum* é também picada, pequeno buraco. [...] O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere).” (BARTHES, 1984, p.46).

As experiências de Jacotot trazidas por Rancière também nos ajudam a vislumbrar momentos da educação como experiência de liberdade. O fato de o professor ensinar mesmo sem falar o idioma dos alunos permite questionar o modelo de aprendizado limitado a uma escuta atenta de explicações. Dessa maneira, há uma problematização acerca das pedagogias centradas na explicação. Por outro lado, o sucesso de Jacotot se estabelece na criação de experiências potencializadoras na troca de signos.

Essas conexões mostram que os gregos sentiram o aprender como experiência. Para dizê-lo em outras palavras, sugerem que não há aprendizagem sem uma experiência de quem aprende e que o aprender está determinado pelo caráter dessa experiência, de modo

mais marcante que por outros fatores como a intencionalidade de quem ensina. (RANCIÈRE, p.201, 2002)

Larrosa (2003) reflete sobre o exercício da lição como experiência de liberdade. Nesse caminho, é fundamental olhar para a leitura de um texto não para buscar o já dito, mas para perder-se. Dessa maneira, as palavras de um texto nos chegam porque são desejadas e nesse movimento o leitor se “abandona à palavra”. Ensinar a ler como exercício de liberdade é possibilitar o surgimento de novas palavras não somente a partir do que o texto diz, mas sobretudo do que ele silencia. “Enfiar-se na leitura é en-fiar-se no texto, [...] tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever.” (LARROSA, p.146, 2003).

Portanto, os autores trazidos neste artigo abordam o tema da experiência e da não experiência de lugares distintos. Apesar das diferenças teóricas ou retóricas, esses discursos trazem algo em comum para pensar a experiência da educação como possibilidade de liberdade. Em um primeiro sentido, é preciso abrir espaço para “re-colocar” o velho, assim, a educação não pode ser só repetição, aí o foco na criatividade. Segundo, é preciso se “ex-por”, portanto, diminuir a frequência. Benjamin descreve o movimento da sociedade contemporânea de muita informação e pouca experiência. Por isso, Larrosa diz que precisamos superar a imposição ou a proposição para atingirmos a exposição, somente aí temos um estudar a partir da experiência. Por fim, entender que a liberdade permitida pela vivência da experiência, em algum sentido, ocorre quando nos interiorizamos. Assim, a emancipação, a educação menor, o punctum, a autonomia ocorrem na relação de nos voltarmos para dentro e só aí somos capazes de transformação, de sair-para-fora-e-passar-através. Nessa nova perspectiva de olhar para a educação como possibilidade de liberdade a etnografia aparece como um caminho possível para pensar o mínimo.

A ETNOGRAFIA DA ESCOLA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA PENSAR A EXPERIÊNCIA

De uma maneira geral, fazer etnografia é observar e interpretar culturas. Essa é uma definição sintética, contudo não é simples, pois exige fatores externos: como autorização dos sujeitos; tempo de investigação e fatores internos como: estar

aberto, ser espontâneo. “El compulsivo interes del etnógrafo es el de investigar continuamente en la vida social humana y en las maneras en que los seres humanos enfrentan su condición humana.” (WOLCOTT apud WOODS, 1998, p.52).

É importante pontuar que a etnografia tem sido cada vez mais utilizada nas pesquisas em educação. Sem dúvida, não pretendemos atingir a complexa análise garantida por especialistas da área da antropologia. Entretanto, acreditamos que o método deve ser escolhido embasado pela questão-problema. Assim, optamos pelo recurso de tipo etnográfico por estarmos convencidos de que pode ser mais eficiente em nossa busca de olhar para o menor na educação, ou seja, uma investigação mergulhada na cultura daquele lugar e vivenciada junto àqueles sujeitos.

Sandra Tosta (2008) publicou o artigo “Os usos da etnografia na pesquisa educacional” com o objetivo de problematizar o que se chama de etnografia nos trabalhos em educação. Os questionamentos trazidos pela área da antropologia podem contribuir para uma melhor utilização do conceito e da prática etnográfica. Inicialmente, é relevante desconstruir a ideia de que a etnografia é uma descrição, já que pretende muito mais do que reproduzir os fenômenos. Em seguida, é preciso estarmos embasados por um referencial teórico preocupado em compreender a cultura e o cotidiano. Para autora, as pesquisas etnográficas precisam dar voz aos sujeitos e, por isso, carece de uma investigação densa “por dentro e de perto”.

Nesse caminho, Marli André (1995) também especifica alguns elementos essenciais de uma pesquisa em educação estruturada como tipo etnográfico. Para autora, as técnicas são fundamentais para configurar o discurso de tipo etnográfico, tais como: observação participante e entrevistas. Além disso, há um princípio articulado a todo processo de investigação: a ideia de interação entre pesquisador e objeto. Para André, essas pesquisas devem ter caráter processual já que não se centram no resultado final da investigação. É também um recurso indispensável dos estudos de tipo etnográfico a valorização da visão pessoal dos sujeitos da pesquisa. Essas pesquisas dependem, portanto, de um trabalho de campo.

Nesse viés, o objetivo final de uma pesquisa do tipo etnográfico não é testar uma verdade ou hipótese. O anseio dessas pesquisas é encontrar novas tipologias, buscar abstrações e teorias. “O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.” (ANDRÉ, 1995, p.30).

No decorrer de nossas reflexões acerca da etnografia, sentimos necessidade de destacar como a investigação do tipo etnográfico articula-se com a ideia de uma educação para a experiência. Para que a educação escolar seja entendida como possibilidade de liberdade, é fundamental compreendê-la para além das normas. Por outro caminho, seria possível investigar os manuais de aluno, as regras da escola, os princípios discursados. Todavia, esses são apenas elementos externos ao indivíduo e não entendemos que a experiência se constitui apenas de portarias. Assim, é necessário apreciar também os investimentos afetivos capazes de mover as ações da equipe docente e dos alunos. Para tanto, um estudo do tipo etnográfico como forma de analisar a dinâmica e variável maneira pela qual os indivíduos constroem o que são.

Para aproximar a pesquisa do tipo etnográfico do conceito de experiência, no sentido de Larrosa devemos estar vigilantes para não constituirmos um esquizofrênico *corpus* teórico, mas para reconhecer uma coerência entre nosso referencial e nosso recurso metodológico. Para tanto, devemos procurar, no percurso de construção das investigações, nos “expor” mais do que propor ou nos impor, na imagem criada por Larrosa. Além disso, estarmos abertos e atentos para o ritmo e a frequência das pesquisas que garantem uma efetiva experiência.

Ademais, a etnografia dedica-se a analisar o cotidiano da mesma maneira como o conceito de educação menor. O mínimo múltiplo comum, como Gallo alimenta em seu artigo, nos leva a olhar para o menor no contexto escolar. “Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm.” (ANDRÉ, 1995, p.41). Dessa maneira, conhecer o cotidiano das escolas é acolher uma multiplicidade de valores que não se escutam quando nos restringimos ao macro.

Porém, seria prudente problematizar a questão da validade científica do trabalho etnográfico, principalmente quando sua proposta de investigação define o cotidiano escolar como objeto de análise. Inicialmente, nos questionamos sobre a validade interior de nossa pesquisa etnográfica, no uso de critérios de objetividade científica. Woods disserta sobre duas vertentes na etnografia. Uma corrente acredita no trabalho etnográfico como uma possibilidade de descrever um ambiente particular e, nesse sentido, não se propõe a generalizar suas observações nem descobrir

provas e verdades. Portanto, nesse caso, a etnografia garante uma maior compreensão apenas da situação que se estuda.

Por outro lado, alguns etnógrafos defendem a possibilidade de uma pesquisa ser generalizante na medida em que serve como recurso teórico e comparativo para interpretar outros contextos. Assim, mesmo que haja especificidades nas observações, é possível ampliar o repertório de análise educacional.

Para Woods, essas duas vertentes não são excludentes. Uma pesquisa etnográfica pode ser tão intensa de maneira que seja possível generalizá-la. “Cuanto más representativa sea la escuela, mayores serán las probabilidades de validez externa de los resultados.”(WOODS, 1989, p.66). Para o autor, uma etnografia criteriosa utiliza métodos claros de observação e, dessa maneira, valida internamente a pesquisa. Na mesma medida pode servir para outras realidades, o que garante sua utilidade externa.

Há um debate, sobretudo na Europa, acerca da coerência de uma abordagem macro ou micro da etnografia. Nesse sentido, Jesus Maria Sousa (2000) aponta o impasse vivido pelos pesquisadores da área de educação em adotar uma “Etnografia da Escola” ou “Etnografia da Educação”. Neste trabalho, nossa preocupação é olhar o micro para dar voz aos valores ocultos em grandes análises. Contudo, entendemos a relevância das análises etnográficas que expandem o contexto das instituições escolares. Para tanto, destacamos o mesmo percurso de Peter Woods de uma etnografia da escola.

CAMINHOS DA PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO

Precisamos respeitar alguns importantes critérios levantados por Woods (1989) para iniciarmos as técnicas de observação. Para o autor, é fundamental fundir-se o máximo possível com o cenário investigado de maneira que nossa presença seja a mais discreta possível. Além disso, “los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria.” (WOODS, 1989, p.56). Para potencializar todos esses sentidos do investigador, é possível usar filmagens, fotografias, áudios gravados. Entretanto, para o autor, nenhum desses recursos substitui o que o pesquisador experimenta no contato real com o ambiente.

Outra ressalva estruturante do trabalho etnográfico relaciona-se à amostragem da pesquisa. A pesquisa de tipo etnográfico precisa abranger o maior número de sujeitos e relações possíveis. O pesquisador do cotidiano escolar deve mergulhar nas mais distintas observações: no intervalo das aulas, na entrada, em conversas com os pais, em reuniões. Todavia, é importante recortar um número mais restrito de sujeitos para garantir uma maior profundidade nas relações. “En general, es necesario apuntar a una muestra intencional, sistemática e teóricamente conducida.” (WOODS, 1989, p.59). No nosso caso, a equipe gestora foi selecionada intencionalmente para olharmos mais de perto.

Outro critério indispensável para a etnografia são as notas de campo. Grande parte dos apontamentos é realizada durante a rotina da investigação. Os pesquisadores desenvolvem estratégias de elaboração de resumos e abreviações para dar conta da dinâmica da vida na escola. Essas observações são muito relevantes, pois conseguem retratar detalhes de conversas e observações que podem se perder ao longo do dia. Todavia, é preciso cuidar para que esse momento de anotação não crie um clima de inquérito policial em que as pessoas sintam-se vigiadas. Outra importante ferramenta é a anotação mais extensa que ocorre posterior à visita no campo. Para Woods (1989), em casa, os pesquisadores podem descrever com mais tranquilidade as principais cenas do dia e podem intuir melhor sobre os sentidos de algumas ações.

Segundo André (1997), a observação participante se diferencia da investigação-ação uma vez que ela ocorre de maneira espontânea e não programada. Ela é uma técnica privilegiada da etnografia que orienta a coleta de dado e ajuda em sua fundamentação teórica. Para Woods (1989), a observação por um longo tempo, em certa medida, é sempre participante já que é difícil não sermos atravessados pelo cotidiano do local pesquisado.

Nesse sentido, é relevante diferenciarmos a observação participante de uma coleta de dados. Apoiados no conceito de relativização, muito caro à antropologia, não devemos apenas descrever uma situação a partir de nossos valores, mas buscar as significações do outro. Esse é um grande desafio: permitir às nossas conclusões adotar uma lógica diferente da que estava programada.

Outra impressão basilar é entender em que medida ocorre a participação nas pesquisas etnográficas. Enquanto investigadores, não podemos correr o risco

etnocêntrico de pensar que nossa participação tem objetivo de transformar a instituição investigada. Precisamos pensar, como nos coloca Woods, em mudanças que ocorrem pelo contato e pela complexidade das relações. “Al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero debemos tratar de combinar la profunda implicación personal con um cierto distanciamento.” (WOODS, 1989, p.50).

Para os autores que analisamos, não há uma regra sobre a natureza e duração da participação, isso depende dos objetivos da investigação. “En las escuelas, por ejemplo, hay quien es hancogido una carga de enseñanza de sólo media jornada.” (WOODS, 1989, p.50). Para Woods, participar da observação, em geral, permite uma entrada mais fácil no grupo e diminui a resistência dos membros do grupo. A participação permite ao investigador experimentar os valores do lugar pesquisado, desde que esteja consciente dos perigos desse instrumento de análise.

Dessa maneira, pudemos ressaltar a observação participante como a principal ferramenta da etnografia. Todavia, as entrevistas constituem um interessante caminho para aproximar ainda mais o pesquisador daquilo que os sujeitos pensam. Para Woods (1989), as entrevistas configuram uma relevante estratégia para estimular o fluxo de dados. Para o autor, o etnógrafo é a chave de uma entrevista eficiente e deve manter como característica pessoal os mesmos atributos exigidos de uma boa investigação: a confiança, a curiosidade e a naturalidade. A confiança é primordial para que o entrevistado não tenha a sensação de que está sendo investigado por um agente superior. A curiosidade é um atributo ímpar para as entrevistas, uma vez que o desejo de saber as opiniões e as percepções das pessoas deve conduzir os questionamentos. Por fim, a naturalidade é a espontaneidade do trabalho, de maneira que as entrevistas não se tornem meios de confirmar aquilo que o pesquisador já gostaria de concluir inicialmente. Por isso, as entrevistas não devem ser estruturadas para evitar uma condução excessiva do entrevistador.

Assim, muitas vezes podemos substituir a expressão entrevista por conversa, diálogo ou discussão, na tentativa de desconstruir um pouco o caráter formal e usualmente unilateral designado ao processo de entrevistas. Nesse sentido, também podemos crer que quanto mais voluntário e pulverizado for o trabalho dessas conversas mais rica será a composição dos dados. Por isso, é importante perguntar

para os gestores, professores e alunos em distintos espaços e situações para tornar essa fase da pesquisa efetivamente mais espontânea. Além disso, segundo Woods (1989), é prudente e democrático deixar a critério do entrevistado a oportunidade de eleger o lugar e o momento desses diálogos.

Em relação à validação dos relatos e das entrevistas, pode surgir um questionamento frequente: “mas será que o que entrevistado disse é verdade?”. Nesse caso, é fundamental pensar na observação como suporte das entrevistas e capaz de problematizar o discurso dos entrevistados com a prática analisada. Além disso, nosso intuito maior deve ser o de perceber os “pensamientos íntimos de los individuos y las considerables fatigas que implica” (WOODS, 1989, p.98).

A análise especulativa se configura como a primeira tentativa de reflexão, a partir dos dados coletados. Nessa fase da pesquisa, as análises são menos embasadas e podem ser utilizados comentários de outras pessoas e anotações do caderno de campo. Em um segundo momento, os dados das entrevistas, notas de campo e transcrições carecem de uma sistematização, para tanto se utilizam a classificação e a categorização. Nessa fase importa ordenar os dados de maneira coerente e sucinta, ainda sem a preocupação de criar conceitos e teorias. O terceiro momento de análise depende da formação de modelos, portanto, um momento mais complexo que exige a sugestão de propriedades, muitas vezes omitidas nos comentários e nas notas de campo. Para formular conceitos, o pesquisador depende da base da literatura ou do apoio de outros estudiosos. O etnógrafo tem potencialidade para formar modelos, a saber, uma representação em escala reduzida de componentes essenciais de processos mais complexos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Minima Moralia**: Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

_____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Pesquisa**. n.113. p-51-64 julho/ 2001.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castoñon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.114-119. (Obras escolhidas, v.1).

_____. O narrador. Observações sobre a obra de Nicolau Leskov. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.197-21. (Obras escolhidas, v.1).

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia**. Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DIAS, R.O. trajetórias poéticas por entre formação, arte e escola básica. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

FIGUEIREDO, G. das variabilidades experienciais da pedagogia: um passeio pelo mundo de Amelie Poulain. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

GALLO, Silvio. Deslocamentos. Deleuze e a Educação. In: _____. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KOHAN, W. O. Infância de um ensinar e de um aprender (J. Rancière). In: **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 181-205.

_____. **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Giraldi. Revista Brasileira de Educação, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr.2002.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. In: **Educação e Realidade**. jul/dez 2003.

_____. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: **Educação e Realidade** .jan/jun 2004

_____. Imagens do estudar. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 199-207.

_____. Sobre a lição. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 139-146.

_____. Leitura e metamorfose: em torno de um poema de Rilke. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.97-116.

ONDJAKI. **A bicicleta que tinha bigodes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ORTEGA Y GASSET, José. Sobre o estudar e o estudante (Primeira lição de um curso). In: PÉREZ, C.L.V. cinco cabeças e um copo de café... (com)fabulações sobre a poética de uma educação menor. In: RIBETTO, A. (org.) **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RATTERO, C. pedagogías de lo nímio. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

RIBETTO, A. dos saberes risíveis aos saberes menores na educação. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SKLIAR, C. lo anónimo, lo efímero y lo mínimo: prácticas educativas entre desconocidos. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SOUSA, J.M. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. In: **PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional)**, 2000b.

TOSTA, S. Os usos da etnografia na pesquisa educacional. In: **Annais 26ª Reunião Anual de Antropologia**. ISBN: 978-85-61341-16-9, 2008.

WOODS, P. **La escuela por dentro. La etnografía em la investigación educativa.**
Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

Artigo recebido em: 17/10/2016.

Aprovado em: 14/12/2016.