

<https://doi.org/10.18593/r.v49.34822>

Entrada em campo, Etnografia e Educação: desafios éticos e metodológicos

Fieldwork, Ethnography, and Education: Ethical and Methodological Challenges

Amurabi Oliveira¹

Universidade Federal de Santa Catarina; Pesquisador do CNPq.
<https://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

Resumo: A etnografia em educação tem sido longamente debatida por pesquisadores, tanto por aqueles mais vinculados estritamente às ciências sociais e à antropologia em particular, quanto por aqueles vinculados estritamente ao campo educacional. Apesar de sua popularização, bem como das abordagens qualitativas de modo geral, é pouco recorrente a discussão em profundidade acerca das diferentes etapas da pesquisa etnográfica, bem como de seus dilemas éticos. Este artigo tem como objetivo trazer o debate sobre ética na pesquisa etnográfica em educação no processo de trabalho de campo, compreendendo que as questões éticas devem nortear toda a reflexão da pesquisa, mas que se tornam ainda mais agudas em campo, quando estamos aprendendo com o outro, produzindo conhecimento com nossos sujeitos de pesquisa. Compreendo que a etnografia possui uma singularidade em relação à sua forma de produção de conhecimento, que envolve o estar com o outro, o que nos coloca diante de distintos debates éticos, como, por exemplo: o que fazer com as conversas informais? Trata-se de um ensaio reflexivo voltado principalmente para as pessoas que estão dando seus primeiros passos na pesquisa etnográfica em educação. Pode-se concluir a partir das reflexões desenvolvidas que o principal desafio ético à pesquisa etnográfica em educação reside na indissociabilidade entre sujeito e objeto, e na centralidade que as relações sociais para esse tipo de

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco; Livre Docente em Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: amurabi.oliveira@ufsc.br.

pesquisa, indo para além dos formulários demandados pelos comitês de ética em pesquisa.

Palavras-chave: etnografia; antropologia e educação; ética em pesquisa; métodos qualitativos; trabalho de campo; desafios éticos.

Abstract: *Ethnography in education has been extensively debated by researchers, both those more strictly linked to the social sciences and anthropology in particular, and those strictly connected to the educational field. Despite its popularization, as well as qualitative approaches in general, in-depth discussion about the different stages of ethnographic research and its ethical dilemmas is rare. This article aims to bring the debate on ethics in ethnographic research in education into the fieldwork process, understanding that ethical issues should guide all research reflection, but become even more acute in the field when we are learning from others and producing knowledge with our research subjects. I understand that ethnography has a uniqueness in its form of knowledge production, which involves being with the other, placing us in front of various ethical debates, such as: what to do with informal conversations? This is a reflective essay aimed primarily at people taking their first steps in ethnographic research in education. From the reflections developed, it can be concluded that the main ethical challenge to ethnographic research in education lies in the inseparability between subject and object and in the centrality of social relations for this type of research, going beyond the forms demanded by research ethics committees.*

Keywords: *ethnography; anthropology and education; research ethics; qualitative methods; fieldwork; ethical challenges.*

Recebido em 26 de maio de 2024

Aceito em 29 de julho de 2024

1 INTRODUÇÃO

As tensões próprias da relação entre etnografia e educação perpassam as diferentes etapas da pesquisa; todavia, acredito que um dos momentos de maior tensão é sempre a entrada em campo. Na cabeça da pessoa que conduz a pesquisa passam inúmeras dúvidas, dentre as quais o processo de aceitação em campo, bem como os dilemas éticos daí provenientes. Afinal, diferentemente de outras formas de produção do conhecimento, a etnografia não se propõe a pesquisar as pessoas, mas sim, com elas. Como nos lembra a célebre afirmação de Clifford Geertz (1926-2006): os antropólogos não estudam as aldeias, mas sim nas aldeias (Geertz, 1989), de modo que ao parafrasearmos para o campo educacional, podemos dizer que uma antropologia da educação se propõe a produzir etnografias não para estudar as escolas, mas nas escolas.

Talvez esse primeiro parágrafo tenha soado quase como um brainstorm, de modo que pretendo desdobrá-lo ainda nessa introdução. Para começarmos nossa conversa, é importante compreender que o foco dessa discussão será sobre o processo de produção de etnografias em contexto educacional, ou de modo ainda mais específico, em contexto escolar. Ainda que haja divisão entre os especialistas do campo sobre as possibilidades efetivas de produzirmos etnografias nas escolas (Rosistolato, 2018), situo-me entre aqueles que compreendem que não apenas é possível fazê-lo, como também que a etnografia possui um potencial de revelar determinados elementos da realidade social que não são facilmente acessíveis por outras abordagens (Oliveira, 2013; 2023).

Inegavelmente há uma relação intrínseca entre a antropologia e a etnografia, mas isso não quer dizer que elas se equivalem (Ingold,

2016); porém, não é possível desvincular essa forma particular de produção do conhecimento (etnografia) de sua matriz teórica (antropologia). Desse modo, a incorporação da etnografia por outros campos epistêmicos tem sido acompanhada por tensões diversas, o que não seria diferente no campo educacional, ainda que seja válido lembrar que a pesquisa educacional sempre esteve presente na história da antropologia, por vezes assumindo um lugar mais periférico e por vezes mais central.

Não almejo nesse trabalho realizar uma longa digressão sobre o trabalho etnográfico, algo já realizado anteriormente em outros trabalhos (Peirano, 1995; Beaud; Weber, 2007; Oliveira, 2023). Todavia, interessa-me realizar uma reflexão sobre as particularidades envolvidas nesta forma particular de produzir conhecimento por meio desse contato prolongado com o outro, considerando-se que este contato prolongado com o outro nos leva a questões e dilemas éticos profundos, especialmente se considerarmos os desafios burocráticos impostos pelos comitês de ética em pesquisa.

Neste artigo, tenho como objetivo trazer o debate sobre ética na pesquisa etnográfica em educação no processo de trabalho de campo, compreendendo que as questões éticas devem nortear toda a reflexão da pesquisa, mas que se tornam ainda mais agudas em campo, quando estamos aprendendo com o outro, produzindo conhecimento com nossos sujeitos de pesquisa. A ideia é desenvolver uma reflexão, voltada principalmente para jovens pesquisadores e pesquisadoras que almejam realizar pesquisas etnográficas em educação, compreendendo que suas pesquisas se desenvolvem numa interface entre a antropologia e a educação. Para uma melhor organização dos argumentos que serão aqui apresentados, buscarei primeiro debater sobre o processo de ir a campo, preparar-se para

tanto, ingressar no campo, ser aceito nele, para então pensarmos sobre os desafios éticos postos.

Ainda que a reflexão sobre ética em pesquisa perpassasse as mais distintas abordagens metodológicas, bem como os diferentes momentos do trabalho de campo, circunscrevemo-nos aqui ao debate específico que envolve a entrada em campo, buscando compreender quais são os dilemas éticos que estão postos nesta etapa na realização de pesquisas etnográficas em educação. Ainda que haja uma longa tradição da antropologia em refletir sobre a entrada em campo, o processo de aceitação, etc., tais reflexões ainda são incipientes quando pensamos especificamente a etnografia educacional (especialmente a escolar), campo para o qual pretendemos contribuir com esse artigo.

2 PREPARATIVOS PARA A PESQUISA DE CAMPO

Algo interessante de pensarmos é que o campo sempre começa antes do campo, havendo ou não um grande deslocamento geográfico para o pesquisador. Seja numa viagem até outro país, seja num deslocamento para uma escola localizada na zona rural ou na periferia de uma grande cidade, ou mesmo voltar para uma escola que se conhece, mas agora na condição de pesquisador, há preparativos que antecedem o momento de “estar lá”.

Tomemos como exemplo o trabalho de campo da antropóloga americana Ruth Landes (1908-1991), que veio realizar uma pesquisa etnográfica sobre relações raciais no Brasil no final dos anos de 1930. Sua pesquisa tornou-se uma das pioneiras a pensar a relação entre gênero, raça e religião, sendo mais conhecida por meio da obra *A Cidade das Mulheres* (2002 [1947]), cujo primeiro capítulo nos traz uma

descrição de alguns de seus preparativos para viajar até a América do Sul pela primeira vez para realizar essa pesquisa.

Landes nos confessa o pouco conhecimento que tinha sobre o Brasil e sobre as populações negras antes de iniciar a pesquisa, narra ainda as dificuldades de encontrar materiais sobre o Brasil nas bibliotecas que consultou. Nesse período, visando preparar-se para sua vinda, ela se desloca de Nova Iorque para Nashville, no Tennessee, vinculando-se à *Fisk University*, que era uma reconhecida “universidade negra”². Narra ainda sua viagem no vapor, os encontros ocorridos no meio do caminho, suas dificuldades em aprender português, a desaprovação de muitos que encontrou no Rio em relação a sua ida para a Bahia. Ela faz para seu leitor uma pergunta retórica: “Preciso dizer que me sentia insegura e confusa?” (Landes, 2002, p. 44).

É bem verdade que o trabalho de Landes foi duramente criticado no período em que foi lançado, em grande medida pelo estilo narrativo que adotou, ainda que aquilo que foi apontado como problema pelos contemporâneos tenha sido resgatado posteriormente como qualidade de seu trabalho (Healey, 1996). Interessa-me demonstrar para o leitor que na escrita etnográfica esse processo também constitui parte fundamental do trabalho e mesmo da escrita, não é incomum que antropólogos iniciem seus textos descrevendo sua relação com o campo, como chegam até ele, como se prepararam. Mesmo que você tenha uma relação anterior, é válido pensar como que sua relação se constitui, e como que a partir dela seu objeto de pesquisa foi sendo elaborado.

² Essa expressão (*black colleges and universities*) refere-se às instituições de ensino superior fundadas nos Estados Unidos antes da Lei dos Direitos Civis de 1964, voltadas para atender à população afro-americana.

Aquelas pessoas que se propõem a realizar uma pesquisa educacional conhecem bem o ambiente escolar, passaram por anos sendo socializadas em instituições educacionais. Conhecemos bem a chamada cultura escolar, como as práticas nesse espaço se rotinizam, como transitar nos corredores, como identificar os espaços de alunos e professores. Mas, se tem algo que a antropologia nos ensina é que um dos seus exercícios centrais é não apenas nos familiarizarmos com o “exótico”, mas também estranharmos o familiar (Velho, 1981). Mesmo uma escola que conhecemos em profundidade, trabalhando anos nesta instituição, pode relevar novas facetas durante a pesquisa ao buscarmos compreender o “ponto de vista do nativo” (Geertz, 2012).

Ademais, devemos lembrar também que dizer que fomos socializados no sistema escolar não significa que conheçamos todas os sistemas e instituições de ensino, considerando-se a própria heterogeneidade deles. Podemos pensar em alguns casos com os quais podemos ter eventualmente pouca familiaridade, como educação escolar indígena, educação quilombola, educação do campo etc., além da multiplicidade de espaços de ensino e aprendizagem que nem sequer se relacionam ao sistema de ensino formal. Em outros termos, nem sempre o familiar é uma realidade efetivamente conhecida.

Se lermos os trabalhos mais famosos do campo da antropologia, como *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* publicado em 1922 por Bronisław Malinowski (1884-1942), *O Crisântemo e a Espada* publicado em 1946 por Ruth Benedict (1887-1948), ou ainda *Tristes Trópicos* publicado em 1955 por Claude Levi-Strauss (1908-2009), veremos que eles possuem como recurso recorrente o exercício da alteridade, ao se voltarem para sociedades distintas daquelas nas quais os autores se originaram. Porém, como bem pondera Peirano (2008), ao analisar o caso da antropologia brasileira, houve um deslocamento

no decorrer da história desta disciplina de uma alteridade radical para uma alteridade relativa, sendo cada vez mais recorrente as pesquisas etnográficas sobre grupos sociais próximos dos pesquisadores, ou mesmo grupos dos quais os etnógrafos são parte.

Entendo que as pesquisas nas instituições escolares fazem parte desse movimento mais amplo, que nos leva mesmo a uma alteridade radicalmente simétrica em alguns casos (Oliveira, 2021). Por vezes esse movimento é também percebido com certa ressalva, principalmente trazer outros tipos de implicações éticas, especialmente nos casos em que os pesquisadores são agentes nestas instituições. Particularmente não acredito que a experiência anterior ou atual como professor, estagiário ou aluno de determinada instituição escolar constitua um empecilho para a realização de uma pesquisa etnográfica em determinada instituição. Porém, é bem verdade que ao considerarmos a proximidade com nosso campo há que se tentar ao máximo realizar o exercício de vigilância epistemológica, que perpassa todas as etapas da pesquisa (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2000), mas que assume outros contornos quando consideramos esse tipo de relação.

Deve-se tomar uma especial atenção ao risco de induzirmos nossos entrevistados em por meio de nossos roteiros de entrevistas, eventualmente contaminados com nossas pré-noções. Obviamente que “nos livrar das pré-noções” (um exercício bastante durkheimiano) não é algo simples, tampouco completamente objetivo como deseja o positivismo. Penso que a questão principal é deslocar o debate sobre como fazer pesquisa de uma esfera individual para uma coletiva, dialogar com outros pesquisadores sobre seu projeto, roteiro, os objetivos da pesquisa, especialmente com aqueles que conhecem pouco da realidade a ser investigada. É importante compreender a

produção do conhecimento como um ato coletivo, e que mesmo a etnografia que se baseia no que você viu e ouviu em campo, deve enfatizar como seu olhar e escutar foram constituídos coletivamente. Essa discussão prévia coletiva que possui um papel relevante na mitigação de dilemas éticos em campo, na medida em que possibilita analisar por diferentes ângulos o que se sabe sobre a realidade a ser pesquisada, bem como os tipos de relações previamente existentes com os sujeitos de pesquisa e como isso interfere na investigação.

O exercício de escrita nos leva a autorreflexão sobre o que estamos fazendo em campo, sobre as escolhas que realizamos, sobre os passos que damos na pesquisa. Portanto, produzir um texto que descreva todo esse processo, sobre nossa relação com o campo, a construção do objeto etc., é um passo fundamental para pensarmos nossa preparação para o campo.

Em minha experiência selecionando candidatos a programas de pós-graduação em educação, ou mesmo supervisionado teses e dissertações, é recorrente que os professores que almejam ingressar na pós-graduação cheguem neste espaço com muitas certezas. Por outro lado, o percurso na formação acadêmico retira paulatinamente essas certezas, e abre espaço para dúvidas, para novos questionamentos. Entendo desse modo que a leitura de bons trabalhos etnográficos (não necessariamente sobre educação), bem como pesquisas de qualidade sobre a realidade escolar, faz parte de um exercício importante de preparação para o trabalho de campo. Leituras que nos possibilitem a suspensão das certezas, algo que também será produzido pelos diálogos coletivos produzidos entre os pares nos mais diversos espaços, salas de aulas, grupos de pesquisa, congressos acadêmicos etc.

Claro que há também preparativos que são bastante subjetivos, por assim dizer, afinal, deve-se estar ciente que se produz uma etnografia com as pessoas e não sobre as pessoas (Ingold, 2015), de modo que além de observar possivelmente você será instado a participar, muitas vezes de forma muito ativa em seu campo. Pires (2011, p. 145), em um texto endereçado a seus orientandos e orientandas, escreve as seguintes palavras:

Estejam abertos ao imprevisto, o que Malinowski (1997) chama de o imponderável da vida social, aquilo que escapa ao nosso planejamento, nos faz mudar de rota e acaba sendo revelador. Como na vida, não tentem direcionar demais o curso das águas, deixem a vida nos levar e tentem aproveitar os momentos de incerteza para perguntar aos nativos o que está acontecendo! Dificilmente o antropólogo escapa da pecha de chato, inconveniente ou louco. Chato porque pergunta sobretudo, como a criança nas idades dos porquês. Inconveniente porque força as pessoas a se questionarem sobre o que é tido como naturalizado. E, louco, justamente, porque parece desconhecer as verdades inquestionáveis. Não tenham medo do ridículo, espelhem-se no ofício dos palhaços que riem da sua própria miséria e, ao saberem-se ridículos, enfrentando sua vergonha, cumprem seu papel (Tsallis, 2005). Perguntem sem medo, contém na intuição. Olhem, vejam, toquem se for possível, escutem, perscrutem, esperem e observem. Observem sempre e a qualquer hora. Não esperem que venham lhe convidar, saía para a rua. Sejam éticos, nem tudo que lhe dizem deve ser divulgado ou publicado. Às vezes, se diz ao antropólogo o que se diz ao confessor. Que antropólogo não tem no baú da memória estórias guardadas a sete chaves? Nos foi dito para ser publicizado ou foi nos dito como desabafo? Cada caso é um caso. Ouvir é importante, perguntar também. Falar de si no campo para os nativos, eu diria, nem tanto. A não ser quando somos interpelados. aí cabe ao antropólogo decidir o que dizer, tendo sempre em vista que o que for dito terá sempre consequências.

A esses conselhos devemos acrescentar mais alguns de caráter mais prático: a) levar gravador (ou baixar um aplicativo para seu celular), caneta e papel desde o primeiro contato com a instituição escolar, pois eventualmente sempre há algo para anotar; b) levantar quais são os demais documentos e fontes que serão necessários para sua pesquisa, com o intuito de verificar sua disponibilidade; c) levar consigo uma carta de apresentação de sua instituição, indicando a finalidade da pesquisa, mesmo que esse tipo de documento já tenha sido apresentado em um momento anterior, eventualmente ele pode ser requerido mais uma vez. Em alguns casos, tem sido pedido desde o primeiro contato a aprovação no comitê de ética em pesquisa, o que possui problemáticas específicas no campo da pesquisa que envolve o desenvolvimento de uma etnografia, como poderemos debater em profundidade mais adiante.

E nunca esquecer de tomar nota de cada acontecimento da sua pesquisa, desde a escolha do tema, os primeiros contatos, eventuais recusas e dificuldades encontradas. Todos os acontecimentos, incidentes e afins constituem dados valiosos para sua pesquisa, pois eles vão estar implicados no olhar que você vai elaborar sobre seu campo.

3 CHEGANDO NO CAMPO

Para esse momento vale a mesma máxima das etapas anteriores, anote todas as informações possíveis, seu percurso até o local que fará pesquisa, os detalhes que concernem ao espaço físico, a distribuição das pessoas, quem o recebe. Haverá momentos de maior formalidade, caso você não esteja familiarizado com o ambiente talvez

alguém o presente, mas também haverá momentos mais informais, que podem ser chave para sua pesquisa. Claro que também devemos ter clareza – como já indicou Pires (2011) – que nem tudo que nos é dito deve entrar para o texto final.

É bastante comum que a figura do pesquisador – e do antropólogo em particular – seja encarada de forma ambivalente em instituições escolares, pois, por um lado, muitas escolas já tiveram contato anterior com outros investigadores, que estiveram lá por distintas finalidades e utilizando as mais diversas metodologias de pesquisa; mas, por outro, pode haver certo estranhamento com a pesquisa etnográfica, sua duração naquele espaço, e mesmo certa desconfiança sobre a capacidade do conhecimento acadêmico compreender a dinâmica da realidade escolar. Pereira (2017, p. 150) nos dá um exemplo sobre esse tipo de situação em campo:

“Em primeiro lugar, eu acho que nós precisamos saber qual é o preço do pãozinho”, assim me interpelou um professor, ainda na rodada de apresentações, antes mesmo que eu fizesse minha exposição num curso de formação para docentes que ministrei em escola pública estadual na periferia de São Paulo. Com isso, o professor criticava, ao mesmo tempo, uma série de posturas como a da academia de tratar da escola à distância de seu cotidiano e a de nós antropólogos que se arriscam a discutir educação. Ademais, com essa interpelação, o professor queria dizer que eu não conhecia muito bem o “chão da escola” e, portanto, não tinha legitimidade para falar sobre seu cotidiano. O que me marcava imediatamente como um pedante que lhes queria ensinar algo que eles sabiam e dominavam muito mais. Ele também contrapunha a concretude das relações vividas a uma visão ideal de escola que se situa apenas no nível do discurso. Não se pode dizer que essa posição seja totalmente desprovida de razão, muito pelo contrário. Quando fui provocado por esse professor, no entanto, eu tentei lhe mostrar que possuía algum conhecimento do “chão da escola”, mas que gostaria, na verdade, de conversar menos sobre o aspecto educacional e

de controle disciplinar dos alunos e mais sobre uma perspectiva antropológica que pudesse revelar outras possibilidades de entendimento das relações sociais (Pereira, 2017, p. 150).

O deslocamento que o autor realiza aponta para o fato de que devemos deixar sempre o mais claro possível qual o tipo de conhecimento que a pesquisa etnográfica se propõe a produzir e quais suas implicações. Rosistolato (2013) indica que em sua pesquisa por vezes ele era tido como alguém “inocente”, por não conhecer a escola como seus nativos, o que nos leva a uma relativização da ideia de que “somos todos nativos” no campo educacional, pois claramente há tensões que se colocam com relação aos modos de conhecer essa realidade.

Neste sentido, é importante enfatizar que as instituições de ensino estão cada vez mais familiarizadas com a existência dos comitês de ética em pesquisa, de modo que amiúde muitas delas demandam do pesquisador essa aprovação já nos primeiros contatos. Em todo caso, uma apresentação mais formal da pesquisa, seja uma carta de apresentação da instituição ou do supervisor, pode ser sempre um recurso válido.

É importante estar bem-informado sobre a realidade local, seus dilemas e sua linguagem. Se para Malinowski (1978) o domínio da língua nativa era uma condição fundamental para a realização de um bom trabalho de campo, pode-se ter a falsa impressão de que ao estudarmos uma instituição integrante de nossa própria sociedade não haveria mais essa necessidade. O estudo etnográfico de Latour e Woolgar (1997) sobre a produção do conhecimento científico em laboratório mostra justamente o contrário, mesmo nesse exercício

de aproximar de nossa própria sociedade, haveria todo um domínio próprio em termos de linguagem a ser conhecido.

Recordo-me de quando eu mudei de Alagoas e fui para Santa Catarina em 2014 busquei reorganizar minha rotina de trabalho de campo, ainda que precisasse antes disso me situar na nova realidade. Como estava sendo promovida uma atividade por um laboratório de ensino de meu departamento, que contaria com a participação de professores da educação básica, achei que esse seria um espaço interessante para realizar um primeiro contato com alguns docentes e verificar a disponibilidade para me receberem num eventual trabalho de campo. De fato, aquele momento foi bastante importante para o desenvolvimento de minhas pesquisas *a posteriori*, porém, me lembro de uma fala que me marcou bastante, pois estávamos numa roda de conversa, e depois que todos se apresentaram começamos a debater algumas das dificuldades encontradas no contexto local na rede pública do ensino, e me chamou a atenção a referência constante à categoria de professores ACT (admissão em caráter temporário) e, obviamente, perguntei para meus nativos o que era ACT, e recebi a seguinte resposta de uma professora da rede: “são professores temporários... Mas vocês da universidade não conhecem nada da escola mesmo, não é?”. Bem, de fato eu conhecia muito pouco da rede pública de ensino de Santa Catarina naquele momento, e em Alagoas os professores temporários eram chamados de “professores monitores”. Esse meu exemplo para além de apontar para a utilidade de conhecer a “língua nativa” para se fazer o trabalho de campo, também demonstra que podemos ir aprendendo essa linguagem no decorrer da produção da etnografia.

Uma experiência substancialmente distinta eu tive durante minhas pesquisas de mestrado e doutorado, que foram etnografias

junto a um grupo religioso, o Vale do Amanhecer. Nas duas ocasiões – no mestrado, eu realizei a pesquisa em Campina Grande (PB)³ e a segunda em Recife (PE)⁴ – ter um bom conhecimento prévio da realidade dos grupos pesquisados foi um forte trunfo a meu favor, pois no geral isso foi muito bem-visto pelos sujeitos da pesquisa. Notadamente, principalmente durante o mestrado, havia sempre a dificuldade de explicar o porquê de meu interesse, o que eu faria com aquele material, ou em outros termos, estava diante da clássica dificuldade de explicar a vida acadêmica para não acadêmicos. Creio que esse também pode ser entendido como um preparativo relevante também: como pensar e produzir uma comunicação científica para “leigos”? Devemos estar preparados para explicar nossas pesquisas para pessoas que não são os integrantes de nossas bancas, deixando claro o que faremos e quais nossas intenções ali.

Para além de conseguir dominar a linguagem, também aos poucos é que vamos compreendendo como cada realidade escolar se dinamiza. Lima (2019, p. 2057) nos traz os seguintes elementos referentes à relevância dos primeiros contatos durante sua pesquisa na Educação de Jovens e Adultos:

(...) esses primeiros contatos foram para me ambientar e fazer o campo. Capiná-lo, traçar relações sociais e entender a peculiaridade do meu empreendimento etnográfico. Os meus interlocutores sempre estão se renovando: a EM3 vai embora e esse exercício vai ter que se repetir criativamente. Decorre que, após esse período inicial, voltei-me para a EM1 - uma turma estreitamente

³ Dissertação de mestrado em Ciências Sociais defendida em 2008 no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), sob a supervisão da Dr^a Magnólia Gibson da Silva.

⁴ Tese de doutorado em Sociologia defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a supervisão de Roberto Motta.

variável (mais fechada e que foi o pontapé inicial para se pensar a evasão).

De tempos em tempos, quando decidi acompanhá-los mais longamente, notava que as pessoas com que eu conversava apareciam em alguns dias, e em outros, não. A situação se evidenciava mais na hora da chamada: de 25 alunos, apenas 15 ou 16 iam respondendo. Para os estudantes, “tinha dia que dava para vir e tinha dia que não” (muitos eram pais e mães, filhos e filhas de alguém). A escolarização era apreciada, considerada importante, mas, nos momentos de aperto financeiro e familiar, podia ser deixada de lado (Lima, 2019, p. 257).

Uma forma interessante de conhecer melhor essa realidade é “gastar” um tempo da pesquisa “deixando-se contaminar” pelo campo. Em vez de tentar prontamente realizar entrevistas etc., se familiarizar com o campo. Ainda que o você o conheça bem como um agente que o integra, é importante deixar-se contaminar na condição de observador. Esse preceito é indicado por Brandão (2007, p. 13-14) ao falar de sua própria experiência em campo:

Eu costumo chegar na região onde vou pesquisar e, dependendo do tempo que eu tenha, costumo passar algum tempo de “contaminação” com o local, ou seja, procuro não entrar diretamente numa relação de pesquisa. Não só não invadir o mundo das pessoas com uma atitude imediata de pesquisa, como também não me deixar levar de imediato sem um trabalho de coleta de dados. Eu acho que é muito enriquecedor viver um tempo, que, dependendo do tempo global que você tenha, pode ser um dia, dois, uma semana, até quinze dias, quem sabe até um mês de puro contato pessoal, se possível, até de uma afetiva intimidade com os bares, as ruas, as casas, as pessoas, os bichos, os rios (em geral só pesquiso onde tem rio bom para tomar banho) e assim por diante. Conviver, espreitar dentro daquele contexto o que eu chamaria o primeiro nível do sentir, sentir como é que o lugar é, como é que as pessoas são, como é que eu me deixo envolver. Isso é muito bom, porque faz com que a gente entre pela porta da frente e entre devagar. E, por outro lado, é bom também porque essa lenta entrada, eu diria essa mineira entrada,

não tem aquela característica de um trabalho invasor em que as pessoas se sentem de repente visitadas por um sujeito que mal chegou ao lugar, saltou do carro e começou a aplicar um questionário. Inclusive às vezes por experiências antecedentes de trabalho: no Incra eu tive de fazer pesquisas assim, saltar, pesquisar, porque eu tinha um dia para trabalhar num bairro rural. Isto é muito ruim. Toca-se apenas o verniz e toca-se num verniz em que as pessoas se defendem até quando podem da invasão de que se sentem vítimas.

Penso também que esse tipo de ação, de aproximação com o campo, nos ajuda a vencer algumas resistências que podemos eventualmente encontrar. Sobre isso, Becker (2013, p. 9) levanta a seguinte hipótese para esse tipo de resistência em instituições escolares:

A pesquisa etnográfica entra em conflito com uma crença profundamente acalentada, engravada no funcionamento das grandes instituições. Não pretendo acusar os educadores de venalidade. Não acho que eles dizem: “Esperem, se deixarmos as pessoas fazerem esse tipo de pesquisa, isto prejudicará nossa explicação de por que não podemos fazer o trabalho”. Mas de fato acho que razões como esta fazem parte do que está por trás do zelo religioso com o qual as pessoas abraçam a pesquisa quantitativa na indústria da educação. É esse mesmo zelo que ajuda a explicar as suas dificuldades e queixas para com a etnografia. (...) A maioria dos etnógrafos da educação teve de lidar com a surpresa (e por vezes, choque) de professores e administradores quando descobrem que os pesquisadores não irão apenas observar os estudantes ou membros subordinados da organização, mas considerar todos os envolvidos nela, de cima a baixo, de modo equitativo para a investigação. “Quer dizer que você vai nos estudar?”. Isso para eles abre imediata e invariavelmente a possibilidade de que de alguma forma iremos pensar que “isso” (o que quer que “isso” seja) é culpa deles. Eles podem não saber com exatidão o que “isso” é, mas geralmente imaginam que alguém que circule tempo suficiente, metendo-se em tudo, vai acabar achando *algo* de que sejam culpados.

Devido a tanto, é necessário deixar sempre clara a finalidade da pesquisa, bem como o fato que não é o objetivo dessa produzir juízo de valor sobre as práticas escolares. Também é importante demonstrar os cuidados com os procedimentos de ética em pesquisa, a garantia do anonimato, que são questões-chaves nesses primeiros momentos. Obviamente que, quando indicamos que o conhecimento produzido pela etnografia não produz juízo de valor, não significa endossar aqui a ideia de um conhecimento “neutro”, pois, como bem aponta Haraway (1995), os conhecimentos científicos são situados. Isso significa que reconhecemos que os conhecimentos são localizados, específicos, particulares, e abordados a partir de uma perspectiva parcial, pois não há conhecimento sem mediação, sem estar inserido no conjunto de relações. Como nos coloca Machado, Motta e Facchini (2018, p. 22-23):

Os desafios da produção das ciências sociais e da antropologia consistem em se contrapor ao senso comum e às posições conservadoras, apontando que não há neutralidade na produção de conhecimento científico sobre o social e cultural, pois é necessário se inserir no mundo simbólico para poder construir as diversas posições de sentido dadas pelos sujeitos sociais. Isto não quer dizer que não haja objetividade e imparcialidade, se as entendemos como a inclusão máxima das posições divergentes num contexto social em análise, e se nelas explicitarmos a posição do sujeito de conhecimento.

No caso específico de pesquisas etnográficas em educação, Becker (2013) ainda aponta para o fato que elas possuem um caráter inevitavelmente avaliativo em algum grau. Bem, tendo a discordar em parte com esse argumento, pois compreendendo que a etnografia possui um caráter inevitavelmente interpretativo, o que

não necessariamente se desdobra em uma avaliação. As avaliações certamente podem ser realizadas a partir do conhecimento produzido pela etnografia, como ocorre com os resultados de outros tipos de pesquisa.

O fato é que eventualmente podemos lidar com temas bastante sensíveis, e que tendem a ser vistos com mais desconfiança num primeiro momento. Um exemplo bastante significativo são as pesquisas que envolvem as relações étnico-raciais no contexto escolar, considerando o fato que as diversas formas de desigualdades são elaboradas nas relações cotidianas. Gomes (2002), ao analisar a questão do corpo negro na escola, aponta que muitas vezes as demandas apresentadas nesse espaço nem sempre possuem um conteúdo racial explícito, porém, ele continua presente em diversos momentos.

O que deve ser explicitado desde os primeiros contatos, mesmo no caso de temas mais sensíveis, como os que envolvem as relações étnico-raciais, de gênero, diversidade religiosa etc., é que a etnografia se preocupa em compreender como esses fenômenos ocorrem.

4 ACEITAÇÃO EM CAMPO

Ainda que todas as formalidades sejam cumpridas a priori, é interessante perceber que o trabalho de campo demanda algo a mais, pois, de fato, a ideia principal é produzir conhecimento com as pessoas e não sobre elas. Esse princípio implica na existência de diferenças substantivas na forma de produzir conhecimento, tanto com relação a

outras ciências (em especial, as naturais), quanto em relação a outros arranjos metodológicos.

Recordo-me de certa vez conversando com um amigo que fazia doutorado na área das ciências naturais, falávamos sobre as particularidades de cada campo com relação à pesquisa e à escrita. E ele me indagava sobre quais os desafios metodológicos da produção do conhecimento nas ciências sociais, já que há pouco ele me falava das suas. Indiquei que um dos maiores desafios é o processo de aceitação em campo, pois meus sujeitos de pesquisa precisavam se dispor a participar da pesquisa e me aceitar junto a eles no processo de produção dela.

É interessante apontar para essa questão prontamente para aqueles que vão começar suas pesquisas, uma vez que ao esbarrar em eventuais problemas nesse ponto pode ser desestimulante. O pesquisador deve compreender que a aceitação em campo tende a ser gradual, e envolve um processo contínuo de negociação com nossos sujeitos de pesquisa. Um exemplo bastante conhecido é o de Geertz (1989) quando realizou sua pesquisa em Bali sobre as brigas de galo, que aponta que no início de seu campo ele era totalmente ignorado. Segundo ele:

Exceto por nosso senhorio e pelo chefe da aldeia, do qual ele era primo e cunhado, todos os demais nos ignoravam de uma forma que só os balineses conhecem. Enquanto caminhávamos sem destino, incertos, ansiosos, dispostos a agradar, as pessoas pareciam olhar através de nós, focalizando o olhar a alguma distância, sobre uma pedra ou uma árvore, mais reais do que nós. Praticamente ninguém nos cumprimentava, mas também ninguém nos ameaçava ou dizia algo desagradável, o que seria até mais agradável do que ser ignorado (Geertz, 1989, p. 1985).

A mudança para Geertz foi movida pelo acaso, pois, quando foi organizada uma rinha de galos na praça da vila, o que era uma atividade ilegal em Bali, cerca de dez dias após sua chegada. Ele e sua mulher foram assistir à rinha e eis que de repente chegou um caminhão com policiais armados, gerando pânico, com os aldeões correndo e gritando “polícia! polícia”. Geertz e sua mulher correram também de forma intuitiva, e se esconderam num galpão onde viram um aldeão entrar. Quando já sentados numa cadeira trazida pela mulher desse aldeão e os policiais indagaram o que eles estavam fazendo ali, foram surpreendidos por uma vívida defesa realizada pelo aldeão. Ainda segundo Geertz (1989, p. 187):

Na manhã seguinte a aldeia era um mundo completamente diferente para nós. Não só deixamos de ser invisíveis, mas agora éramos o centro de todas as atenções, o objeto de um grande extravasamento de calor, interesse e, principalmente, de diversão. Na aldeia todos sabiam que havíamos fugido como todo mundo. (...) todos estavam muito satisfeitos e até mesmo surpresos porque nós simplesmente não “apresentamos nossos papéis” (eles sabiam sobre isso também), não afirmando nossa condição de Visitantes Distintos, e preferimos demonstrar nossa solidariedade para com os que agora eram nossos co-aldeões.

A situação descrita demonstra o peso que os acasos têm no trabalho de campo, mas também a importância de ser aceito para a realização da pesquisa, afinal, ele já tinha as autorizações formais (governo, chefe da aldeia), mas isso em si não bastava, ele continuava “invisível”.

Evidentemente, que a questão da aceitação em campo possui inúmeras sutilezas que se vinculam à natureza de nossa pesquisa, bem como aos sujeitos dela. Corsaro (2005) narra um pouco de sua

experiência ao produzir uma etnografia com crianças em uma pré-escola, indicando que primeiramente observou como os adultos interagem com elas, de modo sempre muito ativo e controlador, e que ele tentou fazer a estratégia inversa. Ele, em princípio, apenas ficou parado na parte onde as crianças brincavam, o que não teve muito efeito nos primeiros dias, até que no quarto dia ele descreve o seguinte acontecimento:

Estava me levantando para ir para dentro da escola, quando ouvi alguém dizer: “Que que cê tá fazendo?”. Sue tinha se aproximado por trás e, agora, estava perto de mim, na caixa de areia.

– “Só tô olhando”, disse.

– “Para quê?”, ela perguntou.

– “Porque gosto”.

Então, ela perguntou meu nome. Eu disse (e isso foi importante):

– “Sou o Bill e você é a Sue”.

Ela recuou dois passos e perguntou:

– “Como você sabe meu nome?”.

Fiz então uma coisa que adultos não costumam fazer quando falam com crianças pequenas, especialmente quando pensam que elas não vão entender a resposta: Disse a verdade sem tentar simplificar.

– “Ouvi Laura e algumas outras crianças te chamar de Sue”.

– “Mas como *você* sabe o *meu* nome?”, perguntou a Sue de novo.

Batendo na mesma tecla, repeti que havia ouvido que outras crianças a chamavam de Sue. Ela me olhou atônita, virou bruscamente e correu para dentro da escola. Que maravilha! Após vários dias tentando me tornar uma das crianças, e quando, finalmente, uma delas fala comigo eu a apavoro! Mas então a Sue voltou da escola e veio correndo até mim, com o Jonathan. Quando chegaram, o Jonathan perguntou:

– “Como me chamo?”.

– “Jonathan”, respondi

– “Como você sabe meu nome?”.

– “Ouvi o Peter [um garoto com quem costumava brincar] e algumas outras crianças te chamar de Jonathan”, disse.

– “Viu, não disse que ele sabe mágica?”, disse a Sue.

– “Não, não, peraí”, retrucou o Jonathan.

“Quem são aqueles ali?”, perguntou, apontando para a Lanny e o Frank.

– “Lanny e Frank”, respondi com segurança.

Conhecia todas as crianças. O Jonathan olhou em torno, tentando achar alguém mais difícil e me perguntou os nomes de mais três. Respondi a todas as perguntas. Então, com um sorriso malicioso, perguntou: “Ta bom, como se chama minha irmãzinha?”. Dessa vez, o Jonathan achou que me pegara. Mas eu sabia o nome da sua irmã. A secretária da escola havia me dado uma lista com os nomes das crianças, de seus pais e de seus irmãos e irmãs. Havia decorado muitas dessas informações e, felizmente para mim, lembrava o nome da irmã do Jonathan (Corsaro, 2005, p. 449-450).

O autor aponta como que, a partir dessa situação em particular, sua interação com as crianças mudou, passaram a perguntar quem ele era, convidá-lo para participar de suas atividades, ocorrendo uma aceitação gradual no grupo. Também é interessante que Corsaro, ao falar de sua aceitação em campo, refere-se todo o tempo à aceitação por parte das crianças (que eram seus sujeitos de pesquisa) e das professoras. Essa questão parece ser um dado relevante nas pesquisas etnográficas em educação, uma vez que a instituição escolar envolve uma multiplicidade de agentes, que, ainda que não sejam seus sujeitos de pesquisa diretamente, estão implicados em sua etnografia.

A depender dos objetivos, a pesquisa eventualmente ficar “visível demais” poderia eventualmente atrapalhar. Portanto, também se mostra válido desenvolver algumas estratégias nessa direção, como realizou Maia (2017, p. 79) durante sua pesquisa:

Durante o trabalho de campo, busquei me desvincular da figura do estagiário, que na escola era muito comum em todas as disciplinas devido à proximidade com uma universidade. Ora, o estagiário era alguém totalmente associado à figura do professor – um futuro professor –, e, portanto, se eu fosse visto como tal, os alunos iriam se sentir pouco à vontade em conversar comigo sobre como

avaliavam seus professores. Pela mesma razão, evitava ficar na sala dos professores. Meu contato com os alunos também se deu em lugares fora da escola.

Ao longo do ano, frequentei com eles um museu e um teatro da cidade, a praça próxima à escola, lanchonetes e, diversas vezes, o maior *shopping* da cidade, para onde muitos iam ao término das aulas. Logo no início do ano letivo, participei de uma manifestação que promoveram para reivindicar melhores condições de ensino na escola. Junto aos alunos, minha participação na manifestação foi um momento importante para que eu pudesse ganhar sua confiança.

Esse “problema” de ser considerado como outro professor é recorrente em pesquisas em escolas. Corsaro (2005) demonstrou essa preocupação em seu campo, ficando receoso quando as professoras pediram para que ele auxiliasse com a tarefa de levar as crianças ao banheiro. Eugênio (2003) relata a mesma situação, de ser inclusive chamada de “tia” pelos estudantes da escola na qual ela realizou sua pesquisa. Se considerarmos as relações de poder que estão postas no contexto escolar, como já enfatizado por Willis (1991) e McLaren (1992), devemos ter em mente que a forma como entramos em campo pode ter implicações sobre as possibilidades que nos são postas para a realização de nossas pesquisas nas escolas.

Isso não significa, em absoluto, que não seja possível pesquisar instituições das quais já fazemos parte, e nas quais já estamos imersos nas relações de poder postas. Silva (2006), ao pesquisar sobre a trajetória de pesquisadores do campo das religiões afro-brasileiras, encontrou posições muito heterogêneas, para alguns, o processo de iniciação, de “tornar-se nativo”, e se inserir nas relações de poder da comunidade pesquisada mostrou-se como uma etapa fundamental para acessar determinados espaços e discussões, ao passo que para outros, o distanciamento, e o reconhecimento de que eles não apenas não eram nativos, como não viriam a ser, mostrou-se

fundamental para também ter acesso a outros espaços e discussões que não teriam na condição de nativos.

Essa ponderação é especialmente relevante no contexto das pesquisas etnográficas em educação, pois, como já mencionado, é recorrente o caso de agentes escolares que resolvem realizar pesquisas em suas próprias instituições. Não acredito que haja uma posição absoluta que exclua automaticamente essa possibilidade, ainda que se deva estar atento para as implicações éticas dessas escolhas. Penso que seja fundamental explicitar no texto de onde se fala, como o pesquisador se insere nas relações que estão postas em campo, e refletir sobre as possíveis implicações sobre os resultados encontrados e as conclusões elaboradas. Ademais, é uma falsa evidência acreditarmos que o simples fato de pertencermos a determinado campo como agentes que seremos automaticamente aceitos como pesquisadores, Beserra (2016) descreve os impasses que teve durante sua pesquisa ao se propor a realizar uma etnografia no ensino superior, indicando tensões e dificuldades para a realização de sua pesquisa.

5 ÉTICA NA PESQUISA DE CAMPO EM EDUCAÇÃO

Considerando-se que a todo tempo afirmamos que nosso debate está situado na interface entre a antropologia e a educação, acredito que é importante que a reflexão sobre ética em pesquisa situe-se também na interface desse diálogo. Ainda que o debate sobre ética em pesquisa não constitua algo novo nas ciências humanas, ganhando fôlego nos Estados Unidos ainda nos anos de 1980, no Brasil só em período mais recente é que essa questão passa a ganhar

maior visibilidade, sendo um campo de intensas disputas (Diniz, 2008), bem como a prática de revisão ética das pesquisas por parte de comitês também constitui uma prática nova entre nós (Fonseca, 2015). A elaboração de instrumentos normativos nesse campo (Brasil, 2013, 2016) torna tais disputas ainda mais visíveis, na medida em que alguns pesquisadores denunciam uma gradativa expansão colonizadora da regulamentação da ética em pesquisa na área da saúde no Brasil e sua aplicação para as ciências humanas (Sabotcka, 2015).

Esta seção sobre ética em pesquisa poderia estar no começo deste artigo afinal, demanda-se do pesquisador que sejam preenchidos formulários, que se esclareça sobre a pesquisa para seus sujeitos de pesquisa antes do início de suas atividades etc. Porém, na minha compreensão, reduzir a pesquisa em ciências humanas a isso reflete uma impressão sobre a natureza de tais pesquisas, uma vez que, como nos esclarece L. R. Oliveira (2004), nós não realizamos pesquisas *em* seres humanos, mas sim *com* seres humanos, de modo que eles não são nossas cobaias, mas sim sujeitos de pesquisa.

Ainda nos procedimentos anteriores ao campo, aponte sobre a necessidade de formular um projeto de pesquisa, mas também sobre o fato que em pesquisas etnográficas é recorrente que ele seja reformulado em campo. Tal aspecto nos coloca em confronto, em alguma medida, com o esperado pelas orientações normativas muitas vezes. Como bem nos elucida L. R. Oliveira (2004, p. 34-35):

Aliás, outro aspecto importante da pesquisa antropológica é que, freqüentemente, o objeto teórico da pesquisa é redefinido após a pesquisa de campo, quando cessa a interação com os sujeitos da pesquisa, o que traz novas dificuldades para as regras de solicitação do consentimento informado, assim como estabelecidas na resolução 196 do CONEP. Pois, segundo a resolução, os sujeitos da pesquisa têm de ser informados não apenas

sobre exatamente a que intervenções eles estarão sujeitos, mas também sobre o assunto ou sobre do que se trata a pesquisa. A satisfação destes dois aspectos do consentimento informado seria a condição para a legitimação da pesquisa, assim como para a divulgação de seus resultados.

Compreendo que a pesquisa em ciências humanas, realizada *com* as pessoas, nos demanda um compromisso ético e político que nos leva a outra direção nessa discussão, pois devemos considerar a importância de discutirmos nossos projetos, nossos objetivos, a forma de realizarmos nossa interação em campo, o que me parece ser possível a partir do momento que entro em contato com as pessoas, que vou a campo para “me contaminar”, para compreender os horizontes simbólicos daquela realidade. Mais que isso, deve-se entender que em ciências humanas cada desenho metodológico pressupõe uma nova sensibilidade ética (Diniz, 2008).

Penso novamente no caso dos pesquisadores em educação que se voltam para realidades conhecidas, por vezes instituições nas quais são também agentes. Não me parece que se possa objetivar a ética em pesquisa apenas a partir de formulários ou de termos, pois há uma necessidade de se refletir também sobre os interesses, relações de poder e tensões postas.

Há ainda que se considerar que, da mesma forma que não existe uma antropologia no singular, não existe também sujeito de pesquisa no singular, e os desafios impostos pelo debate da ética em pesquisa devem abarcar essa pluralidade, considerar esses diferentes cenários (L. R. Oliveira, 2010).

Não podemos esquecer que o modelo desses termos se assenta largamente no padrão de pesquisas biomédicas, pressupondo uma separação entre sujeito e objeto de pesquisa (Sabottka, 2015),

compreendendo que ele garantiria maior transparência e proteção aos participantes da pesquisa. Todavia:

Como regra geral, a pesquisa social envolve riscos semelhantes aos existentes nas relações sociais cotidianas, por isso se qualifica como pesquisa de risco mínimo (Prentice; Oki, 2006). Assim como há exceções às presunções de risco entre as pesquisas biomédicas, pode haver exceção à tese do risco mínimo entre as pesquisas sociais (Diniz, 2008a, 2008b; Diniz; Guerriero, 2008). Entretanto, considerando o exercício inicial de contraste entre os dois campos, os regimes de excepcionalidade não serão aqui analisados. A tese do risco mínimo exige, portanto, uma reconfiguração do modelo contratual do TCLE para ser sensível às particularidades da pesquisa social (Gordon, 2003). Não apenas porque a participação no estudo não acarreta danos à vida, mas também porque o encontro de pesquisa parte de outros fundamentos morais, que recusam a lógica contratual, tais como a confiança no pesquisador, o desejo da escuta, a troca simbólica, a cumplicidade política ou a identificação com o tema de estudo (Diniz, 2010, p. 186-187).

Ademais, em que pese suas “boas intenções”, o referido termo pode nos colocar diante de situações bastante complexas em campo. Langdon, Maluf e Tornquist (2008) questionam, por exemplo, como fazer com a assinatura no caso de populações iletradas? ou de grupos subalternizados. Pensemos, por exemplo, no caso das pesquisas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, ou os processos educação em comunidades nas quais o letramento pode constituir a regra e não a exceção. Nestes casos, os processos de negociação e autorização perpassam a construção de novos instrumentos, de novas formas de apresentar as pesquisas acadêmicas, suas finalidades e resultados. Penso também o caso das pesquisas com crianças, uma vez que em termos de burocracia só é necessário a autorização de seus responsáveis, porém, podemos indagar em que medida nos

restruirmos a tal recurso seria ético, uma vez que é necessário refletir também sobre a agência das crianças e sua autonomia.

Como Fleischer (2018) bem aponta, o termo normalmente incomoda nas pesquisas antropológicas por lidar com uma forma de negociar presença em campo que não é própria de nossa área. Isso pode se desdobrar numa série de complicadores no processo de aprovação da pesquisa pelos referidos comitês, que por sua vez têm impactos diretos no cronograma das atividades a serem desenvolvidas.

Um elemento que normalmente se faz presente nestes termos é a delimitação da amostra. Essa etapa, salvo alguns contextos muito específicos, é sempre bastante difícil, afinal, não sabemos como que as relações serão desenvolvidas, com quais pessoas conseguiremos desenvolver uma maior afinidade em campo, quem irá aceitar a nossa presença. Também sempre penso no caso das conversas informais, afinal, elas ocorrem continuamente quando estamos em campo, e como não incluí-las em nosso trabalho final; ou ainda, se para cumprir rigorosamente o que os comitês de ética “esperam” de nós decidimos apenas cortar essas conversas informais, como garantir que elas não interferem em nossa interpretação do real? No clássico trabalho *Aprendendo a ser trabalhador* (1991) Willis usa dos mais diferentes recursos para compor sua etnografia, entrevistas individuais, em grupo, bem como conversas informais, todas se mostram fundamentais para que o autor possa compreender a cultura contra escolar que ele investiga.

Considero, portanto, que a reflexão sobre os recursos metodológicos e a ética em pesquisa pressupõe, sobretudo na pesquisa etnográfica, um conhecimento sobre o contexto social, político e cultural da realidade de seus sujeitos de pesquisa, que apesar de poder ser iniciada com as leituras do pesquisador, apenas

se concretiza em campo, mesmo no caso de realidades “familiares”, que não necessariamente são realidades “conhecidas”. Tomemos o exemplo que nos traz Diniz (2008, p. 421-422) a partir de sua própria experiência de pesquisa:

Para a construção do instrumento de consentimento livre e esclarecido, a experiência acumulada nas pesquisas biomédicas foi o ponto de partida. Há uma larga discussão em bioética feminista sobre como algumas estratégias de triangulação para a obtenção do consentimento funcionam em casos de grupos vulneráveis. Foi inspirada nessa tradição de pesquisa que a equipe adotou a seguinte estratégia para o termo de consentimento: (1) não o resumiu a um ato mecânico de apresentação do projeto de pesquisa, isto é, ao instante inicial das filmagens, onde foi apresentada a idéia e grande parte dos acontecimentos ainda estavam por ocorrer e (2) convidou uma entidade do universo simbólico e sociológico de Severina para garantir que as condições do termo final de consentimento livre e esclarecido pós-edição do filme estavam claras e de acordo com os interesses de Severina. A adoção desses procedimentos impunha um risco à finalização do projeto: havia a possibilidade de mudança de opinião pelo casal no instante final da edição do filme. Apesar de representar uma ameaça à finalização do filme, este era também um pacto que redescrevia os termos tradicionais da pesquisa científica – as diretoras do filme não deteriam o poder absoluto de construção da narrativa, mas esse seria compartilhado com os protagonistas do filme.

Este exemplo serve-nos não como um modelo a ser seguido, mas sim como um ponto de partida para pensarmos como os projetos de pesquisa em ciências humanas demandam uma reflexão ética que emerge de seu campo. Os procedimentos formais muitas vezes exigidos pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) amiúde não reconhecem que “Ao fundo dos procedimentos formais, existem questões teóricas, epistemológicas, metodológicas e políticas que estão envolvidas na normatização da ética em pesquisa.” (Sarti, Pereira, Meinerz, 2017,

p. 13), originando-se daí diversos embates com as pesquisas em ciências humanas.

O advento de comitês próprios de ciências humanas, bem como a presença forte de pesquisadores vinculados a essas áreas nos comitês “gerais” de cada instituição de pesquisa, é um avanço importante para o amadurecimento do debate, porém, isso não resolve os impasses dos pesquisadores.

Mainardes (2017), ao refletir sobre a questão da ética em pesquisa na educação, aponta para três principais desafios no Brasil atualmente: a) pensar a questão da ética em pesquisa para além da regulamentação, sendo compreendida como uma questão de formação, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação; b) ampliar as publicações sobre ética em pesquisa na área; c) estabelecer orientações gerais para a área de educação, a exemplo do que já realizam algumas associações nacionais.

Esses embates éticos também envolvem sempre a questão da “devolução” dos resultados de pesquisa, que certamente não podem se encerrar na escrita do trabalho monográfico final (L. R. Oliveira, 2004), muito menos na sua simples entrega. Rial (2014) reconhece os desafios que envolvem essa etapa, apontando para a extensão universitária como um de seus caminhos, porém ressalta que não há uma fórmula única de realizar esse processo.

Em educação vejo como recorrentes processos de negociação que envolvem contribuições para a elaboração/revisão do Projeto Pedagógico da escola, realização de oficinas, palestras, cursos de formação continuada, elaboração de material didático etc. Todas essas maneiras eu compreendo como formas legítimas de realizar alguma forma de “devolução” para a comunidade pesquisada, que deve ser sempre negociada e construída coletivamente ao longo da pesquisa

de campo. Obviamente que podemos questionar se é legítimo e ético que os grupos pesquisados exijam contrapartida, afinal, a pesquisa deve ser pensada como um processo de negociação dos dois lados, e não como uma imposição unilateral.

Novamente pensando no caso de grupos iletrados, é necessário que os pesquisadores pensem numa forma de devolução que tanto seja institucional, como também voltada para os sujeitos. A permanência em campo deve ser utilizada não apenas para se atingir os objetivos estritos da pesquisa, mas também para conhecer as expectativas dos grupos sobre sua pesquisa, conhecer as formas como os resultados da investigação podem contribuir para aquela realidade. A simples entrega do trabalho final normalmente me parece uma ação pouco efetiva, meus estudantes quando insistem em fazê-la normalmente me relatam certa frustração em relação à forma como o material é recebido, porém em alguns contextos isso pode funcionar, volto a dizer que isso depende dos processos de negociação na perspectiva da pesquisa educacional vivenciados em campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fio condutor deste artigo foi o trabalho de campo e os dilemas que ele nos coloca em termos de ética em pesquisa. Obviamente, qualquer abordagem metodológica implica em dilemas éticos, afinal, a pesquisa com seres humanos envolve aspectos culturais, econômicos e políticos diversos, no entanto, tendo a compreender que a ideia de produzir conhecimento com o outro por meio de um contato prolongado possui aspectos ainda mais singulares.

O trabalho de campo implica em um conjunto de preparativos, que vão desde as leituras acadêmicas, passando pelo exercício de “contaminação em campo”. É necessário reconhecer aqui a existência recorrente de pesquisadores em educação que são também agentes nos campos nos quais suas pesquisas são desenvolvidas, de modo que o esforço preparativo para essas pesquisas envolve também reconhecer que o familiar não necessariamente é algo conhecido; é preciso explorar outros pontos de vista, conhecer o que os “nativos” pensam, ou como diria Geertz (1989), realizar esse exercício que é uma interpretação de segunda mão, a interpretação da interpretação, uma vez que apenas o “nativo” possui uma interpretação em primeira mão de sua própria cultura.

Apesar da centralidade que os comitês de ética em pesquisa têm assumido nos últimos anos, é necessário avançar na discussão e pautar as questões específicas da pesquisa educacional, em suas múltiplas possibilidades metodológicas. Muito raramente pesquisas etnográficas conseguem se enquadrar perfeitamente nas demandas realizadas pela “plataforma Brasil”, afinal, como prevê o número de pessoas que se sensibilizarão com nossas pesquisas e se disporão a estar conosco? Afirmar que a pesquisa etnográfica em educação é produzida não sobre as pessoas, ou mesmo sobre escolas, mas com as pessoas e nas escolas, implica em uma guinada epistemológica que deve também ser acompanhada pelos instrumentos próprios que tem sido criado para se debater ética em pesquisa. Longe de advogar o fim dos comitês de ética em pesquisa – ferramentas relevantes e fundamentais para a pesquisa científica hoje – estou advogando uma ampliação de suas reflexões, incorporando outras formas de produzir conhecimento, formas que vão para além do modelo biomédico, ainda tomado como referência predominantemente nesses espaços.

De igual modo, é necessário saber que estar em campo implica em aceitação do outro, na realização de negociações e trocas, e que em todos esses momentos os desafios éticos estão postos. Minha ideia aqui é ir além dos formulários que nos são exigidos pelos comitês de ética em pesquisa, e pensarmos de forma reflexiva como produzir eticamente conhecimento estando com o outro, compreendendo que na prática etnográfica estaremos realizando pesquisas com os seres humanos e não sobre eles, que eles serão nossos sujeitos de pesquisa e não nossos objetos, e que mesmo a divisão clássica entre “sujeito” (quem pesquisa) e “objeto” (quem é pesquisado) não faz sentido aqui.

REFERÊNCIAS

- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BECKER, Howard S. **A pesquisa em escolas urbanas**. Enfoques, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2013.
- BESERRA, Bernadete L. R. **Dos riscos da diferença: etnografia de um percurso acadêmico**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2016.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O Ofício do Sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 11-28, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

DINIZ, Débora. A pesquisa social e os comitês de ética no Brasil. *In*: FLEISCHER, Soraya; SCHUCH, Patrice (org.). **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica**. Brasília: Letras Livres/Editora Unb, p. 183-192, 2010.

DINIZ, Débora. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, p. 417-426, 2008.

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

FONSECA, Claudia. Situando os Comitês de Ética em Pesquisa: o sistema CEP (Brasil) em perspectiva. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n. 44, p. 333-369, 2015.

FLEISCHER, Soraya. Uma antropóloga em um comitê de ética em pesquisa social: um relato pessoal. **Amazônica: Revista de Antropologia**, v. 10, p. 468-490, 2018.

GEERTZ, Clifford. **Atrás dos Fatos: dois países, quatro décadas, um antropólogo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC 1989.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, s/v, n.21, p. 40-51, 2002.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, s/v, n. 5, p. 7-41, 1995.

HEALEY Mark. Os desencontros da tradição em Cidade das Mulheres: raça e gênero na etnografia de Ruth Landes*. **Cadernos Pagu**, s/v, n. 6/7, 1 p. 53-199, 1996.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 404-411, set.-dez. 2016.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

LANDES, Ruth. **A cidade das mulheres**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

LATOURETTE, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório**: a construção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

LANGDON, Esther Jean; MALUF, Sônia, TORNQUIST, Carmen. Ética e política na pesquisa: os métodos qualitativos e seus resultados, *In*: GUERRIERO, Iara; Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde, Editado por I. Guerreiro, M. L. S. Schmidt, F. Zicker. São Paulo: Hucitec, p. 128-147, 2008.

LIMA, Alef de Oliveira. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 25, n. 54, p. 253-272, maio/ago. 2019.

MACHADO, Lia Zanotta; MOTTA, Antônio; FACCHINI, Regina. Quem medo dos antropólogo(a)s? Dilemas e desafios para a produção e práticas científicas. **Revista de Antropologia**. v. 61 n. 1, p. 9-32, 2018.

MAIA, Bóris. O que torna o professor um “bom professor”? Carisma e autoridade na escola pública. **Antropolítica**, s/v, n. 43, p. 73-99, 2017.

MAINARDES Jefferson A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, vol. 40, núm. 2, p. 160-173, mayo-agosto, 2017.

MALINOWSKI, Bronislow. **Os argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos no arquipélago da Nova Guiné polinésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MCLAREN, Peter. Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Amurabi. A alteridade na pesquisa escolar: apontamentos a partir de um trabalho de campo em escolas uruguaias. **Campos—Revista de Antropologia**, v. 22, n. 2, p. 97-114, 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para Educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2023.

- OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista FAEEDBA**, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013.
- OLIVEIRA, Luís R. Cardoso. Diálogos intermitentes: notas sobre antropologia e ética. **Revista Antropológicas**, Recife, v.21, n. 2, p. 191-215, 2010.
- OLIVEIRA, Luís R. Cardoso. Pesquisa em versus Pesquisas com seres humanos. In: VICTORIA, Ceres; OLIVEN, Ruben George; MACIEL, Maria Eunice; ORO, Ari Pedro (org.). **Antropologia e Ética: o debate atual no Brasil**. Niterói: EdUFF, p. 33-44, 2004.
- PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1995.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto.Urbe**, São Paulo, s/v, n. 2, p. 1-11, 2008.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.
- PIRES, Flávia. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. **Cadernos de Campos**, São Paulo, s/v, n. 20, p. 143-148, 2011.
- RIAL, Carmen. Roubar a alma: ou as dificuldades da restituição. **Tessituras: Revista de Antropologia e Arqueologia**, Pelotas, v. 2, p. 201-212, 2014.
- ROSISTOLATO, Rodrigo. A liberdade dos etnógrafos em educação e seu mosaico interpretativo. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, jan/abr, p. 1-9, 2018.
- ROSISTOLATO, Rodrigo. “Sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!”: uma análise etnográfica da formação de professores. **Proposições**, Maceió, v. 24, n. 2, p. 41-54, 2013.
- SABOTTKA, Emil A. Regulamentação, ética e controle social na pesquisa em ciências humanas. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 3, n. 5, p. 53-78, 2015.
- SARTI, Cynthia; PEREIRA, Éverton Luís; MEINERZ, Nádia. Avanços da resolução 510/2016 e impasses do sistema CEP/CONEP. **Revista Mundaú**, Maceió, s/v, n. 2, p. 08-21, 2017.