

A Etnografia é uma dessas práticas de pesquisa cuja origem pode ser datada no carrefour entre o final do Século XIX e início do Século XX. Desde então ela ajudou a transformar inúmeras vezes a Antropologia, ciência social na qual nasceu e que hoje permanece como abrigo singular das práticas etnográficas mundo afora. Contudo, a etnografia se mostrou valiosa e útil para além das fronteiras da Antropologia. Sociologia, Psicologia, História, Ciência Política, Filosofia e Geografia são algumas das disciplinas acadêmicas que vêm fazendo uso das práticas etnográficas. Certamente umas das principais qualidades da Etnografia é poder ser "adequada" à realidade empírica, ajudando pesquisadores a estabelecer interlocuções profícuas com o universo pesquisado. Mas do que caminho possível, a etnografia se apresenta como possibilidades múltiplas, onde cada pesquisa representa a ocasião para se reinventar a prática etnográfica a partir das condições presentes no campo de pesquisa.

VANDERLAN SILVA
(Organizador)

Campos e Fronteiras Etnográficas nas Pesquisas em Escolas e Prisões

 **EDUF CG**

 **EDUF CG**

A Etnografia é uma caixa de ferramentas versátil para o pesquisador. Ao contrário de muitas orientações manuais, que dizem o que deve ser feito, os escritos etnográficos refletem sobre as condições enfrentadas por cada pesquisador(a) em seu campo específico da pesquisa. Portanto, não há caminho único a ser seguido, no máximo existem pistas inspiradoras, sejam elas vindas de pesquisadores ou dos interlocutores que encontramos durante a pesquisa. Este livro traz relatos e reflexões de como os instrumentos dessa caixa de ferramentas foram utilizados em pesquisas realizadas em instituições contemporâneas.



Vanderlan Silva é antropólogo, Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Paris-Descartes (Sorbonne). Professor da Universidade Federal de Campina Grande e do Programa de Pós-Graduação da mesma instituição. Estudioso das práticas de sociabilidades urbanas, nas duas últimas décadas tem desenvolvido pesquisas, orientações e escritos (livros e textos) sobre sociabilidades e conflitos contemporâneos.



**CAMPOS E FRONTEIRAS ETNOGRÁFICAS NAS PESQUISAS EM
ESCOLAS E PRISÕES**

VANDERLAN SILVA
(Organizador)

**CAMPOS E FRONTEIRAS ETNOGRÁFICAS NAS PESQUISAS EM
ESCOLAS E PRISÕES**

 **EDUFCG**
Campina Grande , PB
2017

**© dos autores e organizadores
Todos os direitos desta edição reservados à EDUFCG**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG**

C198 Campos e fronteiras etnográficas nas pesquisas em escolas e prisões /
Vanderlan Silva (org.). – Campina Grande-PB : EDUFCG, 2017.

117 p.

ISBN 978-85-8001-204-0
Referências.

1. Fronteiras Etnográficas - Pesquisas. 2. Cultura. 3. Antropologia.
I. Silva, Vanderlan.

CDU 39

**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
editora@ufcg.edu.br**

**Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor**

**Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-Reitor**

**Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG**

**Yasmine Lima
Editoração Eletrônica**

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

“Na ciência, como na vida, só se acha o que se procura. Não se pode ter as respostas quando não se sabe quais são as perguntas. Por conseguinte, a primeira exigência para que se possa realizar uma pesquisa de campo é um treinamento rigoroso em teoria antropológica, que dê as condições de saber o quê e como observar, e o que é teoricamente significativo”

EVANS -PRITCHARD. Algumas reminiscências e reflexões sobre o trabalho de campo. Apêndice IV IN Bruxaria, oráculos e magia. 2005, p. 243

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
A PESQUISA ETNOGRÁFICA E O EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO DO OUTRO.....	17
Janailson Macêdo Luiz	
COMENTÁRIOS SOBRE ETNOGRAFIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.	31
Maciel Cover	
FAZENDO ETNOGRAFIA EM CAMPO MINADO: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DA PESQUISA ANTROPOLÓGICA EM SITUAÇÕES DE RISCO	45
Vanderlan Silva	
ETNOGRAFANDO PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR	65
Vanderlan Silva	
ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DE CAMPO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS.....	87
Alessa Cristina Pereira de Souza	
ANEXO: CLAUDE LÉVI-STRAUSS, UM PENSADOR ENTRE TRÊS SÉCULOS.....	103
Vanderlan Silva	

INTRODUÇÃO

Há exatamente um século Bronislaw Malinowski, doutor na área das “ciências duras” e recém-convertido à Antropologia, começava suas pesquisas na região da Nova Guiné. Iniciava-se ali uma revolução metodológica no campo dos estudos antropológicos, cujas marcas ecoam até hoje em várias disciplinas que fazem uso das práticas etnográficas em suas abordagens de pesquisa. Até aquele momento era difícil imaginar que um polonês que abandonou a área das chamadas ciências exatas pudesse trazer contribuições tão notáveis para uma perspectiva metodológica que, embora já existisse, não havia ainda se tornado popular entre os seguidores da Antropologia.

Antes de Malinowski, adepto da escola funcionalista inglesa, os trabalhos de campo eram raros na Antropologia e, quando muito, eram feitos em rápidas incursões pelos campos de pesquisa. Uma das primeiras inovações do trabalho desenvolvido por Malinowski consistiu numa longa permanência em campo, que exigiu dele vivenciar um processo de iniciação do estilo de vida trobriandês. E, a partir de então, o pesquisador que coletava os dados empíricos seria também o mesmo que iria analisá-los. Por mais que isso possa nos parecer óbvio agora, no início do século XXI, não era essa a prática comum entre autores evolucionistas de século XIX. Como ressalta Durham (1984, p. 09), em sua introdução aos Argonautas do Pacífico Ocidental, “o desenvolvimento do trabalho de campo sistemático produziu uma enorme quantidade de novos conhecimentos e colocou em xeque o modo tradicional de manipular dados empíricos”. É o que a autora chama de “crítica radical dos postulados evolucionista e difusionista que dominavam a antropologia clássica”.

A imersão vivida por Malinowski entre os trobriandeses estabeleceria um divisor na história da Antropologia, especialmente na prática

metodológica mais conhecida, a etnografia, na sua versão observação participante. Depois dele, como asseverou Kuper (1978), o trabalho de campo deveria ser desenvolvido por um longo período em meio à população estudada, o que passou a representar um ritual de passagem necessário para todo aquele que desejava se tornar antropólogo.

As qualidades do trabalho desenvolvido pelo pai da moderna etnografia já foram amplamente expostos e debatidos em inúmeros estudos. Nesta introdução, não nos cabe mais do que indicar que sua obra se constitui como um ponto de inflexão na história da Antropologia, porque “Os argonautas são uma complexa narrativa, simultaneamente sobre a vida trobriandesa e sobre o trabalho de campo etnográfico. Ela é arquetípica do conjunto de etnografias que com sucesso estabeleceu a validade científica da observação participante” (CLIFFORD, 1998, p. 27).

O sucesso de sua obra, publicada em 1922, gerou muitos discípulos em vários países do mundo. Nas décadas seguintes, multiplicaram-se os trabalhos etnográficos junto às mais distintas populações consideradas exóticas. Países da Oceania, da África e da América Latina foram tomados por jovens antropólogos que encontravam nos *Argonautas* referências metodológicas incontornáveis. Morar por um bom tempo entre os povos estudados, adquirir seus hábitos, dominar sua língua, evitar muitos contatos com os pares brancos eram conselhos largamente perseguidos pelos asseclas da moderna etnografia.

Assim, fazer etnografia entre as populações até então tratadas como primitivas passou a representar o desafio de não apenas viver entre eles, mas como eles, sentindo o cotidiano como se fosse um nativo em carne, osso e alma. Ora, a figura do antropólogo camaleão surgia como um ideal de pesquisador a ser perseguido cotidianamente ao longo da pesquisa de campo. As virtudes e limites de tal perspectiva já foram amplamente abordadas em inúmeras produções acadêmicas que refletem sobre as proposições inauguradas por Malinowski e vale dizer que tais debates ajudaram muito a refinar as

práticas etnográficas contemporâneas. Entretanto, vale frisar que os diários de campo póstumos de Malinowski bem demonstraram que a figura do pesquisador camaleão representava uma espécie de personagem criado pelo autor, que o ajudou a passar incólume a certas problematizações que posteriormente estariam na pauta do dia dos futuros antropólogos.

Um dessas problematizações ausentes no trabalho de Malinowski, como nos de tantos outros autores de sua geração, bem como naqueles das gerações imediatamente posteriores, diz respeito ao debate político sobre as relações de dominação exercidas pelas sociedades dos pesquisadores sobre as sociedades estudadas. Nunca é demais lembrar que os povos estudados não só eram vistos como primitivos pelos europeus e norte-americanos, mas boa parte deles fazia parte de países colonizados e até então dominados pelos ocidentais, que desde longa data loteavam e exploravam suas colônias de acordo com seus prazeres e necessidades.

Foi necessário o fim da Segunda Guerra Mundial para que muitas das relações entre nações ocidentais e os países colonizados passassem por novos conflitos, no seio dos quais vários movimentos de libertação se insurgiram contra o domínio estrangeiro, levando a Antropologia a refletir criticamente sobre sua postura eurocêntrica e dominante frente às populações que estudava até então.

A libertação de muitas colônias não apenas redesenhou suas relações com as nações europeias, como impôs à Antropologia novos desafios. Se antes, para estudar os povos tutelados pela Europa, a autorização era solicitada e deliberada por burocratas subordinados aos europeus, agora, tornava-se necessário justificar e negociar junto às autoridades locais a autorização para a realização da pesquisa.

Paralelamente, o sucesso da etnografia se fazia notar em outras searas, a exemplo dos estudos em centros urbanos. Se antes a Antropologia era vista como ciência das sociedades primitivas - por conseguinte a etnografia parecia ter aplicação restrita às populações exóticas

e distantes das urbes - por varias razões, o uso da etnografia começou a ser testado também nos estudos de grupos presentes no interior das sociedades ocidentais, tais como grupos urbanos. A esse respeito, o estudo de Willian Foote-White, Sociedade de Esquina, é exemplo do competente emprego da etnografia em contextos urbanos.

As mudanças de contextos político, geográfico e social não tornaram a etnografia obsoleta. Inversamente, os novos desafios apresentados lhe possibilitaram rever velhos dilemas e propor novas perspectivas para os desafios emergentes. A antropologia urbana e as novas configurações pós-coloniais ensejaram a construção de novas alternativas frente às mudanças ocorridas ao longo do último século e das múltiplas configurações das sociedades complexas.

Tudo isso permitiu à etnografia se reinventar, reatualizar-se e se expandir. Se há um século ela era de uso exclusivo da Antropologia, há muito tem sido largamente empregada em várias outras disciplinas, a exemplo da Sociologia, História, Psicologia, Pedagogia, nos estudos de religiões e mais recentemente nas pesquisas sobre o mundo das redes virtuais, entre outras.

A forte presença da etnografia como método em muitas pesquisas dos mais variados campos de estudo serve como atestado de qualidade e de empregabilidade dessa perspectiva metodológica, que deve ser pensada no plural, já que, desde o início, essa foi uma de suas características, nas abordagens, descrições e análises.

A etnografia representa a escolha de caminhos que nos levam até o outro; aquele cujo mundo desejamos estudar para melhor compreendê-lo, sem a ilusão de que poderemos ser tal como ele, sentir do mesmo modo e olhar na mesma direção, como muitos antropólogos de outrora, inclusive Malinowski, chegaram a acreditar. No fundo, trata-se de escolher caminhos que nos possibilitem encontros, mas também desencontros com o outro e seu mundo e, tal como frisa o autor do prefácio ao importante trabalho etnográfico sobre garis na Universidade de São Paulo,

Olhar a opressão perto dos oprimidos, perto o bastante para estimar o que se vê do lugar dele. Estimar o que os outros veem nunca será coincidir com os olhos deles. A compreensão mais segura vai sempre depender de ouvi-los. Não pede adesão irrefletida às opiniões do oprimido, mas alguma passagem para o lugar onde forma suas opiniões. Desde então, pede para dali formar minhas opiniões, dali desse lugar que não é o meu, não é o lugar de outro, mas um lugar intermediário, feito de quem saiu de seu e foi sentar-se em lugar estranho, ao lado de um nativo. Sentar-se ao lado traz conversa entre cidadãos e o gosto pela opinião dos outros. E o fim de conversa é o começo de outras. Nem sempre os nativos, para falar, precisam que nos sentemos ao lado deles: mas nós, para ouvi-los, precisamos sempre. (GONÇALVES FILHO apud COSTA, 2014, p.47)

Se a etnografia alcançou tamanho sucesso em várias disciplinas foi graças à sua capacidade de facilitar o caminhar até o outro, esse interlocutor fundamental às pesquisas que visam compreender o humano em suas múltiplas expressões. No caso da Antropologia, a etnografia continuou como a marca metodológica principal ao longo desse último século. Entre múltiplas teorias, metodologias e técnicas de pesquisa que se sucederam e que convivem paralelamente no campo das ciências humanas, a etnografia continua representando um caminho privilegiado para ir ao encontro das respostas que os outros dão para suas questões fundamentais.

Nesse sentido, essa coletânea representa um conjunto de tentativas de reflexões sobre encontros e desencontros com grupos culturais. O primeiro capítulo, do historiador Janailson Macêdo Luiz,

intitulado “A Pesquisa etnográfica e o exercício de tradução do outro”, reflete sobre sua pesquisa etnográfica desenvolvida junto ao grupo de quilombolas Caiana dos Crioulos, do município de Alagoa Grande, no estado da Paraíba. Um texto com boas reflexões sobre o trabalho de campo e escrito com maestria. O segundo capítulo, “Comentários sobre etnografia em ciências sociais”, produzido pelo sociólogo Maciel Cover, discute o processo de negociação com os sujeitos pesquisados, a entrada em campo e a reflexão sobre as pré-noções que o pesquisador carrega consigo e que, de alguma forma, podem acompanhá-lo durante todo o percurso de pesquisa. O terceiro capítulo, redigido por mim, “Fazendo etnografia em campo minado: Reflexões sobre os desafios da pesquisa antropológica em situações de risco” aborda as implicações dos riscos implícitos e explícitos presentes em duas experiências de pesquisa. A primeira foi realizada na penitenciária do Serrotão, em Campina Grande, e a segunda, desenvolvida junto a quatro escolas do ensino fundamental da Paraíba. Em ambas, o pano de fundo era a análise do fenômeno da violência. No quarto capítulo, igualmente de autoria deste organizador, “Etnografando práticas de violência em ambiente escolar”, discute os bastidores e o fazer etnográfico durante a pesquisa realizada nas escolas paraibanas, cujo objetivo principal era analisar a emergência do *bullying* entre estudantes do ensino fundamental, com idades entre 10 (dez) e 14 (quatorze) anos. A pesquisa que deu origem a este texto contou com o suporte financeiro de CNPq, através da concessão de auxílio financeiro, bem como dos Programas de Iniciação Científica PIBIC e PIVIC da UFCG/CNPq e teve o precioso auxílio das bolsistas, Jhésika Angell, Glaucia Maria e Alessandra da Silva, e dos alunos voluntários, Lara Lanny, Gracielle da Costa Silva, Isabelle, Renata Muniz e Rodrigo Ferreira, que participaram da pesquisa em diferentes momentos da coleta de dados.

O quinto capítulo, de autoria da socióloga e professora universitária Alessa Cristina Pereira de Souza, intitula-se “Especificidades do trabalho de campo nas Ciências Sociais”. Nele, a autora discute as implicações da subjetividade no trabalho de campo nas Ciências

Sociais; as fases do trabalho de campo e o processo de coleta e análise dos dados. O último texto, “Claude Lévi-Strauss, um pensador entre três séculos”, é também de minha autoria e é o único que não aborda diretamente o trabalho de campo. A presença de tal capítulo expressa uma homenagem ao mais importante antropólogo do século XX e, ao mesmo tempo, um reconhecimento a um pesquisador que, embora tenha se notabilizado mais pelas análises do que pelos trabalhos de campo que realizou, deu contribuições importantes à Antropologia contemporânea. E, mesmo aí, nesse ponto de sutura da pesquisa etnográfica, que une a coleta dos dados e a análise desses, muitos “antropólogos podem passar dez anos em campo e acabar não tendo nada de interessante a dizer, [mas Lévi-Strauss era] um bom observador e, mais importante, um analista inteligente de suas observações”. (BENSA apud WILCKEN, 2011, p. 114).

Cada um dos capítulos da presente coletânea tem histórias distintas. Os dois capítulos iniciais, assim como o quinto, foram produzidos inicialmente como trabalhos da disciplina Etnografia, lecionada durante o ano de 2011, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande. A qualidade distinta desses impôs a tarefa de publicá-los para o público acadêmico amplo. O terceiro capítulo teve uma versão preliminar apresentada na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Comunicação Coordenada “Etnografia e Metodologia”, realizada em agosto de 2014, na cidade de Natal-RN, e publicada nos anais do encontro. O capítulo seguinte foi apresentado no Grupo de Trabalho Antropologia, Etnografias e Educação e teve uma versão preliminar igualmente publicada nos anais de outro evento da Associação Brasileira de Antropologia: IV Reunião Equatorial de Antropologia e XIII Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste, realizadas concomitantemente em agosto de 2013, na cidade de Fortaleza-CE.

A restrição de acesso a leituras dos textos apenas nos anais motivou o interesse de publicá-los aqui e torná-los acessíveis a um público mais amplo do que aquele que lê anais de congressos.

Por fim, o sexto capítulo teve uma versão preliminar apresentada na Mesa Redonda de abertura do III Ciclo de Estudos em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em outubro de 2009, por ocasião das comemorações em homenagem ao centenário de Claude Lévi-Strauss e às contribuições que ele deu às Ciências Humanas. Posteriormente, foi publicado na Revista *Interlegere* no ano seguinte.

Por fim, desejo aos distintos leitores boa leitura e torço para que os estudos aqui expostos possam inspirá-los a realizar seus trabalhos etnográficos.

A PESQUISA ETNOGRÁFICA E O EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO DO OUTRO

Janailson Macêdo Luiz¹

É vivenciando esta fase [da inserção no campo] que me dou conta (e não sem susto) que estou entre dois fogos: a minha cultura e *uma outra, o meu mundo e um outro. De fato, tendo me preparado e me colocado como tradutor de um outro sistema para a minha própria linguagem, eis que tenho que iniciar minha tarefa. E então verifico, intimamente satisfeito, que o meu ofício - voltado para o estudo dos homens - é análogo à própria caminhada das sociedades humanas (...).*

Roberto da Mata.

In: *O ofício de Etnólogo, ou como ter "Antropological Blues"*.

A imersão constante na relação *eu/outro* é um elemento que aproxima os ofícios do antropólogo e do historiador. Em outras palavras, estando os objetos de suas investigações separados no espaço ou no tempo, e enredados por *teias culturais* (GEERTZ, 2008) que são de difícil compreensão, esses profissionais deparam-se constantemente com a necessidade de “transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico” (DA MATA, 1978, p.24) durante o desenvolvimento de

¹ Professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

suas respectivas pesquisas, que acabam muitas vezes servindo para relativizar certos pressupostos ao mostrar que, em outros locais e em outras épocas, determinadas práticas tidas como naturais da nossa sociedade foram compreendidas de modo distinto ou nem mesmo existiam.

Em nossa pesquisa², que tem como objeto as memórias e representações (CHARTIER, 1990) dos quilombolas de Caiana dos Crioulos³ acerca da trajetória de sua comunidade (categoria utilizada pelo grupo) no decorrer do tempo, deparamo-nos a todo instante com as dificuldades e os estímulos gerados pela relação *eul/outro*, tanto no contato com os *colaboradores*⁴ da pesquisa e demais integrantes da comunidade estudada, quanto nos próprios diálogos teórico-metodológicos travados para além dos muros da historiografia, principalmente no que se refere às leituras antropológicas e, mais especificamente, discussões concernentes ao desenvolvimento do trabalho de campo de cunho etnográfico.

Em nossas leituras e experiências de campo anteriormente realizadas, percebemos que apenas os referenciais teórico-metodológicos próprios do nosso ofício, mesmo considerando aqueles voltados para a pesquisa em *Historia Oral*, não dariam conta de nos transmitir os procedimentos necessários para o desenvolvimento de uma pes-

2 Pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, entre 2011 e 2013, no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UFCG, orientada pela Prof.^a Dr.^a Juciene Ricarte Apolinário. Para a versão publicada deste artigo, optou-se por manter as considerações tecidas no final do ano de 2011 e apresentadas à disciplina de Etnografia do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFCG – PPGCS, ministrada pelo Prof. Vanderlan da Silva, às vésperas do início do trabalho de campo da pesquisa desenvolvido no mestrado. Para informações mais detalhadas acerca da pesquisa e dos seus resultados, consultar dissertação indicada na bibliografia deste trabalho: Luiz (2013).

3 Caiana dos Crioulos, constituída em sua maioria por pessoas negras, está situada na zona rural do município de Alagoa Grande, Brejo da Paraíba. Foi a segunda *comunidade quilombola* paraibana a ser certificada pela Fundação Cultural Palmares. Sua certificação foi publicada no Diário Oficial da União no dia 08/06/2005.

4 Consideramos, como propõe *Meihy* (1996), os sujeitos investigados na pesquisa como *colaboradores* e não como meros objetos, depoentes ou informantes. No entanto, manteremos neste artigo a utilização do termo informante, da forma como é utilizado pelos pesquisadores aqui citados direta ou indiretamente.

quisa de campo capaz de auxiliar no recolhimento de informações que nos possibilitassem responder aos problemas levantados durante a elaboração do projeto, bem como aqueles surgidos no período de nossa inserção em campo.

A *Etnografia*, desse modo, vem nos ajudando a pensar de outra maneira nossas interações com os *colaboradores* da pesquisa, permitindo que nossa pesquisa de campo não se limite apenas aos conteúdos das perguntas e respostas que emergirão no decorrer das entrevistas realizadas por meio dos procedimentos e métodos da História Oral, mas que o máximo possível das informações colhidas, das impressões captadas e das experiências vivenciadas por nós em campo possam ser utilizadas em auxílio ao desenvolvimento do estudo.

O EU/OUTRO ANTES DAS INTERAÇÕES EM CAMPO

Um dos primeiros ensinamentos que a experiência de outros autores com a *Etnografia* nos mostra é que, antes de (re)iniciarmos⁵ a pesquisa de campo em Caiana dos Crioulos, de preparar nosso *caderno de campo*, de agendar as primeiras visitas à comunidade, de ficarmos atentos ao momento mais apropriado para o início das entrevistas etc, devemos considerar as diferenças e as aproximações que temos para com os *colaboradores* de nossa pesquisa, visto que nossos contatos não representarão apenas interlocuções individuais, mas a interação entre universos distintos, que podem manter, não obstante, diversos elementos em comum.

Não iremos a campo qual uma espécie de “pesquisador camaleão”, na esteira de Malinowski (1978) - mesmo considerando o importante legado deixado pelo iniciador da pesquisa etnográfica -, com a pretensão ou ilusão de nos tornarmos capazes de assumir, após

5 Realizamos duas pesquisas de iniciação científica tendo Caiana dos Crioulos como objeto, as quais culminaram com a escrita de uma monografia sobre um dos grupos de ciranda e coco de roda daquela comunidade (LUIZ, 2010).

certo tempo de pesquisa, as características culturais e identitárias dos moradores de Caiana dos Crioulos, tornando-nos capazes de enxergar o mundo do ponto de vista dos nativos.

Propomo-nos, antes, considerar as alteridades presentes na relação entre pesquisador e grupo pesquisado, na qual, em nosso caso, entre outros fatores, são colocados em interação: as experiências de um sujeito marcado pela vivência urbana em contato com pessoas que residiram toda a sua vida ou a maior parte dela, com destaque para os primeiros anos de sua vida, num espaço rural; um jovem perante *velhos*⁶; um sujeito criado numa sociedade da escrita - sociedade esta que preza pouco pelo papel do *narrador* (BENJAMIM, 1985) -, em interação com sujeitos que foram criados em uma comunidade onde os principais conhecimentos, em destaque os que dizem respeito a “acontecimentos”, vivências e experiências do passado, são repassados por meio da oralidade; um indivíduo do sexo masculino em interação, boa parte das vezes, com indivíduos do sexo feminino.

É importante considerar também que essas diferenciações, ao invés de denotar a impossibilidade da realização da pesquisa ou as barreiras a serem simplesmente ultrapassadas, mostram com clareza os elementos em jogo nas relações de *alteridade* durante a pesquisa, definidores dos limites do exercício de *tradução* objetivado; limites próprios de qualquer pesquisa qualitativa e que tenha a *interpretação* (GEERTZ, 2008) como uma de suas bases.

⁶ Em nossa pesquisa, utilizamos a categoria de “velhos” para fazer referência, justamente, aos moradores mais velhos de Caiana dos Crioulos, conforme denominação dada pelos próprios habitantes daquela comunidade. Assim, ao nos apropriarmos da forma de denominação mais usual no cotidiano da comunidade *locus* da pesquisa, estamos buscando nos aproximar ao máximo possível dos modos como seus moradores exteriorizam suas significações culturais com relação ao seu passado. Como pudemos vislumbrar durante o desenvolvimento de outras pesquisas em Caiana dos Crioulos, o termo “mais velho” não faz referência apenas às pessoas que o restante da sociedade brasileira (inclusive o Estado) designa como “idosas”. Os significados da expressão “os mais velhos” naquela comunidade remetem a relações de sociabilidade em que, entre tantos outros fatores, as pessoas de mais idade são respeitadas por sua sabedoria e conhecimento e por serem elos na transmissão da “tradição oral”. Esses elos são muitas vezes representados em expressões do tipo: “os mais velhos diziam que...”; “pelo menos, era assim que os mais velhos diziam”, entre outras.

A consciência dessas diferenças, pois, ao invés de impossibilitar o desenvolvimento do estudo, será utilizada por nós para compreender melhor as formas de interação e *interpretação* que estarão em desenvolvimento, sobretudo no sentido de mostrar que a interpretação realizada não está eliminando diferenças ou transformando o *eu* no *outro* e vice-versa, mas permitindo uma comunicação e compreensão entre diferentes elementos fundantes da interação cultural.

Antes de irmos a campo, faz-se necessário, portanto, estarmos prontos para tornar familiar o que nos parece exótico, mas sem, com isso, falsear a eliminação das diferenças entre pesquisador e *colaboradores*, diferenças essas que não significam a impossibilidade da comunicação e *interpretação*. Compactuamos com Geertz (2008, p. 10) a percepção de que:

O que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles, o que é muito mais difícil, e não apenas com estranhos, do que se reconhece habitualmente.

Também devemos considerar o que foi apresentado por Barth (2000) e não ficarmos demasiado presos - ou melhor, presos de modo narcísico - à relação eu/outro ou nós/eles e esquecermo-nos de observar as relações *eles/eles*. Negligenciar as formas de interação, sobretudo por intermédio de marcadores como gênero e geração, pode contribuir para um maior distanciamento entre a interpretação realizada e as realidades tecidas no dia-a-dia da comunidade.

Outro ponto fundamental a ser pensado desde o período anterior à nossa entrada em campo diz respeito às nossas aproximações e distanciamentos da relação pesquisador/prática militante, devido ao nosso papel de atuação na militância negra. Concordamos com a visão de que o pesquisador, que fala sempre a partir de um *lugar*

social (CERTEAU, 2007a), pode tornar-se militante em defesa da comunidade estudada - como é muito comum, por exemplo, entre os estudiosos das comunidades remanescentes de quilombos. No entanto, esse pesquisador não deve esquecer que entre os motivos que o levou a campo está o de realizar um trabalho baseado em métodos, alicerçado no diálogo entre paradigmas e concepções teóricas e responsabilidade crítica perante o/a leitor/a durante a exteriorização dos resultados. Por isso, mesmo não podendo assumir uma posição de neutralidade, devemos deixar a paixão sob controle, mantendo aguçada a nossa observação crítica e autocrítica, sem perder de vista que temos a responsabilidade de falar criticamente além da militância e não transformar nossa análise em uma panfletagem.

Não podemos deixar de falar também, nesta seção, dos preparativos mais pragmáticos com relação à ida a campo, compostos, no caso da nossa pesquisa, por: estudo exaustivo do grupo e do objeto a ser investigado, no sentido de recolher o máximo de informações históricas disponíveis na mídia, em documentos ditos oficiais e em diversos suportes - como documentários, internet, livros, entre outros -, o que facilitará nossa interação com a comunidade *locus* do estudo; resolução de assuntos pendentes da vida pessoal e da vida acadêmica que possam atrapalhar a concentração durante o trabalho de campo ou a quantidade de tempo a ser disponibilizado para a realização das visitas à comunidade; cuidado para nos assegurarmos das condições de campo, no sentido de saber, a cada visita à comunidade, onde será realizada a estadia e a alimentação - no caso de visitas que durem vários dias consecutivos-, e a disponibilidade das pessoas em nos receber naquele momento; a possibilidade de acesso à comunidade e ao município - dificultado em períodos de elevado índice de chuvas-; preparação e aquisição de materiais, tais como: gravadores de áudio e/ou vídeo, câmera fotográfica, mochila, enfim: providências que são somadas à preparação “do espírito” para uma imersão no mundo do outro, marcada pela consciência de que você não é esse outro, mas um estranho que lhe estará invadindo

um pouco da privacidade e, concomitantemente, compartilhando de suas experiências, expectativas e memórias.

EM CAMPO: PARA ALÉM DO EU/OUTRO

A partir da inserção em campo, a relação *euloutro* e a observação das relações eles/eles - melhor dizendo, das relações eles(as)/eles(as) - passam a se tornar presentes em cada instante da pesquisa. Como podemos observar a partir da leitura de autores como Foote-White (1980), a pesquisa etnográfica e, em especial, a *observação participante em si*⁷, só se treina e se aprende de fato no campo, sobretudo no que se refere a aprender a conduzir-se perante as regras do grupo observado. Desse modo, ao mesmo tempo em que podemos aprender a nos orientar em determinadas situações que vivenciamos em campo, partindo das leituras de diversos etnógrafos, temos que estar preparados para os momentos de solidão em campo, marcados muitas vezes pela necessidade de fazer escolhas que terão fortes implicações na continuidade do trabalho de campo.

O mesmo Foote-White (1980), juntamente com o seu perspicaz informante Doc, mostra-nos a importância de se obter o apoio de indivíduos-chave (principalmente as lideranças) em todos os grupos que se estiver estudando. No momento, em nossa pesquisa, um desses “indivíduos-chave” é a líder de um dos grupos de ciranda e coco de roda de Caiana dos Crioulos: Dona Edite (67 anos, em 2011). Obviamente, a líder das cirandeiras possui características distintas das de Doc, no mesmo sentido que a nossa pesquisa destoa bastante da de Foote-White. No entanto, nos estudos realizados por nós até o momento em Caiana, Dona Edite mostrou-se como um bom

7 Como destaca Angrossino (2009, p. 74): “A observação etnográfica (ao contrário do tipo de observação que pode ser conduzida em uma situação clínica) é feita em campo, em cenários de vida real. O observador tem assim, em maior ou menor grau, um envolvimento com aquilo que está observando”.

elo para as outras pessoas da comunidade, devido ao grau de respeito que lhe é atribuído, apresentando inclusive - juntamente com sua nora Elza Ursulino do Nascimento, entre outros moradores - relatos fundamentais acerca dos costumes de sua comunidade.

Também é importante, como destaca Foote-White, que elaboremos uma explicação para os colaboradores no sentido de justificar os motivos de estarmos fazendo uma pesquisa em sua comunidade e estarmos lhes entrevistando. Entretanto, essa explicação deve ser dita de forma simples e próxima da compreensão dos colaboradores, que muitas vezes não almejam conhecer os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam o estudo, e podem sentir-se, por exemplo, contemplados ao saberem que se está fazendo uma pesquisa sobre a história e cultura de sua comunidade, bem como o tipo de retorno que o estudo legará para a comunidade e quanto tempo será necessário para o seu desenvolvimento. Maiores esclarecimentos podem, todavia, ser apresentados sempre que questionados pelos colaboradores.

O contato com “indivíduos-chave” poderá nos ajudar - se tivermos, pelo menos, uma fração mínima da “sorte” de Foote-White - a nos orientarmos perante aquelas situações instantâneas que podem “abrir” ou “fechar” o campo; situações inesperadas, que podem nos fazer ganhar ou perder tempo, bem como ganhar ou perder para sempre a confiança de um colaborador ou de todo o grupo. Tendo em vista a ocorrência de tais situações em campo, o observador deve estar a todo o tempo recordando-se do seu papel de pesquisador e não se deixar “escorregar” para o que se distancia de seus objetivos naquele local.

Um pesquisador pode - como bem nos lembrou o professor Vanderlan da Silva, por intermédio de exemplos e reflexões citados em sala de aula durante o desenvolvimento da disciplina *Etnografia*⁸ - até tomar uma cachacinha com os informantes, mas não ficar bêbado; até ser visto como “bobo” em algum momento pelos informantes, mas não como

8 Disciplina realizada no ano de 2011, no PPGCS/UFCG.

“boboca” ou “otário”; ou colocar-se em qualquer outra situação que deslegitime o seu trabalho ou seu lugar social enquanto pesquisador.

Desse modo, mesmo nos momentos mais informais, não é interessante que o pesquisador se esqueça dos objetivos que o levaram a campo e das *impressões* (GOFFMAN, 1985) que está passando para os colaboradores e membros do grupo estudado. Além disso, mesmo em momentos de descontração - como num almoço de domingo -, o pesquisador deve manter-se atento ao que está acontecendo à sua volta, principalmente porque é nesses instantes que são reveladas partes das informações mais preciosas acerca do modo como os sujeitos organizam sua vida e sua cultura.

Nos momentos de descontração ou naqueles considerados como de menor relevância se comparados a “fenômenos” e eventos considerados de maior amplitude, como nos faz lembrar análise de Geertz (2008) sobre a briga de galos em Bali, podem estar presentes algumas das principais formas de como as pessoas reafirmam os elos do seu grupo social.

Para ficar atento a essas minúcias, o pesquisador deve ir disciplinado a campo, pronto para “captar no voo” (CERTEAU, 2007b, p.46) os detalhes mais sutis da vida cotidiana do grupo e sujeitos estudados. Em certas circunstâncias da *observação participante* é, ainda, imprescindível para o pesquisador saber deixar lápis e papel de lado - temporariamente - e participar do que está acontecendo, com parcimônia, mas também com a reciprocidade necessária para a constituição e manutenção de pontes entre si e os colaboradores.

(In)Felizmente, porém, as percepções e as experiências dos outros autores não darão conta de antecipar as experiências que vivenciaremos nos próximos meses em campo, devendo apenas ser guardadas na memória como instruções de bom senso nem sempre aplicáveis às situações continuamente novas ou com cores diferentes surgidas no campo. Isso, todavia, não deve ser visto como um elemento paralisante, mas como um estímulo para mantermos a con-

centração durante nossa estada em campo, momento em que vivenciaremos a nossa própria experiência enquanto observadores de outra organização sociocultural.

Outra observação importante, na esteira de Boas (2010), é não se perder tempo com o desnecessário ou com devaneios, mas aproveitar ao máximo o tempo em campo, mesmo que ainda não se tenha recebido a aceitação do grupo, recolhendo o máximo de informações, ainda que se tratem daquelas mais elementares. Além disso, nos primeiros dias em campo, é recomendável que o pesquisador busque anotar tudo o que lhe parece exótico, inclusive os sons e cheiros, visto que em pouco tempo seus sentidos tendem a se adaptar ao novo contexto e certas impressões passam a não serem tidas mais como exóticas ou deixam, inclusive, de serem percebidas.

Iremos a campo com a consciência de que, assim como as crianças de Caiana dos Crioulos, somos iniciantes em uma cultura cujos significados procuramos compreender. Seremos, durante a pesquisa de campo, como *crianças* em um mundo a ser não só descoberto, mas também vivenciado, provado, visto, sentido, cheirado, tocado - ainda mais se considerarmos que, durante o exercício da observação *participante*, a experiência pessoal não está dissociada dos dados coletados (SEEGER, 1980).

Também é pertinente considerarmos que os sujeitos com os quais teremos contato em campo não devem ser vistos como inocentes nem como indivíduos que recebem apenas passivamente o que lhes dizemos, mostramos ou perguntamos. Inversamente, numa interação pesquisador/grupo e pesquisador/sujeito pesquisado, entram em cena, como nos mostra Goffman (1985), diversas formas de realizar o *controle das impressões* que *outrem* pode criar a nosso respeito. Em primeiro lugar, deve ser considerado que, do mesmo modo que estamos analisando as narrativas e os comportamentos de nossos colaboradores, em contrapartida, eles - e as pessoas que os cercam - estão também nos analisando, bem como refletindo sobre o que nos leva

até sua casa e comunidade, o porquê de estarmos fazendo determinadas perguntas e os usos que faremos posteriormente de suas falas.

Sendo assim, devemos, durante o trabalho de campo, ficar atentos para as formas como os sujeitos pesquisados constituem as representações de si mesmos e buscam repassá-las para nós e para seus “próximos”. Em cada contato, é fundamental reparar - a título de exemplo -, entre tantos outros fatores: a experiência ou não dos colaboradores com outros pesquisadores ou outros agentes sociais, como jornalistas e militantes; observar que linguagens não verbais, incluindo o próprio silêncio, estão presentes no contexto das entrevistas e, mais do que isso, no dia-a-dia dos sujeitos pesquisados; refletir sobre que imagens os colaboradores procuram nos passar e aos seus parentes e vizinhos; buscar entender, durante as interlocuções, o que se diz, porque se diz e em que circunstância se diz; observar o palco, mas ficar sempre de olhos abertos para a observação dos bastidores (GOFFMAN, 1985); provocar os colaboradores para ter as informações que eles não querem revelar e saber por que eles não querem revelar determinadas informações - sem esquecer, porém, que nem tudo deve ser perguntado, assim como compreender que o colaborador omite determinadas informações porque considera que aquilo não terá interesse para a pesquisa ou porque tem motivos pessoais para realizar tal omissão.

RETORNO DO CAMPO: A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o pesquisador retorna do campo e inicia a análise dos dados colhidos e das experiências vivenciadas - que são cruzadas com fontes, leituras bibliográficas e perguntas lançadas no início da investigação -, chega o momento de se passar para o papel não somente a síntese dos resultados da pesquisa, mas também a exposição das condições em que a investigação foi realizada. Chega o momento de expor a interpretação acerca de toda a experiência do trabalho de

campo, de traduzir em novas palavras e por meio de diversas estratégias narrativas aquilo que foi vivenciado.

Nesse momento, entram em cena os artifícios narrativos que buscam convencer ou demonstrar ao leitor os fundamentos da *autoridade etnográfica* (CLIFFORD, 1998), seja por meio do “eu sei por que estive lá”, seja através do uso de um estilo polifônico em que ganham destaque as vozes dos colaboradores; e retornam as memórias acerca da experiência *sui genesis* que foi vivenciada, inseridas na narrativa produzida.

Muito já se tem falado do quanto ir a campo configura-se como uma situação desafiadora. Vivenciamos isso no momento em que nos preparamos para o início da pesquisa de campo em Caiana dos Crioulos e concordamos com as palavras ditas em sala pelo Prof. Vanderlan, reproduzidas abaixo, com adaptação nossa: o ato de ir a campo *pode ser comparado a dirigir um caminhão numa estrada acidentada com uma carga delicada. Por um lado, não é necessário ser um motorista extraordinário para conseguir se locomover sem causar danos sérios à carga. No entanto, as sinaleiras do (bom) senso de observação e auto-observação devem permanecer o tempo todo acionadas, bem como toda a sensibilidade necessária para se realizar uma tradução regida pela ética, respeito ao outro e comprometimento com o seu próprio ofício, seja ele de antropólogo, sociólogo ou - como é o nosso caso - historiador.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Tradução de Jonh Cunha Comeford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BENJAMIM, Walter. *Obras escolhidas, v. 1: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamim. *Apologia da História, ou, O ofício de historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Tradução de Celso Castro. 6a. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- CERTEAU, Michel De. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.
- CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: _____. *A experiência etnográfica*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1998. p.17-62.
- DA MATA, Roberto. O ofício de Etnólogo, ou como ter “Antropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.) *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.
- FOOTE-WHYTE, William. Treinando a observação participante. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (org.). *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1980. p.77-86.
- GEERTZ, Clifford. _____. *Nova luz sobre a Antropologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Maria Célia Santos Raposo Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- LUIZ, Janailson Macêdo. *“Arrocha o bumba negada”*: cotidiano, tradição e memória das cirandeiros de Caiana dos Crioulos. 2010. 69 f. Monografia (Graduação em História) - Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2010.

_____. *Das ressignificações do passado: As artes da memória e a escrita da história da comunidade quilombola Caiana dos Crioulos, Alagoa Grande* – PB. 2013. 191 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande, 2013.

MALINOWSKI, Bronislaw. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: _____. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Editora Abril, 1978. p. 16-34

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SILVA, Vanderlan Francisco da. *Crepúsculo Antropológico: Teoria de Formação da Ciência da Alteridade*. Mossoró: Fundação Vingt-um Rosado, 2009.

SEEGER, Anthony. *Os Índios e nós: estudo sobre sociedades tribais brasileiras*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

COMENTÁRIOS SOBRE ETNOGRAFIA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.

Maciel Cover

INTRODUÇÃO

Falar de como se faz pesquisa é algo empolgante e ao mesmo tempo exigente. Empolgante pelo fato de detalhar como foi feito, as curiosidades, as *resenhas* como se diz pela região Nordeste. Contar os *moídos* é uma tarefa prazerosa. Mas tem também a parte exigente, que é colocar os detalhes e fazer os diálogos com a teoria já construída; escrever estas palavras técnicas complicadas e de difícil pronúncia, porém necessárias para se estabelecer comunicação com o rigoroso campo acadêmico. Todas estas peripécias e outras mais são integrantes da construção de um texto que se pretende científico. O objetivo deste trabalho é refletir algumas considerações sobre o método etnográfico de pesquisa, uma forma particular de levantar dados dentro das ciências sociais.

Por que a etnografia é importante para a construção de uma análise sociológica? Quais as peculiaridades e ensinamentos desta inspiração metodológica? Buscaremos tratar destas duas questões do decorrer deste texto.

Falar de etnografia nos remete a falar de observação. A prática da observação de maneira geral é um elemento central que atravessa todas as ciências. A astronomia que é uma das mais antigas ciências adota este método, o de observar o movimento dos astros e interpretar questões a respeito do seu campo de pesquisa. Da mesma maneira outras ciências do chamado *campo das exatas* utilizam a observação. Não à toa que o microscópio, que com suas poderosas lentes permite

observar mais de perto o que a olho nu não se consegue ver, é um dos instrumentos mais comuns que recordamos quando falamos em ciência. Nossa pretensão humana de querer aprender com a natureza ou de necessitar transformá-la nos faz desenvolver técnicas.

No campo das chamadas ciências humanas, e especificamente no campo das ciências sociais, a etnografia aparece como uma forma de fazer ciência atualmente consolidada. Outros métodos como estatística e análise do discurso também tem um destaque particular. Em minha avaliação, a combinação de diferentes técnicas de pesquisa dentro do campo das ciências sociais se apresenta como uma forma mais aproveitável e rica de se fazer uma análise social. Por outro lado, isso não quer dizer que adotar apenas uma técnica, ou inspiração metodológica torne uma pesquisa menos rica.

No que consiste a etnografia? A resposta desta questão muda de acordo com o período histórico ou a escola metodológica que adotamos para respondê-la. Para a antropologia americana (estadunidense) no começo do século XX a antropologia tinha a função de registrar os povos que iriam desaparecer por que o processo de *evolução humana* apontava para este fim. Para tanto não haveria problema nenhum em, por exemplo, pagar para os “nativos” para se obter informações. Este mesmo procedimento etnográfico dificilmente seria aceito no Brasil atual, pois a antropologia brasileira construiu outras etiquetas de coleta dados, talvez mais crítica, talvez menos crente no processo “irreversível” de *evolução humana*.

Para descrever em que consiste a etnografia desenharei quatro elementos: o pesquisador, o nativo, os mundos sociais e o método, para posteriormente analisar temas constantes na discussão etnográfica como a entrada em campo, as pré-noções e a etnografia como contrato negociado.

A etnografia envolve um etnógrafo, pesquisador, sujeito interessando em acessar uma realidade social, descrever, interpretar. O segundo elemento que aparece neste quadro são os “nativos”, a po-

pulação com qual o etnógrafo se relacionará, colherá as informações, as descreverá. Um terceiro elemento a considerar são os diferentes “mundos sociais”. De maneira geral o etnógrafo é socializado num contexto diferente dos nativos. Porém vamos supor que o etnógrafo seja um dos próprios nativos (por exemplo um jovem indígena que se formou em antropologia e irá pesquisar sua própria comunidade, ou um jovem urbano formando em sociologia que pesquisará seu bairro). Nesse caso, a orientação hegemônica que lhe será dada é de que deverá ele se afastar se distanciar do chamado senso comum para poder criar um informe sociológico sobre os nativos. Portanto o etnógrafo deve fazer o exercício de sair do seu mundo social para criticá-lo. Quem melhor fundamenta estas questões é Bourdieu quando chama a atenção para diferenciar a “sociologia espontânea” da sociologia. A “sociologia espontânea” seria o ato leigo de tentar explicar o mundo social, sem necessariamente seguir as orientações do campo acadêmico. Outra boa reflexão é feita pelo estadunidense Michael Taussig. Ele critica a antropologia americana, tão preocupada com os rituais de magia dos povos “exóticos” da América do Sul, mas que não consegue enxergar os “rituais de magia” de sua própria sociedade regida pelo fetiche das mercadorias. Ambos, Taussig e Bourdieu, argumentam defendendo a importância da necessidade do distanciamento da realidade para a construção do texto sociológico.

O quarto elemento que emerge neste quadro que estou pintando, é a questão do método. O pesquisador vai a campo com a missão de construir um informe sobre as relações dos nativos pesquisados. Para tanto necessita se apropriar de métodos, de técnicas de aproximação, de diálogo, de registro, de entrevistas, de transcrição, de construção de textos, de citação de autores nas complexas regras das rígidas associações de normas técnicas (quantidade de espaço entre linhas; recuo de parágrafos para citações; determinado tipo de letra para subtítulos e etc.). Sem contar na etiqueta que deve ser utilizada para convencer os pares de que o texto é uma construção científica. Por isso devem ser citados autores destacados no campo, e justificado

por que outros autores destacados do campo não foram citados e assim por diante. Este conjunto de preocupações eu as classifico como integrantes do método. A partir deste quadro que contém: etnógrafo, nativo, mundos sociais e métodos, vamos refletir sobre algumas discussões presentes quando se fala em etnografia na atualidade.

ETNOGRAFIA: UM CONTRATO NEGOCIADO

Diversos autores abordam a importância do trabalho de campo (CLIFFORD 1997; TAUSSIG 1993; VAN VELSEN 1987). Os dados colhidos em campo sofrem influência direta das concepções do pesquisador que fará este trabalho. O desafio não é somente fazer a viagem de campo, sair da sala da universidade e ir até o local de pesquisa (seja um canavial, um acampamento de sem-terras, uma aldeia indígena, etc.) e observar as relações entre as pessoas. Além de estar fisicamente com o grupo social que estamos estudando, é necessário ter um olhar disciplinado, para observar aspectos relevantes para a reflexão sociológica. Como alerta Evans Pritchard “O que se traz de um estudo de campo depende muito daquilo que se levou para ele” (2005, p.244), ou seja, depende da preparação e dos métodos do pesquisador.

Confirmar dados que o pesquisador já sabe ou ir a campo para impor os conhecimentos sobre determinado assunto, se mostram como duas chaves pouco operativas para uma reflexão que pretende ser científica. Em relação ao trabalho de campo, Clifford salienta que,

requer uma interação intensa, “profunda”, algo canonicamente garantido pela prática espacial de uma residência prolongada, ainda que temporária, numa comunidade. O trabalho de campo pode também compreender breves visitas repetidas, como no caso da tradição norte-americana da etnologia das reservas. O

trabalho de equipe e a investigação de longo prazo (Forster, et.al. 1979) tem sido praticada de diversas maneiras em diferentes tradições locais e nacionais. Porém, em todos os casos, o trabalho de campo antropológico tem exigido um “algo a mais” do que atravessar o lugar. É preciso algo a mais do que realizar entrevistas, fazer questionários e escrever artigos. Este requisito persiste hoje, encarnado numa ampla gama de atividades da co-residência até diferentes formas de colaboração e intersecção. O legado do trabalho de campo intensivo define os estilos antropológicos de investigação, estilos criticamente importados para o (auto) reconhecimento disciplinar. (CLIFFORD, 1997, p. 79).

Um dos “algo a mais” que o trabalho de campo exige é o exercício da viagem epistemológica, que vai além da viagem de campo, que consiste em adentrar no “mundo do outro”, buscando compreender como este mundo se realiza.

A etnografia é a ciência que se faz para compreender a cultura e como as pessoas se organizam num determinado contexto social. Assim, trata-se de uma relação intersubjetiva entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Em relação ao trabalho etnográfico, Clifford orienta que,

torna-se necessário conceber que a etnografia não como a experiência e a interpretação de uma “outra” realidade circunscrita, mas sim como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois, e muitas vezes mais, sujeitos conscientes e politicamente significativos (CLIFFORD, 1998,p.43).

A partir desta perspectiva etnográfica faz-se necessário, também, a reflexão sobre o laboratório de sua produção. Assim, a etnografia se apresenta como um contrato negociado. Uma relação intersubjetiva, uma relação de poder, como nos orienta Menezes et.al (2004). É uma negociação permanente entre pesquisador e “informantes”, pois lidamos com sujeitos dotados de uma bagagem cultural, de valores e sentimentos presentes no contato face a face, que interferem na construção dos dados. Até porque, como orienta Au-gras (1997) “*o informante não nos oferece dados, ele nos fornece um discurso*”. Portanto, informar ao leitor o processo de construção destes dados é fundamental.

A ENTRADA EM CAMPO

Trabalho de campo e etnografia são termos aparentemente fáceis de confundir, mas não necessariamente querem dizer a mesma coisa. É comum em várias ciências realizar o trabalho de campo. A etnografia é uma especificidade das ciências humanas, onde o objetivo central é a estada em campo para obter dados sobre as relações sociais. Como se trata de estudar grupos humanos a negociação da entrada em campo pode ser um elemento fundamental para a realização da pesquisa.

Em alguns casos a entrada nas relações do “mundo do nativo” é dificultada pelo fato de existirem espaços vigiados pelas regras sociais locais, sejam normas de empresas que impedem o contato com os trabalhadores, seja por normas sociais internas dos próprios grupos.

Como bem aponta Fredrik Barth, ao refletir sobre a realização de etnografias em Bali, todos os atores se encontram posicionados. Ao acessar um grupo social o pesquisador é mais um ator e sofrerá o que Clifford Geertz nomeou de enquadramento institucional, ou seja, os habitantes de tal localidade atribuirão uma posição para o pesquisador, e a partir do tipo de posição social é que se darão as relações. E a forma pelo qual se dão as relações pesquisador x pesqui-

sado influencia muito na elaboração do texto etnográfico, pelo fato das relações serem realizadas através de um mecanismo denominado por Erving Goffmann como máscara social.

O trabalho de E. Goffman *A representação do Eu na vida cotidiana* mostra como as pessoas manipulam o jeito de mostrar o seu “EU” para o outro, para o estranho, para a sociedade, a qual o autor chama de plateia. O Eu é manipulável de acordo com o público que o sujeito vai se comunicar. E isso não é característica de mentirosos ou de impostores, mas de grande parte dos seres humanos. Isso é fundamental para observar numa pesquisa social. Qual é o “Eu” que o pesquisado, o “nativo” vai mostrar para mim?

O acesso a determinados grupos sociais pode ser efetivado através das redes sociais. Uma das possibilidades de redes sociais, pode ser a rede de amigos, como nos ensina Boissevain: “todos nós temos problemas que pelo menos tentamos resolver, via amigos e amigos de amigos, com quem podemos até formar alianças temporárias” (BOISSEVAIN, 1987, p. 197). Há outras formas como a rede de contatos via colegas de trabalho ou também se pode chegar sem conhecer ninguém solicitar a possibilidade para acompanhar tal grupo a fim de desenvolver a pesquisa.

Um segundo passo é o de entrar no universo das relações dos pesquisados. Se enturmar, ganhar confiança, trocar ideias, são artifícios necessários para estabelecer uma comunicação, uma interação que possibilite adquirir aprendizados. Sobre a chegada a campo do pesquisador, Berreman expõe que:

O etnógrafo surge diante de seus sujeitos como um intruso desconhecido, geralmente inesperado e frequentemente indesejado. As impressões que estes têm dele determinarão o tipo e a validade dos dados aos quais será capaz de ter acesso e, portanto, o grau de sucesso de

seu trabalho. Entre si, o etnógrafo e seus sujeitos são, simultaneamente, atores e público (BERREMAN, 1987, p. 141).

Intruso e indesejado! Atores e público! Impressões! A marca do primeiro encontro com os nativos ficará para o restante da pesquisa. Isso diferencia a etnografia de outro trabalho de campo. Um procedimento inadequado pode pôr tudo a perder. Ou pode demandar de muito trabalho de articulação posterior para conseguir a confiança das pessoas com quem se faz pesquisa. Neste sentido toda cautela é sempre bem-vinda ao pesquisador. Em relação à chegada em campo, Berreman ensina que:

Ao chegar ao campo, todo etnógrafo se vê imediatamente confrontado com a sua própria apresentação diante do grupo, que pretende aprender a conhecer. Só depois de tê-lo feito, poderá passar à sua confessada tarefa de procurar compreender e interpretar o modo de vida dessas pessoas (BERREMAN, 1987, p. 125).

Passado este momento da apresentação faz-se necessário buscar aliados para construir uma interlocução sobre o tema. Como nos ensina William Foote-Whyte, numa pesquisa etnográfica é “crucial obter o apoio de indivíduos-chaves” (FOOTE-WHYTE, 1987, p.78).

O processo de apresentação e negociação da entrada em campo pode ser permanente. O etnógrafo observa e é observado por todo o tempo pelos olhares dos pesquisados. Como orienta Berreman:

Embora eu pense ser prática e eticamente correto que o etnógrafo faça saber sua intenção e conhecer o modo de vida dos indivíduos que

pretende estudar, creio ser eticamente desnecessário e metodologicamente incorreto que explicita suas hipóteses específicas e, em muitos casos, até mesmo seus campos de interesse (BERREMAN, 1987, p. 142).

Um dos fetiches do antropólogo é querer se tornar nativo. A possibilidade de sentir na pele o que o outro sente é sedutora e aparenta mais autoridade. Além de dizer “eu sei por que estive lá” é possível também dizer “eu sei por que estive lá e me tornei um deles”. Não desconsidero essa possibilidade, mas não creio em sua efetivação. O que me parece mais adequado, mais rico, mais lógico é a questão do diálogo que é justamente a conversa, o intercâmbio entre os diferentes. Como nos ensina Clifford Geertz:

Tentar formular a base na qual se imagina, sempre excessivamente, estar-se situado, eis no que consiste o texto antropológico como empreendimento científico. Não estamos procurando, pelo menos eu não estou, tornar-nos nativos (em qualquer caso, eis uma palavra comprometida) ou copiá-los. Somente os românticos ou os espões podem achar isso bom. O que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles, o que é muito mais difícil, e não apenas com estranhos, do que se reconhece habitualmente (GEERTZ, 1978, p.23-24).

Na relação com os sujeitos pesquisados, outro ponto que aflora é a questão do segredo, ou o que pode ser dito e não dito na presença de estranhos. O estranho ali está intruso e indesejado, fica

conversando, fazendo perguntas, e fala que anota tudo o que apreende num caderno. Como ensina Berreman:

As impressões, que o etnógrafo e os sujeitos procuraram mutuamente, são portanto, as que julgam ser favoráveis à consecução de seus objetivos respectivos: o etnógrafo procura obter informações sobre a região interior; os sujeitos procuram proteger seus segredos, já que representam uma ameaça a imagem pública que desejam manter. Nenhum deles poderá ter sucesso absoluto (BERREMAN, 1987, p. 142).

Esta negociação é permanente. Este recurso de filtrar o que dizer e o que não dizer ao estranho, é acionado pelo “nativo”. Mas a interação permite avançar na relação e na intercomunicação entre pesquisador e sujeito.

ETNOGRAFIA E PRE-NOÇÕES

As pre-noções e o etnocentrismo acompanham o pesquisador em todo o trajeto de investigação. Somos socializados num mundo social e a tendência é de julgar os outros mundos a partir dos valores que construímos no nosso processo de desenvolvimento humano. De maneira geral, a antropologia estuda comunidades e povos de camadas com menor poder aquisitivo. Qualquer comunidade tem uma construção social do chamado senso comum. Por exemplo, ao se tratar de cortadores de cana, a imagem comumente relacionada a essa prática é a de homens sujos de carvão, em condições de trabalho degradantes, cansados, ou parando para comer sua boia-fria no sol. As denúncias de trabalho análogo à escravidão, veiculadas pelos meios

de comunicação, criam uma imagem e uma interpretação do que vem a ser o trabalho nos canaviais. Diante desse quadro, a tentação é de idealizar, romantizar, espetacularizar, se indignar com a situação dos trabalhadores. Não estou advogando que o pesquisador não deve ser militante, o que diante de injustiças não devemos ficar indignados. Como já mencionei acima, o pesquisador também é envolvido num mundo social, compartilha de valores que orientam a ação. A pergunta que quero fazer, neste contexto é de como interpretar determinada realidade, por mais injusta ou indignante que pareça, numa perspectiva científica? Como montar um quadro que busque explicar as relações em cena; os jogos de força; as negatividades e as positividades do contexto e dos sujeitos.

Claudia Fonseca, em seu texto *Classe e a recusa etnográfica*, faz reflexões pertinentes para analisar sujeitos e processos sociais com as classes subalternas. A tentação de fazer um trabalho etnográfico para denunciar as condições de pobreza ou exploração, por vezes contribui mais para uma leitura maniqueísta da realidade. Fonseca explana que:

Com o mundo dividido entre algozes malvados e vítimas indefesas, os pobres explorados parecem passivos, apáticos, quase subumanos... à espera da emancipação trazida de fora por pessoas menos embrutecidas. Trata-se, ironicamente, de uma imagem não muito diferente da apresentada por teorias conservadoras já amplamente criticadas (FONSECA, 2006, p. 23/24).

São questões complexas e que nos exige uma revisão permanente de nossa forma de olhar para os “nativos”. A tentação do pesquisador de buscar ser o herói dos oprimidos pode ser válida e é legítima, o que não significa que contribuirá para a confecção de um

quadro analítico satisfatório. Detalhar as complexidades e perceber o sentido das ações sociais dos sujeitos é o que pode tornar mais rico o trabalho. Mas a questão, em se tratando de etnografia, não é o que quero ou não descobrir, mas sim, de maneira consciente, como ensinou Roberto Cardoso de Oliveira, ouvir, escrever e interpretar o que se apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etnografia é um campo consolidado nas metodologias das ciências sociais. Detalhar realidades e perseguir os sentidos das ações sociais dos “nativos” tem gerado interessante e esclarecedoras obras sobre os povos e sua cultura.

Certamente há questões sempre presentes que perpassam a etnografia. Tentamos nestas breves páginas apresentar as questões da permanente negociação da entrada em campo; a vigilância constante com as pre-noções e a reflexão de que a etnografia integra um processo de interação muito além do que um simples processo de descrição do outro. Aliás, a descrição do outro é fruto de algum tipo de interação, perpassado por relações de poder, de localidades, de subjetividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGRAS, Monique. História Oral e Subjetividade In: Von Simsom, Olga. R. M. (Org.) **Os Desafios Contemporâneos da História Oral**. Ed. Unicamp, SP, 1997.
- BARTH, Fredrik. A Análise da Cultura nas Sociedades Complexas. In: **O Guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. (org) Lask, Tomke. Rio de Janeiro, Contracapa, 2000.
- BERREMAN, Gerald D. Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia. IN: GUIMARÃES, Alba Zaluar (Org.) **Desvendando máscaras sociais**. São Paulo: Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1987.
- BOISSEVAIN, J. Apresentando "Amigos de amigos: redes sociais, manipuladores e coesões". IN: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **A antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987.
- BORDIEU, P. CHAMBOREDON, J. PASSERON, J. **A profissão de sociólogo – Preliminares epistemológicos**. Petrópolis – RJ, Vozes, 1999.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir. Escrever. **Revista de Antropologia**. São Paulo: USP, 1996, v.39 n°1.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.
- CLIFFORD, James. **Itinerarios transculturales: El viaje y la traduccion a fines del siglo XX**. Barcelona. Gedisa Editorial, 1997.
- EVANS-PRITCHARD, E. 2005. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- FONSECA, Claudia. Classe e recusa etnográfica. IN: FONSECA, C. & BRITES, J. (Orgs.) **Etnografias da participação**. Santa Cruz do Sul-RS: EDUNISC, 2006.
- FOOTE-WHYTE, Willian. Treinando a observação participante. IN: GUIMARÃES, Alba Zaluar(Org.).**Desvendando máscaras sociais**. São Paulo: Livraria Francisco Alves Editora S.A.1987.
- GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petropolis-RJ: Vozes, 1975.

MENEZES, Marilda, (et.al). Construindo narrativas orais : interações sociais no trabalho de campo. In: **Cadernos de Campo**. Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP. Ano 13. n.12 2004.

TAUSSIG, Michael. **El diablo y el fetichismo de la mercancia em sudamérica**. México: Nueva Imagem, 1993.

VAN VELSEN, J. A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado. IN: FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **A antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987.

FAZENDO ETNOGRAFIA EM CAMPO MINADO: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DA PESQUISA ANTROPOLÓGICA EM SITUAÇÕES DE RISCO¹

Vanderlan Silva² (UFCG)

INTRODUÇÃO

Todo aquele que já esteve em campo realizando pesquisa etnográfica sabe o quanto tal empreendimento metodológico pode apresentar surpresas e desafios aos neófitos, mas também aos pesquisadores experientes. Por vezes, as estadias em campo de pesquisa se passam sem maiores novidades, aparentando que o desenrolar dos dias dedicados à pesquisa transcorrerá sem sobressaltos, até que, de repente, um evento fortuito pode mudar o ritmo e o destino da pesquisa. Não são raras as ocasiões descritas em etnografias clássicas e contemporâneas, nas quais um evento inesperado mudou o rumo das pesquisas de maneira inimaginável, mesmo quando o pesquisador tomou as precauções durante o planejamento, visando a minorar imprevistos e situações marcadas por apelo sentimental, mas se viu diante de situações inesperadas. Os inúmeros exemplos trazidos pelos trabalhos de Berreman (1980), Foot-White (2005) e Evans-Pritchard (1993), entre outros antropólogos de envergadura, servem como ilustrações das imprevisibilidades com as quais muitas vezes o antropólogo se depara no trabalho de campo.

Seguindo a trilha das pesquisas antropológicas nas quais a etnografia se apresenta como um recurso metodológico pertinente,

¹Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, na Comunicação Coordenada "Etnografia e Metodologia", realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, em Natal/RN.

²Antropólogo. Doutor em Ciências Sociais pela Université Paris Descartes (Sorbonne). Professor de Antropologia da Universidade Federal de Campina Grande.

este texto procura discutir os desafios de tal prática em situações nas quais o trabalho antropológico se faz em lugares e situações que vivem sob constantes tensões, conflitos latentes e violências praticadas, colocando em risco, por vezes, a integridade física do pesquisador. Trata-se, portanto, de refletir sobre duas experiências etnográficas distintas, desenvolvidas junto à Penitenciária de Segurança Máxima de Campina Grande-PB, doravante Penitenciária do Serrotão e em quatro escolas do ensino fundamental, na mesma cidade. As pesquisas foram realizadas com um interstício de 15 anos. E, embora separadas por mais de uma década, elas tiveram em comum o uso do método etnográfico como caminho metodológico na busca da compreensão das configurações e manifestações da violência nesses dois universos.

Nos dois casos, os desafios da pesquisa se fizeram notar desde as tentativas de acesso às instituições até o desenrolar da observação dos cotidianos penitenciário e escolar e da realização de entrevistas. As entradas em campo se fizeram sob constante vigilância que procurava controlar o acesso, dias e horários nos quais as observações e entrevistas poderiam ser realizadas. A relação estabelecida com os informantes, especialmente os presos, também se mostrou desafiadora, na medida em que o processo de observação do cotidiano, realização de entrevistas e visita às celas passou por negociações com líderes de pavilhão, relações de gentileza e troca de presentes. E, frente a isso, tivemos que manter o “controle de impressões” e buscar acessar e compreender os múltiplos sentidos produzidos pelos atores sociais pesquisados. Para além dos elementos comuns, cada experiência empírica apresentou particularidades que não podem ser transpostas para outras situações, no máximo, podem servir de inspiração.

Quando pensada a partir do risco iminente à integridade física do autor, a etnografia na penitenciária foi bem mais repleta de situações de tensão, conflitos e possibilidades de agressão, que raramente se fizeram presentes na pesquisa realizada nas três escolas públicas e uma da rede privada do ensino fundamental, entre 2011 e 2013.

A realização de ambas apresentou desafios e exigiu posturas distintas frente às instituições que lidam com sujeitos sociais diferentes, têm práticas e objetivos diversos, muito embora mantenham princípios de controle e punição semelhantes. Num caso, o da prisão, trata-se de uma instituição total, segundo a perspectiva defendida por Goffman (1992). Noutra, o das escolas, embora se trate de instituição que tem no controle e na punição alguns de seus sustentáculos, obviamente não se trata de uma instituição nos mesmos moldes da penitenciária, embora os muros altos, grades, cercas elétricas, guardas e o controle da circulação de alunos indiquem que elas partilham de algumas práticas comuns com a penitenciária no seu cotidiano.

CONSTRUÇÃO DOS CAMPOS DE PESQUISA

Como em todas as pesquisas nas quais precisamos negociar com atores e instituições para ter acesso aos sujeitos e interlocutores a serem investigados, também tivemos que negociar com os representantes do mundo judiciário, penitenciário e escolar. No nosso caso, as figuras do Juiz da Vara de Execução Penal, do Diretor da Penitenciária e dos Diretores dos estabelecimentos de ensino foram os primeiros interlocutores com quem negociamos nesses processos de pesquisa.

As autorizações para realizar pesquisa sobre bullying nas quatro escolas foram conseguidas com relativa tranquilidade, depois de conversas com os respectivos diretores. A cada um, explicitamos nossa proposta de pesquisa e posteriormente enviamos solicitações oficiais, através de ofícios da Universidade Federal de Campina Grande, doravante UFCG, a cada dirigente dos estabelecimentos. Em nenhum dos casos, tivemos maiores dificuldades para acessar as escolas, inclusive na escola privada de “classe média”, em que, inicialmente, imaginávamos seria bem difícil conseguir autorização. Já no caso da Penitenciária do Serrotão, foram necessárias 7 audiências com o Juiz da Vara de Execuções Penais, para que conseguíssemos autorização à

realização da pesquisa na unidade prisional. A autorização só nos foi concedida depois do “teste inicial”, ao qual a autoridade judicial nos submeteu, fosse para nos desestimular a continuar a pesquisa, fosse para nos “domesticar” às regras do mundo penitenciário, sinalizando claramente “quem manda” no acesso aos internos da Penitenciária do Serrotão. Depois do longo périplo que durou vários meses, a autoridade judicial liberou a realização da nossa pesquisa, não sem antes observar que o estava fazendo porque estava convencida da “seriedade da pesquisa”. A persistência foi vista pelo Juiz de Execuções Penais como possível adequação/subordinação nossa às regras oficiais que regem o controle do universo prisional.

Por certo, não se tratava “apenas” da seriedade da pesquisa, mas do controle a ser exercido sobre o pesquisador. Durante todas as audiências, a autoridade judicial sempre se portou como inquiridora, procurando avaliar o pesquisador e mensurar as possíveis consequências da realização da pesquisa e da divulgação dos seus resultados para a instituição.

Também no caso das escolas nós percebemos, desde os primeiros dias de pesquisa, que várias formas de controle estavam presentes, não apenas por parte dos diretores das escolas, supervisores de disciplinas, bem como dos alunos que procuravam classificar a equipe de pesquisa da universidade. Numa das primeiras inserções em uma das escolas, enquanto observávamos³ os alunos no pátio durante o intervalo, ao passo que muitos formavam filas para receber a merenda, outros nos olhavam com a mesma curiosidade com que nós os observávamos. Não demorou muito para que fôssemos abordados por três ou quatro grupos de alunos, em momentos distintos, que nos indagaram se éramos do Conselho Tutelar, psicólogos, estagiários ou policiais.

As tentativas de classificação, localização e controle são comuns tanto por parte do etnógrafo em relação aos interlocutores,

³ Nesta pesquisa, ao contrário da realizada na Penitenciária, o grupo era composto por cinco pessoas, sendo um pesquisador e quatro estudantes de iniciação científica.

quanto desses para com o pesquisador. Num importante texto sobre o trabalho de campo nas aldeias do Himalaia, na Índia, durante a década de 50 do Século XX, Berreman (1980, p.141) ilustra bem esse jogo de produção e controle de impressões que se faz de maneira perene durante a pesquisa:

O etnógrafo surge diante de seus sujeitos como um intruso desconhecido, geralmente inesperado e frequentemente indesejado. As impressões que estes têm dele determinarão o tipo e a validade dos dados aos quais será capaz de ter acesso e, portanto, o grau de sucesso de seu trabalho. Entre si, o etnógrafo e seus sujeitos são, simultaneamente, atores e público. Têm que julgar os motivos e demais atributos de uns e do outro com base em contato breve, mais intenso, e, em seguida, decidir que definição de si mesmos e da situação circundante desejam projetar; o que revelarão e o que ocultarão, e como será melhor servir aos seus interesses, tal como você os vê.

A presença de estranhos naquele ambiente escolar “exigia” dos sujeitos ali presentes tentativas de classificação, de controle sobre os observadores que olhavam tudo e todos atentamente, querendo captar algo.

A referida escola está situada em um bairro periférico da cidade de Campina Grande-PB e é marcada pelo estigma da violência e pela presença de facções criminosas ligadas ao comércio de drogas. Por vezes, as disputas territoriais ligadas aos imbrólios externos encontram na escola o cenário de continuidades dos conflitos. Daí, pode-se entender as referências classificatórias à polícia e ao Conselho Tutelar, nas indagações iniciais feitas pelos alunos.

Nas demais escolas, as classificações às quais tivemos acesso diziam respeito a estagiários, novos professores, representantes de grupos de ensino, vendedores de livros, pesquisadores da universidade etc. Assim, durante todo o tempo fomos percebidos e classificados de várias maneiras pelos atores das escolas nas quais realizamos as pesquisas.

Os professores, por sua vez, depois de várias conversas explicativas, tinham como preocupação central saber os objetivos e onde seriam divulgados os resultados da pesquisa. Entretanto, não foram poucas as vezes em que, durante a aplicação dos questionários nas salas de aula, junto aos estudantes, muitos professores nos auxiliaram fornecendo informações sobre o cotidiano da escola e sobre o comportamento dos alunos. Outros aproveitavam a ocasião para solicitar que fizéssemos algo para mudar a realidade das escolas públicas, enquanto outros reclamavam que já havia muitos estudos sobre estudantes e que seria necessário estudar os professores, pois, segundo eles, todos estavam “cansados e maltratados”, inclusive pelos alunos, que praticavam bullying contra eles.

Em duas das quatro escolas, circulávamos sempre com o auxílio de pessoas da equipe de apoio (psicólogo, pedagoga e supervisora de disciplina), que nos ajudavam a localizar as turmas selecionadas, conversavam com os professores e pediam colaboração dos alunos à pesquisa. As ajudas foram importantes para a agilidade da pesquisa, particularmente durante a aplicação dos questionários, todavia, há de se ressaltar que, voluntariamente ou não, esse acompanhamento também serviu como controle sutil dos passos dados pelos pesquisadores naqueles estabelecimentos. Nas demais escolas, circulávamos sempre com mais “liberdade” na aplicação dos questionários e na escolha dos discentes para participar de grupos focais.

Na penitenciária, tal como nas escolas, os desafios da pesquisa se fizeram notar desde as tentativas de acesso à instituição até o desenrolar da observação do cotidiano e da realização de entrevistas. O primeiro dia foi marcado pela apresentação aos agentes peniten-

ciários, revista⁴ e encaminhamento ao diretor. Nesses encontros iniciais, eu sempre era o entrevistado, fosse pelo diretor, vice-diretor, agentes penitenciários, psicólogo, assistentes sociais ou pelos presos de confiança da diretoria que trabalham internamente e têm relativa liberdade para circular pela penitenciária.

Também aí várias classificações emergiram, sobretudo por parte dos presos. Nessas elaborações, fomos classificados como funcionários do judiciário à procura de informações dos condenados; como assistente social. Obviamente que as classificações por parte dos funcionários da penitenciária também se fizeram presentes, e essas, por sua vez, mobilizavam formas de vigilância que nos colocavam sob o olhar dos agentes penitenciários, sendo estabelecidos lugares, dias e horários nos quais as entrevistas deveriam ser realizadas. As indagações frequentes dos diretores sobre presos a ser entrevistados revelavam a permanente tentativa de controlar nosso acesso aos condenados considerados perigosos e sensíveis à instituição, já que esses poderiam revelar informações que o corpo dirigente não desejava que saíssem do interior dos muros da Penitenciária do Serrotão, sobretudo para um pesquisador.

Nesses dois universos, o das escolas e o da penitenciária, as pesquisas tinham como pano de fundo a busca da compreensão das configurações de violência ali presentes. E, pela delicadeza do tema que “queima a língua de quem fala e os ouvidos de quem escuta” (VARELA, 1999), era preciso enfrentar desafios singulares na prática etnográfica. Entre esses, estava o desafio de ver, sem olhar diretamente, e de entender, sem perguntar, ficar atento, embora por vezes parecesse distraído ou ainda, como assevera (FOOT-WHITE, 2005, p. 304): “sentado e ouvindo, soube as respostas às perguntas que nem mesmo teria tido a ideia de fazer se colhesse minhas informações apenas por entrevistas”.

No campo, nós tivemos que lidar com possibilidades de fuga de presos e toda a correria e tensão que isso implica em uma pe-

4 Com raras exceções, sempre fui submetido às revistas nos dias de pesquisa.

nitenciária; negociações de venda de “pedras” (lugares para dormir) realizada entre presos, às quais tínhamos que ter “ouvidos de surdos e olhos de cegos”; situações de agressão física praticadas contra internos, fosse por parte do aparato policial ou por outros presos contra companheiros de prisão. Nas escolas, especialmente na escola Rio da Prata⁵, encontramos situações de tráfico de drogas nos arredores desta e rixas entre inimigos em seu interior. Durante a pesquisa, vez por outra recebíamos notícias de jovens estudantes do estabelecimento que haviam sido alvejados nas proximidades da instituição ou que tinham procurado abrigo na mesma enquanto fugiam de inimigos. Na Escola Rio Amazonas, encontramos policiais fardados e armados circulando em seu interior. Inicialmente, acreditávamos que se tratava de algum acontecimento excepcional. Todavia, logo percebemos que se tratava da Ronda Escolar, grupo de policiais que regularmente “visitam” escolas da rede estadual de ensino público, tidas como sensíveis à violência. Oficialmente eles estavam à procura de “suspeitos” nos arredores e/ou no interior da mesma, o que não deixa de ser paradoxal e revelador das conexões que a escola mantém com a prisão, pois uma ajuda a socializar e a formar cidadãos; outra procura (res) socializar, recuperar. É igualmente revelador que os mesmos personagens que ajudam a controlar presos, sejam destacados para controlar estudantes do ensino fundamental, exclusivamente nas escolas frequentadas pelos segmentos mais pobres da população.

Os impactos desses eventos sobre as pesquisas são diversos. Eles revelam o quanto os campos de pesquisas eram minados, delicados e exigiam posturas cuidadosas de nossa parte, pois havia temas sobre os quais as indagações não deveriam ser feitas diretamente. Muitas vezes, precisamos remarcar nossas idas ao campo, fosse à penitenciária ou às escolas, em decorrência de acontecimentos que “sugeriam” nossa ausência por alguns dias. Na penitenciária, bem como nas duas escolas acima mencionadas, a presença de grades e portões e o forte controle

5 As instituições escolares tiveram os seus nomes originais modificados nesta pesquisa.

nas entradas de presos, alunos e visitantes nos davam ideias dos cenários nos quais nossas pesquisas se desenrolavam. Obviamente, a vigilância e as tentativas de controle também se fizeram presentes ao longo do processo de pesquisa. Tais tentativas não se restringiram ao aparato estatal, pois, especialmente na prisão, os presos também procuraram influenciar os passos da pesquisa, através das informações que deram e/ou das indicações de interlocutores que fizeram.

Notadamente, como indicado anteriormente, as pesquisas foram realizadas em meio a situações de tensões, para as quais nem sempre havia “saída” claramente sinalizada. Contudo, os encontros com os mais variados atores sociais nesses dois universos também foram marcados por momentos de descontração, de alegria e risos, de esperança, de partilha, de desabafos e de “hóspedes não convidados do trabalho de campo”, em outras palavras, de emoção.

CAMINHANDO ENTRE PEDRAS E MINAS.

Como mencionado anteriormente, depois de conseguidas as devidas autorizações, fomos a cada instituição para agendar os dias de realização da pesquisa. Na prisão, o diretor nos recebeu e nos inquiriu longamente, sempre lembrando que atenderia à determinação do juiz, que estabelecia que os dias, locais e presos a serem entrevistados deveriam ser indicados por ele. Ao todo, entrevistamos 27 presos. As entrevistas foram sempre realizadas no prédio da diretoria da penitenciária, ora na sala da assistente social, ora na sala de reuniões e, por vezes, na sala de acolhimento dos presos recém-ingressos no sistema carcerário. Em duas ocasiões, tivemos companhia. Numa delas, um agente entrava com frequência na sala de acolhimento, o que fazia com que nosso interlocutor baixasse a voz e procurasse ser generalista em suas afirmações. Em outra ocasião, tivemos a companhia de uma senhora e de seu filho recém-chegado, que aguardavam o diretor para dar as “boas vindas” ao neófito.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos presos, que no início foram indicados pelo diretor ou por alguns de seus auxiliares: funcionários ou presos de confiança. Depois de realizadas oito entrevistas, percebi que a indicação de informantes por parte do corpo de funcionários poderia produzir uma “amostra viciada”. Assim, resolvi escolher os futuros entrevistados, para isso, recorri às informações que já tinha sobre os vários personagens que compunham o universo prisional, entre eles os líderes de pavilhão, os traficantes, os líderes de grupos, assaltantes de banco etc. Isso evidentemente foi motivo de conversa com o diretor, que em algumas ocasiões mandou me chamar até sua sala para obter informações a respeito de alguns presos que eu havia entrevistado ou que iria entrevistar, e que, obviamente, não tinham sido indicados por ele ou por pessoas de sua confiança. Nessas ocasiões, o fiz ver que a escolha de tais internos se devia a uma questão de amostra representativa do universo dos internos e não a nomes de um ou outro preso em particular, como ele parecia acreditar.

Outro caminho escolhido para fugir do controle e visando alargar a compreensão do mundo penitenciário foi a realização de visitas a dois presos na condição de “amigo”, sem o conhecimento da diretoria. Essas eram quase sempre realizadas aos domingos, dia da visita. Nessas ocasiões eu não agia oficialmente como pesquisador, mas como colega que prestava solidariedade a um conhecido que se encontrava preso. Nessas situações, ficava na fila, aguardava a triagem dos agentes que inquiriam e revistavam cada visitante, inclusive com as chamadas revistas íntimas, nas quais o visitante é obrigado a baixar todas as peças de roupa para mostrar que não carrega qualquer arma ou material cuja entrada seja vedada na prisão.

Essas ocasiões me permitiram conhecer o mundo dos alojamentos e o interior das celas, já que a autorização judicial não me facultava tal possibilidade. Nesses casos, a visita era parte da pesquisa e possibilidade real de observar o cotidiano dos presos nos lugares onde

eles passam a maior parte do tempo, mas elas expressavam também a minha solidariedade a dois internos que conheci ali, pois durante a pesquisa pude perceber a força que o capital social da visita exerce na vida do preso. Eu chegava por volta das 11h e ficava até às 13h. Muitas foram as ocasiões durante as quais visitei os dois internos, que tinham penas longas. E dizer isso é indicar que a visita traz um alento ao clima pesado da prisão, como me revelou um dos visitados.

Numa das ocasiões, poucos minutos depois de deixar a penitenciária, ocorreu uma tentativa de fuga, a qual a Polícia Militar, responsável pela vigilância externa, reagiu com tiros. Um interno faleceu e outro perdeu uma perna, em decorrência de um tiro que o atingiu. A morte do preso, a perda de uma perna por parte de outro e o conseqüente imbróglio judicial serviram como punições oficiais, mas, conforme observou um dos meus interlocutores, a punição viria de um jeito ou de outro, pois criar qualquer inconveniente em dia de visita é visto pelos demais companheiros como tentativa de afastar os visitantes, que são preciosos para os reclusos. Assim, se tivessem escapado dos tiros, certamente não teriam escapado da ira ensandecida dos demais internos.

Esse momento foi particularmente difícil para os familiares e amigos que ainda se encontravam no interior da prisão, pois as visitas seriam encerradas às 15h. Eles não só vivenciaram toda a tensão, como foram obrigados a passar por nova revista e identificação na saída, pois, segundo a polícia e os agentes penitenciários, alguns presos poderiam aproveitar o tumulto para fugir disfarçados de visitantes. Eu, que tinha planejado sempre chegar três horas depois de iniciada a visita e sair duas horas antes, objetivando não incomodar além do necessário o encontro dos dois visitados com seus familiares, “escapei” por pouco de vivenciar tal situação, mas não pude deixar de sentir e refletir sobre o quanto a dinâmica no universo prisional tem contornos singulares, fazendo com que as situações mudem radicalmente de uma hora para outra, por vezes colocando em risco de

ferimento e morte boa parte dos seus sujeitos, bem como daqueles que pelas mais variadas razões frequentam tal universo, inclusive nas condições de amigo e pesquisador.

A construção de tais visitas foi resultado de conversas e negociações e, assim como as negociações construídas junto à diretoria da prisão e aos funcionários, também com os presos as relações se mostraram desafiadoras, na medida em que o processo de observação do cotidiano, realização de entrevistas e visita às celas passou por negociações com líderes de pavilhão, relações de gentileza e troca de presentes. Em dados momentos, fui obrigado a passar por “testes”, a partir dos quais os internos do Serrotão procuravam se assegurar de que as informações a serem reveladas não cairiam em mãos erradas, evitando, assim, sofrerem consequências indesejáveis por parte do “sistema”. Esses “testes” foram desde negativas iniciais de alguns internos em dar entrevistas, fazendo-o só depois de um “conhecido” ter concedido, passando por situações de submeter o pesquisador a um leque de perguntas sobre a pesquisa, sobre a prisão e sobre a justiça. Durante uma dada entrevista, o preso que havia chegado à sala algemado, retirou do bolso um canivete e começou a descascar uma laranja, para em seguida me oferecer. Por instantes, naquela sala onde nos encontrávamos a sós, com porta fechada, temi (embora me esforçando para manter uma fachada de tranquilidade) em pensar sobre o desenrolar daquele acontecimento. Tive dúvidas se ele oferecia a laranja ou o canivete. Seja como for, não estava com fome, nem de um nem de outro.

Ao contrário da tensão permanente na qual o universo prisional parece estar condenado a viver desde sempre, nas escolas, como já relatado, os cenários foram mais tranquilos, nem por isso deixaram de ser inquietantes, algumas vezes. Na escola Rio Amazonas, enquanto realizávamos grupos focais com estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, sexo masculino, um jovem de 14 anos, com características de timidez e relativamente gordo, que pouco havia falado até então, ao ser perguntado como definia a escola, ele deu uma

resposta que nos chocou. Ele asseverou que ali era uma selva, na qual os mais fortes maltratavam os mais fracos. Em meio à sua fala enfática, lágrimas escorriam em sua face, lenta e dolorosamente, comovendo a todos nós. Posteriormente, analisando a realização do grupo focal, uma das estudantes de iniciação científica que nos auxiliava afirmou que na hora em que o jovem estudante falava, ela teve vontade de colocá-lo no colo e protegê-lo, tamanha a comoção que tal cena provocou nela e em certa medida em todos nós que estávamos naquela sala e podíamos dimensionar a força e o sofrimento por trás das palavras e das lágrimas.

Tal exemplo serve para ilustrar algumas das situações com as quais nos deparamos ao longo das duas pesquisas. As pesquisas etnográficas quase sempre nos reservam surpresas positivas e/ou negativas, encontros e desencontros. Por vezes, o que acreditávamos ser o “flé mignon” de nossos achados se revela de importância menor, enquanto dados e acontecimentos que pareciam destinados a ter importância ínfima, acabam por assumir relevo durante o processo de pesquisa e ajudam o pesquisador a descobrir novas veredas e a investigar outros caminhos.

Foi assim que nos dois casos nos deparamos com eventos inesperados em nossas pesquisas. No primeiro deles, o das escolas onde investigávamos a prática de violência recorrente entre estudantes do ensino fundamental de Campina Grande, nos surpreendemos com as evidências e os resultados que encontramos em dois estabelecimentos de ensino. Na escola Rio da Prata, o ambiente era tenso, com um entorno marcado pela presença de drogas e conflitos violentos; brincadeiras que pareciam agressivas e uma linguagem bélica presente nas mais distintas relações entre os sujeitos, fosse entre os alunos ou entre esses e alguns professores e diretores. Acreditávamos inicialmente que nessa escola encontraríamos uma forte incidência de casos recorrentes de violência entre alunos (*bullying*), particularmente porque tais práticas são produzidas na ausência de vigilância de adultos (OLWEUS, 1993). Na Escola Rio Rio Amazonas, ao con-

trário, não havia tensão no ar, nem notícias de tráfico de drogas ou da existência de gangues nos seus arredores; as relações entre os alunos pareciam publicamente distendidas, sem brincadeiras agressivas ou chacotas. Todavia, ao analisar os dados dos questionários e dos grupos focais, percebemos que na escola Rio da Prata as tensões aparentes e conflitos deflagrados ajudavam a conter a emergência de formas veladas de violência, entre estas, as práticas de *bullying*. Na escola Rio Amazonas, ao contrário do que estávamos inicialmente inclinados a acreditar, as práticas de bullying se mostraram bem mais numerosas e cruéis. Foi lá, inclusive, que assistimos as lágrimas rolaem do rosto do jovem estudante.

Essas constatações nos mostram que muitas vezes as evidências encontradas durante a pesquisa podem soar como cinzas que nos indicam a localização do fogo, mas não nos revelam com exatidão a extensão desse nem tampouco sua força de destruição. A emergência de surpresas com as quais nos deparamos em campo, quando da realização de trabalho etnográfico, expressa, por um lado, a ampla possibilidade de valores e práticas coma as quais cada grupo social pode lidar no seu cotidiano escolar ou prisional. De outro modo, a descoberta de eventos inesperados e arranjos repentinos, entre outros, requer a plasticidade do método etnográfico de se manter aberto e atento a tudo o que se diz e se faz em frente e no entorno dos ouvidos e dos olhos do pesquisador. A assertiva do antropólogo norte-americano aponta bem esse caráter dialógico e flexível da etnografia:

Fomos os primeiros a insistirmos numa série de coisas: que o mundo não se divide entre devotos e supersticiosos; que há esculturas nas selvas e pintura nos desertos; que a ordem política é possível sem o poder centralizador, e a justiça, proba sem regras codificadas; que as normas da razão não foram estabelecidas na Grécia nem a evolução da moral se con-

sumou na Inglaterra. Mas importante, fomos os primeiros a insistir em que vemos a vida dos outros através das lentes que nós próprios polimos e que os outros nos vêem através das deles' (GEERTZ, 2001, p.66)

Os paradoxos estão em todos os lugares da vida, em todos os grupos e sociedade, cabe-nos identificá-los e refletir sobre o que dizem e por que se expressam de maneira sinuosa. Na penitenciária, durante uma das entrevistas, fiquei desconfiado do jeito tímido e recatado do interlocutor, que falava pouco e parecia se esforçar para não revelar nada de mais significativo. Tal impressão se manteve até o momento em que eu fui analisar sua entrevista; aí, percebi que ele “falava” muito mais através do que se esforçava para omitir do que pelo que expressava objetivamente em palavras. A partir de então, comecei a vislumbrar as peças que faltavam para configurar o quebra-cabeças daquele universo prisional. Embora aparentemente tímido e de fala mansa, tal interno era líder de pavilhão, com poder para determinar a continuidade da vida ou a chegada da morte para muitos de seus colegas de prisão. Aos poucos, pude entender que a sua postura não constituía uma impostura, como cheguei a acreditar, ao contrário, essa era sua atitude mais recorrente no cotidiano prisional. Os muitos anos ali passados o ajudaram a entender que falar pouco e escutar muito são condições respeitáveis e desejáveis para aquele que sabe ler bem o ocupar espaços importantes na gramática social da prisão. Graças a isso e à capacidade de ganhar confiança bem a de se colocar à frente de seus colegas, ele foi alçado à condição de líder de pavilhão, alguém com a responsabilidade de ser conselheiro, mas também de impor mudança de postura aos demais. O encontro com esse interlocutor, a realização da entrevista, a desconfiança que tive, a primeira interpretação que fiz do seu jeito, depois a reinterpretação e a descoberta de novas possibilidades em sua fala e em suas práticas ilustram bem a afirmação de Magnani (2012, p. 266), segundo a qual,

a natureza da explicação pela via etnográfica tem com base um insight que permite reorganizar dados percebidos como fragmentários, informações ainda dispersas e indícios soltos num novo arranjo que não é mais o arranjo nativo (mas que parte dele, leva-o em conta, foi suscitado por ele) nem aquele com o qual o pesquisador iniciou a pesquisa: Este novo arranjo carrega as marcas de ambos: com um alcance diferente da explicação nativa, referida a seu próprio contexto, pode agora ser aplicado a outras ocorrências; no entanto, é mais denso que a pergunta ou hipótese inicial do pesquisador pois tem como base e referente o concreto vivido.

Como se vê, uma entrevista que parecia ruim se mostrou rica de revelações sobre um mundo tão intrigante quanto o mundo da prisão, dinâmico por excelência, com entradas e saídas quase que diárias de presos, o que muito contribui para os rearranjos de valores e práticas que se produzem diuturnamente entre seus muros. Igualmente, por trás das aparências iniciais podem estar formas de configurar as relações cotidianas que a prática etnográfica, como poucos métodos, foi capaz de ajudar a desvelar, tal como nos casos das duas escolas aqui citadas diretamente.

CONCLUSÃO

É em meio às agruras da pesquisa de campo, diante dos ditos e não ditos, sobre o que se vê e não se pode comentar, dos segredos compartilhados e de tantas outras situações possíveis e inesperadas que se constrói, passo a passo, a magia do trabalho etnográfico. Em muitas ocasiões, nos vemos diante de desconfortos, insegurança, temores, la-

mentos, solidariedade e, para além de tudo isso, temos que manter o controle de impressões como condição para não entulhar o caminho a ser percorrido, sempre buscando acessar e compreender os múltiplos sentidos produzidos e vividos pelos atores sociais pesquisados.

No trabalho etnográfico, os relatos de outros pesquisadores muitas vezes nos servem como inspiração para nossas “aventuras” em campo, jamais como manuais a serem seguidos ao pé da letra. Cada pesquisa e cada evento assistido e vivenciado pelo pesquisador em campo por vezes se apresenta à semelhança do dilema ético, para o qual não há uma “escolha natural”, fácil de ser seguida. Ao contrário, na prática etnográfica, razão, sentimento, intuição e acaso, todos juntos e misturados, pavimentam o cotidiano da pesquisa etnográfica, conduzindo o etnógrafo por caminhos sinuosos. Diferentemente do que afirmava o adágio de outrora, nem todo caminho leva à Roma, pois em meio à poeira do campo de pesquisa, não há Roma ou Meca previamente estabelecida onde se possa chegar.

A sinuosidade do terreno etnográfico nos conduz a encontros e desencontros significativos com atores e universos socioculturais e, ao contrário do que possamos imaginar no início do processo de pesquisa, o resultado ao qual poderemos chegar será um arranjo que reside no encontro de mundos, visões e práticas que se configuram para além da simples junção deles. Aí reside a riqueza da prática etnográfica e das análises antropológicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGIER, Michel. **Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos.** São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011

AUGÉ, Marc. **Não Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade,** São Paulo: Papirus, 1994

BERREMAN, Gerard. **Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia** in ZALUAR, Alba (org.) *Desvendando Máscaras Sociais.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. pp. 123-174.

CALDEIRA, Tereza. **A pós-modernidade na antropologia** in *Novos Estudos Cebrap 21.* São Paulo, Cebrap, 1988.

CARDOSO, Ruth. **As aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método** in *A aventura antropológica: teoria e pesquisa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CLIFFORD, J. **Sobre a Autoridade Etnográfica.** in *A experiência Etnográfica. Antropologia e literatura no século XX.* Rio de Janeiro, UFRJ. 1998[1983].

DAMATTA, Roberto. **O Ofício do Etnólogo ou como ter Anthropological Blues** in NUNES, Edson (Org.). *A Aventura Sociológica,* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

EVANS-PRITCHARD. E. E. **Os Nuer.** Uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

FOOTE- WHYTE, William, W. **Sociedade de esquina.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura.** in *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a Antropologia,** Rio de Janeiro: Zahar editores, 2001.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Da Periferia do Centro.** Trajetórias de pesquisa in *Antropologia Urbana,* prefácio de Peter Fry, posfácio Marcio Silva, São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012 (*Antropologia Hoje*).

MAGNANI, José Guilherme. **Quando o campo é a cidade.** Fazendo antropologia na metrópole in *Na Metrópole. Textos de antropologia urbana,* 3. ed. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2008. pp12- 53.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia, São Paulo: Abril Cultural, 1978 (coleção os Pensadores).

OLWEUS, Dan. **Bullying at School: what we know and what we can do**. USA: Blackwell Publishing. 1993. (Understanding children's worlds)

SIMMEL, Georg. **A Metrópole e a vida mental** in VELHO, Otávio (Org.). O Fenômeno Urbano, 4ª Ed., Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987. PP. 11-25

VELHO, Gilberto. **O Estudo do Comportamento Desviante: A Contribuição da Antropologia Social** in VELHO (Org.) Desvio e Divergência. Uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985. pp. 11-28.

VARELA, Drauzio. Estação Carandirú. São Paulo: Cia das Letras: 2000.

ETNOGRAFANDO PRÁTICAS DE VIOLÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR

Vanderlan Silva

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados de pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2011 e 2013 em quatro escolas localizadas em Campina Grande, no Estado da Paraíba. A cidade se situa a 114 km da capital do estado, sendo a maior do interior paraibano e uma das mais importantes do interior do Nordeste, ostentando boa rede de serviços e de indústria de transformação, além de se destacar na promoção de grandes eventos, a exemplo da festa junina, realizada durante 30 dias no mês de junho, conhecida nacionalmente como “Maior São João do Mundo”. Campina Grande conta uma população estimada⁶ de 402.91 habitantes.

A pesquisa teve como objetivo estudar a emergência das formas recorrentes de violência entre estudantes no ambiente escolar paraibano. Das quatro escolas eleitas como *locus* de nossa abordagem empírica, três são da rede pública de ensino e uma da rede privada. Embora três das escolas lecionem tanto o ensino fundamental como o ensino médio, nós escolhemos estabelecer interlocução com os alunos do ensino fundamental maior, do sexto ao nono ano escolar, na faixa etária compreendida entre 10 e 14 anos. A razão para tal escolha pode ser atribuída à sugestão de parcela considerável da literatura disponível sobre o tema, que constatou em muitas das pesquisas até então realizadas a maior incidência de formas recorrentes de violência (*bullying*) nesse período de formação escolar.

⁶ <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=250400&search=paraiba|campina-grande>. Acessado em 12 de julho de 2015.

Por tais razões e também graças ao acesso facilitado às escolas durante o dia, escolhemos desenvolver a pesquisa nos turnos matutino e vespertino. A escolha das três escolas públicas foi motivada pela forte presença de visões estigmatizadoras dos cidadãos a respeito dos bairros periféricos nos quais as escolas se encontram inseridas e, por conseguinte, dos alunos que as frequentam. Atribuições depreciativas, como marginais, maconheiros, traficantes, gente ruim, munição, são comumente utilizados para classificar os alunos das escolas públicas *locus* de nossa investigação.

A escolha de uma escola tradicional do ensino privado, situada na região central da cidade, por sua vez, foi motivada por razões diametralmente opostas às escolhas anteriores. Neste caso, interessava-nos compreender a emergência de formas recorrentes de violência entre estudantes oriundos dos segmentos médios⁷ da população e, ao mesmo tempo, investigar possíveis singularidades nas expressões de violência empregadas pelos estudantes deste estabelecimento contra seus pares, possibilitando estabelecer comparações com o universo das escolas públicas.

Metodologicamente, desenvolvemos a prática etnográfica, mediante observações do cotidiano escolar nas quatro escolas, acompanhando os momentos de chegada dos alunos à escola e de partida; a entrada nas salas; as interações e as formas de sociabilidade nos intervalos e em momentos de “aulas vagas”; as brincadeiras e os conflitos durante a distribuição de lanche etc. Paralelamente, aplicamos questionários, que versavam sobre o cotidiano escolar, conflitos e outras formas de interação, a mais de 1300 discentes nos quatro estabelecimentos, sendo 414, na Escola Rio Amazonas, 343, na escola Rio Del Prata, 390, na escola Paraná e 171, na escola Winston Churchill⁸. Fizemos uso ainda da técnica de grupo focal, formando seis

7 Mesmo considerando a larga noção estabelecida para classe média no Brasil, vale ressaltar que, no caso particular deste trabalho, consideramos a variável econômica como relevante e nossa percepção se baseou, claramente, numa abordagem impressionística.

8 Por razões que visam preservar a “identidade” das escolas e dos interlocutores da pesquisa, os nomes que aqui aparecem são fictícios.

grupos em cada escola, cada um tendo entre 6 e 10 alunos, selecionados por turno, gênero e perfil de comportamento dos personagens do *bullying*, a saber: vítimas, espectadores e agressores. A seleção de tais personagens se deu de acordo com as observações feitas nas salas de aulas durante o preenchimento dos questionários e durante os intervalos, bem como a partir de informações colhidas junto a diretores, professores e funcionários das instituições sobre os alunos.

Ao longo de dois anos, as idas e vindas ao campo de pesquisa facilitaram nossa ambientação e nos ajudaram a construir um olhar mais apurado e atento aos detalhes e às expressões do fenômeno social que procuramos estudar nas escolas Rio Amazonas, Rio Del Prata, Rio Paraná e Wilston Churchill.

Vale destacar que em cada uma das escolas permanecemos cerca de um ano em campo. O período de permanência em campo variou de escola para escola, de acordo com as condições e possibilidades encontradas em cada instituição. Nos anos de 2011 e 2012, estivemos pesquisando nas escolas Rio Amazonas e Rio Del Prata. Entre os anos de 2012 e 2013, a pesquisa foi desenvolvida junto às escolas Rio Paraná e Winston Churchill.

O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA RECORRENTE ENTRE ESTUDANTES DA PARÁIBA

A preocupação crescente dos estudiosos do processo educacional e as constantes campanhas midiáticas contra práticas recorrentes de violência de estudantes contra seus pares em ambiente escolar e suas adjacências físicas ou virtuais estão entre as principais motivações para a realização da pesquisa que serviu de suporte a este texto.

Destarte, ao circunscrevermos o nosso objeto de estudo como fenômeno que ocorre de maneira recorrente no âmbito escolar, se estendendo às adjacências físicas e às redes virtuais, queremos

indicar a singularidade de práticas de violência que, embora se assemelhem a outras expressões de violência praticadas na escola, têm na repetição um traço distintivo em relação às violências esporádicas ocorridas na escola. Os atos esporádicos de violência praticados no dia a dia na escola se produzem em meio às disputas “comuns” no cotidiano escolar, sem produzir, em princípio, marcas indelévels nos atores envolvidos.

Paralelamente, também não procuramos dar relevo às violências praticadas **contra a** escola, àquelas que visam atingir a instituição e os seus dirigentes. A tipologia da violência que investigamos também se diferencia da violência **da** escola, que vem a ser exercida pela instituição e é imposta aos alunos através de normas, hierarquias e conteúdos.

Obviamente, as práticas de *bullying* estão em maior ou menor grau imbricadas com outras tantas expressões de violência que têm na escola o seu cenário de expressão.

Contudo, antes de indicar outros elementos que ajudem a entender a singularidade do fenômeno estudado em nossa pesquisa, faz-se necessário esclarecermos a noção de violência com a qual trabalhamos. Podemos afirmar que o fenômeno da violência é complexo e polissêmico e, em certo sentido, como indica (FREUND, 1983), a racionalidade da violência depende da ordem filosófica ou ideológica acionada para lhe explicar. Com efeito, a noção de violência que abraçamos no presente trabalho se aproxima daquela defendida por Maffesoli (2001) e Freund (Op. Cit.), ao apontarem a violência como um conjunto de estratégias utilizadas por um indivíduo ou grupo para impor ao oponente sofrimento, dores e ações que são contrários a sua vontade. Saliente-se que, como indica Velho (1996, p.10), a “Violência não se limita ao uso da força física, mas a possibi-

9 Para um maior aprofundamento dos tipos de violência escolar aqui indicados, ver o trabalho de MATTOS & COELHO. **Violência Escolar**: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007. In MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães, Paula Almeida de Castro (Orgs.). **Etnografia e Educação**. Conceitos e Usos, Campina Grande: EDUEPB, 2011, pp. 195-220.

lidade ou a ameaça de usá-la constitui uma dimensão fundamental de sua natureza”. Faz-se desnecessário indicar que a noção de violência aqui indicada não se reduz ao uso da força física.

No caso do fenômeno estudado, a estratégia do uso da força física, embora seja utilizada, muitas vezes se renuncia à sua prática para melhor poder fugir da vigilância de olhares atentos (de professores, diretores, funcionários e alunos) acostumados a classificar como violência chutes e pancadas físicas. Paralelamente, estratégias menos evidentes e aparentemente mais suaves são convidadas ao cenário dos conflitos. Com efeito, a invisibilidade que muitas vezes assumem essas formas indiretas, simbólicas, tais como os apelidos jocosos, as insinuações de ataque, as brincadeiras de mau gosto, fazem dessas práticas aparentemente inocentes instrumentos eficientes em produzir dores, sofrimentos, constrangimentos, sensação de solidão, de falta de proteção e de fragilidade na vítima.

Como afirmam Middelton-Moz & Zawadski (2007, p.18),

O bullying não é simplesmente, como muitos minimizam, um comentário ácido ocasional feito por uma pessoa próxima na mesa do café da manhã, um dia ruim com o chefe, crianças brigando com outras enquanto brincam, aprender as duras lições da rivalidade entre irmãos ou a solução de conflitos com colegas. É a crueldade frequente e sistemática, voltada deliberadamente a alguém, por parte de uma ou mais pessoas, com intenção de obter sobre o outro ao infligir regularmente sofrimento psicológico e/ou físico.

Portanto, o fenômeno da violência que estudamos é resultado do conjunto de conflitos que se produz no seio escolar entre estudantes do ensino fundamental; ele pode se expressar de maneira

direta, com o uso da agressão física, causando marcas no corpo; mas pode igualmente emergir a partir de expressões simbólicas e indiretas, através de insinuações, ameaças que servem para causar pânico e constrangimento, mediante a utilização de apelidos cômicos que visam fazer a “platéia” se divertir às custas do sofrimento do agredido. Esse fenômeno tem sido nomeado de *bullying* e, além das características já elencadas, ele parece se alimentar de certa aversão às diferenças sociais e psicológicas presentes no cotidiano escolar de estudantes oriundos de famílias, lares e situações existenciais que guardam diferenças entre si. Obviamente a aversão não se produz apenas contra crianças e adolescentes tidos como tímidos, aparentemente indefesos e com poucos amigos, por vezes ela também se estabelece contra estudantes cujo padrão estético gera sentimentos de inveja e competição em alguns dos seus pares. Tomemos como exemplo hipotético uma menina cuja beleza causa sentimentos poucos nobres em suas colegas ou o aluno que tira boas notas e é constantemente elogiado pelo professor e perseguido pelos colegas, que o apelidam de “nerd”.

No cenário do *bullying*, os atores que estão no palco das ações cotidianas no universo escolar são crianças normais, estudantes que diariamente vão à escola em busca de aprendizado formal, motivados por familiares a encontrar nos estudos um bom caminho para suas vidas. Grosso modo, os papéis que os envolvidos na prática de *bullying* exercem podem ser indicados em três categorias. Os agressores, as vítimas e os espectadores. Certamente seria ingenuidade acreditar que esses papéis são fixos e definitivos. Ao contrário, no cenário das expressões de violência os lugares ocupados pelos estudantes podem variar de acordo com as circunstâncias e as práticas assumidas por cada um. Assim, o agressor em determinadas circunstâncias pode ser a vítima em outra configuração relacional e vice-versa. Igualmente, os espectadores, aqueles estudantes que aparentemente não se envolvem nas práticas de *bullying*, mas que assumem um papel relevante de platéia, que aprova ou desaprova o que se passa, também não têm lugar fixo e garantido no mesmo papel durante todo o tempo.

Todavia, embora os lugares assumidos pelos atores possam ser considerados relativos ao longo dos anos escolares, uma das características do *bullying*, como já indicado anteriormente, é a recorrência das práticas de violência em situações que podem perdurar desde dois eventos até um número “incontável”, ao longo do ano letivo. Nunca é demais lembrar que também neste caso mudam os atores, mas o roteiro social continua mais ou menos o mesmo.

A hierarquia que se estabelece entre agressor e vítima também ajuda a compreender esse fenômeno, pois o papel de dominador assumido pelo agressor através de atitudes violentas faz de sua presença um temor constante.

Com efeito, muitos estudiosos do fenômeno (SILVA, 2010; CALHAU, 2010; MELO, 2010) atribuem aos diversos atores presentes no cenário do *bullying* características inatas que os fazem agressores e vítimas no espaço da escola e, conseqüentemente, apontam estes como potenciais criminosos na fase adulta e pessoas tímidas e insatisfeitas, respectivamente.

Em parte, as visões desses autores podem ser compreendidas como perspectivas biologizantes sobre o comportamento social e, de outro modo, como resultado de discussões teóricas incipientes, mas também reducionistas do fenômeno do *bullying* no Brasil e no mundo. Embora a discussão sobre o tema esteja na pauta do dia, poucos são os trabalhos acadêmicos teoricamente consistentes. Os livros de Olweus (1993), “*Bullying at Scholl¹⁰*”, e de Middleton-Moz & Zawadski (2007), “*Bullying. Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*”, são duas dessas raras exceções.

Algumas das abordagens conservadoras sobre o *bullying* tendem a considerar os conflitos e as violências como fenômenos patológicos, exógenos à vida sociocultural. Por isso, os conflitos são vistos como um mal a ser extirpado da vida social e escolar, e os seus praticantes, sobretudo os que assumem atitudes de dominação e violência,

10 Ainda não publicado em português.

são apontados como “mentes perigosas” (SILVA, 2010), seres malé-ficos à vida em coletividade. A pergunta a ser feita neste caso é: será mesmo que devemos considerar crianças e adolescentes em formação como seres perigosos para si mesmos e para os seus pares?

A perspectiva que abraçamos não considera os conflitos e as práticas de violências como elementos exógenos à vida social. Antes, os consideramos como parte constituinte da tessitura sociocultural, como elementos cuja presença no seio da vida social torna possível a renovação permanente dos valores sociais. É inegável, contudo, que os conflitos e a violência possuem caráter destruidor, como bem indicou Arendt (1994). Nesse sentido, o *bullying* não é aqui tomado como uma aberração que invade o ambiente escolar. Vemos o bullying como um fenômeno singular que se constrói e se reproduz no universo escolar entre estudantes, mas cujos valores e práticas são colhidos junto aos grupos sociais nos quais os estudantes estão inseridos e com os quais convivem cotidianamente. Assim, a singularidade das práticas de violência recorrentes entre estudantes reside no fato de se produzirem em ambientes onde estudantes passam boa parte de suas jornadas convivendo proximamente com colegas das mais variadas origens e portadores de diferenças físicas, psicológicas e sociais. E, por vezes, a maneira de muitos lidarem com o diferente se faz tentando enquadrá-lo em um padrão que parece normal aos olhos de quem vê, mesmo que isso implique em exortá-lo a sofrer “por ser o que é”.

Como afirmam Middelton-Moz & Zawadski (2007, p.34), “os bullies são especialistas em encontrar nossos calcanhares de Aquiles, aquelas partes onde somos mais sensíveis, exagerando-as, humilhando-as e as usando como armas contra nós”.

Não por acaso algumas pesquisas indicam que a vítima não precisa fazer nada para ser eleita como tal. O fato de ser tida como “frágil”, diferente, exótica, inteligente, dedicada, bela, por exemplo, pode fazer dela uma vítima potencial de intolerância e alvo de práticas de *bullying* no ambiente escolar.

APROXIMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa começou a ser delineada antes mesmo de adentrarmos os portões das quatro escolas *locus* de nossa investigação. Além dos expedientes burocráticos¹¹ necessários à realização de pesquisas com crianças e adolescentes, negociamos com os diretores das escolas a realização da pesquisa nos estabelecimentos de ensino. Esse processo levou um bom tempo de conversas e explicações que se mostraram importantes para a realização da pesquisa. Todos os diretores foram solícitos à nossa demanda.

A pesquisa nas escolas Rio Amazonas e Rio Del Prata foi realizada entre agosto de 2011 e julho de 2012 e, nas escolas Rio Paraná e Winston Churchill, foi realizada entre julho de 2012 e julho de 2013.

Vencida a etapa inicial, as entradas nas escolas representaram situações singulares e, em alguns casos, chocantes. A primeira visita à escola Rio Del Prata foi desafiadora para a equipe de pesquisa. Após um breve *tour* de apresentação, gentilmente proposto pela diretora, ficamos no pátio durante o intervalo, observando os estudantes que lanchavam a comida fornecida pela escola; que corriam, conversavam; se chateavam, alguns se apelidando, outros se esmurrando, alguns trocando chutes gentis e consentidos. O alvoroço presente no pátio durante cerca de trinta minutos nos servia como uma amostra do que provavelmente teríamos pela frente nos meses seguintes. Durante esse tempo, vários estudantes abordaram a equipe de pesquisa, indagando se éramos do Conselho Tutelar. Ao ouvirem a resposta negativa, alguns comemoravam. Em uma ida ao banheiro, uma estudante da equipe de pesquisa percebeu três estudantes na faixa de 10 anos agredindo uma colega. Ao verem a pesquisadora, a provável líder do grupo mudou de atitude, passando a consolar e aconselhar a agredida.

¹¹ Trata-se evidentemente de todo o esforço burocrático para a apresentação do projeto de pesquisa ao Comitê Local de pesquisa com Seres Humanos. No caso de nossa pesquisa, a solicitação de autorização foi dirigida ao Comitê do Hospital Universitário Alcides Carneiro, vinculado à Universidade Federal de Campina Grande, cuja autorização nos foi concedida sem entraves.

Na escola Rio Amazonas, a chegada foi menos impactante. Mas, o desenrolar da pesquisa nos mostrou que ali se encontrava um vulcão, cuja ebulição de gases oriundos dos conflitos não podia ser facilmente visualizada num primeiro momento, tal como tínhamos visto na escola anterior. Contudo, essas duas situações de pesquisa nos colocaram desafios a ser enfrentados ao longo de nossas jornadas no campo de pesquisa, o que nos fazia lembrar a assertiva de (GEERTZ, 1989, p. 20), segundo a qual:

O que o etnógrafo enfrenta, de fato, é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muito delas sobrepostas, ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares, e inexplícitas e que ele tem de alguma forma, primeiro apreender depois apresentar[...] Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios do comportamento modulado.

Diante de quadros aparentemente tão distintos entre os cenários das duas escolas, nos perguntávamos sobre os significados do que estávamos a ver. Será que o ambiente mais alvoroçado seria necessariamente aquele no qual as práticas de *bullying* mais emergiam? E na Escola Rio Amazonas, será que o *bullying* se apresentava de maneira incisiva em um ambiente onde inicialmente tudo levava a crer que predominava a paz e a tranquilidade?

Nos primeiros dias de realização da pesquisa na Escola Rio Paraná, nos deparamos com uma situação inesperada: a escola estava funcionando em situação precária. Durante o transcorrer da pesquisa, nós fomos surpreendidos e - pelo que nos afirmou a diretora, nós

não fomos os únicos - com uma decisão extemporânea da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, de reformar o edifício durante o período letivo. A Situação encontrada para minorar os transtornos foi transferir a escola para uma Igreja situada no bairro vizinho. Tal fato obrigou o deslocamento da equipe de pesquisa para a nova sede da escola. A situação de imprevisto e precariedade era notável na nova instalação: classes funcionando a céu aberto, outras na cantina, algumas turmas assistindo aulas em salas que mais se assemelhavam aos cômodos de uma casa.

Na escola Winston Churchill, a assistência do psicólogo e da supervisora da escola merecem destaque no processo de pesquisa. Todo o processo teve como principal interlocutor institucional o psicólogo, desde a negociação, passando pelas idas às salas para aplicação dos questionários, até a indicação de nomes para compor os grupos focais. Se, por um lado, tal assistência parece denotar certa tentativa de controle da instituição frente à pesquisa, por outro, não resta dúvida que os dois membros da equipe ajudaram no desenvolvimento da pesquisa.

Nas escolas públicas, sempre circulamos sem a presença de qualquer pessoa do corpo administrativo, pois todos pareciam muito ocupados para dar assistência ao pessoal da universidade. Assim, o que algumas vezes foi vantagem no universo das escolas públicas representou desvantagem na escola privada e vice-versa.

POR ENTRE PÁTIOS, SALAS E CORREDORES

Uma das preocupações constantes de nossa pesquisa foi a de permanecer atentos durante todo o tempo em campo, não apenas ao que nossos interlocutores nos diziam durante as conversas formais ou informais, mas também ao que faziam no cotidiano escolar. Como indicamos alhures, a observação minuciosa das interações entre os estudantes, entre esses e os professores, entre alunos e funcionários, foi realizada desde os momentos de negociação com os diretores de

cada escola, estendendo-se às salas de aulas, durante a aplicação dos questionários, aos pátios nos momentos de intervalo e aos momentos de aulas vagas; nas filas para receber o lanche fornecido ou para comprá-los na cantina; nos corredores, nas conversas e discussões, por vezes, arreadas entre estudantes ou entre esses, professores e diretores.

Na primeira pesquisa, as incursões em campo nos permitiram testemunhar discussões calorosas. Numa delas, a diretora da escola Rio Del Prata solicitou a um aluno de 14 anos, que “fazia plantão” no corredor, que voltasse à sala de aula. Ele se negou e então começaram uma discussão ríspida, ao longo da qual o aluno disse que no dia seguinte “traria uma metralhadora” para a escola. A dirigente, por seu lado, respondeu que não tinha medo, já que “viria com uma bazuca”. Em outra ocasião, essa mesma dirigente foi atingida por jatos de água que alunos atiravam do banheiro do primeiro andar nos transeuntes que circulavam no térreo. Ao subir até o primeiro andar para pegar o flagrante, a diretora não conseguiu identificar os alunos que deixaram o lugar às pressas. Em outro cenário, na escola Rio Amazonas, uma discussão calorosa entre duas alunas e um dirigente despertou nossa atenção. As alunas se encontravam deitadas sobre os bancos de alvenaria no pátio durante o intervalo, o diretor solicitou, com a voz em tom elevado, que as mesmas se sentassem, pois aquela não era uma postura adequada. As alunas reagiram negativamente a essa solicitação e o clima de animosidade só cresceu. Durante o desenrolar da “briga”, o diretor se referiu às alunas como “vagabundas” e as mesmas reagiram com gritos e pedidos de respeito que, por sua vez, foram respondidos com gritos e a imposição de suspensão de três dias, além da exigência de que os pais das alunas comparecessem à escola, causando tristeza e choro nelas.

O relato desses acontecimentos serve para mostrar como os conflitos e em certa medida a violência não são estranhos ao cotidiano escolar, antes, ajudam a compô-lo e evidenciam o estabelecimento das múltiplas formas de interações que ocorrem entre os vários atores sociais que compõem seu cenário.

Vale destacar, igualmente, as “imprevisibilidades” que pudemos constatar e que servem para revelar as dinâmicas de funcionamento dos estabelecimentos. Na escola Rio Del Prata, um aluno do oitavo ano funcionava como uma espécie de ajudante de ordens da direção, pois ele ajudava na organização da fila do lanche, por vezes desferindo tapas e gritos contra os colegas; auxiliava os professores em sala de aula, inclusive copiando os deveres no quadro, a pedido de um ou outro professor, ou mesmo na ausência deste, situação esta que pudemos constatar em uma de nossas passagens na sala de aula do referido aluno, por ocasião da aplicação dos questionários. Pelo que observamos, o mesmo tinha livre trânsito à sala dos professores e não “se fazia de rogado”, ao partilhar do cafezinho com os docentes na sala de estar desses durante o intervalo. Selecionado para participar dos grupos focais, Aldair não hesitou em dar conselhos à equipe de pesquisa: “Não digam que a participação dos alunos é voluntária, se não eles não querem participar. Digam que é obrigatória”. Acostumado a receber ordens, Aldair se constituiu num bom reprodutor do sistema punitivo da escola. Seu porte físico avantajado e sua voz de tenor eram largamente utilizados para impor medo aos demais estudantes.

Em outro evento ocorrido em outra escola, nos deparamos com a “autoridade” de uma funcionária da disciplina que controlava a entrada e saída dos alunos aos gritos, não muito diferente do método utilizado pelo diretor do mesmo estabelecimento de ensino. Por vezes, antes de entrar numa sala, ela olhava pela fresta da porta e se observasse alguma situação de conversa ou “bagunça” adentrava sem solicitar permissão ao professor, passando a repreender, aos gritos, os alunos envolvidos nas conversas ou em eventos outros que a mesma considerasse como inadequados. Questionada sobre o porquê do seu comportamento, Walquíria nos afirmou que se não “botasse moral o negócio desandava” e era por causa de falta de moral (controle) que muitos professores eram vistos como “lesados” pelos alunos.

Essas duas narrativas servem para ilustrar as especificidades que cada estabelecimento escolar configura no seu dia a dia. Paralelamente, isso mostra parte do desafio que foi realizar etnografia em quatro escolas na cidade de Campina Grande. Entre o que acreditávamos existir e o que se passava no cotidiano, encontrava-se o nosso desafio de procurar conhecer e interpretar a configuração dos elementos relacionais, buscando perceber, por conseguinte, como as práticas de bullying emergiam nesses cenários.

Ora, se nos pátios e corredores nos foi possível ter acesso aos eventos conflituosos tais como os aqui relatados, é certo que a sala de aula também se configura como um espaço relacional de múltiplas possibilidades entre os alunos e entre esses e seus professores. No caso da Escola Rio Amazonas, as marcas de conflitos e insultos deixadas nas paredes e nos tetos das salas de aula chamaram nossa atenção. Não eram poucas as expressões “grotescas”, com usos de palavrões e conotações sexuais contra alunos e professores. Questionada sobre o motivo das salas estarem sempre sujas com pichações, a diretora afirmou que não adiantava cobrir com tinta, pois logo as pichações ressurgiam. Essas inscrições parecem demonstrar uma forma de comunicação entre os alunos, que servem para marcar diferenças entre eles e para se opor às normas escolares e suas respectivas autoridades.

No caso desta escola, os resultados das análises dos dados coletados através dos questionários e das entrevistas nos grupos focais mostraram que a sala de aula se constitui como o principal cenário das práticas recorrentes de violência, seja esta expressa de maneira física, direta ou de forma indireta e simbólica. Em termos percentuais, a sala de aula foi apontada em 40% dos questionários como cenários das agressões repetitivas.

É interessante observar que nossa pesquisa constatou que a sala de aula é um dos principais cenários de emergência das práticas de bullying na escola. E isso não se restringe à escola Rio Amazonas. Isso representa uma diferença em relação àquela indicada por parte

considerável da literatura sobre o tema, que aponta que as práticas de *bullying* se apresentam com mais incidência na ausência de adultos, ou seja, fora da sala de aula, longe do olhar e da vigilância dos professores. Conforme pudemos observar na pesquisa, não é bem isso que tem ocorrido nas escolas da Paraíba, pois as várias manifestações do *bullying* são reproduzidas diante da presença do professor em sala de aula. Pode-se inferir, a título de hipótese, duas possibilidades: primeiro, que os professores das escolas paraibanas estariam pouco interessados em resolver conflitos e casos de violência entre estudantes em sala de aula, preocupando-se, sobretudo com o repasse de conteúdo; segundo, que há certas dificuldades dos docentes em identificar e combater práticas recorrentes de violência entre estudantes no interior da sala.

No caso da primeira hipótese, não tem sido incomum entre os docentes e funcionários das escolas Rio Del Prata e Rio Amazonas manifestações constantes de preconceito e estigma contra estudantes dos estabelecimentos, em sua maioria moradores de bairros periféricos e favelas das adjacências, sobre os quais pudemos ouvir classificações tais como maconheiros, gente ruim, pestes, noiados, traficantes, presepeiros etc. Como consequência, o que pudemos observar em conversas com professores em salas de aula e durante os intervalos é que docentes e funcionários apontam vínculos entre as origens familiares dos estudantes, os ambientes de rua nos quais os alunos vivem fora da escola e o que se passa no interior dessa.

Para muitos, o cenário externo seria a principal influência capaz de explicar o clima por vezes bélico que se estabelece no interior da escola. Em decorrência de tal interpretação, muitos professores se veem como incompetentes diante de um problema que acreditam não ser deles. Essas são visões que tendem a naturalizar a violência, vendo-a como fenômeno endêmico às comunidades pobres da periferia da cidade de Campina Grande, nas quais se situam as escolas públicas.

Obviamente nem todos os professores com os quais conversamos manifestaram tal visão e, mesmo entre os que fizeram uso de visões estigmatizantes, muitos demonstraram “sensibilidade” e “compreensão” da realidade social à qual muitos estudantes são submetidos.

No caso da segunda hipótese, as práticas de *bullying* não são fáceis de serem identificadas, especialmente porque os agressores desenvolvem estratégias que visam fazer com que suas expressões permaneçam na invisibilidade diante dos olhos dos adultos. Em outras ocasiões, quando as ações são identificadas, os seus autores justificam que se trata de brincadeira e que o reclamante é que não sabe brincar. Curiosamente ou não, muitas vezes o autor das “brincadeiras” encontra anuência e complacência entre estudantes e professores.

Numa das entrevistas realizada no grupo focal na Escola Rio Amazonas, Carlos justifica que as chacotas regularmente proferidas contra outros alunos são formas de divertimento. Ele afirma: “É só a gente brincando. É um tipo de brincadeira”.

Não é de se estranhar que as práticas de *bullying* sejam tidas como brincadeiras ingênuas entre crianças e adolescentes, sem maiores consequências. É certo que muitas brincadeiras se fazem presentes nas escolas investigadas como formas de sociabilidade, nas quais o uso de chutes, murros, escorões, apelidos jocosos, entre outros comportamentos, são devidamente estabelecidos e tolerados entre os atores sociais. Nesses casos, quando se tem aceitação sem imposição e com cumplicidade dos envolvidos, não temos uma prática violenta, na medida em que não há imposição de um indivíduo ou grupo sobre os demais. Assim, essas brincadeiras, muitas das quais foram testemunhadas por nós durante a pesquisa, não caracterizam práticas de *bullying*, uma vez que no *bullying* existe uma hierarquia entre o agressor e a vítima, além da intenção de causar dor e sofrimento ao agredido, o que não acontece em princípio nas folganças acima relacionadas. Nas brincadeiras, ao contrário das práticas de *bullying*, busca-se

o divertimento, a interação positiva; no *bullying*, existe uma intenção clara por parte do agressor em causar sofrimento na vítima.

A polissemia das práticas de violência na escola torna a identificação das práticas recorrentes de violência no ambiente escolar um desafio tanto para os profissionais que lá atuam, como para os estudiosos do fenômeno. Não por acaso, em muitas ocasiões professores das escolas pesquisadas nos procuraram para reclamar que eles é que sofriam *bullying* dos alunos e que nós devíamos estudar a situação dos professores e não a dos alunos.

Um dos momentos mais comoventes da pesquisa foi durante a realização de grupos focais na Escola Rio Amazonas. Estávamos realizando grupo focal com alunos “vítimas” dos oitavos anos do turno, manhã, sexo masculino, quando, diante de uma pergunta sobre o ambiente da escola, Antônio, que embora não falasse muito, já havia relatado situações de *bullying* sofridas, disse, com lágrimas caindo lenta e dolorosamente, que a “a escola é a lei da selva, onde o mais forte vence e o mais fraco apanha”. Em conversa posterior dos membros da equipe de pesquisa sobre tal relato, uma das auxiliares de pesquisa, motivada por seu “senso de proteção materno”, afirmou que, diante de tal evento, teve vontade de colocar o estudante no colo e protegê-lo.

CONCLUINDO...

O desafio de desenvolver a prática etnográfica em quatro escolas do estado da Paraíba representou uma experiência rica, nova e desafiadora para a equipe de pesquisa. Uma vez analisado o material coletado, é possível apontar semelhanças e distinções entre os universos escolares pesquisados, em especial entre as escolas públicas e privada, notadamente no tocante ao desenrolar de nossa pesquisa de campo. Nas escolas públicas, nós circulamos com mais liberdade pe-

los corredores e salas, em alguns casos até nos foi solicitado que realizássemos a aplicação dos questionários durante aula vaga, “pois assim daria para segurar os alunos até a próxima aula”. Na escola privada, a presença constante de dois funcionários sempre nos “auxiliando” serviu como controle dos passos que demos no estabelecimento durante os dias da pesquisa, embora a ajuda de ambos tenha sido preciosa no dia a dia da pesquisa. Paralelamente, isso nos mostrava formas distintas de organização do cotidiano escolar entre os estabelecimentos.

No tocante à estrutura das escolas, à exceção da Escola Rio Paraná, que passava por reformas, as outras três apresentavam estruturas idênticas, muito embora a situação de improviso entre os funcionários na escola Rio Del Prata fosse evidente: vigilantes e auxiliares de disciplina se misturavam e se confundiam em suas funções, dificultando por vezes a interlocução a ser estabelecida. Certa vez, conversando com a diretora que relatava a dificuldade de trabalhar “com esse pessoal”, indagamos se os membros da equipe de disciplina tinham passado por alguma formação antes de assumir as funções. A mesma respondeu que não e que não era necessário, pois cada um sabia o que devia fazer. Em meio a este cenário, um dos vigilantes, pastor evangélico, dizia em alto e bom som, durante um ciclo de palestras realizado na escola, que só Deus daria jeito “naquelas criaturas”.

Na pesquisa, a observação do cotidiano escolar, desde a chegada dos alunos, passando pelo ambiente de sala de aula, as conversas com professores e funcionários, as brincadeiras e confusões entre alunos e entre esses e funcionários e/ou professores e diretores, as folganças e os conflitos nos corredores e pátios, até a saída, foram importantes para entender o ambiente nas escolas. Por vezes, nas salas de aula ou nos intervalos, observávamos alunos mais recatados e outros mais extrovertidos e sempre procurávamos informações sobre cada um deles, buscando entender as configurações relacionais que se estabeleciam nas escolas.

Boa parte das observações realizadas em sala de aula foi feita durante a aplicação dos questionários, que depois foi enriquecida em conversas com professores sobre os alunos. A isso, juntou-se a realização da técnica de grupos focais, quando construímos momentos singulares e ricos na interlocução com os estudantes, permitindo-nos acesso às interpretações que os mesmos elaboram sobre aquilo que se passa no cotidiano escolar. A separação dos alunos de acordo com perfis, tais como “agressor”, “vítima” e “espectador”, mostrou-se importante para o desenrolar da pesquisa, mesmo considerando que tais papéis são relativos e a escolha que fizemos foi “delicada”, pois, como observamos anteriormente, esses “lugares” não são ocupados de maneira permanente, nem estável, nem exclusiva.

Os resultados das análises realizadas em quatro escolas na cidade de Campina Grande, entre os anos de 2011 e 2013, mostram que a incidência das práticas recorrentes de violência entre estudantes do ensino fundamental é expressiva, girando em torno de 40% do universo pesquisado. A sala de aula assume a liderança como lugar onde mais se pratica o *bullying*. As formas simbólicas e “indiretas” de agressão são as mais utilizadas, com destaque para as chacotas, apelidos e outras formas verbais de constrangimento.

Por fim, o *bullying* não se confunde com uma brincadeira prazerosa capaz de promover interação agregativa entre os seus praticantes. Ao contrário, o *bullying*, enquanto expressão polissêmica, serve para ilustrar bem a definição de violência aqui abraçada.

A utilização da prática etnográfica se mostrou importante para nossa pesquisa, na medida em que permitiu observar detalhes das relações estabelecidas nas escolas; favoreceu o entendimento de nexos, facilitou a compreensão dos significados atribuídos às expressões das práticas relacionais, entre as quais, aquelas que se produzem em meio aos conflitos e à violência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. Sobre a Violência, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- ASSIS, Silvana Maria Blascovi de; Silva, João Roberto de Souza. Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.10, n.1, p.146-152,2010.
- BEANE, Allan L. Proteja seu filho do bullying. Tradução: Débora Guimarães Isidoro. 2ª Ed. Rio de Janeiro: *Best Seller*, 2011.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. A Construção Social da Realidade. Petrópolis: Vozes, 1973. (Antropologia 5)
- BERRERMAN, Gerald D. Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia. In. GUIMARÃES, Alba Zaluar. Desvendando máscaras sociais. 3 ed.: Livraria Francisco Alves Editora, 1990. p. 123 – 174.
- CALHAU, Lélío Braga. Bullying. O que você precisa saber. Identificação, prevenção e repressão, 2ª Ed. Revista, ampliada e atualizada. Niterói, RJ: Impetus, 2010.
- CHALITA, Gabriel. Pedagogia da Amizade: Bullying. O sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Editora Gente, 2008.
- DEBARBIEUX, Éric. “A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)”. Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da SP, São Paulo, v.27, nº 1, jan./jun. p.163-193, 2001.
- FREUND, Julien. Sociologie du conflit, Paris : PUF, 1983.
- GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989
- MAFFESOLI, Michel. Da Violência Totalitária, Ensaio de Antropologia Política, Porto Alegre: Editora Sulina. 2001
- MATIOS, Carmem Lúcia Guimarães , Paula Almeida de Castro (Orgs.). Etnografia e Educação. Conceitos e Usos, Campina Grande: EDUEPB, 2011. PP. 195-220
- MIDDELTON-MOZ, Jane & ZAWADSKI, Mary Lee. Bullying. Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MIDDELTON-MOZ, Jane & ZAWADSKI, Mary Lee. *Bullying. Estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2007

ROLIM, Marcos. *Bullying. O Pesadelo da Escola. Um estudo de caso e notas sobre o que fazer*. Porto Alegre: 2008 (Dissertação: Sociologia UFRGS)

TEIXEIRA, Gustavo. *Manual antibullying: para alunos, pais e professores*. Rio de Janeiro: *BestSeller*, 2011.

VELHO, Gilberto. *Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica em* & ALVITO, Marcos & VELHO, Gilberto (Org.), *Cidadania e Violência*, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, editora FGV: 1996. pp. 10-24.

ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DE CAMPO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS¹²

Alessa Cristina Pereira de Souza¹³

INTRODUÇÃO

As discussões acerca do trabalho de campo nas Ciências Sociais se estendem desde os primórdios dessa ciência, levantando posicionamentos controversos. Para se entender como e por que surgiu esse debate, é necessário compreender o que contrapõe e diferencia as Ciências Sociais das Ciências Naturais.

Entendem-se por Ciências Naturais aquelas ciências que se destinam a estudar fatos simples, eventos que se repetem e têm uma constância sistêmica, já que podem ser vistos isolados e reproduzidos dentro de condições de relativo controle. Nesse sentido, podem se desenvolver testes de teorias com muita facilidade, controlando-as, em diferentes locais, por diferentes pesquisadores, e garantindo o que se entende por objetividade, ou seja, os mesmos resultados alcançados em condições similares.

Já as Ciências Sociais estudam fenômenos complexos, situados em plano de causalidade e determinação específicos, pois não se isolam causas e motivações. A matéria-prima das Ciências Sociais são eventos que ocorrem em ambientes diferenciados e que podem mostrar seu significado de acordo com cada ator. As ocasiões sociais criam

12 Este artigo foi originalmente redigido como trabalho final para a disciplina Estudos Etnográficos, lecionada pelo Prof. Dr. Vanderlan Francisco da Silva, no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (PPGCS/UFCG), onde a autora cursou o seu doutorado em Ciências Sociais.

13 Alessa Cristina Pereira de Souza é Professora Adjunta de Sociologia do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba – Campus IV (UFPB/CCE/DCS).

planos sociais diferenciados, específicos e singulares. Esses fenômenos não podem ser reproduzidos em laboratórios e controlados por diferentes pesquisadores, uma vez que são eventos históricos, permeados por um alto grau de subjetividade, de não repetição e, conseqüentemente, de imprevisibilidade.

Justamente por lidar com um objeto dinâmico e imprevisível é que o trabalho de campo é tão debatido nas Ciências Sociais. Estas lidam com sujeitos que estão construindo sua história a cada momento, com atores em ação. Nesse sentido, nega-se, muitas vezes, o caráter científico do trabalho do seu trabalho de campo, alegando uma forte presença de subjetividade nele.

O propósito deste artigo é mostrar como os cientistas sociais desenvolvem o trabalho de campo em pesquisas qualitativas – trabalho este repleto de especificidades e particularidades – e como eles lidam com as críticas que recebem; buscar-se-á, também, discutir como a subjetividade, ou a intersubjetividade, faz parte de qualquer trabalho científico, sendo fundamental para o desenvolvimento deste, principalmente no campo das Ciências Sociais.

“CAMPO” NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

A palavra “campo”, nas Ciências Sociais, remete a lugares longínquos e exóticos. Por vezes isso é verdade, mas, em outras situações, o campo pode ser o que está ao redor da pessoa, o que lhe é conhecido e familiar. Como disse DaMatta (1978, p. 29): “de fato, o exótico nunca pode passar a ser familiar; e o familiar nunca pode deixar de ser exótico.”

No entanto, o campo é, necessariamente, algo que se deve estranhar, algo que, mesmo sendo familiar, pode se transformar em exótico. O campo nunca é dado, o pesquisador precisa construí-lo. Mas, como fazer isso?

Diz-se que transformar o exótico em familiar (trabalho realizado mais comumente pelos cientistas sociais) é menos complicado do que transformar o familiar em exótico, por ser mais fácil conhecer algo novo do que quebrar as noções pré-construídas sobre algo familiar. Mas isso nem sempre é verdade.

Ao se falar em exótico, quer-se dizer que o campo deve ter algo que se queira descortinar, que se tenha curiosidade e ousadia para desvendar. O campo e tudo que o compõe devem se constituir, mesmo quando conhecido, em algo estranho para o cientista social, da mesma forma que o cientista social se constitui em um estranho para o campo.

Quando se fala dessas formas de estranhamento, presentes em qualquer trabalho de campo, vem à tona uma relação fundamental, que é a relação construída entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado. Essa relação, por sua vez, é o ponto-chave do desenvolvimento da discussão deste estudo, pois ela envolve o caráter de subjetividade ou intersubjetividade presente na pesquisa de campo.

FASES DO TRABALHO DE CAMPO

Nas Ciências Sociais, não existem fases determinadas para o desenvolvimento do trabalho de campo, no entanto, alguns autores que se dedicam a essa discussão costumam dividir essa “árdua” e “deliciosa” tarefa em algumas etapas. DaMatta (1978), por exemplo, divide o trabalho de campo em três etapas: o trabalho de preparação teórica para a posterior entrada em campo; a preparação prática para a entrada em campo; e, por fim, o campo propriamente dito. Acrescentar-se-ia a tais fases mais uma, o pós-campo.

Segundo DaMatta (1978), na primeira fase, de preparação intelectual, o pesquisador deve buscar delimitar o seu objeto e os seus objetivos, levantando questões que devem ser respondidas pela

pesquisa a que se propõem, bem como deve fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema que está trabalhando e sobre temas afins, sistematizando e relativizando conceitos e paradigmas que servirão de base teórica para a sua experiência empírica.

Nesse momento, há uma separação entre o pesquisador e o objeto, conforme DaMatta (1978, p. 23):

Mas esse divórcio – e é bom que se diga isso claramente – não diz respeito somente à ignorância do estudante. Ao contrário, ele fala precisamente de um excesso de conhecimento, mas de um conhecer que é teórico, universal e mediatizado não pelo concreto e sobretudo pelo específico, mas pelo abstrato e pelo não vivenciado. Pelos livros, ensaios e artigos: pelos outros.

A segunda fase estabelecida por DaMatta (1978) é mais prática, quando o pesquisador está se preparando física e psicologicamente para a entrada em campo. Mesmo que este não seja distante e de difícil acesso, precisam-se resolver questões práticas, como, por exemplo: Como se locomover até o local? Que roupa vestir? O que levar consigo? E se o campo for realmente distante e desconhecido, as questões são: Onde ficar? O que comer? Estas questões devem ser pensadas e respondidas antes de iniciada a terceira fase, pois são problemas concretos que, de uma maneira ou de outra, vão influenciar a estada do pesquisador em campo e, conseqüentemente, o desenvolvimento da pesquisa.

A terceira fase discutida por DaMatta (1978) sobre as pesquisas em Ciências Sociais é a fase do campo propriamente dito. Nessa fase, a primeira problematização que o autor faz é a entrada em campo, o momento em que acontece o encontro entre o pesquisador e o pesquisado. Segundo o autor, essa apresentação constitui um mo-

mento crucial, tendo em vista que todo o desenrolar da pesquisa, a partir desse momento, depende de como essa relação se estabelecerá.

O momento da entrada em campo é muito importante, tendo em vista que as apresentações do pesquisador, dos sujeitos pesquisados e da pesquisa – quais os objetivos, as finalidades, se pode e como pode interferir na vida dos informantes, a importância do papel destes para o desenvolvimento do trabalho, a garantia do anonimato, o sigilo quanto às informações, ou seja, a apresentação sincera da forma como a pesquisa será conduzida, como também por quem ela será conduzida – podem facilitar ou dificultar os passos seguintes.

Nesse ponto, alcança-se a questão da subjetividade, ou da relação de intersubjetividade, que emerge na realização do trabalho de campo nas Ciências Sociais.

Como já mencionado, a relação entre pesquisador e pesquisado se constitui na relação de dois sujeitos “estranhos” que buscam se conhecer durante o desenrolar da pesquisa, e, nesse processo, a confiança e o respeito desempenham papéis fundamentais, pois as informações a serem coletadas serão influenciadas, direta ou indiretamente, pelas doses racionais e emocionais que envolvem os componentes dessa relação, como coloca Salem (1978, p. 62):

Com muita frequência as entrevistas acionavam emoções mais violentas: duas mães choraram durante nosso encontro enquanto que outros expressaram um intenso envolvimento frente a alguns dos temas abordados. Tudo isso se refletia sobre mim e, nesse sentido, se “invadi” essas pessoas fui, concomitantemente, “invadida” por elas.

Aqui, adentra-se na discussão sobre a neutralidade e a imparcialidade nas pesquisas sociais (VELHO, 1978). E, em meio a essa

discussão, as questões que se repetem desde o advento das Ciências Sociais são: Até que ponto se pode falar em neutralidade, imparcialidade e objetividade nas Ciências Sociais? Como se pode exigir que uma pesquisa onde as subjetividades estejam colocadas – quer seja pelo pesquisado que está expondo sua maneira de pensar ou agir, quer seja pelo pesquisador, que está dando a sua interpretação, a sua versão sobre a maneira de pensar ou agir do pesquisado – pode ser neutra, imparcial e objetiva?

Este estudo tem como ponto de vista que seria basicamente impossível manter, nesse contexto de inter-relação de sujeitos e atores, de interconexão de culturas, uma objetividade comparada àquela que permeia às chamadas Ciências Naturais e Exatas.

A Ciência Social possui um viés próprio, tendo em vista que ela trabalha com as subjetividades em ação. Como ensina Velho (1978, p. 42):

A realidade (familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada. Mais uma vez não estou proclamando a falência do rigor científico no estudo da sociedade, mas a necessidade de percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa.

Diante desse quadro, a questão que se levanta é: Como garantir, então, a cientificidade no trabalho de campo nas Ciências Sociais?

Ao contrário do que acontece nas Ciências Naturais, não se deve achar que dois pesquisadores vão encontrar as mesmas respostas para as mesmas perguntas, acerca de um mesmo objeto de estudo, nas Ciências Sociais. Como visto, as pesquisas sociais possuem um número de variáveis dinâmicas muito maiores que as pesquisas naturais, e, dependendo do momento, do tempo, da circunstância ou mesmo

do olhar lançado pelo pesquisador sobre o objeto, os resultados obtidos serão diferentes. No entanto, deve-se garantir a cientificidade desses estudos, e isso se faz, nesse contexto, a partir das compatibilidades entre os estudos de vários pesquisadores, ou de um mesmo pesquisador ao longo do tempo, como coloca Becker (1993, p. 68):

Em geral, não devemos esperar resultados idênticos quando dois observadores estudam a mesma organização a partir de diferentes pontos de vista, ou quando estudam subestruturas diferentes dentro de uma organização maior. O que temos o direito de esperar é que as duas descrições sejam compatíveis, que as conclusões de um estudo não contradigam implícita ou explicitamente as de outro.

Esse jogo de subjetividades existente no processo de coleta de dados, seja mediante observação participante, realização de entrevistas, conversas informais ou qualquer outra técnica de pesquisa, é mediado pela construção de semelhanças e dessemelhanças que influenciam o desenvolvimento do trabalho do pesquisador. Desse modo, deve-se ponderar tanto as diferenças quanto as semelhanças que se estabelecem entre pesquisador e pesquisado, tendo em vista que, embora possam facilitar o desenvolvimento da pesquisa, em alguns casos podem dificultá-lo (SALEM, 1978).

Outra questão relevante a ser discutida nesse contexto é a presença do pesquisador no tocante ao tempo de estadia em campo. Costuma-se pensar que quanto mais tempo o pesquisador passa em campo, maior a probabilidade de uma coleta de dados confiável, isso porque as pessoas podem, em um primeiro momento, mentir sobre determinada coisa ou situação, mas ao longo do tempo elas tendem a ser desmentidas por outros membros do grupo ou até por elas mesmas, por não conseguirem dissimular a situação que sustenta a inverdade (BECKER, 1993).

Ainda em meio a essa discussão, Becker (1993) ressalta a importância de se perceber, na presença, de quem são colhidos os dados, ou seja, ele mostra que existem diferenças quando o pesquisador conversa com um pesquisado sozinho e quando está acompanhado ou em grupo. Salem (1978, p. 54) também discute essa questão:

No entanto, com alguma frequência, ocorreram surpresas nesses encontros: pessoas que falaram muito e que se mostraram mais seguras quando a família estava toda reunida tiveram um comportamento mais tímido nas entrevistas particulares e vice-versa.

Nesse ponto, levanta-se a discussão de como coletar os dados, os quais, segundo alguns autores, falam por si. Não se discorda que os dados coletados em uma pesquisa social sejam muito ricos e, por si só, sinalizem muita coisa, mas se ressalta que é imprescindível que o pesquisador saiba encontrar nesses dados as respostas às perguntas que ele fez antes mesmo de sua entrada em campo, ou seja, é preciso que o pesquisador seja perspicaz para traduzir os inúmeros dados brutos em pedras polidas e, verdadeiramente, valiosas (CARDOSO, 1997).

Zaluar (1994) aponta outra questão que pode se fazer presente no trabalho de campo: a de o pesquisador ter seu papel confundido durante o desenrolar da pesquisa. Nesse sentido, a autora relata uma experiência em que seus pesquisados tentavam, a todo custo, extorquir alguma vantagem da relação que estabeleciam com ela, quer fosse mediante bens materiais ou troca de favores. Assim, para muitos pesquisados, eles estão fazendo um favor ao pesquisador, e este deve retribuí-los de alguma forma.

Não se acredita que colaborar com os pesquisados e com o campo no qual se está inserido seja de todo negativo. No entanto,

devem se estabelecer limites nessa relação colaborativa, pois não se pode realizar a pesquisa em meio a uma comercialização, não se devem vender as informações, e isso vai depender da forma como o pesquisador entrou em campo, das relações que ele estabeleceu e do lugar que ele conquistou dentro desse campo.

Ainda discutindo a terceira fase do trabalho de campo, ressalta-se que existem pessoas, possíveis informantes, mais influentes e visíveis em qualquer campo de pesquisa, as quais devem ser respeitadas e podem até servir de ponte de relação com outros membros do grupo. No entanto, o pesquisador não pode supervalorizar alguns informantes em detrimento de outros, pois tal situação pode gerar conflitos e prejudicar o desenvolvimento de seu trabalho, ou mesmo a pessoa considerada influente, em um primeiro momento, pode não ter uma contribuição tão rica para a pesquisa em questão, porém seu valor como liderança e influência deve ser respeitado e aproveitado.

Como se pode perceber, a fase descrita acima é repleta de questões específicas que merecem atenção especial por parte do pesquisador, tendo em vista ser uma fase onde qualquer passo em falso coloca todo o trabalho desenvolvido até então, inclusive nas fases anteriores, a perder.

É importante ressaltar que, geralmente, todo pesquisador, ao entrar em campo, possui um planejamento, um cronograma com datas, número de entrevistas, questões relevantes, roteiros direcionados, dentre vários outros elementos que, muitas vezes, caem por terra durante o desenvolvimento da pesquisa. Isso porque a realidade que se encontra em campo nunca é igual às pré-noções construídas, muito pouco parecido com o que se lê e se aprende nos livros e manuais de pesquisa. Ao adentrar em campo, a pesquisa passa a ter vida própria e cabe ao pesquisador ter sensibilidade para acompanhá-la, guiando-a, sem manipulá-la.

Como última fase do trabalho de campo, destaca-se o trabalho pós-campo, isto porque não se acredita que o campo se esgote

nele mesmo. Assim, defende-se que o campo segue com o pesquisador até a concretização da pesquisa, seguindo subjetivamente com ele para o resto de sua vida. Mas, deter-se-á a essa fase como período de finalização da pesquisa.

Nesta fase, quando o pesquisador volta para o seu ambiente de estudo e trabalho, para o seu dia a dia, inicia-se um processo tão difícil quanto o da fase anterior. Nesse momento, o pesquisador se encontra em meio a um vasto material coletado que precisa ser lapidado, decodificado, precisa se transformar de um mero corpo em um corpo com alma. Aí entra em cena, mais uma vez e, talvez, de forma mais enfática, a subjetividade do pesquisador, pois ele vai analisar os dados à luz de suas experiências, crenças, curiosidades, enfim, à luz de sua percepção.

É nessa fase que o pesquisador vai construir, mais diretamente, a sua visão sobre tudo o que ele viu, ouviu e observou; e é a partir dessa visão que as demais pessoas que não têm acesso ao campo e tiverem acesso ao seu trabalho vão conhecer esse universo.

Desse modo, percebe-se que, no trabalho de campo nas Ciências Sociais, a observação, o registro e o relato são tarefas importantes do pesquisador, pois é a partir do bom desenvolvimento dessas etapas que o trabalho final tomará corpo e terá visibilidade. Nesse sentido, faz-se necessário levantar uma sucinta discussão sobre o processo de coleta e análise de dados nas pesquisas qualitativas em Ciências Sociais.

OBSERVAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Segundo Oliveira (1996), o processo de coleta¹⁴ e análise de dados nas Ciências Sociais é composto por três atos fundamentais, realizados pelo pesquisador na composição do seu ofício: olhar, ouvir e escrever.

¹⁴Utilizar-se-á, neste trabalho, o termo “coleta de dados” para tratar os dados que são “construídos” durante o trabalho de campo. Não se acredita que em nenhum campo existam dados prévios esperando para serem coletados. Os dados de uma pesquisa são construídos, processualmente, pelo pesquisador, em sua estada no campo, a partir de interesses, olhares e interações específicas.

Assim, em campo, o cientista social tem que ter capacidade de olhar o que realmente interessa e ouvir aquilo que quer saber; mas, principalmente, deve ter sensibilidade para olhar, ouvir e registrar aquilo que não está claramente exposto, o que se apresenta nas entrelinhas.

É a partir do que o pesquisador vê e ouve que ele escreverá. Essas três ações compõem o trabalho de coleta de dados em si, e o momento do escrever não se apresenta como menos importante, pois é a partir do que se tem escrito que se delineará o trabalho final da pesquisa. Isso porque o que se vê e o que se ouve, muitas vezes, se perde com o tempo, sendo o registro escrito o que facilita as lembranças do cientista. Por isso, é interessante que, em campo, o pesquisador anote até mesmo as coisas que não parecem importantes, pois esses detalhes podem constituir-se em elementos de grande valia na hora da análise dos dados, na fase pós-campo.

O escrever compõe-se, assim, não apenas daquilo que os pesquisadores dizem, mas também por aquilo que não é dito, ou seja, pelas observações, impressões, emoções e por tudo o que permeou o contato e a relação estabelecida entre o pesquisador e o pesquisado.

Mills (1975) apresenta, de maneira enfática, a necessidade de o cientista social possuir o hábito do registro escrito ou, como ele diz, o hábito de manter diários de campo ou arquivos, onde ele possa registrar tudo o que vê, ouve e presencia, bem como aquilo que é ocultado, o que não é dito, aquilo que é dissimulado.

O mesmo autor acrescenta que o arquivo deve conter até as ideias vagas que surgem na mente do pesquisador, pois é a partir dessas anotações que sairão os seus trabalhos futuros. Ele ressalta, ainda, que se o pesquisador mantém um bom arquivo, ele possui material não apenas para uma pesquisa, mas para várias, desde que ele saiba arrumar e rearrumar as ideias e as informações ali contidas.

Outro fator importante que deve estimular o pesquisador a escrever cotidianamente é o fato de que, muitas vezes, quando ele está em campo, não tem contato com outros pesquisadores, pessoas

ligadas à sua profissão, ou seja, não tem com quem compartilhar suas ideias, dúvidas e inquietações, e o arquivo pode servir para que o pesquisador registre-as e depois possa compartilhá-las no seu ciclo profissional, entre os seus pares.

Desse modo, muitas vezes, uma ideia que parece vaga e sem muito sentido pode amadurecer e se torna algo grandioso e produtivo, como adverte Mills (1975, p. 213):

Mantendo um arquivo adequado, e com isso mantendo hábitos de autorreflexão, aprendemos a manter nosso mundo interior desperto. Sempre que experimentamos forte sensação sobre acontecimentos ou ideias, devemos procurar não deixá-las fugir, e ao invés disso formulá-las para nossos arquivos, e com isso estaremos elaborando suas implicações, mostrando a nós mesmos como esses sentimentos ou ideias são tolos, ou como poderão ser articulados de forma produtiva. O arquivo também nos ajuda a formular o hábito de escrever. Não podemos “manter desembaraçada a mão” se não escrevemos alguma coisa pelo menos toda semana. Desenvolvendo o arquivo, podemos nos experimentar como escritor e, assim, como se diz, desenvolver nova capacidade de expressão. Manter um arquivo é empenhar-se na experiência controlada.

Por tudo isso, ressalta-se que qualquer pesquisador, principalmente aquele que se dedica à pesquisa social, deve cultivar o hábito de escrever, de registrar, até mesmo os seus pensamentos mais vagos e pueris, principalmente na fase de campo do trabalho de campo, pois esses escritos podem ajudar quando o pesquisador partir para o processo de análise dos dados e “finalização” do trabalho.

No entanto, é importante ressaltar que o excesso de dados pode prejudicar o trabalho pós-campo, pois o pesquisador pode se perder em meio a uma infinidade de dados soltos que, por mais que sejam informações ricas, por si só, nada dizem. Por isso, a forma como os dados são registrados também é de fundamental importância, pois são esses registros que vão alicerçar as bases para a elaboração do trabalho final de pesquisa, e é a partir da forma como esses dados estão organizados que o pesquisador vai guiar o trabalho pós-campo, de análise e construção descritiva.

Como já mencionado, enfatiza-se o papel do pesquisador como bom escritor, pois toda a visibilidade do seu trabalho de pesquisa depende de seu talento e de seu desempenho nessa área, tendo em vista que as pessoas só terão acesso ao trabalho final de pesquisa, editado e elaborado. Assim, se o pesquisador não tiver o hábito de escrever, não elaborará um bom trabalho final, e, mesmo que tenha desenvolvido uma excelente pesquisa, tanto nas fases pré-campo como no campo propriamente dito, de nada valerá, pois as pessoas vão achar que seu trabalho não é bom, apenas pelo que ele escreveu no relatório final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tentou-se discutir, de forma sucinta, o ofício de um cientista social no que diz respeito ao trabalho de campo em pesquisas qualitativas.

Conforme já mencionado, tratou-se de maneira sintética o assunto sobre o qual se debruçou, tendo em vista a enorme amplitude que o permeia. No entanto, dentro dos limites, tentou-se estabelecer pontos importantes e fazer considerações e observações relevantes.

Isso não significa que as questões não abordadas nesta discussão sejam menos importante do que as que foram discutidas, apenas

no critério de escolha e priorização achou-se melhor dar vez às colocações aqui feitas.

Quanto ao que foi discutido, tentou-se construir um breve mapeamento de como se desenvolve o trabalho de campo nas Ciências Sociais, quais as suas particularidades e como o pesquisador deve se comportar frente a elas, embora não exista uma receita pronta para a realização dessa tarefa. As considerações feitas neste trabalho não precisam nem devem ser seguidas à risca, mas podem servir como um guia, uma orientação para os pesquisadores sociais.

O pesquisador deve cuidadosamente pensar e cautelosamente desenvolver as fases do trabalho de campo, desde a preparação para a entrada em campo (tanto teórica como prática), a entrada em campo, a relação entre o pesquisador e o pesquisado, as técnicas de coleta de dados, a forma como os dados são colhidos, os registros, a permanência do pesquisador em campo, a saída do pesquisador do campo (ponto não abordado no decorrer do texto, mas que também merece cuidados especiais) e, até mesmo, a fase pós-campo, de análise dos dados e escrita do relatório final de pesquisa, pois todas essas fases e períodos compõem a pesquisa, e um pequeno tropeço em um deles pode colocar todo o desenrolar do trabalho em jogo.

É importante enfatizar, mais uma vez, que o pesquisador deve planejar essas etapas, mas não pode se fechar em seu planejamento. O pesquisador social pode e deve estar aberto a possíveis mudanças que, certamente, ocorreram durante a realização do(s) seu(s) trabalho(s) de campo.

De forma geral, acredita-se que este trabalho conseguiu discutir as especificidades que rodeiam o trabalho de campo nas pesquisas qualitativas em Ciências Sociais. Fez-se uso, ao longo do texto, de alguns autores que tratam do assunto de maneiras e sobre perspectivas diferenciadas. A ideia não foi de construir um manual que respondesse às questões daqueles que pretendem se dedicar a esse ofício, mas justamente o oposto, de suscitar questões sobre essas particularidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

CARDOSO, R. (Org.). **A aventura antropológica**. 3. ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1997.

DAMATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. In: NUNES, E. O. (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

MILLS, C. W. Do artesanato intelectual. In: _____. **A imaginação sociológica**. Trad. Waltensir Dutra. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. p. 211-243.

OLIVEIRA, C. R. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. **Revista de Antropologia (USP)**, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

SALEM, T. Entrevistando famílias: notas sobre o trabalho de campo. In: NUNES, E. O. (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 47-64.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46

ZALUAR, A. **O antropólogo e os pobres: introdução metodológica e afetiva: a máquina e a revolta**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ANEXO:

CLAUDE LÉVI-STRAUSS, UM PENSADOR ENTRE TRÊS SÉCULOS

Vanderlan Silva

INTRODUÇÃO

O que faz com que alguém possa ser considerado um gênio¹? O que leva um pesquisador e escritor a ocupar lugar de relevância em um ambiente de tanta competição e desafios como o meio acadêmico europeu?

Lévi-Strauss foi um dos mais admiráveis, produtivos e influentes pensadores do século XX. Ele produziu uma obra densa, partindo das contribuições de autores clássicos da Filosofia, da Sociologia, Antropologia, Linguística, Geologia, Psicanálise, entre outros, às quais incorporou também contribuições de estudiosos contemporâneos de um vasto leque de disciplinas. Foi a partir dessa junção de várias influências intelectuais que ele elaborou uma nova perspectiva no campo dos estudos da cultura, tendo como preocupação entender as singularidades sociais, ao mesmo tempo em que pautava suas pesquisas pela busca de elementos universais presentes na configuração dos significados sociais. A densidade e a influência de sua obra alcançaram patamares que poucos estudiosos das Ciências Humanas conseguiram ao longo do último século. Isso certamente se deu graças à força de suas ideias e à originalidade da perspectiva teórica que ele defendeu.

¹ “Era como ver Kant, Hegel...Ele foi um dos grandes gênios do século XX.” Descola (apud WILCKEN, 2011,p. 188).

O Estruturalismo teve grande força durante o século XX, entretanto, poucos foram os autores estruturalistas que galgaram o patamar atingido por Lévi-Strauss ao longo de sua extensa trajetória intelectual e existencial.

A disciplina que escolheu e a teoria que ajudou a construir não pareciam, inicialmente, ajudar muito a transformá-lo em um grande pensador do século XX. Todavia, aquilo que se apresentava como obstáculo foi enfrentado com muito esforço, disciplina e ousadia. No início da carreira acadêmica, quando manifestava o desejo de estudar os indígenas brasileiros, foi desaconselhado por um diplomata brasileiro residente em Paris, que lhe dissera, na década de 30 do século passado, que ele não iria encontrar índios no Brasil, pois esses tinham desaparecido, conforme afirmou o próprio Lévi-Strauss em sua obra *Tristes Trópicos* (1981). Esse conselho representava uma percepção etnocêntrica de um membro da elite brasileira em relação aos indígenas. Mesmo vindo de um brasileiro, tal “conselho” não chegou a influenciar Claude Lévi-Strauss que, tornando-se professor na Universidade de São Paulo (USP) naquela década, fez-se também etnógrafo, mergulhando na floresta amazônica durante os períodos de férias e posteriormente se dedicando exclusivamente a tal empreitada. Lévi-Strauss buscava não uma humanidade perdida nos mais longínquos recantos do mundo, situada à margem da sociedade ocidental, como ainda hoje alguns críticos tratam os povos estudados pela Etnologia. Ao contrário, quem já leu *Tristes Trópicos*, bem pôde ver que esse jovem etnógrafo, até então uma promessa, encontrava ali vários povos com culturas “originais”, que construíam e seguiam outros modelos de existência, sem que nada ficassem a dever a outras populações, inclusive às sempre autocelebradas sociedades de modelo europeu. Desse modo,

Finalmente ele encontrou voz própria como escritor em *Tristes Trópicos*, mas nessa altura seus rumos já estavam definidos. Ia ser um

pensador, um acadêmico, um profissional das ideias. O artista em seu íntimo encontraria expressão não só na forma de escrever, mas nas ideias, na maneira de montar, como uma colagem, a profusão de materiais etnográficos que tinha acumulado. Sendo Lévi-Strauss uma analista da forma, sua obra era um hino às proporções; se fosse um quadro, seria uma das telas de Poussin que tanto amava, uma composição de equilíbrio clássico sem revelar tensão ou esforço. A obra que deixava era uma espécie de *pensée sauvage* da academia; percorrendo as bibliotecas, ela colhia e misturava elementos que então processava, resultando em ideias admiráveis, embora especulativas: sociedades quentes e frias, bricolage, a ciência do concreto, além das belas e estranhas imagens nas oposições criadas na tetralogia Mitológicas. Suas teorias grandiosas sobre a mente humana, a cultura e o pensamento indígena foram se fazendo cada vez mais impressionistas – um pano de fundo operacional para as imagens de sua obra (WILCKEN, 2011, p. 329).

Muitos foram os pesquisadores que antes e depois de Lévi-Strauss tiveram experiências semelhantes, sem que possamos lhes atribuir a mesma capacidade de compreensão. As várias expressões de humanidade que Lévi-Strauss nos revela se devem, em parte, à fineza do seu olhar, à generosidade do seu espírito.

LÉVI-STRAUSS, UM PENSADOR ENTRE TRÊS SÉCULOS.

Se a experiência etnográfica tida no Brasil permaneceu como sendo a mais expressiva de sua vida, foi sobretudo com sua ida para

os Estados Unidos, por ocasião da Segunda Guerra mundial, fugindo da França recém invadida pelos nazistas que a perspectiva teórica do estruturalismo, por ele abraçada e construída, ganharia corpo.

Uma das grandes virtudes de Lévi-Strauss foi a de ser um grande leitor. Em sua obra, é sempre possível cruzarmos com os grandes clássicos da Antropologia, a exemplo de Lewis Morgan, James Frazer, Marcel Mauss, Malinowski e Racliffe-Brown; da Sociologia, como Durkheim, Spencer, Robert Hertz; e da Economia e Filosofia, tal como Karl Marx; da Psicanálise, da Linguística etc.

Antes de ser um grande autor, Lévi-Strauss é um pensador atento e disposto a encontrar contribuições que façam suas reflexões progredirem. A sua obra "As estruturas Elementares do Parentesco", originalmente sua tese de doutorado, escrita sem orientação no tempo em que morou em Nova Iorque, é uma prova concreta desse legado de leitura e de diálogo com autores fundadores da Antropologia e da Sociologia, mas também com os autores contemporâneos dessas e de outras disciplinas. Nesta obra, Lévi-Strauss apresenta uma interpretação inovadora e surpreendente quanto à questão da relação entre natureza e cultura. Ao contrário de muitos que o precederam, ele não procurou pensar o homem como um ser afastado da natureza, como se esta fosse uma herança da qual o homem não podia fugir, embora fizesse de tudo para diminuir sua influência. Para Lévi-Strauss, o homem é uma bela construção, nascida deste entrecruzamento entre a natureza e a cultura. Para ele, não há um homem no sentido antropológico que seja apenas natural. A natureza, bem disse o pai do Estruturalismo, oferece ao homem e às mulheres elementos dos quais eles não podem fugir, sob o risco de não poder se constituir enquanto ser cultural. Diferentemente de outros animais, no caso humano, a proposição da natureza não pode ser confundida com determinação, pois, ainda que os elementos naturais sejam universalmente dispostos, a configuração que eles assumirão dependerá dos valores que cada grupo social elabora para lhes atribuir sentidos, significados. Na

natureza, há uma ordem que se apresenta regulando a vida dos animais, das plantas, das rochas etc. O homem não é alheio a isso, mas, no seu caso, a natureza lhe dá a vida, mas não ordena a sua existência. Assim, observa Levi-Strauss (1982, p.46):

A constância e a regularidade existem, a bem dizer, tanto na natureza quanto na cultura. Mas na primeira aparecem precisamente no domínio em que na segunda se manifestam mais fracamente, e vice-versa. Em um caso, é o domínio da herança biológica, em outro, o da tradição externa. Não se poderia pedir a uma ilusória continuidade entre as duas ordens que explicasse os pontos em que se opõem.

No reino da cultura, constância e regularidade são frutos do conjunto de valores classificatórios que são cultural e socialmente estabelecidos. Vejamos os eventos da proibição do incesto e da violência. Entre os animais, onde quer que se vá, observamos que esses, via de regra, não copulam nem se reproduzem com os seus genitores. Algo semelhante ocorre com os conflitos entre animais de uma mesma espécie. Como observam Girard (1990) e Lorenz (2003), “jamais” um animal da mesma espécie mata o outro durante um conflito. No caso da cultura, ao contrário da natureza, não há uma espécie de freio que impeça o incesto, inversamente, como nota Lévi-Strauss, há mesmo um estímulo, um desejo para que isso ocorra. A mesma ausência de impedimento se mostra presente nos casos de violência, cujas consequências mais graves dos embates relacionais podem conduzir à morte. Portanto, também aqui, inexistente um freio natural, mas não uma ordem que regule, pois a sociedade, a cultura, tomam para si tal responsabilidade, criando mecanismos que possibilitem a ordenação da existência. Assim, a proibição do incesto cria a necessidade da aliança entre grupos, na medida em que, por exemplo, o sujeito

A, não podendo contrair uma esposa no próprio grupo (a não ser que esteja disposto a enfrentar a coerção social), é obrigado a buscar sua parceira em outro grupo. Como afirma Mauss, autor no qual Lévi-Strauss foi buscar a ideia de contrato a partir das trocas, “Recusar-se a dar, deixar de convidar ou recusar-se a receber equivale a declarar guerra; é recusar a aliança e a comunhão” (MAUSS, 1974, p. 57-8). Mais à frente, Mauss se refere à importância das trocas, afirmando: “misturam-se as almas nas coisas; misturam-se as coisas nas almas; misturam-se as vidas, e é assim que as pessoas e as coisas misturadas saem cada qual de sua esfera e se misturam: o que é precisamente o contrato e a troca” (Idem: 1974, p.71). Assim, na medida em que um indivíduo é levado a participar de um circuito de trocas, ele sabe que não pode copular com sua irmã e recebe uma mulher de outro grupo, sendo obrigado a ofertar sua irmã nesse jogo de relações sociais e de trocas sexuais. E é sempre importante lembrar que, no jogo das relações, o mais importante não são os atores, mas as regras que dão sentido ao jogo e pavimentam os comportamentos.

Portanto, a proibição do incesto constitui uma intervenção da cultura na natureza e essa intervenção se faz a partir da construção de um edifício fundador da vida cultural, qual seja, o sistema de trocas que, para o antropólogo francês, consiste na troca de mulheres, de mensagens e de bens e serviços. Para ele, essa é uma regra cuja manifestação é universal, mesmo que assuma particularidades nas mais variadas culturas.

A obra de Lévi-Strauss, numerosa e densa, expressa bem a virtude de um espírito curioso que não se contentou em restar “prisioneiro” das fronteiras disciplinares. Mais do que um antropólogo, ele foi um dos grandes pensadores do século XX, desses intelectuais raros, cuja influência se espalha muito além da disciplina que viu nascer suas reflexões. Em sua obra, como já indicamos em páginas anteriores, encontramos influências dos mais variados domínios científicos.

Ler Lévi-Strauss é um desafio e um convite a percorrer caminhos nem sempre fáceis de serem traçados, mas certamente lê-lo

e relê-lo constitui um convite à reflexão provocante e ao crescimento intelectual. Não dá para ler suas obras e ficar indiferente às suas reflexões, aos seus questionamentos, à sua respeitosa, densa, sutil e, por vezes, corrosiva crítica aos tabus entrincheirados dos modelos ocidentais.

A originalidade de um autor consiste em oferecer ao público acadêmico uma nova leitura para velhas questões. No caso de Lévi-Strauss, ele foi muito além disso, pois não apenas apresentou novas interpretações às obras de Durkheim e Marcel Mauss, de Morgan, Frazer, entre outros, mas, a partir delas, criou uma nova leitura das culturas e das sociedades humanas. O prefácio que elaborou para a coleção Sociologia e Antropologia, publicada em vários países, inclusive no Brasil, onde encontramos textos da magnitude de o Ensaio sobre a Dádiva, de Marcel Mauss, é uma apresentação tão competente e refinada quanto a própria obra de Mauss. Do mesmo modo, a entrevista que concedeu sobre a obra Jean de Léry (Viagem à terra do Brasil) e que foi publicada como prefácio à edição francesa de 1994, é repleta de reflexões refinadas e de emoções que jorram enquanto fala do fato de ter percorrido, séculos depois, parte dos mesmos lugares trilhados pelo cronista do século XVI. Essas duas obras, entre tantas outras que ele produziu, acrescentam contornos singulares à sua produção, difíceis de serem encontrados em outros autores e obras. Paralelamente, são testemunhos do espírito vivo, da capacidade reflexiva e da paixão com os quais o pai do estruturalismo antropológico sempre fez Antropologia e pensou o outro.

LINGUAGEM E SOCIEDADE

Foi na Linguística que Lévi-Strauss foi buscar uma das principais contribuições à Antropologia Estruturalista. Para ele, a Linguística oferece um exemplo de ciência a ser seguido pela Antropologia, pois ela estuda fenômenos que em muito se assemelham às características daqueles estudados pelas Ciências Sociais. Uma primeira

semelhança é que os fenômenos linguísticos (fonemas) se situam em nível do inconsciente e se constituem como um objeto independente do observador (o que faz lembrar os fatos sociais, como coisas, tal como defendido por Durkheim). Ora, aquilo que é dado a pensar e que é independente do observado aparece como um desafio, uma incitação à racionalidade humana, não a racionalidade em oposição à afetividade, mas enquanto refinamento da capacidade humana de criar o mundo como representação simbólica. Pensar, desejar entender, construir é querer classificar, e, classificando, ordenamos o mundo que nos rodeia, mundo que ajudamos a formar a cada dia, como autores e atores, paradoxalmente silenciosos e barulhentos, herdeiros de tradições e criadores de inovações.

Continuando a pensar o paralelo entre Linguística e Antropologia, os fonemas, tal como os fatos sociais ganham vida e sentido a partir dos conjuntos de relações que estabelecem entre si e da estrutura que os ordena. Para Lévi-Strauss (1967, p.316), “as relações sociais são a matéria-prima empregada para a construção dos modelos que tornam manifesta a própria estrutura social”. Nunca é demais lembrar que, para ele, a estrutura não se reduz a algo empírico, tal como pensava Radcliffe-Brown (2013), para quem a estrutura social era o resultado do conjunto de relações sociais visíveis. Para Lévi-Strauss, a estrutura é uma construção do espírito, não de um indivíduo isoladamente, mas de uma coletividade, baseada em modelos conscientes e inconscientes. Os modelos conscientes, também chamados de pobres, de nativos, apontam para a reprodução imediata da vida social, para a manutenção das regras sociais. Ao contrário do que possa parecer num primeiro momento para um leitor desavisado, os modelos conscientes não devem ser rejeitados pelo pesquisador; pelo contrário, eles representam vias de acesso aos modelos inconscientes; são documentos, contribuições, portas de entradas para os níveis profundos e inconscientes de uma dada sociedade.

É através dos modelos que organizamos, classificamos e damos sentido às relações sociais. Por sua vez, eles estão diretamente

relacionados à estrutura, essa espécie de espírito imanente da mente humana que organiza a existência e produz em cada um a sensação de que fazemos parte de uma grande ordem social.

Certamente, uma das afirmações mais caras à Antropologia Estruturalista é aquela que assevera que "a noção de estrutura não precisa de tempo" (LÉVI-STRAUSS, 1967, p. 324), pois ela se situaria para além do tempo de cada geração ou sociedade. Esse grande "espírito organizador" se constitui para Lévi-Strauss como resultado do poder de classificar, de atribuir sentido à existência; poder esse que se encontra impregnado em toda e qualquer sociedade. Ora, perspectiva semelhante é defendida por Gibert Durand, em "As Estruturas Antropológicas do Imaginário", onde ele chama atenção para a existência universal de imagens imperativas (ou imagens arquetípicas), fundadoras da psiquê humana, que, uma vez tomadas pelas culturas, ganham significados particulares e formam o que ele chama de "traçado antropológico".

No fundo, as rejeições e críticas feitas à noção de estrutura defendida por Lévi-Strauss parecem repousar na não aceitação da existência de elementos não culturais, que de um modo ou de outro se fazem presentes na configuração das relações sociais.

Outra afirmação polêmica é a de que os mitos independem dos homens. É claro que se os homens não existissem como espécie, os mitos também não estariam por aqui. Todavia, o mito se insere nessa perspectiva de um fenômeno que em certo sentido independe do observador. Assim, para Lévi-Strauss, não somos nós que damos vidas aos mitos, ao contrário, são os mitos que se servem dos acontecimentos históricos e culturais para ajudar a organizar a vida social, para reordenar configurações e indicar caminhos. Os mitos, tal como a estrutura, independem do tempo, e não por acaso, pois são expressões desse grande "espírito organizador".

Para além das divergências entre assecas e críticos do antropólogo francês, existe uma "quase unanimidade" em reconhecer que

Lévi-Strauss foi um dos mais importantes antropólogos do século XX e, por que não dizer, um dos grandes pensadores dos últimos séculos. Nascido na Bélgica em 1908 e tendo falecido em 2009, suas ideias permanecem como referências importantes no campo das Ciências Sociais e fontes de estudo para todos aqueles que procuram estudar as culturas. Na sua vida de etnógrafo, professor e escritor, Lévi-Strauss parece ter incorporado à sua trajetória uma marca característica dos pioneiros da Antropologia, pois foi com o espírito aventureiro e sempre trilhando caminhos que o ajudassem a entender a universalidade do espírito humano que construiu uma obra “*incontournable*”.

Pela dimensão da obra que ergueu e pelo impacto que suas ideias tiveram no cenário intelectual mundial do último século, é possível se afirmar que Claude Lévi-Strauss foi um dos grandes pensadores do Século XX e o foi com um espírito do Século XIX, período das grandes narrativas científicas.

Eis um autor singular, desses cuja leitura nos faz pensar profundamente, ajudando a quebrar paradigmas. As ideias do pai do estruturalismo tiveram e continuam tendo grande influência no campo de estudos antropológicos e de muitas outras disciplinas que procuram compreender, perceber e visualizar os segredos desse grande espírito organizador, que, em uma palavra, pode ser dito: humano.

Ao contrário de certos modismos comuns no mundo acadêmico, o Estruturalismo nunca se constituiu em uma “religião científica”, fechada ao diálogo com outras disciplinas e formas de organizar e explicar a vida. Ao contrário, o Estruturalismo de Lévi-Strauss nasceu nesse “*carrefour*” de encontros com outras ciências e com outros povos, para além daqueles do velho continente ou dos grandes centros urbanos. Lévi-Strauss não hierarquizou sociedades, nem formas de classificação; ele colocou lado a lado razão e sensibilidade, lógica e intuição. Para ele, o homem é o mesmo, onde quer que tenha existido, onde quer que vá, embora se apresente sempre de forma singular, em consonância com os valores particulares da cultura da qual participa.

Somos todos membros de sociedades que formam um único clube, o da humanidade. Mas, caminhamos em muitas direções, cada grupo/povo/sociedade repleto de sentidos, razões e sensibilidades que nos ajudam a organizar a existência, a dar sentido à vida, onde quer que ela exista, seja nos grandes centros urbanos ou nas pequenas tribos presentes em vários continentes.

Lévi-Strauss acabou por se constituir como um dos mais refinados representantes de uma disciplina cuja vocação principal, desde os seus primórdios, sempre foi tentar entender o humano em toda a sua plenitude, a partir de suas mais variadas formas de expressão e de ordenação do mundo.

Há uma tocante passagem em *Tristes Trópicos*, essa obra que, como já disse alguém, “condensa toda a beleza de uma obra magistral, inclassificável em sua grandeza humana” e que vale a pena sempre retê-la, pela atualidade e profundidade com que se apresenta, exatamente por apontar para aquilo que funda a vida social a cada instante, aqui e alhures. Vejamos:

Nenhuma sociedade é perfeita. Por natureza, todas comportam uma impureza incompatível com as normas que proclamam, e que se traduz de modo concreto numa certa dose de injustiça, de insensibilidade, de crueldade... Descobre-se então que nenhuma sociedade é fundamentalmente boa; mas nenhuma é inteiramente má. Todas oferecem certas vantagens a seus membros, tendo-se em conta um resíduo de iniquidade cuja importância parece relativamente constante e que corresponde talvez a uma inércia específica que se contrapõe, no plano da vida social, aos esforços de organização. (LÉVI-STRAUSS, 1981, p. 365).

E mais,

Nada é definitivo; podemos tudo recomeçar. O que foi feito e falhou poder ser refeito: 'A idade do ouro que uma cega superstição colocara atrás [ou na frente] de nós, está em nós'. A fraternidade humana ganha um sentido concreto ao apresentar-nos, na tribo mais pobre, nossa imagem confirmada e uma experiência da qual, junto com tantas outras, podemos assimilar as lições. Inclusive reencontraremos nestas um antigo frescor. Pois sabendo que há milênios o homem só conseguiu se repetir, alcançaremos essa nobreza do pensamento que consiste, para além de todas as repetições, em tomar como ponto de partida de nossas reflexões a grandeza indefinível dos começos (Idem, 1981, p. 371).

CONCLUSÃO

O percurso intelectual de Lévi-Strauss e as contribuições que deu às Ciências Humanas são um fragmento desse percurso humano, onde tudo se repete e onde tudo pode ser inovado. Como poucos, ele se fez grande, como muitos dos pensadores, filósofos e antropólogos que o precederam. Como pensador raro, ele se fez singular, inovador e criador de uma linha de reflexão refinada, que encontra, entre muitos de nós, críticos, súditos e admiradores do legado que ele nos oferece.

Nem sempre é conveniente finalizar um artigo com longa citação. Mas, quando a citação sintetiza aquilo que queríamos dizer e o faz de uma maneira muito mais competente, certamente é o caso de se render a ela, especialmente como uma homenagem àquele que foi "o único antropólogo que alcançou fama mundial" (WILCKEN, 2011, p. 20):

Quando a morte foi anunciada...mais uma vez multiplicaram-se os tributos, com cobertura completa na tevê, e o jornal *Le Monde* com meia dúzia de páginas e três obtuários.[...] Um funeral público para uma figura intelectual tão reverenciada atrairia uma procissão grandiosa nas ruas de Paris, que terminaria numa cerimônia de sepultamento lotada com a presença de grandes nomes e admiradores sinceros – políticos, intelectuais, estudantes, além de milhares de pessoas comuns prestando seus respeitos ao último gigante do pensamento dos meados do século XX. Mas não era o estilo de Lévi-Strauss. Quando foi anunciada sua morte, ele já estava enterrado num pequeno cemitério perto de seu castelo em Lignerolles. Na cerimônia estavam presentes os parentes próximos: a esposa Monique, os dois filhos Laurent e Matthieu e dois netos, além do prefeito da cidade, Denis Cornibert. Seu último desejo foi ser baixado ao túmulo em completo silêncio. “Não foi fácil”, lembrou Cornibert. Na sepultura cascalhada, há uma placa de ouro simples com os dizeres “Claude Lévi-Strauss – 1908-2009”. A uma pequena distância desse túmulo singelo ficam as florestas por onde Lévi-Strauss costumava passear nas tardes de verão, colhendo cogumelos silvestres e guardando-os num lenço enquanto prosseguia a caminhada. (Ibidem, 2011, p. 334-5)

Lévi-Strauss, o homem, faleceu em 3 de novembro de 2009. O “mito” nasceu durante sua existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cronos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, v. 9, n. 2 (jul./dez.2009) Natal (RN): EDFURN – Editora da UFRN, 2000.

DOSSE, François. **História do Estruturalismo I. O campo do signo, 1945/1966.** tradução Alvaro Cabral, São Paulo: Ensaio; Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

DURAND, Gilbert. **Les Structures Anthropologiques de l'imaginaire.** Introduction à L'archétypologie générale, 11e Édition, Dunod, Paris, 1992.

GEERTZ, Clifford. **O saber local,** Petrópolis, Editora Vozes, 1997.

GIRARD, René. **A violência e o Sagrado.** São Paulo: Editora Unesp/Paz e Terra, 1990.

GROSSI, Mirian, MOTTA, Antonio, CAVGNAC, Julie. **Antropologia francesa no século XX.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Mas-sangana, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A Análise Estrutural em Linguística e em Antropologia** IN Antropologia Estrutural I. Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1967. pp. 45-70.

LEVI-STRAUSS, Claude. **As Estruturas Elementares do Parentesco,** Petrópolis: Vozes, 1982.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A Ciência do Concreto** IN O Pensamento Selvagem, São Paulo: Papirus, 1989. pp. 15-49.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Feiticeiro e sua Magia** IN Antropologia Estrutural I. Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1967. pp. 198-213.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A Noção de Arcaísmo em Etnologia** IN Antropologia Estrutural I, Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1967. pp. 121-139.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A Noção de Estrutura em Etnologia em Antropologia Estrutural,** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O Totemismo hoje,** Portugal: Lisboa: Edições 70, 1986 (col. Perspectivas do Homem)

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos.** 70 ed. Lisboa/São Paulo: Martins Fontes, 1981.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Entrétién sur Jean de Léry** em LÉRY, Jean de. Histoire d'un voyage fait em la terre du Brésil. Paris: Livre de Poche, 2004.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Linguagem e Sociedade** em Antropologia estrutural I. Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1967. pp. 71-84

LORENZ, Konrad. **L'Agression**, Paris: Flammarion, 2003.

MAUSS, Marcel. **O Ensaio Sobre a Dádiva. Formas e razão da troca nas sociedades arcaicas** em Sociologia e Antropologia, com introdução de Claude Lévi-Strauss; tradução de Lambeto Puccinelli. São Paulo: EDUSP, 1974.

PACE, David. **Claude Lévi-Strauss. O guardião das cinzas**. Tradução de Maria Clara Fernandes, São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.

WILCKEN, Patrick. **Claude Lévi-Strauss. O poeta no laboratório**. Rio de Janeiro: Objetivo, 2011.

FORMATO *15x21 cm*
TIPOLOGIA *Adobe Garamond Pro*
PAPEL *Offset*
Nº DE PÁG. *117*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG

