

ETNOGRAFIA EM ESCOLA PÚBLICA E SEUS DESAFIOS: UM OLHAR SOBRE MÉTODOS APLICADOS NO ITINERÁRIO DO TRABALHO DE CAMPO



Vol.9 nº 17 jan./jun.2014
p. 83-91

ETHNOGRAPHY IN PUBLIC SCHOOLS AND ITS CHALLENGES: AN APPRAISAL OF METHODS APPLIED DURING THE COURSE OF FIELDWORK

Tatiana Arnaud C. Cipiniuk¹

RESUMO: Como proposta de trabalho, apresento algumas reflexões a respeito da pesquisa realizada entre os anos de 2008 – 2012 em duas escolas públicas na capital do Rio de Janeiro. Nesse contexto foram privilegiadas elaborações sobre os efeitos da socialização de alunos na incorporação da prática da escrita e leitura pelas modalidades de ensino de duas diferentes instâncias, municipal e estadual, denominadas consecutivamente “EJA” e “PEJA”. Para tanto, o propósito desse artigo é problematizar os desafios encontrados pelo pesquisador considerando o olhar etnográfico e a sistematização de seu método quando ele ainda se encontra em campo. Portanto, serão discutidos os movimentos situacionais provocados pelo trabalho de campo que pode ou não proporcionar bons ou parcos aproveitamentos metodológicos. Estes momentos de deslocamento da situação empírica são de grande relevância para elaborar quão significativa é, para o antropólogo, a forma como a entrada no trabalho de campo se constitui; e como os atos forjados sob a forma consciente e programada de uma pesquisa, sobretudo no caso da escola, que é uma instituição que possui, em sua dinâmica, uma rotina pautada sobre princípios pragmáticos de uniformidade e padronização, nem sempre se adapta aos preceitos instaurados pelo trabalho de campo.

PALAVRAS-CHAVES: escola pública; trabalho de campo, etnografia.

ABSTRACT: In this work I propose to reflect on research conducted between 2008 and 2012 in two public schools in Rio de Janeiro city. This research focused in particular on the effects of the socialization of students on the incorporation of reading and writing practices by the

¹Doutora pelo programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense.

teaching modalities of two different institutions, one municipal and the other state, referred to as 'EJA' and 'PEJA' respectively. The article explores the challenges encountered by researchers, taking into account the ethnographic gaze and the systemization of the research methodology while they are still in the field. It discusses the situational movements provoked by fieldwork and the extent to which these may result in methodological improvements. These shifts in the empirical situation are highly relevant in terms of elaborating the significance, for the anthropologist, of how he or she enters the fieldwork site and how the actions developed in the conscious and programmed form of a research project – especially in the case of a school, an institution whose dynamic is shaped by routines founded on pragmatic principles of uniformity and standardization – are not always adaptable to the premises established by fieldwork.

KEYWORDS: public school; fieldwork; ethnography.

O itinerário da pesquisa produzida para tese de doutorado teve início no segundo semestre do ano de 2011, com proposta de estudo sobre variações e efeitos da socialização na incorporação de ultrapassar a condição de analfabeto em uma unidade de ensino público, no bairro de Copacabana, cidade do Rio de Janeiro. Na época, a opção de pesquisa privilegiava uma unidade de ensino que atendesse a estudantes, em um momento especial de ciclo de vida, por todos considerado tardio, e que se interessavam por dominar a prática da escrita e leitura, incorporando o domínio da alfabetização. Dentro dos preceitos do sistema de educação pública brasileira, minha opção se restringiu a pesquisar as modalidades de ensino “EJA”, no caso da instância estadual, ou “PEJA” instância relacionada ao município, ambas abrangendo os processos ou projetos de “educação de jovens e adultos” integrantes, portanto, da etapa de educação reconhecida como inicial.

Antes de iniciar o trabalho de campo, realizei um levantamento sistemático em bancos de dados que fazem parte de avaliações realizadas por órgãos municipais e estaduais no Rio de Janeiro. Tais levantamentos demonstraram uma compilação de dados quantitativos de unidades de ensino e dos respectivos bairros da cidade que comportavam as modalidades de ensino “EJA” e/ou “PEJA”, bem como de suas respectivas incidências quantitativas em relação, sobretudo, ao número de alunos matriculados. Concomitantemente a este levantamento, comecei a percorrer escolas públicas que se situavam próximas ao bairro onde residio (Copacabana), com o intuito de construir impressões do espaço escolar, para além das construções controladas e conscientes dos preceitos metodológicos, mesmo sabendo que a cada espaço escolar percorrido haveriam formas diferenciadas de percepção em função de suas particularidades.

Essa atitude proporcionou conhecer todas as unidades de ensino neste entorno, mas uma delas me chamou atenção, diante do quantitativo de alunos “adultos” que conversavam sentados em bancos de cimento, na pequena praça que se situava em frente à escola, enquanto aguardavam a abertura dos portões para início do turno noturno. Diante de tal situação, arrumei logo um lugar em um dos bancos próximos aos alunos e permaneci observando tal situação social, que em outros momentos seria despercebido. Este estímulo contingente, caracterizado inicialmente como um amálgama, ou seja, uma mistura de elementos que, embora diversos e indefinidos, serviu não somente para que eu priorizasse aquela determinada escola em relação às outras pesquisadas e assim iniciasse o trabalho de campo; mas, sobretudo incitou interrogações que até então eram ignoradas e negadas como tais e, dessa forma, acabou se definindo como um espaço a ser considerado e analisado.

Assim, a opção por pesquisar a unidade de ensino no bairro de Copacabana se baseou, de forma simultânea, no resultado da prévia averiguação realizada a partir dos dados sobre escolas públicas, entre diferentes escolas e bairros da cidade onde existiam as modalidades de ensino “EJA” ou “PEJA”. E ainda se fundamentou na então circunstância que se formou, instigando o encontro contingente entre pesquisador e pesquisados, singularizados pela agregação para a espera da abertura dos portões da escola, instituição em que assumiam a condição de alunos.

Durante o período de convivência com os alunos, que estou qualificando como, “primeira fase da pesquisa”, em meio ao abundante material recolhido, muitos eventos e interações de significados foram produzidos e comportamentos observados, de acordo com as relações entre os alunos pesquisados e os diferentes vínculos criados entre mim e eles, sistema de interação que demarcou um momento específico da análise.

Como tais eventos não podem ser reproduzidos em condições controladas, revisitar o mesmo espaço do anterior trabalho de campo, realizado para produção da dissertação de mestrado, após dois anos de afastamento, manifestou-se como uma oportunidade não somente de aprofundar outros aspectos da pesquisa e que não foram abordados na dissertação de mestrado, a saber, primeira fase da pesquisa, mas sobretudo de analisar e comparar perspectivas situadas em planos de consequências e controvérsias (Latour, 1997), formadas por meio de complexas determinações situacionais. A revisitação ao espaço da escola e de seus agentes, ou a segunda fase da pesquisa, portanto, apontou para aspectos indispensáveis às representações engendradas pelos arranjos situacionais. Afinal, o processo de maturação das concepções formuladas e sua relação com os sujeitos que delas fizeram parte puderam ser mais bem aclaradas e compreendidas.

Este segundo momento, ou a volta ao campo, foi marcado não apenas pelo reencontro com os alunos que, em sua grande maioria, continuavam a fazer parte da modalidade de ensino EJA na turma de alfabetização, embora alguns tivessem trocado de professor; mas também pela delimitação que marcou a mudança de instância da unidade de ensino de Copacabana de afiliação estadual para municipal, além das alterações concertadas pela renovada relação entre pesquisador e pesquisados.

Embora o planejamento inicial da segunda fase da pesquisa tenha sido projetado para trabalhar com mais de uma unidade de ensino e outras modalidades de educação que prosseguem após alfabetização, nem sempre as condições da pesquisa permitem alcançar todas as elaborações projetadas para aquele determinado plano. Isso não quer dizer que tais planos deixassem de ser realizados. Ao contrário, neste cenário de extensão e aprofundamento do objeto de estudo, mais de uma unidade de ensino (municipal) integrou a pesquisa, no caso, a escola municipal que se situa no bairro do Catete, na cidade do Rio de Janeiro. Ainda que de maneira diferenciada, pelo menor número de material recolhido em função do tempo que pude contar, acompanhei por dois meses duas turmas de alunos do primeiro e segundo ano do projeto de educação para jovens e adultos, (PEJA), modalidade de ensino subsequente à turma de alfabetização.

Neste acompanhamento não foi possível intensificar a análise na escola municipal do Catete por mais tempo. Também não pude realizar o acompanhamento da turma de alfabetização, visto que, segundo o agente de educação responsável pelos alunos, a presença de uma pessoa nova na sala de aula poderia alterar o processo de aprendizagem. Para continuar na escola, era necessário passar por uma série de formalidades impostas, preceitos escolares de permanência na unidade de ensino, advertidos pelos agentes de educação e direcionados especificamente ao trabalho de campo em questão. Tais formalidades impostas se exprimiram por meio da submissão do projeto de pesquisa da tese à coordenadoria regional de educação (relacionada à área da escola), bem como aguardar sua aprovação por um período de, no mínimo, seis meses.

Como nesta unidade de ensino o pouco tempo de pesquisa permitiu poucos desdobramentos na relação entre pesquisados e pesquisador, acabei por intensificar a análise na unidade de ensino em Copacabana, que não me exigiu qualquer tipo de formalidade até à mudança da instância estadual para municipal, diante dos prazos por mim assumidos para realização da tese de doutorado.

Entre interrupções e persistências, a unidade de ensino que mais ocupou o tempo desta segunda fase e trabalho de campo foi a escola pública de Copacabana. Em suas instalações internas e externas permaneci entre os quatro últimos meses do ano de 2011 meses de outubro e

dezembro do ano de 2011. Neste íterim, fui avisada pelos agentes de educação que o regime estatutário da unidade de ensino seria alterado para a instância municipal, no ano de 2012, e que todo o corpo docente, assim como a diretora e a coordenação seriam também remanejados. Em seus lugares, outros agentes educacionais seriam realocados.

Passsei o mês de janeiro e fevereiro afastada do trabalho de campo, em função das férias escolares dessa unidade, retomando o trabalho no início do mês de março. Quando retornei para o trabalho de campo, fui impedida, desta vez, de continuar pesquisando na escola de Copacabana. Pedi explicações à diretora, que já tinha sido substituída e que lamentou a situação, orientando-me quanto às regras que foram mudadas. Sem demora, esta mesma diretora me colocou em contato, por telefone, com um agente da coordenadoria de educação, que representava a região e que se encontrava a escola. Nesta conversa, em que não houve espaço para o diálogo, apenas tempo para transcrever o que foi falado, ouvi, de forma bastante enfática, que eu estava proibida de entrar na escola para qualquer tipo de pesquisa e que:

A escola é um ambiente sério que deve ser respeitado, porque é nela que se aprende a ler, escrever e se formar cidadãos e pessoas que aprendem a ter direitos e deveres; e não um lugar onde qualquer pessoa pode entrar e fazer o que bem entende, principalmente pesquisa. Você, como qualquer outra pessoa não concursada, não é lotada nesta escola e está proibida de permanecer aí. Por favor, entenda e queira se retirar. (agente de educação).

Diante de tantos impedimentos, resolvi proceder em conformidade às situações expandidas pelo trabalho de campo. Permaneci, portanto, na praça, em frente à escola, durante o restante do trabalho de campo, onde todos os dias os alunos se reuniam antes e depois da aula. Permitir que a situação do trabalho de campo manifestasse caminhos não projetados à análise, possibilitou uma conseqüente expansão da perspectiva abarcada pela pesquisa neste deslocamento de espaços físicos e sociais. Neste sentido, para além dos princípios de classificação que envolvem a categorização do sujeito sem o domínio da escrita no universo letrado ocidental, o movimento situacional provocado no trabalho de campo proporcionou um alargamento da análise, que acabou por me permitir avaliar como os processos e valores de construção da unidade de ensino, enquanto instituição, são formados por perspectivas contraditórias, assumidas ora por representações padronizadas de distanciamento, produzidas no espaço escolar; ora por objetações que tendem a construir pertencimentos resignados.

Assim, a forma como o meu afastamento se deu e o conseqüente deslocamento da análise manifestou, não somente em termos metodológicos, mas também em termos práticos, uma adesão significativa à pesquisa por parte dos pesquisados, sobretudo pelos alunos que presenciaram o modo abrupto como se deu o processo de impedimento ao desenvolvimento da pesquisa no espaço escolar. Muitos deles manifestaram descontentamento com minha saída do ambiente da unidade de ensino e fizeram questão de manifestar seu apoio à pesquisa, demonstrando um alto nível de interação e participação nas entrevistas. Neste sentido, o espaço da praça, lugar delimitado pelos alunos para troca de experiências por meio do ato informal da conversação, tornou-se um ambiente favorável e bastante propício para o desenvolvimento da pesquisa.

Estes momentos de deslocamento da situação empírica foram de grande relevância para elaborar quão significativa é, para o antropólogo, a forma como a entrada no trabalho de campo se constitui; e como os atos forjados sob a forma consciente e programada de uma pesquisa, sobretudo no caso da escola, que é uma instituição que possui, em sua dinâmica, uma rotina pautada sobre princípios pragmáticos de uniformidade e padronização, nem sempre se adapta aos preceitos instaurados pelo trabalho de campo. Além disso, as situações criadas pela ocasião social do trabalho de campo, embora sejam norteadas pelo pesquisador, não podem ser previamente construídas ou resolvidas. Ao contrário, devem ser analisadas em função de suas

sobredeterminações, que são de extrema importância para compreender a dimensão do objeto de pesquisa que envolve menos as questões dos “por quês” e muito mais a análise do “como”. Ou seja, os estudos dos sistemas sociais que incluem o espaço escolar nem sempre são adequados ao ritmo de pesquisa que abarca a análise antropológica. Neste sentido, pesquisar o ambiente escolar se apresenta como um grande desafio.

Torna-se então importante considerar que, não a esmo, no Brasil, para que seja iniciado um processo de pesquisa no ambiente escolar, é necessário que seja reunido um grande número de documentos e aprovações prévias, que podem, no caso de uma recusa, inviabilizar a pesquisa. Todavia, não é raro encontrar pesquisadores que possuem algum vínculo com a instituição escolar a ser analisada. Na bibliografia reunida para esta pesquisa, por exemplo, pode se constatar que a maioria das análises empreendidas em instituições escolares está relacionada a pesquisadores que, em algum momento de suas vidas, se encontravam na condição de professores das escolas nas redes públicas ou particulares de ensino; ou mesmo vinculados a projetos de pesquisa que possuíam importantes vínculos com a instituição escolar. É o caso de: Lovisolo (1987), Dauster (1981) e Peregrino (2010), entre muitos outros.

Se por um lado as condições de professor ocupadas por tais pesquisadores puderam facilitar acessos à entrada no espaço escolar, por outro lado, as circunstâncias de naturalização que o ambiente escolar traz, para quem o pesquisa, condições de percepção, classificação e interpretação pouco facilitadas, podem incidir de forma mais eficiente, quando a problematização da análise encontra-se impregnada pela forma “como” se observa um determinado fenômeno ou “como” se vive uma experiência etnográfica. Neste caso, a relação de objetividade, mesmo sempre que relativa e perseguida ao se estabelecer a partir de pesquisadores e agentes sobre múltiplas imbricações do espaço escolar, podem ocorrer sob limites muito tênues. Enfim, podem se conjugar entre reconhecimentos de nós mesmos em relação ao outro quase como um efeito de reflexo que evoca nossa própria existência, seja de maneira imprecisa ou não. (Damatta, 1997). Portanto, desnaturalizar o contexto escolar, cujo universo é tão compartilhado pelo pesquisado quanto para o pesquisador, implica uma oportunidade de análise irrefutável para marcar a forma como as teorias e métodos devem ser problematizados.

Assim, ao retomar a pesquisa na unidade de ensino público localizada em Copacabana, pude reencontrar alguns poucos pesquisados que ora se encontravam em outras turmas, já não mais na modalidade de alfabetização: ora outros que, em sua maioria, permaneciam em processo de domínio do alfabeto, na mesma turma de iniciação.

Como fui reconhecida por alguns dos pesquisados logo no primeiro dia de reaproximação, houve uma assimilação da minha presença em sala de aula de forma mais acelerada do que na primeira fase da pesquisa, quero dizer, fui de imediato incluída nas rodas de conversas, representada aos alunos que já me conheciam e apresentada a outros que nunca me haviam visto.

Esse foi o caso do Sr. José que, ao me reconhecer, foi logo me anunciando aos alunos de sua classe. Sua reação, ao me reencontrar foi muito diferente da primeira vez, quando me chamava de “professorinha”. Lembrou meu nome e identificou de imediato que eu estava com uma aliança no dedo de minha mão esquerda, indicando uma mudança na minha condição civil, que, para ele, diferenciava nossa relação anterior. Conforme diálogo realizado entre mim e ele:

J: Ué? Casou? Então agora você não é mais nossa professorinha?

T: Casei sim, mas isso vai impedir que eu continue sendo a professorinha?

J: Claro, né? Agora você não vai mais poder ficar aqui conversando com a gente todos os dias, vai ter que ir para casa cuidar do marido e das coisas de casa e do filho. Já pegou barriga também?

T: Acho que dá para fazer as duas coisas, não é?

J: Ih, tô vendo tudo, já já seu marido vem aqui bater atrás de você. Ô menina vê lá hein, não vai arrumar confusão no casamento logo no início, tem que ficar em casa

cuidando do marido, o estudo você vai levando! (José Marques, aluno do EJA, empregado de edifício).

A forma pela qual fui reconhecida pelos pesquisados na retomada do trabalho de campo deslocou a condição de professora, que na primeira fase da pesquisa também foi assumida por mim. Esta nova condição, em que o estado civil sobrepujou a atribuição profissional, representou outros princípios de afinidade ou reconhecimento pelos alunos. Suponho que estava situada em condição que se vinculava de uma forma mais abrangente aos pertencimentos sociais dos alunos. Integrada, portanto, não somente as questões que circunscrevem a instituição escolar, mas também à vida familiar. Isto é, mais do que como uma professora, que estava ali para auxiliá-los no aprendizado da prática da escrita e leitura, minha condição se alterou para alguém que estava interessada em conversar sobre suas atividades, construídas dentro e fora da escola, e que, de alguma maneira, possuía determinados atributos objetivados por identificações com os alunos, sobretudo com as alunas. Esta perspectiva resultou em acesso a informações que orientaram uma compreensão direcionada à análise de representações e suas implicações, abarcando não somente o espaço escolar, mas os diferentes âmbitos que constituem significados diretos sobre ele, tais como a unidade familiar, o grupo de parentes consanguíneos, bem como suas relações com vizinhos e colegas de trabalho.

A breve introdução conduzida por Sr. José, ao me reencontrar, situou-me em uma condição que, embora estivesse vinculada à unidade de ensino, fazia também referência a circunstâncias que se encontravam fora do ambiente escolar. Esta situação se diferenciou de forma marcante da primeira fase da pesquisa, quando fui apresentada a maioria dos alunos pela professora e coordenadora, outorgando a minha posição de forma associada aos agentes de educação. A condição de “professorinha”, considerada pelos alunos, fazia menção à ideia de um certo distanciamento que não me escapou à compreensão quanto a algumas dificuldades enfrentadas na primeira fase da pesquisa. Por outro lado, também não significou que a condição de pesquisadora tivesse se definido quando retornei ao trabalho de campo. Essa e outras atribuições foram lentamente reconstruídas no desenvolvimento e envolvimento entre mim e os alunos pesquisados.

O modo como o pesquisador se insere em trabalho de campo é, em grande medida, considerado como uma circunstância que demanda um investimento cuidadoso e de alto risco, tanto para o desenvolvimento da pesquisa como para seu possível insucesso. Essas complexas circunstâncias ficam ainda mais exacerbadas quando o ambiente a ser examinado, além de possuir carácter normativo, definidor de produção e reprodução social, se inscreve em espaços muito rígidos, submetidos a dinâmicas particularizadas, por rotinas padronizadas, mantenedoras de socializações disciplinares, como é o caso das instituições escolares públicas brasileiras, fortemente vinculadas ao modelo de escola republicana.

Neste contexto, atribui-se um domínio ou uma função particular de ação para cada divisão ou compartimento dos espaços internos de uma escola, bem como para os objetos que fazem parte das diferentes composições. No caso da unidade de ensino por mim analisada em Copacabana, as divisões foram manifestadas de forma notória desde o modo como a divisão das dependências internas foi erigida, até à organização do material escolar disposto entre diferentes salas, corredores, pátio, banheiros e assim por diante. No interior das salas onde ocorrem diariamente as aulas, há, em particular, uma intensa marcação de espaços entre os objetos que se caracterizam por escolares, como as carteiras ou mesas para escrita utilizada pelos alunos, a mesa do professor, a região que circunda o quadro negro e a porta de saída, as janelas e os armários, onde os materiais didáticos são guardados.

Entre os limites das disposições de objetos escolares e os domínios de espaço constituídos por agentes de educação e alunos em sala de aula, há aspectos sublimados que compõem diferentes condições e funções sociais. Cito este ambiente e algumas de suas disposições vinculadas aos rígidos preceitos criados pelos agentes que nele se instituem, para

demonstrar o quanto deve ser cuidadosa a entrada do pesquisador neste espaço marcado por relações que envolvem imposições de normas homogeneizantes e sistema de hierarquias.

Não há, portanto, dentro da sala de aula, espaços de maior neutralidade, onde o pesquisador possa permanecer e exercer sua atividade. Qualquer lugar em que se dispuser a usar será interpretado de forma objetivada, de acordo com os preceitos que fazem parte dos princípios e funções concebidas para este espaço. Embora não seja nenhuma novidade essa situação para a análise antropológica, o caso específico da sala de aula se apresenta de forma singular, quando seu contexto é melhor descrito. Neste sentido, é preciso considerar que se trata de um espaço fechado, que possui em sua dimensão a unidade de área de trinta metros quadrados, onde alunos e agentes de educação são submetidos, em média por quatro horas diárias, às funções socializadoras que fazem parte de modelos e preceitos vinculados diretamente ao ensino da prática de leitura e escrita do alfabeto grego.

Neste campo delimitado por espacialidades próprias de tempo e ação rigidamente (ou parcialmente) controlados, o posicionamento espacial e a movimentação exercida pelo pesquisador devem ser levadas em consideração na análise da pesquisa, posto que a eles podem ser associados papéis sociais análogos aos dos agentes de educação. Exemplifico: se o pesquisador permanece de pé, circulando entre as carteiras onde os alunos supostamente estão sentados e executando suas atividades de escrita e leitura, a ele é atribuída a função de professor, isto é, alguém que tem a função de auxiliar nas dúvidas relacionadas às atividades propostas em sala de aula. Se o pesquisador se mantém sentado em uma das carteiras, da mesma forma como os alunos estão dispostos, sua atribuição se altera de forma contundente, assim como permanecer diante do quadro-negro e executar qualquer tipo de escrita ou ainda parar na porta de saída da sala e ali permanecer por algum tempo.

Importante considerar que o ambiente escolar, suas dependências internas e as respectivas ações e movimentos que se instauram em sala de aula, abarcados por esse caráter eminentemente padronizado e individualizado, são familiares ao pesquisador e, por conseguinte, requer um olhar atento às relações de alternâncias entre ele e os “outros”.

No caso específico desta pesquisa, a maior parte dos chamados “outros” se identificou com falta ou pouco domínio da prática da leitura e escrita, ratificando uma condição de afastamento entre “mim e eles”, posto que, embora falássemos a mesma língua, mantínhamos um afastamento velado e bem marcado, entre os muitos significados que a falta de domínio da escrita ou leitura evoca. Esta distinção foi então por mim percebida e se tornou emblemática, no momento em que resolvi escolher uma carteira para me sentar e reiniciar a observação em sala de aula, situação aparentemente neutra, mas que em se tratando de movimentos realizados em sala de aula, conforme já mencionado, produziu consequências epistemológicas que cabem aqui uma atenção cuidadosa. Desenvolvo essa questão descrevendo o momento em que essa diferença foi marcada e registrada em pequeno trecho do meu diário de campo.

Desde o primeiro dia que voltei a essa escola, tenho usado bastante essa caderneta de anotações e meu lápis e borracha durante as aulas, mas principalmente os utilizo nos intervalos entre as aulas, onde os alunos fazem sua refeição noturna. Sempre achei que minha discrição ao fazer as anotações era muito convincente, porque, ao contrário do gravador, não acreditava que estivesse gerando algum tipo de situação constrangedora para os pesquisados. Minhas anotações, embora frequentes, eram discretas e, sempre que podia, as fazia após uma conversa ou outra, raramente em ato, embora às vezes houvesse dados e termos que eu anotava por me parecer ter um sentido muito importante para quem falava. Mas hoje, percebi o quanto estava equivocada e que mais discreta que fosse, ao ficar sentada em uma das carteiras dos alunos escrevendo na caderneta, era exatamente essa ação que me diferenciava dos pesquisados. Sr. João me ajudou a perceber isso de forma contundente.

Sr. João não foi fazer sua refeição e preferiu ficar na sala de aula. Disse que se sentia enjoado e por isso não queria comer nem ficar andando pra lá e pra cá no pátio.

Disse que ia me fazer companhia. Aproveitei a ocasião para conversar um pouco sobre sua vida, mas ele me pediu para deixá-lo quieto porque assim preferia. Eu, de imediato, o respeitei e comecei a fazer o que sempre fazia: as anotações no caderno. Foi quando Sr. João me perguntou: - “O que tanto você escreve nesse caderninho azul?” Eu imediatamente respondi que eram algumas anotações importantes para o meu trabalho. E ele continuou: - “Mas o quê que tanto é importante que você não para de escrever?” Eu respondi que escrevia alguns pensamentos e detalhes que não podia deixar passar e talvez esquecer. E aí ele me disse: Por que você não pega esses pensamentos e deixa guardado no lugar onde tem que ser, na cabeça, ué? Você não usa a cabeça não? Olhe pra mim, tenho quase quarenta muito mais velho que você e me lembro de tudo, tudo mesmo, não preciso ficar anotando as coisas em caderninho nenhum. Eu não, tenho tudo aqui presinho na minha cabeça! Você é igual à professora, escreve muito e não para nunca! Só esse caderninho aí deve dar muitos escritos. Posso ver todo esse escreve-escreve? Eu disse que sim e entreguei a ele o caderno. De imediato ele olhou minhas anotações fez uma cara de desgosto e disse: - “Parece mais um amontoado de coisas”. E ficou olhando página por página. Depois de olhar tudo o que estava escrito, comentou:- “não saber escrever as letras tem isso de bom, a gente não precisa de caderninho para lembrar das coisas!” (Outubro, 2011).

O papel que o antropólogo assume diante de um “outro” universo a ser estudado abarca uma dimensão distanciada de qualquer recomendada neutralidade, referenciada pelo exercício sistemático de relativização. Assim, a análise da interação entre pesquisador/pesquisado merece um exame metodológico minucioso, fundamentado na ampliação dos efeitos que a experiência etnográfica nos submete. Tais efeitos se refletem, em grande medida, na compreensão particular e enraizada das categorias ocidentais de conhecimento que aplicamos à nossa própria existência frente ao “outro”. (Strathern, 2009).

A atenta percepção que o “eu” faz do “outro”, na interação entre pesquisador e pesquisado, suscita um redimensionamento capaz de relativizar a naturalização que as representações particulares, relacionadas ao conhecimento ocidental arraigado se faz presente. Neste caso, pela hegemonia que a cultura escrita exerce sobre o pesquisador frente à falta do domínio da escrita e leitura do pesquisado. Ser pesquisador, portanto, pressupõe estar inserido em uma perspectiva que se funda pela inculcação dos hábitos letrados racionalistas erigidos pela instituição escolar que, portanto, interage por meio de composições de pensamento que são menos articulados de forma oral do que escrita correspondendo a uma forma diferenciada de ordenação de ideias. Em outros termos, Todorov (2010) indica a importância dessa atenção na percepção entre “eu e o outro” quando:

Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão *lá* e eu estou só *aqui*, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. (Todorov, 2010, p.3).

Para problematizar o processo de superação do analfabetismo entre alunos “adultos”, torna-se primordial compreender, não somente o espaço dos alfabetizados, do qual faço parte, mas também compreender a relação entre pesquisado e pesquisador, portanto entender as alternativas de tradução entre representações que não necessariamente são antinômicas, mas que possuem diferenças marcadas entre “eu” e “eles” e “eles” e “eu”. Deste ponto de vista, torna-se imprescindível apresentar as questões atinentes aos interesses que subjazem à própria atividade descritiva no fluxo dos processos em causa nesse universo.

Em busca do ato de debelar as vicissitudes que se projetam em função da forma pela qual a produção de coleta de dados etnográficos é engendrada, por observações e problematizações contextuais, considere relevante tornar explícitos alguns aspectos que se

encontram diretamente relacionados com a maneira de pensar proveniente do meio que faço parte, assim como da prática própria da antropologia e seu desenvolvimento enquanto teoria.

Em última análise, meus investimentos assumiram uma sequência consonante à perspectiva que o trabalho de campo reclamou. Neste contexto foram consideradas de grande relevância as preciosas informações e indicações sobre o universo dos alunos, por meio não somente da coleta de dados, como também na forma como foi direcionada a pesquisa pela inclusão de oportunidades de análise não planejadas e, mormente, pelo cumprimento do rigor metodológico que demanda a análise etnográfica.

NOTAS

²Este afastamento não se deu de forma absoluta, posto que a proximidade da situação de campo, como de mesmo lugar onde resido, fez com que a convivência com esses alunos fosse sempre realimentada.

³Refiro-me ao modelo que seguia os moldes iluministas de universalização da educação escolarizada para todos os brasileiros de forma gratuita e obrigatória no ensino elementar.

REFERÊNCIAS

- DAMATTA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DAUSTER, T. et al. "O cavalo dos outros: Resumo sobre o estudo a categoria social educação e os alunos do programa de alfabetização funcional do Mobral." **Tecnologia Educacional**, 10 (4), Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, maio/junho, 1981, pp. 16-22.
- LATOUR, B. **Ciência em ação: Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- LOVISOLO, H. **A construção da modernidade: iluminismo e romantismo na educação popular**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1987.
- PEREGRINO, P. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- STRATHERN, M. **O Gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.
- TODOROV, T. Descobrir. In: __TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 3-46.

Recebido em: 08/01/2014

Aprovado para publicação em: 29/05/2014