

POR QUE ETNOGRAFIA NO SENTIDO ESTRITO E NÃO ESTUDOS DO TIPO ETNOGRÁFICO EM EDUCAÇÃO?

Amurabi Oliveira *

RESUMO

A ampliação das metodologias qualitativas na pesquisa educacional tem aberto inúmeras novas possibilidades de investigação. Uma que tem alcançado grande visibilidade entre os pesquisadores é a etnográfica, oriunda da antropologia. Contudo, há claramente, em boa parte das pesquisas realizadas no campo da educação, uma utilização da etnografia de forma instrumental, reduzindo-a a uma técnica de coleta de dados, o que se origina numa perspectiva deturpada e empobrecedora sobre ela. Essa forma de apropriação é sintetizada muitas vezes na afirmação de que não se realizam pesquisas etnográficas na educação, mas sim pesquisas “do tipo”, “de inspiração” “de cunho”, “de caráter” etnográfico. Buscamos neste artigo afirmar a pesquisa etnográfica no campo educacional, esclarecendo alguns de seus pressupostos epistemológicos, e refutando alguns argumentos utilizados para a sua negação.

Palavras-chave: Etnografia educacional. Pesquisa educacional. Antropologia da educação.

ABSTRACT

WHY ETHNOGRAPHY IN THE STRICT SENSE AND NOT ETHNOGRAPHIC STUDIES IN EDUCATION?

The expansion of qualitative methodologies in educational research has opened up many new possibilities for research. One possibility that has reached high visibility among researchers is the ethnographic one that came from anthropology. However, there is clearly in great part of the researches in the field of education a substantial use of ethnography in a merely instrumental manner, reducing it to a technique for the collection of data based on a misrepresented and minimized perspective. This form of ownership is often summarized in the statement that we do not perform ethnographic researches in education, but rather researches of ethnographic “type”, “inspiration”, “characteristic”, “approach”. We seek in this article to affirm that ethnographic research must be recognized in the educational field, clarifying some of its epistemological assumptions, and refuting some arguments used for its denial.

Keywords: Educational ethnography. Educational research. Anthropology of education.

* Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (CEDU/UFAL). Endereço para correspondência: Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação (CEDU). Campus A. C. Simões, Av. Lourival Melo Mota, s/n - Cidade Universitária. -Maceio- AL. CEP: 57072-970. amurabi_cs@hotmail.com

Imagine-se o leitor sozinho...

Quando, em 1922, Malinowski (1976) publicou *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* inaugurou uma tradição no campo da Antropologia que chega por vezes a se confundir com a própria disciplina, trata-se da prática etnográfica, que parte da premissa que para conhecer o “outro” é necessário muito mais que simples relatos e dados secundários de toda ordem; é necessário “estar lá”, nas palavras de Geertz (2004), conviver com os “nativos”.¹ Segundo esse autor, os princípios metodológicos da etnografia podem ser agrupados em três unidades:

[...] em primeiro lugar, é lógico, o pesquisador deve possuir objetivos genuinamente científicos, e conhecer os valores e critérios da etnografia moderna. Em segundo lugar, deve o pesquisador assegurar boas condições de trabalho, o que significa, basicamente, viver mesmo entre os nativos, sem depender de outros brancos. Finalmente, deve ele aplicar certos métodos especiais de coleta. Manipulação e registro da evidência. (GEERTZ, 2004, p. 24).

Percebamos que o autor parte da premissa de que há uma separação entre o mundo do pesquisado e do pesquisador, o que já seria bastante complexo se pensarmos em termos epistemológicos, pois aí devemos considerar os processos de subjetivação envolvidos na pesquisa no âmbito das ciências humanas, e mais ainda se pensarmos em termos práticos no que tange ao atual campo de investigação da Antropologia, que muito se alterou do início do século passado para cá.

Se a Antropologia surge e expande seus horizontes atrelada a um projeto colonial, devemos reconhecer o processo intenso de transformação do universo que historicamente constituiu-se como campo de investigação desta ciência, afinal, os “nativos” não são mais os mesmos. Essa questão traz ainda outras implicações sobre a realidade do fazer antropológico, afinal, a própria relação entre pesquisador e pesquisado é alterada. Como nos coloca Giddens (2001, p. 174):

¹ É válido destacar que quando a Antropologia surge, em meados do século XIX, seu método de pesquisa é marcado principalmente pelo que se convencionou denominar de Antropologia de gabinete, na qual os pesquisadores recebem os dados sobre a cultura a ser estudada, provindos principalmente de cronistas e viajantes.

Os antropólogos costumavam lidar com indivíduos e grupos que normalmente nada lhes respondiam. O antropólogo viajava até um ponto distante do planeta, realizava o trabalho de campo obrigatório e, algum tempo depois, retornava ao seu lugar de origem para escrever tudo o que observara na forma de monografia. O livro era guardado em várias bibliotecas universitárias, na maioria situada em países do Ocidente, para ser solenemente ignorado por todos, à exceção de alguns especialistas atuando no campo antropológico. Em um mundo marcado por alto grau de reflexividade, esse tipo de situação raramente se aplica. Hoje, é bem provável que os próprios sujeitos sobre os quais versam os tratados antropológicos os leiam, a eles reajam e talvez utilizem em embates políticos locais e até mesmo globais.

Essa realidade pode ser analisada, por exemplo, na coletânea de textos organizada por Silva (1994) *Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados*, na qual tanto é examinado o modo como as etnografias afetam as práticas sociais e definem identidades, bem como traz ao debate o processo de transformação de pesquisados considerados como “objeto” de investigação para produtores de conhecimento sobre o seu grupo. O que podemos observar é que a situação descrita por Malinowski torna-se cada vez menos provável, e assim o fazer antropológico também está em constante mudança. A direção do olhar antropológico cada vez mais se volta para as próprias sociedades ditas “complexas”, ou colocando em outros termos, significa que os antropólogos se voltam para suas próprias sociedades, tomando-as enquanto objeto de investigação, o que implica assumir que nem tudo que é familiar nos é conhecido (VELHO, 1994). É a partir desse momento que passa a se desenvolver uma *Antropologia at home*, ou seja, com os olhares voltados para a realidade social partilhada pelo próprio antropólogo, mas que, apesar de todas as diferenças com relação à forma como a etnografia vinha sendo vivenciada até então esta nova forma de realizar o trabalho etnográfico, também implica na aprendizagem de uma outra linguagem, durante um período de socialização, bem como leva o pesquisador a “[...] enfrentar o problema de quem tem a autoridade e a responsabilidade de representar a experiência e o conhecimento” (PEIRANO, 2006, p. 48).

É principalmente por meio dessa mudança de olhar que temos um delineamento mais claro do encontro da Antropologia com a Educação, o que no Brasil passa a ser sentido de forma mais enfática a partir dos anos de 1970, com os estudos de comunidade (GUSMÃO, 1997). É válido pontuar que no Brasil, ainda no início do século XX, houve a abertura dos primeiros laboratórios de Antropologia e psicologia pedagógica junto às Escolas Normais, ligados principalmente a uma tradição intelectual da Antropologia física, mas que é solenemente esquecido quando se pensa a história da Antropologia brasileira (OLIVEIRA, A., 2012).

Desse encontro entre a Antropologia e a Educação temos a constituição de um cenário singular, pois, por um lado a Educação não tem constituído um objeto privilegiado de investigação por parte da Antropologia, apesar da ampliação semântica de seu campo de investigação; por outro, diversas áreas do conhecimento cada vez mais têm recorrido ao arcabouço teórico e metodológico daquela ciência para investigar as mais diversas realidades – a Educação seria uma delas. Obviamente a apropriação de um campo por outro leva a tensões, bem como a reconstruções em termos teóricos e metodológicos. Nesse caso específico, referente à apropriação da Antropologia pela Educação, Valente (1996) nos chama atenção para o processo de incorporação de determinadas premissas metodológicas assinadas simplesmente como “técnicas”, sem considerar a relação destas com o substrato teórico que as norteiam.

Acreditamos que a elaboração de pesquisas etnográficas na Educação mostra-se uma contribuição substancial para esse campo de investigação, ampliando os horizontes e levando os pesquisadores ao encontro dos sujeitos que animam a prática educativa. Em razão disso, este breve ensaio possui essencialmente um caráter afirmativo no que concerne às possibilidades de desenvolvimento da pesquisa etnográfica na Educação, opondo-se, por consequência, a uma visão bastante difundida de que não há pesquisas etnográficas na Educação, mas apenas pesquisas “de cunho”, “de inspiração”, “de caráter”, “do tipo” etnográfico.

Mas, afinal, o que é uma pesquisa etnográfica?

Quando pensamos na etnografia, à primeira vista, em especial para aqueles não versados no campo da Antropologia, podemos fazer uma referência simplesmente a uma dimensão técnica, como se a etnografia fosse uma forma de coletar dados. Contudo, essa perspectiva, extremamente recorrente, implica em um equívoco epistemológico profundo, pois os dados não estão simplesmente postos, pronto para serem coletados pelo pesquisador; a etnografia pressupõe não uma coleta, mas sim uma construção dos dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado. A etnografia demanda a capacidade de compreender o que os outros pensam sobre o mundo, sobre si mesmos e, por que não?, sobre o pesquisador e o que ele está fazendo em campo.

Claro que podemos pensar passos que nos levam à construção de uma etnografia, Oliveira, R. (2006) nos dá algumas pistas deste processo. Ele nos aponta o que denomina de *atos cognitivos* do trabalho antropológico: **olhar**, **ouvir** e **escrever**. Nos dois primeiros realiza-se nossa *percepção*, ao passo que será no ato de escrever que nosso *pensamento* produzirá um discurso. O olhar e o ouvir são, na perspectiva do autor, faculdades complementares que possibilitam o caminhar na pesquisa, devendo ser destacado que o processo de aprendizado teórico leva à produção de olhar treinado, que modifica a própria forma como enxergamos o nosso objeto. No que tange ao processo de escrita, Oliveira R. (2006) ainda nos indica que a textualização da cultura é uma tarefa complexa, e a esse respeito, mais especificamente a composição elaborada pelo antropólogo envolvendo esses três *atos cognitivos*, o autor nos aponta que

[...] esses atos são previamente comprometidos com o próprio horizonte da disciplina, em que olhar, ouvir e escrever estão desde sempre sintonizados com o *sistema de ideias e valores* que são próprios da disciplina. O quadro conceitual da antropologia abriga, nesse sentido, ideias e valores de difícil separação. (OLIVEIRA, R., 2006, p. 32, grifo do autor).

Essas colocações se mostram importantes na medida em que apontam para a indissociabilidade

entre teoria e método, indo na contramão de uma interpretação simplista da etnografia enquanto técnica de coleta de dados.

Buscando também esclarecer os caminhos da etnografia, Fonseca (1999) aponta para o que ela considera como os momentos da pesquisa etnográfica. O primeiro momento seria o **estranhamento**, o que é uma premissa básica da construção do saber, em especial nas ciências humanas, quando compreendemos que há algo a ser desvendado, para além do que é dado a priori à etnografia, portanto, se apresenta enquanto uma possibilidade de enxergar essa realidade então estranhada; o segundo seria a **esquematisação**, quando o pesquisador busca organizar e sistematizar os dados encontrados. Para esse passo, certamente, o diário de campo mostra-se como ferramenta indispensável, pois nele encontramos nossas informações, impressões e sensações sobre o campo, e obviamente nem tudo que está no diário entra no processo de sistematização, ainda que tudo que está nele contribua para tanto; o terceiro seria a **desconstrução**, quando passamos a perceber a realidade investigada para além dos estereótipos, considerando a própria historicidade do objeto investigado, claro que sob a luz de determinada perspectiva teórica, que terá um impacto fundamental sobre nossa interpretação; o quarto seria a **comparação**, quando procuramos modelos análogos que nos ajudam a compreender a realidade sobre a qual nos debruçamos; e por fim haveria a **busca por modelos alternativos**, ou seja, o pesquisador almeja nesse momento compreender seu objeto em sua inteireza, analisando sua dinâmica própria, sua realidade em movimento.

Ainda que possamos apontar para os passos da pesquisa etnográfica, o fato é que não há uma fórmula que indique a maneira de entrar em campo, coletar os dados, interpretá-los. Aliás, talvez essa última parte seja a mais complexa, na qual realizamos um árduo exercício de juntar anotações, fragmentos, entrevistas, observações, conversas informais, imaginação, abstração e leituras teóricas à totalidade, categoria fundamental para o processo de descrição etnográfica (LAPLANTINE, 2011). Esse processo de interpretação, que Geertz (1989) deu enorme centralidade a partir de uma perspectiva hermenêutica, deve ser compreendido como um exercício do pesquisador que visa captar

o sentido que os sujeitos atribuem a suas ações cotidianas, o que não quer dizer que equivalha de fato à interpretação que os sujeitos executam sobre suas próprias ações. Trata-se de uma interpretação das interpretações vivenciadas pelo “nativo”. Ou como nos coloca o próprio Geertz (1989, p. 11):

Isso significa que as descrições das culturas berbere, judaica ou francesa devem ser calculadas em termos das construções que imaginamos que os berberes, os judeus ou os franceses colocam através da vida que levam, a fórmula que eles usam para definir o que lhes acontece. O que isso não significa é que tais descrições são elas mesmas berbere, judia ou francesa – isto é, parte da realidade que elas descrevem ostensivamente; elas são antropológicas – isto é, partem de um sistema em desenvolvimento de análise científica. Elas devem ser encaradas em termos das interpretações as quais pessoas de uma denominação particular submetem sua experiência, uma vez que isso é o que elas professam como descrições. São antropológicas porque, de fato, são antropólogos que professam. [...] Resumindo, os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. (Por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura). Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamento.

Percebamos que o trabalho etnográfico varia dentro de dois extremos: por um lado, busca captar o sentido que os sujeitos atribuem a suas próprias práticas, sem que com isso a investigação se reduza a uma mera reprodução das falas daqueles que são investigados; por outro, ele se assenta sobre todo o arsenal teórico e metodológico que o pesquisador possui antes de ir a campo, sem que a etnografia se reduza a um exercício de busca de redução da realidade às categorias e teorias que o pesquisador possui. Este embate entre os dois extremos nos leva sempre à discussão sobre a autoridade em torno da interpretação da cultura, a do informante, o “nativo”, e do pesquisador, pois ambas as perspectivas estão sempre presentes, de alguma forma, no texto etnográfico. Este embate de posições tem levado a Antropologia a buscar novos caminhos no processo de construção do texto etnográfico. Contudo, nesse processo devemos considerar que “Dizer que uma etnografia é composta de discursos e que seus dife-

rentes componentes são relacionados dialogicamente não significa dizer que sua forma textual deva ser a de um diálogo literal.” (CLIFFORD, 2011, p. 44)

Certamente o antropólogo é também autor da realidade que ele descreve (GEERTZ, 2004), ele não apenas reproduz a realidade, pois descreve o que vê, e o que vê é uma construção social, pois como nos aponta Bourdieu (1996), a sensibilidade e a faculdade do sentir supõem condições históricas e sociais de possibilidade inteiramente particulares. Isso significa que a etnografia é resultado do encontro do pesquisador, impregnado com toda a sua trajetória biográfica, com o “outro”. Neste encontro, teoria e método não se dissociam, seja porque quando o pesquisador vai a campo “aplicar” determinado método ele o realiza condicionado pela bagagem teórica que possui, e pelos próprios horizontes da ciência na qual sua pesquisa se circunscreve, seja pelo fato de que a construção teórica na Antropologia se dá num diálogo constante com o “outro”, na compreensão das categorias nativas por meio das teorias que o pesquisador possui; e também o contrário, as categorias teóricas do pesquisador ganham sentido e inteligibilidade ante as categorias nativas. Mesmo com toda essa reflexão em torno da etnografia, a conclusão a que podemos chegar é que

[...] não há como propriamente ensinar a fazer pesquisa de campo. Esta é uma conclusão antiga, não só de professores bem-intencionados como de estudantes interessados, mas atônitos. A experiência de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas dentro da disciplina, do contexto sócio-histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram, no dia-a-dia, no próprio local de pesquisa entre pesquisador e pesquisados. (PEIRANO, 1995, p. 22).

Não queremos com isso desanimar o leitor que esperava nesta sessão do texto um passo a passo de como realizar uma pesquisa etnográfica – aliás, muitos almejam tal feito. Em certa medida podemos dizer que o próprio Malinowski (1976) o buscou, e, posteriormente, de forma mais sistematizada, Mauss (1967), ainda que este não tenha tido a mesma experiência de campo. O que afirmamos aqui é que há premissas básicas no fazer etnográfico que só podem ser compreendidas de forma relacional com a própria teoria antropológica construída a partir do trabalho de campo.

O processo de descrição de uma totalidade social e cultural, recortada pelo olhar do pesquisador, na qual poderemos inserir as práticas dos sujeitos para então interpretá-las, certamente é uma das condições para a realização da etnografia, mas não é o suficiente, pois a etnografia, ainda que seja a descrição de uma dada realidade sociocultural, não se reduz a isso.

Esse processo de reflexão em torno do método, em nossa compreensão, mostra-se fundamental, uma vez que muitos dos equívocos presentes no processo de apropriação de uma área por outra deve-se à ausência de uma análise mais sistemática em torno do que está sendo feito, e sobre o próprio percurso de determinado procedimento metodológico em dada ciência. Busquemos agora analisar o processo de incorporação da pesquisa etnográfica no campo educacional, compreendendo o que é desenvolvido, bem como os argumentos que são utilizados para se afirmar que em Educação não se produz pesquisas etnográficas.

A etnografia como inspiração

Se até o momento nos preocupamos em debater os pressupostos da etnografia, contextualizando-a no âmbito de sua ciência de referência, a Antropologia, nossa preocupação nesse momento será compreender como a prática etnográfica tem sido apropriada por outras áreas do saber, mais especificamente pelo campo educacional. Certamente, devemos compreender o processo de incorporação da etnografia nas pesquisas educacionais dentro do processo mais amplo de assimilação das metodologias qualitativas neste campo de investigação, que ainda que remontem aos estudos sobre os processos educacionais realizados no início do século XIX, apenas apresentam um desenvolvimento significativo no início do século XX (WELLER; PFAFF, 2011). No Brasil, a disseminação dessas abordagens liga-se ao próprio desenvolvimento da Pós-Graduação, em especial a partir dos anos de 1970, consolidando-se na década seguinte.

Assim, é nos anos 1980 que emergem grupos fortes de pesquisadores que trabalham com essas metodologias em várias instituições pelo país. Muitos estudos são produzidos com o objetivo de compreender as

relações intraescolares e seus contextos, as questões institucionais, as situações de sala de aula e as representações dos atores escolares sob diferentes óticas. A maior parte surgiu em centros de pós-graduação em Educação sob a forma de dissertações e teses. A tônica presente nesses estudos era de crítica às abordagens quantitativistas e economicistas, implementadas de modo reducionista. (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 33).

As pesquisas no campo da Educação adotam inicialmente paradigmas positivistas de cientificidade, de caráter, em termos metodológicos, principalmente quantitativistas. “Só com o desenvolvimento da autonomia do campo é que, gradativamente, outras referências e estratégias foram sendo incorporadas à produção de pesquisas em educação” (BRANDÃO, 2001, p. 158-159). A questão é que, como nos aponta Cardoso (1986), o processo de incorporação das metodologias qualitativas no Brasil se deu sem a devida reflexão epistemológica, produzindo pesquisas por vezes frágeis.

É em meio a esse cenário que a etnografia passa a figurar nas pesquisas educacionais no Brasil, que, segundo Garcia (2001), terá como grande influência os trabalhos de Elsie Rockwell e outros pesquisadores ligados ao Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), do Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados no México. Neste momento há uma ampliação considerável do número de trabalhos que afirmam utilizar-se da etnografia nas pesquisas em Educação, como nos aponta Lima (2001). Ainda segundo esse autor, “A opção pelas pesquisas etnográficas merece destaque, pois compreendeu um número significativo de trabalhos, que teceram a justificativa de sua importância dando ênfase a Marli Eliza D. A. de André” (LIMA, 2001, p. 175).

Justamente esse ponto que Lima nos chama atenção nos intriga, uma vez que o principal trabalho da referida autora, *Etnografia da Prática Escolar* (ANDRÉ, 1995), é marcado por uma visão muito particular da etnografia. Poderíamos afirmar aqui que há uma visão reducionista da etnografia, como podemos perceber na seguinte passagem:

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com

o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. [...] O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Duas questões nessa breve passagem nos chamam atenção: a primeira é a divisão entre cultura e Educação, pois partimos do pressuposto de que a Educação é uma prática cultural, não temos como compreender qualquer prática pedagógica sem considerarmos o contexto cultural na qual a mesma se insere, afinal:

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. (CANDAU, 2010, p. 13).

A segunda questão diz respeito à negação da possibilidade de se fazer pesquisas etnográficas no campo da Educação, afirmando tais pesquisas como “do tipo etnográfico”, o que aparece em muitos textos como “de cunho”, “de caráter”, ou ainda “de inspiração” etnográfica. O que percebemos é que muitas das pesquisas que se afirmam desse modo se utilizam desse subterfúgio apenas para tentar ocultar fragilidades e indefinições metodológicas, afinal, afirmar que uma pesquisa é de “inspiração etnográfica” não nos dá muita clareza sobre os procedimentos adotados para o desenvolvimento da referida pesquisa.

Tosta, Moreira e Bueniconto (2008), ao realizarem uma análise acerca das teses e dissertações em Educação que realizam trabalhos que se afirmam etnográficos, chegando a um total de 59 dissertações e 26 teses por meio do Portal da Capes, apontam as seguintes conclusões:

Ao final da pesquisa foi possível tecer algumas conclusões para responder aos objetivos de nossa investigação. Constatamos que a Etnografia na área educacional ainda se apresenta bastante problemática. Do total de tese e dissertações analisadas, apenas

três trabalhos atenderam aos critérios necessários para uma Etnografia. A maioria do corpus analisado evidencia a falta de entendimento por parte dos autores quanto aos princípios básicos da metodologia em questão. Em vários trabalhos sequer foi identificado a problemática central e fundamental numa pesquisa Etnográfica: a discussão da cultura. Do mesmo modo, o cotidiano como tempo e espaço imprescindível à realização da Etnografia, é apresentado meramente como uma descrição de acontecimentos e falas. (TOSTA; MOREIRA; BUONINCONTRO, 2008, p. 13).

As autoras ainda destacam a ausência de referências ao campo da Antropologia nessas pesquisas. O mesmo verificamos no trabalho de André (1995), em que há uma ampla utilização de trabalhos anteriores da autora nas referências bibliográficas, ao passo em que textos fundamentais para a discussão em torno da etnografia são simplesmente olvidados, incluindo aí clássicos da Antropologia. Nesta mesma direção, ao analisar as teses e dissertações em Educação que afirmam realizar pesquisas “de caráter etnográfico”, principalmente influenciadas pelas pesquisas do DIE, ao menos supostamente, Caldas et al. (2012, p. 28-29) encontram o seguinte cenário:

- A não discussão do conceito de Cultura, objeto tradicional da investigação etnográfica;
- A não discussão e adoção errônea do conceito de Cotidiano – que, na teoria do DIE embasa-se na concepção de Agnes Heller;
- A realização de pesquisas de campo com predominância da descrição, em detrimento da análise do objeto de estudo;
- A falta de articulação entre os dados teóricos e empíricos;
- Um olhar mais voltado para a análise da ‘instituição’ em si, isto é, ao contexto microescolar, sem a promoção, com uma maior articulação com as dimensões macrosociais, que também marcam a realidade da escola;
- Um equívoco no entendimento da Entrevista enquanto Etnografia. Na verdade, a Entrevista é uma técnica possível dentro de uma Etnografia.

Em nossa interpretação, esses obstáculos encontrados para um pleno desenvolvimento de pesquisas etnográficas no campo da Educação originam-se,

justamente, do reducionismo que muitos pesquisadores imprimem à etnografia, compreendendo-a como técnica de coleta de dados. Novamente, é válido ressaltar aqui tanto o caráter de dados que são construídos em campo, quanto a necessidade de um amplo diálogo com a matriz de pensamento da Antropologia, na qual a etnografia se insere. A ausência desse diálogo, e mesmo do aprofundamento de leituras nessa área, também contribui enormemente para o surgimento dos obstáculos acima mencionados, emergindo assim as pesquisas que se dizem “do tipo” etnográfico.

Por vezes, os trabalhos que timidamente se afirmam como de “inspiração etnográfica” sustentam que não estão realizando etnografia, uma vez que não procedem como nas etnografias clássicas, isolando-se de sua sociedade de origem e imergindo por longos períodos na sociedade do “outro”. Contudo, essa perspectiva parece ignorar todo o desenvolvimento das discussões no campo da Antropologia no último século, pois se o isolamento da sociedade do antropólogo em prol de um longo contato com outra sociedade, outra cultura, for tomado como critério para classificarmos um trabalho como etnográfico ou não, devemos reconhecer que etnografias clássicas não são etnografias, como *O Crisântemo e a Espada* (2004 [1946]) de Ruth Benedict, assim como deveríamos desconsiderar toda a produção no campo da Antropologia urbana, pois esta apresenta também particularidades em razão da proximidade entre a realidade do pesquisador e do pesquisado. Como nos coloca Durham (1986, p. 26):

Na situação de campo tradicional, no trabalho que se desenvolve com sociedades ‘primitivas’, a participação é antes objetiva do que subjetiva – o pesquisador convive constantemente com a população estudada, permanecendo, entretanto, um estrangeiro (mesmo que bem aceito). A injunção de aprender a língua nativa se prende à necessidade de superar uma exterioridade excessiva. Como o domínio da língua é adquirido gradualmente e raramente chega a ser completo, a comunicação verbal fica frequentemente subordinada à observação do comportamento manifesto. Na pesquisa que se realiza nas cidades, dentro de um universo cultural comum ao investigador e ao objeto da pesquisa, a participação é antes subjetiva do que objetiva. O pesquisador raramente reside com a população que estuda (e, se

o faz, é por breves períodos) e não compartilha de suas condições de existência – de sua pobreza, de suas carências, de suas dificuldades concretas em garantir a sobrevivência cotidiana. Mas busca, na interação simbólica, a identificação com os valores e aspirações da população que estuda. A língua não constitui uma barreira e a comunicação puramente verbal predomina, ofuscando a observação do comportamento manifesto. A pesquisa se concentra na análise de depoimentos, sendo a entrevista o material empírico privilegiado.

No que tange ao tempo em campo, outra questão é levantada como argumento para negar a existência de etnografia na Educação: Zanten, Derouet e Sirota (1995), ao realizarem um balanço sobre as pesquisas etnográficas na Sociologia da Educação, em especial nos Estados Unidos, França e Reino Unido, destacam a existência do método denominado “Blitzkrieg ethnography”, que consistiria em “[...] passar alguns dias em determinado estabelecimento escolar e, a partir de algumas entrevistas e observações, construir uma imagem do estabelecimento considerado” (ZANTEN; DEROUET; SIROTA, 1995, p. 235), o que se apresenta enquanto uma possibilidade posta para o desenvolvimento deste tipo de pesquisa. Peirano (1992) aponta, inclusive, para o fato de que muito do que se produz na Antropologia brasileira é realizado de forma “menos ortodoxa”, com pesquisas realizadas nas férias ou mesmo nos finais de semana.

Ainda nessa direção, também devemos reconhecer que o tempo em campo, por assim dizer, “o tempo etnográfico”, não é linear. Por vezes o pesquisador, após uma longa estadia, não consegue obter os dados necessários para a sua pesquisa ou, como é recorrente no linguajar dos antropólogos, “o campo não se abre”, ou seja, uma longa estadia em campo não é sinônimo de uma abundância de dados, pois há ainda a possibilidade do pesquisador ver mas não enxergar os referidos dados, que como já apontamos, não são simplesmente coletados, mas sim construídos no processo de interação entre pesquisador e pesquisado. Acerca desta questão, o caso que Geertz (1989, p. 185) nos relata é emblemático:

Em princípio de abril de 1958, minha mulher e eu chegamos a uma aldeia balinesa, atacados de malária e muito abalados, e nessa aldeia pretendíamos estudar como antropólogos [...] Enquanto caminhávamos

sem destino, incertos, ansiosos, dispostos a agradar, as pessoas pareciam olhar através de nós, focalizando o olhar a alguma distância, sobre uma pedra ou uma árvore, mais reais do que nós. Praticamente ninguém nos cumprimentava, mas também ninguém nos ameaçava ou dizia algo desagradável, o que seria até mais agradável do que ser ignorado. Quando nos arriscávamos a abordar alguém (e numa atmosfera como essa a pessoa sente-se terrivelmente inibida para isso), essa pessoa se afastava, negligente, mas definitivamente.

Esse cenário muda somente quando, acompanhando uma rinha de briga de galos, que era ilegal em Bali, a polícia chega e todos fogem, correm, e eles intuitivamente correm também. Ainda segundo Geertz (1989, p. 187), “Na manhã seguinte, a aldeia era um mundo completamente diferente para nós. Não só deixamos de ser invisíveis, mas éramos agora o centro de todas as atenções, o objeto de um grande extravasamento de calor, interesse e, principalmente, diversão”. Esta breve anedota sobre um trabalho de campo realizado pelo renomado antropólogo americano nos demonstra apenas que não há uma relação automática entre tempo de estadia em campo e etnografia. Obviamente que uma estadia mais prolongada nos traz maiores chances e possibilidades para desvendarmos os fenômenos que pretendemos investigar, ou mesmo para emergir outros que não esperávamos, contudo, não podemos nos utilizar disso como argumento para negarmos que são realizadas pesquisas etnográficas no âmbito da Educação.

Certamente, a etnografia na Educação nos possibilita uma nova forma de construção do conhecimento, o que se deve não por meio do apagamento das fronteiras disciplinares, pois elas continuam a existir. Há diferenças epistemológicas na produção do conhecimento na Antropologia e na Educação, contudo isso não significa que não possamos desenvolver diálogos, que se mostram, muitas vezes, necessários.

Em outras palavras, a introdução da perspectiva antropológica no contexto educacional é sustentada pela necessidade simbólica de produzir uma atitude de observação, estranhamento e relativização por parte do profissional em educação, segundo a qual são percebidos outros sistemas de referências simbólicas que não os seus próprios. Pesquisado-

res e professores, com base nesse exercício, são sensibilizados para compreender outras formas de representar, praticar, classificar e organizar o cotidiano. Em outras palavras, o educador se reestrutura e desenvolve seus potenciais para apreender maneiras de sentir, fazer e pensar distintas daquelas que são próprias da sua formação, observando relações sociais no cotidiano de distintos contextos de vida. (DAUSTER; TOSTA; ROCHA, 2012, p. 18).

Concordando com o que foi exposto pelos autores acima, acreditamos que o desenvolvimento de pesquisas etnográficas – e não “do tipo” ou “de inspiração” – contribui não apenas para acumularmos mais conhecimento acerca da realidade educacional, tanto escolar como não escolar, mas para pensarmos a possibilidade de construção de novas posturas cognitivas por parte dos profissionais da Educação, pois a etnografia é, por excelência, uma forma de investigar a realidade que nos leva a questionar nossas próprias práticas, relativizando-as, assim como relativizando as práticas “do outro”, compreendendo os contextos culturais nos quais estas se inserem.

Geertz (2001) nos aponta algumas questões interessantes para o campo da Antropologia, ao afirmar que relativizar não implica em possuir uma posição niilista. A etnografia em sua vertente crítica, por exemplo, apresenta a necessidade de que os “[...] fatos constatados na pesquisa precisam ser analisados à luz do sistema social mais amplo, com um compromisso mais explícito de desvelar desigualdades, reprodução social, injustiças sociais, formas de opressão etc.” (MAINARDES, MARCONDES, 2011, p. 439). É importante destacar este ponto visto que, por vezes, o uso da etnografia fora do campo da Antropologia é criticado por, supostamente, ser uma simples descrição da realidade. Todavia, esse tipo de leitura origina-se numa apreensão superficial acerca do que vem a ser a etnografia, e revela uma perspectiva simplista do fazer científico, uma vez que não há descrição da realidade que já não implique em uma interpretação, toda descrição é imbuída de um sentido, de uma perspectiva de análise sobre a realidade descrita.

Outra crítica comumente posta à pesquisa etnográfica diz respeito à sua natureza microscópica, ou seja, os resultados de tais pesquisas não ultrapassariam o universo investigativo analisado, que

tenderia a ser formado por pequenos grupos sociais. A esse respeito, as colocações postas por Geertz (1989, p. 17) nos parecem pertinentes:

O problema metodológico que a natureza microscópica da etnografia apresenta é tanto real como crítico. Mas ele não será resolvido observando uma localidade remota como um mundo numa chávena ou como o equivalente sociológico de uma câmara de nuvens. Deverá ser solucionado – ou tentar sê-lo de qualquer maneira – através da compreensão de que as ações sociais são comentários a respeito de mais do que elas mesmas; de que, de onde vem uma interpretação não determinada para onde ela poderá ser impelida a ir. Fatos pequenos podem relacionar-se a grandes temas, as piscadelas à epistemologia, ou incursões aos carneiros à revolução, por que eles são levados a isso.

Ou seja, quando nos debruçamos sobre determinada realidade educacional a partir da etnografia não estamos investigando apenas o que ocorre na realidade selecionada para a pesquisa, ainda que nosso foco seja esta, afinal, há um cotidiano escolar que se impõe. Rockwell e Ezpeleta (2007) afirmam que a escola não é a mesma em todo o mundo, nem sequer nos países da América Latina, de tal modo que devemos reconhecer as idiosincrasias de nosso campo de investigação. Todavia, aquele que se propõe a realizar uma etnografia deve relacionar as particularidades encontradas com a dimensão macrosocial. No caso da pesquisa educacional, devemos considerar tanto os acontecimentos *sui generis* que se apresentam na dinâmica própria da escola, quanto os elementos externos que, de algum modo, se relacionam com aqueles, pois ambos compõem a realidade escolar.

Por fim, cabe-nos destacar uma crítica realizada ao uso da etnografia na Educação de forma mais específica, que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelo pesquisador ao investigar uma realidade da qual ele também faz parte, ao contrário do que faziam os etnógrafos clássicos, que se colocavam a investigar sociedades distantes da sua própria. Já tocamos nesse ponto rapidamente ao longo deste trabalho, contudo, creio que devemos reforçá-lo, uma vez que essa questão se impõe não apenas para esse campo de investigação. Acerca dessa questão é válido ressaltar que há também vantagens nessa proximidade, mas se esperamos

que o fato de estudarmos nossa cultura nativa produza uma menor distorção com relação ao que é observado, ou mesmo uma menor visibilidade do pesquisador em campo, devemos ressaltar que este tipo de conclusão origina-se do que Guber (2012) denomina de “empirismo ingênuo”, pois, de fato, a proximidade coloca-se enquanto um desafio para o pesquisador (VELHO, 2003), mas certamente o fato de podermos ser compreendidos de forma mais simples e direta por nossos informantes, assim como o contrário, termos uma noção mais clara dos códigos sociais utilizados, bem como uma compreensão mínima do funcionamento da realidade cultural investigada, nos traz vantagens em campo, ainda que devamos estar atentos para não nos perdermos em meio a nossas concepções naturalizadas em torno da referida realidade. Uma vez que, como nos coloca DaMatta (1978, p. 28, grifo do autor), o fazer etnográfico é:

[...] aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: (a) *transformar o exótico no familiar* e/ou (b) *transformar o familiar em exótico*. E, e ambos os casos, é necessária a presença dos dois termos (que representam dois universos de significação) e, mais basicamente, uma vivência dos dois domínios por um mesmo sujeito disposto a situá-los e apanhá-los.

No caso específico de transformar o familiar em exótico, o autor nos aponta ainda que o problema passa a ser

[...] o de tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, com fazem as crianças quando perguntam os ‘porquês’) o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação. (DAMATTA, 1978, p. 28-29).

Ambas as tarefas estariam intimamente ligadas, e nunca se dariam de forma completamente perfeitas.

De fato, o pesquisador partilha de uma experiência escolar anterior, e tal experiência produziu também nele visões naturalizadas acerca da realidade educacional, de modo que a etnografia deve abrir as possibilidades de se observar e analisar algo já conhecido a partir de outro ângulo,

levando-nos a desconstruir o que é tido como um simples dado. A realidade escolar é formada por uma teia complexa de relações sociais, culturais e de poder, e o processo de aproximação com esta realidade em movimento, a partir de seu cotidiano, nos possibilita ir para além do que é posto na realidade aparente.

Palavras Finais: por uma etnografia da educação

Este nosso breve texto se propõe, antes de tudo, a marcar uma posição teórica e metodológica no campo da Educação, afirmando o lugar da pesquisa etnográfica nele. Outros tantos pesquisadores como Bueno (2007), Pimentel (2009), Sarmiento (2011), Santos e Batista (2012) têm afirmado o lugar da etnografia na pesquisa educacional, o que tem sido reforçado pela organização de coletâneas de artigos centradas em pesquisas desta natureza, seja envolvendo pesquisadores com formação em Ciências Sociais, e mais especificamente em Antropologia como em Dauster, Tosta e Rocha (2012), seja envolvendo pesquisadores com formação em Educação, mas que se propõem a estabelecer um amplo diálogo com a Antropologia, como em Mattos e Fontoura (2009).

Não queremos chegar ao final deste artigo com a impressão de apregoar qualquer forma de purismo, como se defendêssemos que apenas antropólogos são capazes de produzir etnografia; muito pelo contrário, a etnografia não é exclusiva da ciência antropológica, tampouco dos membros que compõe sua comunidade científica, contudo ela está assentada no conhecimento produzido e acumulado pela Antropologia, e isso deve ser reconhecido no processo de apropriação desta por outro campo do saber, o que não deve ser realizado de forma simplificada. Como afirmamos ao longo deste trabalho, a etnografia não pode ser reduzida a uma simples técnica de coletas de dados, pois isso não reflete a sua real dimensão.

Ainda é válido destacar que de fato possuímos enésimos problemas nas pesquisas ditas etnográficas que vêm sendo realizadas no campo da Educação no Brasil, mas isso não quer dizer que elas não representem avanços importantes em ter-

mos de formação de um campo de pesquisa, uma vez que constituem um importante exercício de aproximação com o cotidiano escolar e, mais que isso, representam o atual momento de maturidade acadêmica deste campo, o que certamente não é algo estático, mas que deve ter sua incipiência e fragilidades reconhecidas, debatidas e criticadas para que possamos avançar academicamente.

Por fim, cabe ressaltar que se nos esforçamos aqui para afirmar as pesquisas etnográficas no campo educacional é porque buscamos rechaçar a perspectiva que as negam, que se utilizam do subterfúgio “do tipo”, “de caráter”, “de inspiração”, “de cunho” para realizar trabalhos que em verdade

não são etnográficos, são muitas vezes simplesmente indefinidos metodologicamente. Acreditamos que a etnografia nos possibilita chamar a atenção para o que os outros simplesmente desconsideram (WOLF, 2003), olhamos para práticas que poderiam ser tidas como de menor relevância para outras perspectivas metodológicas, mas para tanto precisamos reconhecer a indissociabilidade entre teoria e método, e a necessidade de afirmar essas pesquisas no campo da Educação não apenas como simplesmente etnográficas, mas sim como pesquisas antropológicas no campo da Educação, que podem ou não ser desenvolvidas por antropólogos, no sentido mais estrito do termo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus: 1995.
- BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- BUENO, Belmira Oliveira. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 2007. p. 471-501.
- CALDAS, Aline Castro. et al. O sentido da etnografia nas pesquisas em educação no Brasil (1987-2008). In: ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra (Org.). **Caminhos da pesquisa: estudos em linguagem, antropologia e educação**. Curitiba: CRV, 2012. p. 13-32.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.
- CARDOSO, Ruth. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: _____ (Org.) **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 95-106.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.
- DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter ‘Anthropological 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.
- DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar. Introdução. In: _____ (Org.). **Etnografia e Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 15-22.
- DURHAM, Eunice. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth (Org.). **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 17-37.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, 1999.
- GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.

- GARCIA, Tania Braga. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil**: um balanço de teses e dissertações (1981-1998). 2001. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- _____. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **Obras e Vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004.
- GIDDENS, Anthony. **Em defesa da Sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- GUBER, Rosana. **La etnografía**: método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- GUSMÃO, Neusa Maria. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n. 43, p. 8-25, 1997.
- LAPLANTINE, François. **La description ethnographique**. Paris: Armand Colin, 2011.
- LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. 2001. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). **Etnografia e Educação**: relatos de pesquisa. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.
- MAUSS, Marcel. **Manuel d'ethnographie**. Paris: Payot, 1967.
- OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia e antropólogos, Educação e educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente. **PerCursos (UDESC)**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 120-132, jan./jun. 2012.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- PEIRANO, Mariza. A favor da etnografia. **Anuário Antropológico**, Brasília, DF, n. 130, p. 197-223, 1992.
- _____. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1995.
- _____. **A teoria vivida**: e outros ensaios de antropologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante, PIMENTEL, Álamo (Org.). **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 127-173.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.
- SANTOS, Ana Katia Alves; BATISTA, Hildonice de Souza. A valorização da etnografia em práticas alfabetizadoras para a infância. In: SANTOS, Ana Katia Alves; SOUZA, Maria Anete Marçal de; ALMEIDA, Myrla Duarte de (Org.). **Alfabetização para a infância**: práticas etnográficas. Salvador: Edufba, 2012. p. 17-40.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.
- SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). **Antropologia e seus espelhos**: a etnografia vista pelos observados. São Paulo: FFLCH-USP/FAPESP, 1994.
- TOSTA, Sandra Pereira; MOREIRA, Heloisa; BUONINCONTRO, Renata. Os usos da etnografia na pesquisa educacional. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro, BA. **Anais...** Porto Seguro, BA: Associação Brasileira de Antropologia, 2008. p. 1-14.
- VALENTE, Ana Lúcia. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. **Pro-Posições**, v. 7, n. 20, p. 54-64, 1996.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Org.). **Pesquisas Urbanas**: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 208-220.

WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimento. In: _____ (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WOLF, Eric. **Antropologia e poder**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ZANTEN, Agnès Henriot-Van; DEROUET, Jean-Louis; SIROTÁ, Regine. Abordagens etnográficas em sociologia da educação. In: FORQUIN, Jean-Claude (Org.) **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 205-295.

Recebido em 25.05.2013

Aprovado em 25.07.2013