

Perplexidades em torno de uma investigação etnográfica na escola

Sofia Marques da Silva¹

Considerações primeiras:

Esta comunicação pretende dar conta de alguns momentos de perplexidade surgidos durante a realização de um estudo com características etnográficas. O estudo realizou-se numa escola EB2,3 do Porto em Portugal e inseriu-se no Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Educação, Mudança Social e Desenvolvimento Local (2001-2003).

Pretendíamos compreender as figuras e as configurações do Outro ou da Estranheza na Escola que aparecem com a emergência do *local*, que se reinventa, provocante e controverso, enquanto gramática do excesso e do novo, fazendo emergir, através de um reforço dos seus mecanismos, *criaturas* cujas propriedades provocam as desarmonias e as controvérsias. As figuras do *local*, que significam também novas configurações de pensamento, suscitam constrangimentos na Escola que não se deixa investir simbolicamente pelo *local*. No interior de uma relação trágica, o *local*, tempo do doméstico, do diverso e das aproximações e a Escola, tempo da razão e do homogéneo, existem contraditórios no jogo tensional da captura de um pelo outro.

Interessou-nos, igualmente, questionar a quietude da Escola e a sua indiscutibilidade no âmbito da realidade educativa portuguesa da actualidade, ou seja, compreender como é que a Escola existe num registo de intocabilidade perante estes Outros, estes Estranhos incomparáveis que a frequentam e constituem. Pressentimos que a Escola da *razão* sobrevive na resistência ao conhecimento dos Outros, estipulando o pertencimento e o não pertencimento. Como convive a ordem cognitiva da Escola com as micro cognições dos alunos e das alunas? Qual é o tempo e o espaço da Escola quando não existe comunicação entre a cultura escolar e a cultura dos jovens (Meirieu, 2001: 4), quando o mundo da vida parece estranho ao mundo, tantas vezes insustentável, da Escola?

Queríamos perceber as argumentações dos sujeitos na sua quotidianidade, a sua diferente condição na Escola, os seus diferentes *comprometimentos*. Por isso, optámos pelo estudo e pelo confronto com os discursos profanos dos quotidianos na Escola, produzidos por jovens de uma EB2,3 do Porto. O profano é o tempo do agigantar das subjectividades, das experimentações incomparáveis, do completamente estético. Este profano é igualmente o tempo da marginalidade, do labirinto, porque do domínio dos incompreensíveis. E «só aquilo que é incompreensível para a imaginação e gera uma desorientação no entendimento tem o poder de nos arrebatar» (Helena, 2002: 125).

Aproximámo-nos da etnometodologia na medida em que nos interessava analisar os raciocínios práticos, as referências cognitivas ao social de jovens, bem como as suas práticas discursivas. Ao enfatizar práticas de conversação, a etnometodologia, preocupa-se com as estratégias a partir das quais «os falantes tentam dominar o mundo real configurando-o cognitivamente na interacção comunicativa» (Fonseca, 1992: 156). Acentua os processos de interpretação, sempre em actualização, através dos quais os actores dão um sentido às exigências sociais no próprio decurso da acção (Boltansky, Chiapello, 1999: 224).

Procurámos chegar à intriga da Escola quando tentámos compreender o mundo da Escola. Interessou-nos o tipo de argumentações que sustentam o *si* na vida da Escola a partir de diferentes formas de inteligibilidade sobre o mundo, a partir de diferentes «representações do mundo» que a etnometodologia denomina de “accountabilities” (Fornel, 2001). São estas representações de mundo, sempre em constante mutação, que servem de base para os sujeitos fazerem escolhas num desenho das suas actividades práticas do quotidiano. Pretendemos

¹ Assistente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

conhecer as pertinências e as impertinências dos motivos que subjazem à acção dos sujeitos; os espaços de tensão onde se jogam os discursos e as resistências, proclamando novas intencionalidades, novas estéticas da Escola, ou novas formas singulares das experiências na Escola.

Este estudo provocou uma nossa reflexão em torno do que considerámos serem algumas perplexidades metodológicas. Como nos colocamos numa investigação? Como podemos definir as nossas intencionalidades no interior da familiaridade-estranheza relativamente ao contexto? Como podemos lidar analiticamente e ontologicamente com a intrusão? Quando é que somos autorizados pela realidade que pretendemos conhecer? Como definimos as fidelidades e as infidelidades nas nossas interpretações e compreensões? Como nos definimos e definimos os outros nos momentos de expiação mútua? Qual o cuidado que mobilizamos quando organizamos as narrativas dos textos? O que matamos e o que criamos nas imagens que produzimos nesses textos (Silverman, 1997)? Que referentes lúcidos podemos estabelecer para uma compreensão das experiências de outros? Eis algumas das nossas dúvidas e perplexidades.

Convocamos o conceito de perplexidade enquanto estado de hesitação de quem não sabe o que pensar, que partido tomar, ou que fazer em determinada situação; enquanto perturbação, espanto e admiração provocadas por uma situação embaraçosa ou inesperada. Convocamos a perplexidade enquanto momento de interrogação perturbante. (Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa, 2001: 2834), provocando as inevitáveis perguntas que atravessam todos os trabalhos de investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Se a interrogação em torno da investigação é também uma interrogação sobre as significações, sobre a nossa capacidade de dar conta de pensamentos, de experiências e de pontos de vista de outros, então, o pensamento sobre os procedimentos metodológicos arrasta, inevitavelmente, uma preocupação sobre aquilo que queremos dizer *exactamente*.

As opções metodológicas que fazemos seguem o desejo de mostrar a outros os lugares de compreensão que vamos construindo. Na tentativa de fazer uma ciência dos nossos próprios pressupostos (Bourdieu, 2001: 694) vamos argumentando a justeza das nossas intencionalidades. “Como é que podemos conhecer” e “o que é uma compreensão justa” foram interrogações que nos acompanharam num estudo que pretendeu ser, afinal, a construção de transfiguras de mundo, procurando, para além das nossas figurações, figurações alheias (Marcos, 2001: 21).

Perplexidade da familiaridade-estranheza: Perpetuar a estranheza analítica

Se estamos interessadas em compreender interações em situações reais, vividas pelos actores e pelas actoras sociais em acção; se desejamos perceber o tipo de compromissos que os jovens e as jovens têm com a Escola, bem como as diversas combinações que orientam a sua acção e as interpretações que atribuem a determinadas experiências e acontecimentos, a etnografia ocupa um lugar interessante enquanto orientação metodológica, na medida em que nos permite elaborar diversas cenaridades. É assim que consideramos a etnografia como método que nos permite aceder à linguagem dos actores e das actoras, ao seu ponto de vista e à sua prática.

Era porque tínhamos intenção de situar o lugar dos discursos sobre a Estranheza na Escola; era porque pretendíamos escutar os jovens e as jovens nos seus próprios termos, sobre o seu tempo, sobre o tempo vivido por eles na Escola, que optámos pela etnografia, que já não a etnografia do distante. Consideramos, igualmente, que o método etnográfico, inspirado em preocupações etnometodológicas, pode ser forma de reconhecer e compreender o sujeito narrativo.

Fazer etnografia é arriscar, muitas vezes, por entre contextos e rotinas que nada parecem trazer novo. No entanto, deparamo-nos com actualizações de conceitos que assumem novas configurações subjectivadas, contextualizadas. É claro que partimos para o terreno com uma espécie de topografia fragmentada do que desejamos fazer, das nossas intencionalidades. É imprescindível desenvolver a capacidade de estarmos atentas ao que se joga fora do previamente pensado e que não se pode ignorar. Sendo a Escola o espaço dos “insignificantes” o

desafio é conseguir compreender em grande parte aquilo que aparentemente não merece registo, aquilo que muitas vezes nos escapa pela normalidade, pela familiaridade, abafado por grandes questões de respostas globais.

Ora, a Escola é um contexto que é para nós familiar e a escuta/olhar neste estudo não se conseguiu distanciar de outros sentidos, de outras experiências na Escola, idas mas não esquecidas, e que tornam a nossa aproximação à Escola um movimento conhecido (Burgess, 1997: 26). No entanto, a estranheza surge: porque a intencionalidade é nova, porque o desafio é outro, porque é outra a nossa disposição nos lugares, porque a pulsão diferente que nos anima escurece os lugares, tornando-os sempre diferentemente reconhecidos, tornando-nos constantemente estranhas nos tempos-espacos mais familiares. Podemos aqui mencionar que a familiaridade pode gerar uma «estranheza-inquietante», na medida em que «não apenas o novo se pode tornar assustador, ou seja, não é só aquilo que é inesperado ou desconhecido que nos assusta, também o que se conhece pode, amiúde, gerar uma «estranheza-inquietante» (Heleno, 2002: 140).

Reconhecemos que o nosso *face-a-face* com a Escola tem como suporte um conjunto de categorias com as quais, numa primeira fase, trabalhamos e nos situamos. As nossas observações, o nosso estar, são condicionados pelos nossos pré-conceitos, pelas nossas imagens primeiras. Vemos aquilo sobre o qual temos ideias, e não conseguimos ver aquilo sobre o qual não temos nem ideias nem palavras (Becker, 1998: 18). Estudar a sociedade tem, segundo Herbert Blumer, uma operação básica que é a produção e o refinamento de uma imagem daquilo que estamos a estudar (Herbert Blumer citado por Becker, 1998: 12). No entanto, é na intermitências destas categorias que pretendo descobrir outras, menos familiares.

É quando estamos perante uma tensão, longe, portanto das evidências, que conseguimos compreender a inescotabilidade do ser e das coisas. A perplexidade da familiaridade-estranheza revela-nos momentos de tensão onde se mostram as vulnerabilidades das demarcações e, logo, a nossa própria vulnerabilidade.

Não consideramos a familiaridade enquanto anulação da estranheza. Aliás, é imprescindível o esforço de cultivar uma certa estranheza analítica. Assim, é antes uma familiaridade seduzida pela estranheza, como se a Escola, tal como a pensamos, aparecesse e desaparecesse em simultâneo. Como se o obvio me permitisse aceder ao não óbvio.

A familiaridade-estranheza também se joga na tensão entre a pertença e a não pertença, permitindo situar-nos numa postura de implicação crítica. Somos afinal inter-sujeitos, corporizados, num determinado contexto material. E os jovens e as jovens da Escola pensamos, talvez, enquanto personagem contraditória, híbrida, no intervalo entre o tempo da Escola e o tempo da vida. São vários *eus* de investigadora que estão presentes, vários papéis. Muitos deles propostos pelos sujeitos investigados, que rapidamente nos obrigam a «lidar com o estatuto que temos no contexto» (Burgess, 1997: 111).

Mas, como nos podemos aproximar dos microterritórios da Escola, compostos por segmentos que se alteram ao longo do tempo e que tornam o processo de aproximação sempre inacabado (Fernandes; Neves; Chaves, 2001: 192)?

A autorização surge pelo reconhecimento dos outros que entendem a criação original do autor. Mas de que modo é que somos autorizadas, adoptadas? Qual o processo de reconhecimento? Somos invisíveis, ignoradas, vamos fazendo parte? O reconhecimento é quase sempre efémero, circunstancial. Normalmente quando o fim está perto, quando julgamos que conhecemos o suficiente, que pertencemos o suficiente, logo nos alertam para o que nos separa, apesar dos esforços da aproximação, da cumplicidade. «Minha senhora» dizem eles. E pressentimos a seriedade do que se vai dizer. Mostram-nos que há tanta coisa que não sabemos, que o mundo em que vivemos desconhece outros onde só eles sabem as regras de sobrevivência. E eles sim, conhecem esses mundos, sem medo, com sapiência. E as distâncias recuperam-se, diferentes das primeiras, mas inevitavelmente distâncias.

Se a intrusão parece, irremediavelmente, fazer parte do processo de investigação com os sujeitos, inevitavelmente, também objectos, de que modo é que podemos conhecer as vidas dos outros e das outras sem colocarmos de lado uma dimensão ética que temos de ter quando fazemos investigação com outras pessoas?

A compreensão exige que de alguma forma soframos *alteração* no sentido de estar atento e *disponível* a outros tempos, a outros lugares, às pessoas. Esta alteração é sempre um esforço de possibilitar a comunicação, ela própria uma atitude de intrusão. É claro que, muitas vezes, impossibilitamos, mais do que possibilitamos: pela violência dos nossos gestos, do nosso gesto, pela violência da comunicação ali num ápice inconseguida, provando-nos que «há na comunicação não sei quê de frágil, que morre se se forçar: a comunicação exige que deslizemos» (Georges Bataille citado por Besnier, 1995: 79). Comunicar, tornar comum quer dizer que os sentidos e significados se encontram no horizonte imperscrutável da estranheza do Outro. Há todo um trabalho relacional que valorizamos no sentido de estudar situações do ponto de vista dos participantes (Burgess, 1997: 3), de estarmos atentas aos indícios e aos fragmentos.

Perplexidade da fidelidade vs infidelidade: Os inevitáveis confrontos com os comprometimentos

A investigação resulta de uma pré-disposição para procurar e encontrar; resulta de uma disposição para um determinado tipo de investimento e comprometimento resulta da nossa maneira individual e social de nos ligarmos às coisas e às convicções. Indagar o que nos mobiliza e onde situamos o nosso desejo, as nossas paixões é um passo crucial para estabelecer linhas de comprometimento que não se desprendem de uma dimensão ética e estética da vida. Ética na medida em que percebemos que não estamos sozinhas, estética na medida em que em criamos e recriamos mundos, perseguimos determinadas formas belas, fugindo à imperfeição.

É inevitável reflectirmos sobre os diferentes tipos de poder que se jogam num processo de investigação. Há uma certa violência na irrupção pelos quotidianos dos Outros. Por isso, certas partes de conversa foram silenciadas. Porque falar de si implica um certo despojamento, uma certa dádiva que só limitadamente se partilha. Por isso, a ideia de investigação enquanto processo de procura com cuidado e cuidando de quem nos ajuda a procurar (Rocha, Ferreira, 2002) é importante na manutenção de uma ética para a intimidade e para a privacidade.

Percebemos que existe uma certa negociação para definirmos como nós os podemos ver e falar deles. Apesar de tudo, trata-se sempre do nosso ponto de vista sobre outro ponto de vista (Bourdieu, 2001: 713). O esforço reside, em primeiro lugar, em perspectivar o meu ponto de vista antes de todos os outros. Que tipo de conhecimento produzimos sobre as populações que estudamos?

A própria natureza das finalidades da investigação é diferente para nós que investigamos e para os nossos objectos-sujeitos (Bourdieu, 2001: 695). O que ali nos levou não faz parte das preocupações imediatas daqueles jovens. Queriam falar sobre a escola, de um ponto de vista que se constitui de interioridade e exterioridade, como se pertencessem à escola e ao mesmo tempo só fossem capazes de lhe dar sentido na medida em que não lhe pertencem, como se a vida começasse fora dali. E a escola, negativa ou positivamente acaba por principiar os momentos primeiros das conversas, em tom de confissão ou de protesto, mas sempre enquanto coisa significável. O dilema reside na nossa disponibilidade de ouvir e de escutar o que lhes interessa dizer. E a conversa muitas vezes desliza para outra vez para a escola, como se a ideia estivesse sempre presente, interrompida apenas momentaneamente. E depois falam das distâncias que a escola cria, das aproximações que permite, das vidas na escola, da escola da vida, das escolas, das vidas... E ficamos a pensar na interrupção. Apetece-nos calar e deixar a palavra perseguir a palavra, enquanto estes jovens parecem procurar o seu lugar nos lugares da escola.

A produção de conhecimentos sobre os jovens e as jovens desta Escola tem uma finalidade concreta que toca, assim o pretendemos, intencionalidades éticas. Julgamos que as nossas descrições das realidades sociais não podem ser separadas dos objectos, pessoas ou circunstâncias que eles descrevem ou das linguagens que usamos para descreve-las (Miller, 1997: 25). Assim, procuramos, eticamente, princípios explicativos locais.

É a partir do cruzamento de textos, na intertextualidade enquanto diálogo de desarmonias, que residem as possíveis capturas de sentido. Talvez a infidelidade seja uma condição da fidelidade, na medida em que se cruzam diferentes pontos de vista, na medida em

que se solicita a traição a uma coisa para darmos conta de uma outra coisa. Mas o trabalho de tradução discursiva é sempre um trabalho que procura compatibilizar o discurso quente dos sujeitos com o discurso frio do discurso teórico². Parece ser, assim, no *entre discursos*, que reside a possibilidade de se produzir compreensão. A transgressão é uma condição na análise de discurso. Situamo-nos sempre num registo de infidelidade num trabalho de definição de dimensões, de categorias ideais-típicas onde muitas vezes procuramos compatibilizar o incompatível. Que nós saibamos, pelo menos, o que estamos a trair!

Um acto emancipatório pode surgir, talvez, a partir de uma análise sobre a narrativa que construímos no nosso próprio texto (Silverman, 1997: 240), que se quer partilhado. Que tipo de narrativa criamos sobre a investigação que realizámos? Situamo-nos ao lado de Silverman quando afirma a necessidade de possuímos um compromisso apaixonado com uma estética minimalista para uma ciência social que celebra a clareza e o rigor (Silverman, 1997: 240).

O comprometimento numa investigação vai além da inquietação e do fascínio pelo problema (Crozier, 1982: 76), incorpora a ideia de uma participação activa. Inclui opções, interrupções. Mas qual o rigor metodológico que nos descansa? Se entendermos investigar como o «procurar com cuidado, aplicando a atenção, cuidando do que se procura e tendo cuidado com quem se procura» (Rocha, Ferreira, 2002: 1) então, nas nossas preocupações enquanto estudiosas, tem que estar uma dimensão ética.

Em investigações desta natureza surge sempre uma série de «dilemas morais» (Burgess, 1997: 226). O que é que pretendemos fazer? Com que rigor e com que clareza construímos e organizamos a narrativa dos textos? O que matamos e o que criamos na imagem presente nesses textos (Silverman, 1997)? Que referentes lúcidos podemos estabelecer para uma compreensão das experiências?

Referências Bibliográficas

- BECKER, Howard S. (1998) *Tricks of the Trade*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- BESNIER, Jean-Michel (1995) «Paradigmas de Comunicação». *Colóquio Educação e Sociedade*, 8/9, 61-79.
- BOLTANSKY, Luc; CHIAPELLO, Ève (1999) *Le Nouvel Esprit du Capitalism*. Paris : PUF.
- BOURDIEU, Pierre (2001) «Compreensão». In: Pierre Bourdieu (coord.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 903-939.
- BURGESS, Robert G. (1997) *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta Editora.
- CROZIER, Michel (1982) «Mudança Individual e Mudança Colectiva», *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERNANDES, Luís; NEVES, Tiago; CHAVES, Miguel (2001) «Investigação Etnográfica em Territórios Psicotrópicos: notas de terreno e comentário», *Educação, Sociedade e Cultura*, 16, 171-201.
- FONSECA, Fernanda Irene (1992) *Deixis, Tempo e Narração*. Porto: Fundação Eng.º António de Almeida.
- HELENO, José Manuel (2002) *A Experiência Sensível*. Lisboa: Fim de Século.
- MARCOS; Maria Lucília (2001) *Sujeito e Comunicação*. Porto: Campo das Letras.
- MEIRIEU, Philippe (2001) L'éducation aux droits de l'homme: quelques jalons, valeurs et pistes d'action. In: Thématique n° 5 – Droits de l'homme et citoyenneté des repères pour agir.

² Patrick Rayou no Seminário JOVALIS na FPCEUP

Pesquisa na internet em: file://A:\Meirieu Dorits de l'homme et citoyenneté des repères pour agir.htm

MILLER, Gale (1997) Building bridges. In: Silverman, David (Ed.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, 24-44. London: Sage.

ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela (2002) O que é investigar? Ética e deontologia em Ciências Sociais/Ciências da Educação. Texto pólícopiado.

SILVERMAN, David (1997) Towards an aesthetics of research. In: Silverman, David (Ed.) *Qualitative Research*. London: Sage Publications. Pp.240-253.

Academia das Ciências de Lisboa (2001) *Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea*, vol. II. Lisboa: Verbo.