

Leitura sociológica de uma experiência de investigação etnográfica

Telmo H. Caria

Resumo: Visa-se com este artigo defender uma perspectiva anti-espontaneista e anti-empiricista do saber estar no trabalho de campo como meio de construção do conhecimento sociológico. Pretende-se atingir este propósito através da identificação dos efeitos mediadores dos conceitos de "contexto" e "cultura", usados pela antropologia social, conjugada com reflexões acerca duma experiência concreta de investigação etnográfica sobre professores do 2º ciclo do ensino básico.

Palavras-chave: Investigação etnográfica; Cultura profissional dos professores.

Este texto faz parte de um trabalho de investigação mais vasto sobre a cultura profissional dos professores¹, que foi concretizado no âmbito do estudo do grupo docente de uma escola básica 2.3², de uma cidade do interior de Portugal, durante os anos lectivos de 1992-94³ (Caria, 1997). Durante estes dois anos utilizámos uma estratégia de investigação etnográfica (Caria,

1995a; 1995b; 1995c; 1996). Foi a necessidade de começar a fundamentar e a reflectir sobre esta estratégia de trabalho que nos levou a escrever este texto⁴.

O objectivo deste artigo é o de explicitar alguns dos elementos mais marcantes do processo de construção do conhecimento que permitiu a realização desta investigação, procurando reconstruir a sequência e lógica das operações e procedimentos intelectuais desenvolvidos. Deste modo, está subjacente a construção deste texto um pressuposto epistemológico, de explicitação do modo de organização do conhecimento sociológico em articulação com conhecimentos antropológicos.

Uma perspectiva

É comum dar-se muitos sinónimos de etnografia: trabalho de terreno, observação participante, estudo de caso, investigação qualitativa, investigação interpretativa, etc. (Costa, 1986:129). Alguns dos termos serão mais abrangentes ou mais restritos, uns mais descritivos outros mais analíticos. Como veremos, alguns destes possíveis sinónimos estão associados a diferentes formas de conceber a etnografia (Hymes, 1993:176; Atkinson e Hammersley, 1994:248/9). Não seremos exaustivos, pois sobre a pluralidade de entendimentos interessou-nos apenas, aqui, aqueles que se ligam à reflexão antropológica em Portugal e que têm uma perspectiva de análise que pode ser enquadrável numa concepção construtivo-racional de ciência social (Santos, 1989:51-77). Interessou-nos também apenas abordar a etnografia na sua conotação mais metodológica e não tanto epistemológica, como as tradições qualitativas de investigação tendem mais a vê-la.

Em qualquer caso a visão que aqui damos é a de um sociólogo interessado em aprender com a antropologia.

A tradição antropológica

O modo de fazer etnografia, enquanto instrumento metodológico de investigação, é vulgarmente designado pela antropologia social, como observação participante. Esta filiação científica ganha sentido porque ela é interpretada como sendo a metodologia que melhor especifica a ciência antropológica (Cabral: 1983:328). Neste âmbito e de um modo descritivo a etnografia supõe a presença durável e continuada do investigador num local junto de pessoas que têm entre si um quotidiano comum e regular; quotidiano esse que, no mínimo, implica interconhecimento pessoal, dependências e solidariedades funcionais e hierárquicas, e socialização local dos indivíduos e gerações mais novos (Beatie, 1980:37-38; Lapassade, 1991:19-24). Em síntese, uma investigação que envolve um grupo local com uma especificidade própria: uma cultura.

No caso do nosso trabalho de investigação, numa escola com professores, esta primeira descrição do trabalho etnográfico aplicou-se apenas com uma ressalva: os contactos diários e duráveis no local entre as pessoas existem mas restringem-se a uma parte do dia, a parte relativa a sua vida profissional. Por isso trata-se de um quotidiano que abrange apenas parte do ciclo de vida diário. Trata-se de uma cultura local, particularizada no âmbito profissional.

É daquela filiação científica que vem o requisito metodológico base de o investigador ter que estar um período prolongado de tempo em contacto directo e continuado com as pessoas no local. Esta necessidade inscreve-se na tradição original da antropologia em estudar grupos humanos que possuem culturas significativamente diferentes da cultura ocidental e letrada do investigador. Assim, a presença do investigador no local resulta da necessidade de aprender a (ser socializado na) nova cultura (Iturra, 1986:155; Rowland, 1987:10-12). Ao ver fazer, ao ouvir falar e ao fazer e falar com as pessoas, concebe-se que será possível entender a cultura autóctone, pois ser-se-ia capaz de poder pensar como se, o investigador, de um membro do grupo se tratasse. A formalização deste processo, designado de relativismo cultural, é fundamentado a partir da necessidade de combater o etnocentrismo do investigador: o etnocentrismo espontâneo do investigador (Iturra, *op. cit.*:149), equivalente, enquanto tal, ao etnocentrismo de qualquer pessoa (inclusive o dos grupos estudados) que se confronta com uma cultura diferente e que tende a pensá-la a partir exclusivamente das aprendizagens e experiências anteriores já possuídas, isto é, na lógica da sua cultura de origem (Silva, 1986:46-49; Lévi-Strauss, 1980: 19-28). Haveria assim, para conseguir combater o etnocentrismo, que colocar-nos do ponto de vista do outro, de modo a entender o seu contexto e o seu todo cultural.

É claro que este enquadramento, nos termos em que acabou de ser formulado, não se aplicava ao nosso trabalho: tratava-se de estudar um grupo letrado que falava a mesma língua materna do investigador (professores portugueses) e com o qual tínhamos relações profissionais (formador de professores) desde há vários anos. Poder-se-ia então dizer que a potencial dificuldade em lidar com a diferença e o respectivo risco de etnocentrismo que lhe estaria associado, seria, no nosso caso, desprezável, pois tratar-se-ia de fazer um trabalho na mesma sociedade e cultura do investigador. Se seguíssemos esta formulação do problema, seria a própria justificação do trabalho etnográfico, enquanto tal, nas sociedades ocidentais e capitalistas, que estaria a ser posta em causa (Cabral, *op. cit.*: 329).

A diversidade e a lógica culturais

Ora nós não seguimos esta formulação do problema, porque os seus pressupostos estão viciados. Estão viciados de dois modos: 1ª - a etnografia não se justifica exclusivamente por se estar em presença de culturas significativamente diferentes; digamos para simplificar, estar-se

em presença de culturas exóticas⁵; 2º - o facto de se pretender estudar um grupo da mesma sociedade e próximo (espacialmente) do investigador não quer dizer que se esteja perante a mesma cultura.

Vejamos mais em pormenor estes postulados: 1º - a etnografia justifica-se porque se visa estudar uma cultura (Wolcott, 1993:127-131) que nos seja discrepante e não estudar práticas, por um lado, e representações sociais, por outro; visa-se entender a unido indissociável, realizada quotidianamente pelos actores sociais, entre fazeres e saberes, e entre estes e as interpretações que os autóctones fazem colectivamente dessas ocorrências para poderem gerir os processos de socialização (definição e justificação de normas sociais) ou os "disfuncionamentos" do grupo (comportamento desviantes ou gestão de contradições e ambiguidades na divisão de tarefas ou relações com o exterior); 2º - não existe uma homogeneidade ou tendencial uniformidade cultural (crítica da concepção durkheimiana de sociedade, Bourdieu, 1987), vivemos numa sociedade (mundo) pluricultural (Cabral, *op.cit.*: 331), não só etnicamente mas também, porque existem desigualdades sociais e económicas (papel das condições objectivas de existência ou das condições sociais da prática) que são condicionadoras dos modos de fazer e pensar⁶ na mesma sociedade.

Estas duas considerações já se aplicam ao nosso trabalho e isso permitiu-nos concluir que potencialmente estávamos em presença de uma cultura local diferente, pois verificámos que os professores fazem e pensam a sua vida profissional de um modo que a partida era diferente do nosso (do autor) modo de fazer e pensar a sua (nossa) profissão. Mas esta formulação do problema faz-nos regressar à questão inicial, que é a de saber como é que a filiação científico-antropológico da etnografia nos ajuda a clarificar o seu sentido? Como é que ao detectar-se a diferença cultural isso pode não implicar uma visão etnocêntrica do outro?

No plano mais geral a resposta já terá sido dada atrás: uma cultura diferente tem que ser interpretada no seu contexto de referência e para isso é necessário uma aprendizagem do outro. O facto de esta diferença dos professores para nós (o autor) - não ser tão imediatamente percebida (como seria numa cultura sem escrita e com outra língua) poderia levar a pensar que este trabalho de campo não implicaria uma tão grande socialização no grupo, facto que, pelo contrário, noutras condições "mais exóticas" seria necessário. A ser assim, estaríamos perante uma versão mais suave da etnografia, que envolveria menor esforço (Cabral, *op. cit.*:330), pois grande parte do que observaríamos e falaríamos com as pessoas no local já era por nós relativamente conhecido.

Esta conclusão, de uma etnografia potencialmente menos esforçada está mais uma vez viciada. E está viciada pelo facto de se pensar o trabalho de campo sobre uma cultura como o conhecimento imediato dessa cultura, como se o seu entendimento estivesse apenas na sua

aparência mais visível que decorresse apenas dos níveis mais descritivos do fazer e do falar locais. Deste modo, esquece-se que o imediato esconde uma heterogeneidade, que segundo Iturra (*ibidem*: 155/6), seria de fazeres que nem sempre a fala dos actores dá conta, pois essa heterogeneidade seria reveladora de minorias e marginalidades (legitimidades no grupo) e reveladora de contradições e ambiguidades (que a própria fala pode desconhecer). A superação do imediato, segundo o mesmo autor, revelaria um aparente caos, sendo necessário, para que este também fosse ultrapassado, que se encontrasse a lógica mais geral - a cultura - que extravasasse os discursos individuais ou colectivos mais comuns.

A tradução e o relativismo culturais

Aparentemente este problema, no estudo de culturas exóticas, não se poria: a descrição seria essencial para se poder conhecer algo que seria significativamente desconhecido dos potenciais leitores desses trabalhos (o público profissional ou consumidor, letrado e ocidental, dos textos de antropologia social). Deste modo, a aparência e o imediatamente visível já seriam conhecimento novo, mesmo que estritamente descritivo e uniformizador. Mas de que categorias de linguagem o investigador se serviria para escrever sobre os outros? Da dos indígenas? Como, se ela não era entendível pelos ocidentais? Da dos ocidentais e letrados? Como assim evitar o etnocentrismo, de falar dos outros com base nas categorias da nossa língua?

Este é o problema que Robert Rowland (*op.cit.*:15-18) e também Jean Pouillon (1980:109) colocam quanto à necessidade de não cair no relativismo dogmático que: levaria a não se conseguir encontrar critérios ou códigos que permitissem fazer a tradução transcultural que permitisse a ciência, como construção ocidental, entender as culturas não ocidentais, sem que sobre elas fizesse juízos morais explícitos ou implícitos; obrigaria a um "fechamento" da análise dentro de si própria e de cada local, tendo como única possibilidade de ser comunicada a outros o uso de meios comparativos de carácter etnocêntrico e idiossincrático, relativos a experiência estrita do seu autor; obrigaria a restringir a etnografia as dimensões mais descritíveis e as culturas que fossem significativamente distantes da cultura ocidental. Em conclusão, trata-se de uma forma paradoxal de conceber o relativismo, pois seríamos obrigados a negá-lo ou a não utilizá-lo para fins de investigação sociológica.

A superação do relativismo dogmático envolve uma resposta a dois níveis: (1º) a ciência social não visa o conhecimento das aparências imediatas, não visa simplesmente o que é descritível nos termos dos próprios actores sociais; no caso, não visa fazer um trabalho jornalístico sobre o que os professores fazem e pensam, por muito diferentes ou exóticos que esses professores sejam; a ciência social visa compreender o todo que permite interpretar as partes; o geral que dá sentido aos particulares; (2º) a ciência social para ser geral tem que

construir uma linguagem própria, formular teorias que permitam traduzir cada cultura em algo que formalmente é comum a todas.

Em termos mais concretos, estudámos a cultura profissional dos professores dentro do pressuposto da potencial comparação que ela pode ter com outras culturas profissionais desde que o objecto de estudo seja inserido em igual problemática teórica, a saber: a desenvolvida a partir da obra de Raúl Iturra (1990; 1991), sobre os processos de racionalização da cultura, como meio para entender as modalidades de (des)articulação entre o pensamento cultural e o pensamento racional/positivo (Caria, 1997:112-174). No caso, nas dimensões da profissão dos professores relativas, predominantemente, ao informal e colectivo no âmbito da sala de professores (*ibidem*: 220-241), ao informal e individual no âmbito da sala de aula (*ibidem*: 348-446) e ao formal e colectivo no âmbito das reuniões de professores na escola (*ibidem*: 268-347). O pressuposto acima referido é-nos dado tanto por esta inserção problemático-teórica como pela experiência e cultura de investigador - que permite conflitar e comparar as interpretações locais com as que atravessam (atravessaram) o vivido do investigador.

Em síntese, a proximidade ou a distancia espaciais, não são em si próprios um obstáculo ou uma vantagem. Existem sempre distancias e proximidades espaciais e culturais, eventualmente sobrepostas ou não (Costa, 1986:146), que implicam esforços de diferentes tipos para entender o outro (Cabral, *op.cit.*:330). O problema, para nós, está em saber como e que são entendidas e de que meios nos servimos para lidar com as seguintes dimensões do trabalho etnográfico: que lugar tem as descrições sobre o mais ou menos familiar? Que lugar tem o etnocentrismo vivencial e espontâneo do investigador? Que lugar tem o contexto para interpretar as partes e as ocorrências singulares? Que lugar tem a teoria na interpretação dos factos?

É a resposta genérica a estas 4 questões que orientarão o desenvolvimento deste texto, especialmente no que se refere aos conceitos de etnocentrismo e de contexto.

O etnocentrismo

A resposta às perguntas colocadas podem ser dadas em torno da crítica a duas ideias, especialmente desenvolvidas por aqueles que tem posto em evidencia os paradoxos do relativismo dogmático, a saber: a ideia de que a aprendizagem da cultura autóctone permitiria tornar o investigador um membro da cultura local; a ideia inspirada nas preocupações holísticas de que os dados empíricos recolhidos visariam dar uma visão completa do todo cultural local.

No primeiro caso, denuncia-se a concepção mítico-mágica (Stocking, 1993:43; Geertz, 1986:74) ou romântica (Cabral, *op.cit.*:327/8) do que seria o trabalho de campo do antropólogo: o "antropólogo camaleão", segundo a expressão de Clifford Geertz (*idem*:71). Corrige-se a ideia

de que seria possível o investigador substituir o seu "eu" ou identidade por outra, como se (1) o processo de investigação pudesse ser inteiramente objectivado, como se (2) não existisse uma socialização primária do investigador na sua cultura de origem ou como se (3) o investigador depois não tivesse que por os resultados do seu trabalho, por escrito, na língua da sua origem (Rowland, *op.cit.*: 13). Assim, segundo Stocking (*op.cit.*:44), constituiu uma verdadeira desilusão para os idealistas/normativistas do trabalho de campo verificar que nos diários de Malinowsky⁷ existiam formulações e considerações que revelavam os sentimentos e pensamentos etnocêntricos daquele que supostamente teria definido um método que inviabilizaria tal perigo⁸. Sendo assim, ficou claro, para quem ainda tivesse dúvidas, que a etnografia lida desde o primeiro dia com considerações etnocêntricas, pois o trabalho de campo é sempre um "choque cultural" (Cabral, *op.cit.*: 331) e mesmo uma "actividade violenta" para as partes que interagem (Iturra, *op.cit.*: 157). E é-o, para o investigador, porque justamente o investigador já foi socializado noutra cultura e porque ele tem a preocupação de ter que ser capaz de traduzir a cultura autóctone na linguagem (conceptual) da ciência.

São estas potenciais descontinuidades ou *décalages* que revelam o etnocentrismo. No caso, do nosso trabalho de campo as experiências etnocêntricas atravessaram-nos de quatro modos: (1) no confronto com condutas dos professores perante situações, nas quais agiríamos de diferente modo, condutas que em parte os próprios professores sobre elas manifestavam dúvidas e incompreensões; (2) no confronto com definições das situações que para nós eram "erradas" ou incorrectas no plano normativo das políticas educativas, relativamente a parte das quais os professores não manifestavam qualquer tipo de questionamento; (3) no confronto com contradições e ambiguidades que para os professores não eram apercebidas como tal; (4) no confronto com condutas que aos nossos olhos pareciam muito originais para aquele local mas que para os professores eram perfeitamente normais.

A etnografia torna-se então, segundo Geertz (*op.cit.*:27), uma conversa entre diferentes, o estabelecimento de uma relação com um outro, e deste modo uma contribuição "para ampliar o discurso humano universal", tarefa "bem difícil mas pouco misteriosa". Não deixa de ser uma experiência de vida e de por isso, na escrita que a reconta e racionaliza, ter por base (explícita ou implicitamente) conflitos (cognitivos e emocionais) vivenciados no terreno. Não deixa de ser uma aprendizagem, mas uma aprendizagem que vai muito mais dos outros para o investigador e depois sobre si próprio (como pessoa e investigador) e menos de si para os outros (*idem*).

Em conclusão, a etnografia não pretende que o investigador se torne um nativo, nem que o imite. Ela envolve um processo de aprendizagem que começa na identificação dos etnocentrismos, o nosso (do autor) e o dos locais, e que em seguida evolui para as comparações das diferenças que são obstáculo as zonas e parcelas de entendimento mútuo. Ela permite um

conhecimento não sobre a diferença, mas sim um conhecimento na relação intercultural entre diferentes.

O contexto e o efeito de saturação

São as comparações entre diferentes, que nos permitem começar a relativizar as formulações etnocêntricas, que inscrevem o sentido do conceito de contexto. É claro que a noção de "contexto" pode ter significados diferentes. Numa das suas possíveis formulações emerge a concepção holístico-orgânica de sociedade: as partes apenas podem ser entendidas com base no todo-contexto; a sociedade não seria o somatório das suas componentes. O todo-contexto revelaria uma diferença qualitativa marcante, diferença essa a que se associaria de imediato ao conceito de cultura (Beatie, *op.cit.*:39). Neste âmbito importaria ao trabalho etnográfico obter um efeito de saturação (Costa, 1986:142), procurando o excesso de informação, explorando ao máximo os acontecimentos e as fontes, de modo a que supostamente nada de novo pudesse surgir a mais do já registado.

É esta associação entre contexto e cultura, e a exaustividade monográfica que lhe está associada, que, como referiremos mais a frente, tem vindo a ser desvalorizada, dando origem a uma investigação antropológica mais focalizada em aspectos particulares da realidade.

No nosso estudo, a ideia de contexto-totalidade relacionava-se com a necessidade de saber se ao irmos estudar uma cultura local ela poderia ser confinada aos membros do grupo profissional ou se para a compreendermos, mais total e completamente, não teríamos que também entender as outras culturas que com os professores coexistem no mesmo local: compreender a rede de interações locais que os professores mantêm com alunos, pais, contínuos, empregados da secretaria, etc. É claro que esta confinção de uma cultura local a rede de interações dos professores, acentava sobre uma delimitação física do objecto de estudo: o espaço físico e interno a escola. E acentava sobre esta delimitação porque seria sempre possível considerar outros actores sociais e agentes que interagem com os professores fora da escola, potencialmente tão importantes a sua vida profissional quanto os internos a escola. Assim, só mais tarde, já quase no final do 1º ano de trabalho de campo⁹, é que chegámos a uma resposta para o problema que permitiu definir o que era uma cultura profissional. Entretanto até chegarmos aqui partimos de uma delimitação física do objecto para que a seguir pudéssemos sobre ela construir uma delimitação mais analítica, trabalho que não foi estranho tanto a teoria como a experiência de trabalho de campo.

No que se refere a teoria tivemos que romper com algumas ideias que estavam relacionadas com a noção de que para estudar uma cultura local havia que ter dela um conhecimento empírico total. Esta ruptura inscreve-se num processo mais geral, referido por

Iturra (*op.cit.*:158) e por Stocking (1993:40-70), de evolução histórica da antropologia social em que a preocupação primeira pela acumulação de dados e descrição de fenómenos (etnografia globalista, Hymes, *op.cit.*:179) é substituída por preocupações mais temáticas (etnografia específica, *idem*: 179), pois segundo John Beatie (1980: 96/7) já existindo uma maior informação comparada sobre vários aspectos considerados relevantes [nas sociedades estudadas] cria-se a possibilidade de os antropólogos poderem especializar-se nalguns deles e logo "os restantes apenas serem referidos na medida em que são necessários para tratar uma questão [teórica] central". Deste modo, o efeito de saturação, atrás aludido, está na estrita dependência da focalização da análise que o investigador deseja conseguir: a saturação está condicionada as perguntas/problemas que a investigação privilegia.

A mediação da cultura

O processo histórico descrito não deixa de ter algumas analogias com a evolução que teve o trabalho de campo, pois em ambos os casos começou-se por fazer uma abordagem mais empírica e totalizante que entretanto foi sendo aprofundada. Esta analogia permite concluir (de modo provisório) que a ideia de contexto remete mais para uma delimitação provisória e empírica da realidade a estudar, necessária para operar nos primeiros momentos do trabalho de campo, para revelar e identificar as formulações etnocêntricas e para permitir fazer as comparações de perspectivas e linguagens que vão permitir os primeiros laços de entendimento mútuo. O conceito de cultura remete para uma delimitação mais analítica ou teórica, que vai reelaborar o contexto, para lhe dar uma lógica, sem cair no erro de não conter a heterogeneidade social antes apercebida.

Dito de outro modo mais concreto e mais reflexivo sobre o nosso percurso de investigação, foi o próprio conceito de cultura que sofreu um processo de reconceptualização, pois aquilo que começou por ser pensado no contexto empírico-concreto (cultura como conjunto de interacções) e numa lógica uniformizadora dos actores sociais locais (cultura como norma ou como estrutura exterior a consciência dos actores sociais) passa a ser visto como um conceito que nos dá uma certa interpretação da lógica em que os actores sociais vivem. Facto que é tanto mais necessário quanto é certo que os actores sociais concretos, eles próprios, tem da sua cultura apenas uma visão parcializada e um esquema pouco consistente (Stocking, *op.cit.*:73), porque marcada pela individualização e pelo conhecimento tácito (Wolcott, 1993:133) que o envolvimento no quotidiano permite (Geertz: 1986:74) e marcada por um uso da linguagem que potencia um maior entendimento da factualidade dos signos exteriores (gestuais físicos e situacionais) do que o entendimento do conteúdo significativo dos [inter] actos (Pharo, 1985:126). Deste modo, o conceito de cultura é um ideal-tipo, um sentido suposto relacionado

com um sentido endógeno dado pelas construções simbólicas dos actores (Pharo, *op.cit.*: 121-123); uma reinterpretação dos factos contados e vistos, dado ser uma interpretação de 2º ou 3º graus, a partir das interpretações de 1º grau dos actores sociais (Geertz, 1991:28).

O facto do conceito de cultura tender a ser uma abstracção teórica, que por isso não anula a heterogeneidade social do contexto, permite-nos através dessa conceptualização dar mais conta da relação que o contexto tem com outros contextos e portanto da inserção do local em processos sociais mais vastos: a cultura como dimensão mediadora, entre o micro e o macro e o individual e o colectivo; a cultura como mediação entre a aprendizagem dos indivíduos no grupo local e simultaneamente a aprendizagem pelos indivíduos do lugar estrutural do grupo¹⁰ no conjunto da formação social (divisão social do trabalho, classes e fracções de classe social, estilo de vida e aspirações sociais, etc.). São estas mediações, que o conceito de cultura permite, que podem levar a que ele sirva ao entendimento da lógica em que os grupos sociais estudados actuam.

A mediação do contexto

O processo desenvolvido mostra que houve uma primeira delimitação empírica e foi ela que se revelou essencial para encontrarmos aquilo que mais desconhecemos num local: segundo Geertz (1991:26), o que "nos torna ignorantes sobre uma cultura não é o modo [as formas sociais] como opera o seu processo de conhecimento, é a falta do universo imaginário nos quais os actos dessas pessoas são signos". Dito de um modo mais próximo do nosso trabalho de investigação, na aparência nós não éramos ignorantes do universo de signos usados pelos professores, pois estudávamos uma cultura com a qual já tínhamos relações profissionais, a qual tinha uma vertente letrada de aprendizagem e estudávamos um grupo que vivia na mesma sociedade que nós.

Nestas circunstâncias, vê-se (faz-se) e ouve-se (diz-se) pessoas "normais" agirem dentro do esperado, mas a pouco e pouco (processo de revelação e identificação do etnocentrismo) vamo-nos dando conta que existem associações entre estas duas dimensões que não são as nossas (do autor). Portanto detecta-se uma ignorância (depois de começar a abandonar as primeiras considerações etnocêntricas) sobre as conexões causais, segundo Beatie (*op.cit.* :101) ou sobre a "integração funcional do todo" (*ibidem*: 97) que torna relacionável condutas e pensamentos (significantes e significados). Parafraseando Max Weber (1979), os mesmos significantes/comportamentos (iguais aos do investigador) tem significados diversos (dos do investigador e dentro do grupo) e os significados equivalentes (semelhantes aos do investigador) têm por referência significantes/comportamentos diversos (dos do investigador e dentro do grupo).

Este relato, primeiro sobre a reconceptualização do conceito cultura e depois de acesso ao simbólico por via do empírico, põe em evidência que não se tratou de realizar uma substituição das considerações e vivências etnocêntricas do trabalho de campo pelas formulações abstractas e analíticas de uma teorização; nem se tratou de substituir a heterogeneidade e a conflitualidade das normas sociais por lógicas e esquemas formais totalizantes, de propriedades universalistas (Geertz, 1991:32; Stocking, *op.cit.*:73). Põe-se em evidência que entre o vivencial e o abstracto, entre o individual e o social/colectivo, introduziu-se uma mediação que permitiu compatibilizar as necessárias rupturas e descoincidências com as necessárias continuidades e sobreposições.

E a esta mediação do trabalho etnográfico, entre o concreto e o abstracto, entre o heterogéneo e a unidade do social, que chamamos contexto. O contexto é a designação que é dada a operação intelectual, realizada pelo investigador, que visa lutar contra dois tipos de reduções: a primeira, a redução etnocêntrica e a sua potencial ocultação; a segunda, a redução teórica e a sua potencial hiper-formalização. O contexto amplia a percepção que o investigador tem das construções simbólicas dos actores (relativizando o etnocentrismo espontâneo e o seu processo de selecção circunstancial) e dá profundidade as interpretações científica (relativizando o etnocentrismo teórico e o seu processo de selecção formal). A mediação do contexto é corporizada na construção (mental do investigador) das conexões (diferenciais por relação ao investigador e ao conjunto do grupo) entre comportamentos/fazeres e pensamentos/saberes.

Saber estar no campo: conclusão

A contribuição da antropologia para o entendimento do lugar que ocupam os conceitos de etnocentrismo e de contexto leva-nos a ter da etnografia uma concepção anti-espontaneista e anti-empiricista sobre o modo como se constrói o conhecimento. E isto porque verificámos não basta estar no trabalho de campo (Wolcott, 1993:129), descrever as condutas sociais e viver com as pessoas (anti-espontaneismo), para que se produza uma estratégia etnográfica de investigação. É necessário saber estar para poder operar com conexões, delimitações, selecções e abstracções sobre a realidade social (anti-empiricismo).

É este saber estar que permite gerar o relativismo cultural pela mediação do contexto e gerar o entendimento da lógica local pela mediação da cultura. Assim, ambas as mediações, ao permitirem combater o empiricismo e o espontaneismo na investigação, são filiáveis numa concepção construtivo-racional de ciência que, como no início referimos, é a matriz epistemológica da leitura que neste texto fazemos sobre as contribuições da antropologia sobre o modo como se faz etnografia.

Referencias bibliográficas

- ATKINSON, Paul e HAMMERSLEY, Martyn (1994), "Ethnography and participant observation", in Denzin e Lincoln (orgs.), *Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage, pp.248-261;
- BEATIE, Jonh (1980), *Introdução à Antropologia Social*, São Paulo, Companhia Editora Nacional;
- BOURDIEU, Pierre (1987), "Reprodução cultural e reprodução social", in *Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo, Perspectivas, pp.231-267;
- CABRAL, João R (1983), "Notas críticas sobre a observação participante no contexto da etnografia portuguesa", *Análise Social*, XIX (76), pp.327-339;
- CARIA, Telmo H. (1997), *O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho - estudo etno-sociológico da cultura dos professores na conjuntura da reforma educativa (1992/94)*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real [Trabalho de investigação para obtenção do grau de Doutor em Sociologia da Educação];
- CARIA, Telmo H. (1996), "Deus me perdoe, sou professor - a (des)sacralização das políticas educativas na mente cultural dos professores", Comunicação ao *III Congresso Português de Sociologia - Associação Portuguesa de Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- CARIA, Telmo H. (1995a), "Uma abordagem sócio-antropológica do ensino da matemática em professores do 2º ciclo do ensino básico". Comunicação ao *III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação;
- CARIA, Telmo H. (1995b), "Os efeitos formativos (não esperados) no estudo etnográfico de uma escola C+S", in Vários, *Estado Actual da Investigação em Formação - Actas do Colóquio de Maio 1994*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 341-354;
- CARIA, Telmo H. (1995c), "Prática e aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico numa escola básica 2.3.", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 41, pp.35-62;
- COSTA, António F. (1986), "A pesquisa de terreno em Sociologia", in J. Madureira Pinto e Augusto S. Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, pp. 129-148;
- FERRAROTTI, Franco (1990), *Histoires et Histoires de Vie - la méthode biographiques dans les sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksiek, 2ª ed;
- GEERTZ, Clifford (1991), *La Interpretation de las Culturas*, Barcelona, Gedisa;
- GEERTZ, Clifford (1986), *Savoir Local, Savoir Gobal*, Paris, Puf;

- HYMES, Dell (1993), "Que es la etnografia", in H. Mailló, F. Castãno e Ángel Rada (orgs.), *Lecturas de Antropologia Para Educadores*, Madrid, Editorial Trotta, pp.175-193;
- ITURRA, Raúl (1991), *A Religião Como Teoria da Reprodução Social*, Lisboa, Escher;
- ITURRA, Raúl (1990), *Fugirás a Escola Para Trabalhar a Terra*, Lisboa, Escher;
- ITURRA, Raúl (1986), "Trabalho de campo e observação participante", in José Madureira Pinto e Augusto S. Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, 149-163;
- LAPASSADE, Georges (1991), *L'Ethno-Sociologie - Les Sources Anglo-Saxounes*, Paris, Méridiens Klincksieck;
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1980), *Raça e História*, Lisboa, Presença;
- POUILLON, Jean (1980), "A obra de Claude Lévi-Strauss", in *Raça e História*, Lisboa, Presença, pp.101-149;
- ROWLAND, Robert (1987), *Antropologia, História e Diferença*, Porto, Afrontamento;
- SANTOS, Boaventura Sousa (1989), *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna*, Porto, Afrontamento;
- SILVA, Augusto S. (1986), "A ruptura com o senso comum", in J. Madureira Pinto e Augusto S.Silva (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, pp.29-53;
- STOCKING, Jr, George (1993), "La magia del etnógrafo - el trabajo de campo en la antropologia britanica desde Tylor a Malinowski", in H. Mailló, F. Castano e Ángel Rada (orgs.), *Lecturas de Antropologia Para Educadores*, Madrid, Editorial Trotta, pp.43-93;
- WEBER, Max (1979), *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*, Lisboa, Presença;
- WOLCOTT, Harry (1993), "Sobre la intencion etnográfica", in H. Mailló, R Castano e Ángel Rada (orgs.), *Lecturas de Antropologia Para Educadores*, Madrid, Editorial Trotta, pp.127-144;

Telmo H. Caria, sociólogo; Departamento de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Av. Almeida Lucena, I - 5000 Vila Real; Tel.- (059) 325780; E-mail-tcaria@utad.pt.

Notas

- ¹ Agradeço a orientação e todo o apoio dado pelo Professor Doutor Raúl Iturra na realização desta investigação, designadamente nas condições pessoais que proporcionou para que pudéssemos fazer uma aprendizagem significativa da antropologia social, no contexto da nossa formação sociológica.
- ² Nova designação das antigas escolas C+S, onde estão integrados os alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.
- ³ Queremos agradecer também, de uma forma muito especial, a todos os professores que de um modo variável colaboraram connosco, designadamente aos órgãos de gestão da escola, que aceitaram o risco de me ter presente na escola durante um período tão longo de tempo, numa conjuntura tão problemática para a generalidade dos professores: coincidente com o lançamento da reforma educativa neste nível de escolaridade.
- ⁴ Uma reflexão mais desenvolvida sobre a posição epistemológica do autor e a de investigação desenvolvida pode ser encontrada na tese de doutoramento na qual este texto se enquadra (Caria, 1997: 2-111).
- ⁵ Segundo Clifford Geertz (1991:27) a ideia de exotismo seria um artifício de linguagem para ocultar a dificuldade humana de nos relacionarmos perceptivelmente com aquilo que resulta misterioso.
- ⁶ Concepção não idealista e não subjectivista de cultura.
- ⁷ Segundo Stocking (1993:77) o trabalho de Malinovsky deverá ser entendido como tendo desempenhado um papel constituinte do método da antropologia e não um papel normativo.
- ⁸ Segundo Geertz (1986:71) "o antropólogo-camaleão foi morto por aquele que lhe deu forma", referindo-se a Malinowsky.
- ⁹ Correspondeu, grosso modo, a metade do tempo de permanência na escola, pois o tempo total foi de dois anos lectivos.
- ¹⁰ Esta formulação do efeito de mediação é inspirada nas contribuições de Franco Ferrarotti (1990) sobre a análise de histórias de vida.