



Produzir antropólogos: algumas reflexões

Simoni Lahud Guedes
Programa de Pós-Graduação em Antropologia
Universidade Federal Fluminense

e-mail: simoniilahud@bol.com.br
Recebido em: agosto 2004

Resumo

No debate acerca da orientação no fazer antropológico, gostaria de destacar algumas questões referentes a dois aspectos. O primeiro, dentro da especificidade do processo de orientação/introdução ao trabalho etnográfico (que pode ocorrer tanto na graduação quanto na pós-graduação), refere-se à necessidade de recriação da prática de pesquisa clássica da disciplina. Algumas experiências com bolsistas de Iniciação Científica serão destacadas, buscando-se refletir, em conjunto com os outros pesquisadores, sobre o papel do orientador neste processo. Com relação ao segundo aspecto, intrinsecamente ligado ao primeiro, buscarei refletir sobre a política das agências de financiamento e sua relação com o processo de produção de dados na antropologia.

Palavras-chave

Orientação, etnografia, agências de financiamento.

Abstract

I would like to highlight some questions about two aspects of the debate about advising in Anthropology. The first one deals with the specificity of the advising/introduction process in the ethnographic work (in under-graduate as well as in graduate studies). It refers to the need to reshape the anthropological classical research practices. Some experiences with beginning researchers are highlighted, aiming to reflect about the advisor's role in this process. As to the second aspect, intrinsically bounded to the first, I would try to reflect on the politics of financial agencies and its relation with the process of production of data in Anthropology.

Keywords

Orientation; ethnography, financial agencies.

Destaco, inicialmente, a relevância e a oportunidade deste debate, que, espero, tenha continuidade em outros fóruns, pois a relação entre iniciadores e iniciantes, em antropologia, em especial na prática de pesquisa, é cheia de dificuldades mas também de possibilidades.¹ Iluminar, mesmo que parcialmente, uma das dimensões mais importantes de nossa prática, permitindo que troquemos experiências, inclusive com aqueles que nos orientaram, é fundamental, explicitando questões que, em geral, nos colocamos solitariamente. Isto afigura-se ainda mais fundamental quando, nesta prática, devemos com frequência incorporar, simultaneamente, o professor e o pesquisador. A orientação de alunos para a pesquisa antropológica apresenta algumas especificidades, inerentes à especificidade de nossas tradições disciplinares de produção de conhecimento. Exige, como sabemos, explicitação de saberes nem sempre verbalizáveis, dificuldade essa expressa, algumas vezes, na conhecida abdicação da possibilidade de transmissão de conhecimentos sobre a prática etnográfica. Otávio Velho(1995) é um dos autores que problematizam este aspecto, associando-o a uma visão romântica da antropologia:

Eu acho que existe entre os antropólogos um certo *ethos* do cultivo da espontaneidade do fazer antropológico que é muito romântico. Antropologia não se ensina, antropologia só se faz. De vez em quando algum aluno mais desavisado pergunta: 'mas não há uma cadeira de métodos e técnicas?'. E há um muxoxo por parte dos mais veteranos no sentido de que 'esse está por fora'. Antropologia não tem 'métodos e técnicas', antropologia é uma coisa que entra pelos poros,

uma coisa espontânea, uma coisa que tem a ver com esse grande contato fundamental com o campo ou com os nossos interlocutores, enfim, com o grupo social que estamos estudando. Isso aí, eu diria, é um dos problemas com os quais os antropólogos têm que se preocupar. Acho que, paradoxalmente, a antropologia, com todo esse charme por ter cultivado esse lado romântico da sua prática, se tornou, talvez, a menos auto-reflexiva das ciências humanas. Por boas razões, nós não ensinamos métodos e técnicas de pesquisa, mas também não colocamos nada em seu lugar. Isso é um problema bastante complicado hoje em dia (Velho 1995: 106).

Ultrapassar este limbo da “espontaneidade”, na relação orientador/orientando exige uma explicitação do olhar do próprio orientador e a tentativa de explicitação de inúmeras escolhas. Assim, perscrutar esta prática sem folclorizá-la é examinar a própria produção dos saberes antropológicos, através do exame da produção de antropólogos.

Minha contribuição não decorre de uma reflexão sistemática. Tento aqui trazer para a discussão alguma coisa do que me é sugerido pela experiência cotidiana no processo de orientação. São, evidentemente, notas muito preliminares, nas quais, na verdade, tentarei socializar um pouco das dúvidas que me acometem no decorrer deste processo. Neste sentido, trago algumas perguntas que, de tempos em tempos, me inquietam no interior destas experiências, relativas sobretudo à iniciação ao trabalho de campo. Esta escolha se justifica em razão de um de nossos consensos ser, justamente, a concepção da experiência do trabalho de campo, na antropologia, enquanto o rito fundamental de coroamento da produção de antropólogos. Assim, gostaria de centrar as minhas observações na orientação para a realização do trabalho de campo.

O ponto sobre o qual centrarei a minha contribuição pode ser resumido na comparação entre uma frase que escrevi na minha tese e, provavelmente, a frase mais famosa dos textos sobre o trabalho de campo na antropologia. Dizia Malinowski (1976) no texto em que buscava capturar a nossa cumplicidade com a sua própria aventura:

Imagine-se o leitor sozinho, rodeado apenas do seu equipamento, numa praia tropical... (Malinowski 1976:19).

Dizia eu:

Nós quatro trabalhamos como uma equipe... (Guedes 1997: 40).

Sabemos que o modelo consagrado da pesquisa antropológica, solipsista, já sugerido na frase introdutória do relato de Malinowski, tem sido constantemente recriado, embora as equipes de investigação, em geral multidisciplinares, sejam seus antecedentes diretos (Stocking Jr. 1983). Não há dúvida de que a constituição moderna de equipes – contando, em geral, com um pesquisador/professor orientador e estudantes iniciantes – é uma destas recriações. É sobre ela que me proponho levantar algumas questões. É possível pensar essas questões a partir da síntese de uma experiência de pesquisa que apresento a seguir.

Quando eu projetei a pesquisa de campo para a minha tese de doutorado, percebi, quase imediatamente, em função das questões que me propunha a investigar e dos saberes acumulados sobre os trabalhadores urbanos no Brasil, que eu deveria contar com ajuda para obtenção dos dados. Tencionando investigar a forma como, em diferentes contextos em bairros de trabalhadores, eram atualizadas e negociadas as concepções de homem e trabalhador, assim como a forma como se ligavam, eu sabia que havia alguns espaços sociais muito importantes interditados às mulheres, como os bares e botequins locais, por exemplo. Mais do que isso, interessavam-me os dados que pudessem ser produzidos na relação entre homens. Uma das propostas da pesquisa envolvia, também, o trabalho com jovens, filhos de trabalhadores, que, em geral, me viam como “tia” ou “professora”. Por várias razões, tornava-se imprescindível o concurso de bolsistas homens que, sob minha orientação, pudessem viabilizar a pesquisa. As bolsas foram obtidas e incorporei ao trabalho três alunos. Constituímos uma equipe. Não acho que caiba aqui descrever os detalhes deste processo, que já relatei anteriormente (Guedes 1997). Quero ressaltar, apenas, que, embora não fosse a primeira vez que eu trabalhava com outras pessoas na mesma pesquisa, nesta ocasião, a “inovação” em relação à proposta canônica de produção de dados na antropologia (Malinowski 1976, 1967), mesmo no meio urbano (Foote-White 1993), provocava algumas inquietações. Atuar simultaneamente, no mesmo contexto social, como professora e pesquisadora, implicava em alguns

limites para o trabalho de campo e na reinvenção de estratégias para a composição do *corpus* da pesquisa. Na defesa da tese, em 1992, o professor Gilberto Velho chamava a atenção para este aspecto, aparentemente inusitado desta pesquisa, e propunha-me uma reflexão sobre o tema que, nos anos posteriores, tive cada vez mais que enfrentar na prática. Até que ponto, de fato, era possível um trabalho antropológico realizado desta forma? Do ponto de vista epistemológico, a construção do saber antropológico, insistimos, se dá no processo de construção de relações entre o pesquisador e os pesquisados. De que forma podemos pensar estes saberes construídos coletivamente? É possível conjugar, no próprio campo, os papéis de professor e pesquisador? Como orientar para a pesquisa e realizá-la simultaneamente?

Na verdade, a intensificação dos programas de iniciação científica nas universidades brasileiras e, em nosso caso, a criação do PPGACP em 1994,² tornaram cotidianas estas questões. Ou seja, uma experiência que tinha algo de inusitado rotinizou-se sem que, entretanto, tivéssemos extraído dela todas as conseqüências. Não tenho datas precisas quanto a isto, mas creio que há mais ou menos 15 anos foi substantivamente alterada a política das agências financiadoras no Brasil, em especial a do CNPq, principal agência nacional neste setor. Anteriormente, os alunos de graduação solicitavam, por conta própria e sem orientação, bolsas de pesquisa e, depois que obtinham o recurso, procuravam o orientador, que muitas vezes não tinha investimento naquela direção. O altíssimo índice de inadimplência dos bolsistas e a absoluta falta de controle pelos orientadores – com a conseqüente baixíssima produtividade dos recursos investidos – levaram às mudanças que todos conhecemos. A ênfase atual nos “grupos de pesquisa”, cujos desdobramentos não são ainda conhecidos, é um elemento de um processo crescente de “coletivização” dos objetos de pesquisa, dos dados obtidos e da responsabilização do orientador pelos resultados alcançados.³ O que representa para o trabalho de campo antropológico este processo? Não temos mais o pesquisador solitário, com seu equipamento, mas “expedições” ao campo, certamente muito distintas das expedições do século XIX, em que não apenas produzimos dados, mas buscamos ensinar o que não sabíamos que sabíamos. Precisamos explicitar para onde olhamos, como olhamos, para tentar ensinar a olhar.

Certamente as nuances de cada situação são muitas, assim como as soluções encontradas. No meu caso, realizo algumas destas “expedições” nas etapas iniciais de cada processo de inserção, em que atuo mais como professora do que como pesquisadora e

insisto, no decorrer do trabalho, na construção de subprojetos específicos. O amadurecimento relativo do aluno de graduação, no desenvolvimento da pesquisa, permite que ele desenvolva o seu próprio subprojeto e assuma um “campo” próprio. Ou seja, busco sempre a retomada do solipsismo do pesquisador, restituindo também à experiência que vivi na pesquisa para a minha tese o seu caráter inusitado, pois, naquele caso, a equipe se manteve durante todo o processo. Na forma como busco trabalhar atualmente, com a construção dos subprojetos, a equipe de trabalho se constitui no debate teórico, enriquecendo-se com as várias dimensões acrescidas ao projeto por cada um dos subprojetos, e o objetivo é, sempre, que cada um construa seu próprio campo empírico e seu espaço.

Nas versões canônicas da nossa disciplina, produzimos páginas e páginas verbalizando o processo de produção de dados para, enfim, dizer aos alunos que o resto eles só aprenderão fazendo, como acentuam vários autores, entre eles Otávio Velho, citado acima. Atuamos dentro do registro do “saber prático”, ou seja, esperamos que o próprio fazer conduza à incorporação do saber. Nesta perspectiva, atuamos exatamente como os trabalhadores brasileiros, enfatizando que o saber prático tem suas formas próprias de transmissão. Acho que podemos aprender alguma coisa com eles sobre isso. Tudo, neste caso, baseia-se no que denominam, ao mesmo tempo vaga e precisamente, como “aprender vendo”. Ou seja, trata-se de, primeiro, identificar as possíveis situações de aprendizagem e aproveitá-las. Tais situações desencadeiam um processo: observar o que os experientes fazem; fazer, posteriormente, de modo incipiente (o que denominam como “mexer”) para adquirir prática e, enfim, tornar-se ele mesmo uma pessoa experiente. Tudo isto supõe, como condição básica, que se aprendeu a “aprender vendo”, resultado de um conjunto complexo de qualidades e capacidades (curiosidade, inteligência, capacidade de transferir conhecimentos de uma área para outra, reconhecimento – mesmo que rudimentar – dos instrumentos, e assim por diante). Penso que também precisamos ensinar os nossos iniciandos a “aprender vendo” e, para isso, precisamos explicitar e desenvolver as qualidades, habilidades e capacidades necessárias para que “aprendam vendo”. Ressalte-se ainda que, sendo a observação (direta, participante ou não) uma das técnicas antropológicas fundamentais, “aprender vendo” é parte importante do “aprender a ver”. Penso que, assim, podemos buscar, em iniciação conjunta à pesquisa, orientar os olhares até onde

é possível, mas sempre pressupondo que as capacidades correlatas de “aprender vendo” e “aprender a ver” não são dadas espontaneamente. Sou, por isso, absolutamente contrária à exposição de estudantes de qualquer nível ao trabalho de campo sem sólida e prévia preparação,⁴ que inclui todo o receituário que conhecemos: leitura e debate acerca dos trabalhos clássicos, identificação das potencialidades e limites das principais técnicas, sólida formação teórica, mesmo que básica. Desse modo, a participação em um projeto de pesquisa e a iniciação conjunta em tais “expedições” ao campo podem permitir ao iniciando, em especial ao de graduação, vencer a situação assustadora do primeiro contato com a pesquisa de campo, e pôr-se em situação de “aprender vendo”, situação que exige do professor/pesquisador o máximo de explicitação do que faz e do porquê o faz.

Confesso que tenho tido uma dificuldade proverbial neste processo. Há, realmente, uma série de coisas que sei fazer mas que não sei dizer como são feitas. Na verdade, contamos ainda com uma série de qualidades pessoais dos estudantes que facilitam sua inserção (ou características que dificultam muito este processo, como timidez excessiva ou temperamentos mais “fechados” ou, ao contrário, demasiado “expansivos”). Mas, tal como afirmam os trabalhadores, não há como aprender estes saberes sem os fazeres. Deste modo, podemos propiciar uma introdução, a melhor e mais bem preparada possível, mas precisamos, de fato, produzir também autonomia e estimular os estudantes a fazer o seu próprio campo.

Quero, ainda, referir-me a uma outra dimensão importante da política das agências financiadoras de estimular a inserção dos estudantes de graduação e pós-graduação nos projetos do orientador. Orientar a introdução de alunos de graduação ou de pós-graduação na experiência do trabalho de campo etnográfico implica, hoje, também, em um intenso trabalho, digamos assim, de inserção dos estudantes em uma “linhagem” (Peirano 1995). Cada novo estudante incluído no grupo deve cumprir um programa de revisitação de questões, algumas pertencentes ao núcleo duro da antropologia, outras bastante específicas do trabalho que cada um de nós desenvolve. Trata-se, sem dúvida, de um trabalho pedagógico, mas também de sedução e convencimento. Esta inserção em projetos de pesquisa é, cada vez mais, condição *sine qua non* para os que pretendem investir em carreiras acadêmicas. Ao lado da ênfase na inserção dos estudantes nos projetos dos pesquisadores, as

políticas de financiamento realizaram, também, como todos sabemos, uma drástica redução dos prazos para as integralizações curriculares. Há, de fato, um modelo de trajetória acadêmica ideal que é sugerido por esta política. Neste modelo, implícito no amplo conjunto de normas, regras, regulamentos e editais, alguns estudantes mais talentosos, em faixas etárias determinadas, são selecionados pelos professores na graduação, inserem-se em seus projetos, adiantam os seus investimentos de pesquisa, têm um treinamento especial e, ao entrar na pós-graduação, estão aptos a cumprir os exíguos prazos propostos. Além da discussão sobre a propriedade da delimitação da faixa etária, que inclusive já alcançou outros foros além do acadêmico, creio que precisamos refletir sobre este modelo. À parte todas as evidentes vantagens deste processo, há algumas críticas que devem ser levadas em consideração. Para alguns de nossos colegas, esta inserção seria prematura, fazendo com que o estudante “se comprometa” muito cedo com determinados recortes e perspectivas. Até que ponto não estamos dificultando desenvolvimentos mais originais, decorrentes da exposição menos intensa mas aprofundada a perspectivas bastante distintas entre si? Como manter as vantagens da inserção dos estudantes em projetos de pesquisa mais amplos, do interesse do orientador, e desenvolver a sua fundamental autonomia intelectual? Certamente cada um de nós elaborou boas respostas para esta questão fundamental, mas é preciso socializar estas experiências.

Neste sentido, percebo uma diferença significativa entre os orientandos de graduação e os de pós-graduação. Os estudantes de graduação são escolhidos por nós e devem se integrar a projetos pré-existentes. Os estudantes de pós-graduação nos escolhem (quando não vêm direto da graduação, já devidamente seduzidos por nós). É certo que nos escolhem por se interessarem pelas linhas de pesquisa com as quais trabalhamos, por se interessarem por objetos que dialogam com aqueles que construímos, mas, muitas vezes, seus projetos trazem dimensões e questões novas – o que é salutar. Algumas vezes nos obrigam inclusive a investimentos novos, e redirecionam as nossas próprias pesquisas. Estou segura de que este espaço de autonomia e criatividade deve ser preservado com o máximo carinho.

Finalmente, para não me estender muito, acho que tudo isso envolve uma questão bastante difícil e polêmica para nós: a questão da autoria. Mais uma vez, não pretendo oferecer respostas, con-

tentando-me em formular algumas perguntas espinhosas. A inserção dos estudantes, principalmente de graduação mas também de pós-graduação, em nossos projetos, representa também a coletivização de nossos objetos além da coletivização de seus produtos. Não somos, muitas vezes, além de orientadores, um pouco autores – ou co-autores – das monografias, relatórios, teses e dissertações que orientamos? Por outro lado, não são, muitas vezes, os nossos orientandos também co-autores dos produtos de nossas pesquisas? Para além daqueles momentos específicos em que escrevemos juntos, o resultado de todo este processo não é um produto coletivo? O momento da escrita delimita o processo de autoria? Por mais que a criação antropológica só se realize por completo no texto, como demonstra muito bem o professor Roberto Cardoso de Oliveira (1998), o processo como um todo certamente coletivizou-se e creio que formamos, com nossos orientandos, de fato uma equipe. O modelo de autoria coletiva, tão comum em outras áreas, bastante mais raro nas ciências humanas, não estaria sendo imposto a nós pela política das agências de financiamento?

Retorno à experiência de pesquisa da minha tese, com a qual iniciei estas observações sobre a orientação de estudantes. Naquele caso, em função da especificidade da situação, a autoria da pesquisa era clara e explicitamente minha e não havia a possibilidade de desenvolvimento de subprojetos. Os orientandos trabalhavam nas direções que eu indicava e que eram importantes para construir os dados necessários à investigação que eu me propunha. Mas, mesmo neste caso, não apenas procurei fazer com que dominassem todo o processo, discutindo com eles a fundamentação do que faziam, como jamais impedi qualquer um deles de utilizar os dados produzidos na pesquisa, oferecendo, inclusive, todo o conjunto para utilização. De fato, apenas um deles utilizou estes dados para trabalhos pessoais, quando realizou o mestrado em Sociologia. Apesar de tudo, tratava-se de investigação minha; creio que eles encaravam o produto como os meus dados. A forma como trabalhamos hoje, em função das expressivas mudanças da política de pesquisas, levam-me, cada vez mais, a pensar em autorias coletivas. Orientamos e co-produzimos? Orientamos e seduzimos para a nossa “linhagem”, para as nossas questões? Para não concluir apenas com perguntas, adianto que considero que a produção coletiva de dados se individualiza na apropriação textual que cada um de nós – orientador ou orientando – é capaz de fazer dela. Nesse sentido,

creio que, nas condições sociais atuais de produção de dados no Brasil, vivenciamos, cada vez mais, em especial nas experiências didáticas, uma peculiar relação entre produção coletiva de dados e produção individual de textos.

Referências bibliográficas

- DEBERT, Guita Grin. 1995. "A iniciação científica nos cursos de Ciências Sociais". In: Pessanha e Villas Bôas, *Ciências Sociais. Ensino e pesquisa na graduação*. Rio de Janeiro: J. C. Editora.
- FOOTE-WHITE, William. 1993. *Street Corner Society: the social structure of an Italian slum*. Fourth ed. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- GUEDES, S. L. 1997. *Jogo de Corpo: um estudo de construção social de trabalhadores*. Niterói: Eduff.
- MALINOWSKI, B. 1967. *A diary in the strict sense of the term*. Stanford: Stanford University Press.
- _____. 1976. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural (col. Os pensadores).
- OLIVEIRA, R. C. 1998. "O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever". In: *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp.
- PEIRANO, Mariza. 1995. "Os antropólogos e suas linhagens". In: *A Favor da Etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- PESSANHA, Elina e VILLAS BÔAS, Gláucia. 1995. *Ciências Sociais. Ensino e pesquisa na graduação*. Rio de Janeiro: J. C. Editora.
- STOCKING JR., George W. 1983. "The ethnographer's magic: fieldwork in British Anthropology from Tylor to Malinowski". In: Stocking Jr. (ed.), *Observers Observed. Essays on Ethnographic Fieldwork*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- VELHO, Otávio. 1995. "Algumas considerações sobre o estado atual da antropologia no Brasil". *Antropolítica*, n.1, jan./jun.

Notas

¹ Nas ciências sociais, há algumas reflexões pioneiras nesta direção, dentre as quais destaco os trabalhos de Elina Pessanha, Nelson do Valle Silva e Regina Celi Kochio, Guita Grin Debert e César Barreira, todos parte de um importante seminário publicado sob a organização de Pessanha e Villas Bôas (1995). Entretanto, não registrei investimentos específicos acerca da formação de antropólogos.

² Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Ciência Política, recentemente desmembrado em um Programa de Pós-graduação em Antropologia e um Programa de Pós-Graduação em Ciência Política.

³ Reflexão importante sobre a iniciação científica em Ciências Sociais, expondo a experiência da Unicamp, encontra-se em Debert (1995).

⁴ Considero, por exemplo, extremamente danosas ao estudante e à disciplina as incitações para exercícios chamados de "etnográficos" sem qualquer preparação, sem arcabouço teórico, levando à confusão entre a produção de "impressões" e a produção de dados.

⁵ Pessoalmente, sempre agradecerei ao professor Castro Faria por ter acolhido minhas tímidas especulações, na década de 1970, sobre o futebol no Brasil, ajudando-me a transformá-las em uma dissertação de mestrado.

* Trabalho apresentado no Fórum Especial *O Fazer Antropológico e o Processo de Orientação*, na V Reunião de Antropologia do Mercosul, em Florianópolis, 2003, sob a coordenação dos professores Roberto Cardoso de Oliveira e Gilberto Velho, aos quais agradeço. Agradeço também a Tânia Dauster, fundamental na organização deste encontro.