

**O RELATO ETNOGRÁFICO: CONTRIBUTOS ANTROPOLÓGICOS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA¹**

Alef de Oliveira Lima
UFRGS/Rio Grande do Sul

¹ Trabalho apresentado na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2016, João Pessoa/PB.

Introdução

Do que se trata o ensino de ciências sociais? Como ensinar? O que ensinar? Para que serve a sociologia na educação básica? Essas e muitas outras perguntas formam a miríade de questionamentos sob os quais a reintrodução² da ciência sociológica constrói seu projeto de legitimidade. Em meio ao debate de ressurgimento, misturam-se outros, que buscam refletir sobre o lugar pedagógico que as ciências sociais podem assumir frente aos dilemas no ensino médio, em particular, e na educação brasileira, em geral. Nesse sentido, a reinserção da sociologia é prevista em uma visão de conjunto, envolvendo o reconhecimento de temas e conteúdos provenientes tanto da antropologia como da ciência política, sendo a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que tal compreensão se afirma com maior vigor. As Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) também reafirmam esse entendimento ao propor que a prática pedagógica que se refere à sociologia, tem como objetivos produzir o estranhamento e a desnaturalização das relações e instituições sociais.

Posto isto, a proposta desse artigo, é expor e refletir sobre algumas formas didáticas inspiradas em abordagens e temáticas advindas da antropologia. Trata-se, sobretudo, de relatar o uso de alguns recursos caros à prática etnográfica em turmas do 3º ano do ensino médio, em uma escola estadual na cidade de Fortaleza/CE. Por meio de uma experiência oportunizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/subárea de sociologia da Universidade Federal do Ceará, pude observar e participar do desenvolvimento de uma tecnologia de ensino³ e problematização que dialogava de maneira explícita com a ciência antropológica.

Três turmas da última série do nível médio foram provocadas pela sua respectiva professora a produzir um “relato etnográfico”, quer dizer, fazer um texto de caráter descritivo sobre um lugar de livre escolha. Essa atividade foi feita como parte da obtenção da nota parcial da disciplina. Levou algum tempo até que os alunos aderissem de forma mais firme à proposta da docente. Foi no decorrer de um mês que a maioria dos alunos conseguiu produzir, cada um, sua descrição. Geralmente, eles indagavam a respeito de qual a serventia daquele relato, por qual maneira eles deveriam relatar, o que era para se observar e como escrever. Essas questões foram dirimidas nas primeiras

² No caso o termo reintrodução é adequado, pois destaca as intermitências da disciplina do contexto do ensino básico.

³ Esclarecer que tecnologia não se trata apenas da confecção do material de ensino, e sim um pressuposto teórico alinhado a um objetivo didático.

duas semanas. A professora levava enxertos de pequenos textos etnográficos e os bolsistas do PIBID/sociologia discutiam com os estudantes sobre as características da etnografia em geral, e da necessidade de elaborar o exercício de estranhamento enquanto forma de aguçar as habilidades críticas. Evidentemente, o registro da observação participante e o trabalho de campo também foram mencionados.

Nesse momento introdutório os estudantes se mostravam arredios, afinal a compreensão massiva entre eles era de que a sociologia não servia para nada, e que fazer aquela descrição poderia de algum modo, atrapalhar outras tarefas. Apesar desses posicionamentos, a professora insistiu, afirmando a necessidade de entender a especificidade de um *olhar sociológico e antropológico* dentro das relações mais banais que os alunos tinham, seja, na própria escola, na sala de aula, em uma conversa dentro do ônibus, em uma caminhada pelas ruas de seu bairro, no trabalho, enfim em um amplo conjunto de espaços de convivência que cada indivíduo tinha acesso no seu dia a dia.

No começo, poucos trouxeram algum relato *ipso facto* de algo que tenha chamado sua atenção. Notando essa baixa adesão, a professora iniciou junto aos bolsistas a leitura dos textos que esses alunos produziram, e na leitura em voz alta se fazia uma análise dos fatos interessantes que eram descritos. Assim, o alunado ficou instigado em ter suas descrições problematizadas, ficaram impressionados pelo modo como aquilo que eles julgariam sem sentido e trivial era debatido e, aos poucos, se desmembrava em outro significado, surgiam hipóteses e deduções. Depois desse momento, a maioria dos estudantes se empenhou na produção de seus textos, por vezes, chamando-os de “minha etnografia”. Logo, os textos ficaram maiores e os alunos disponibilizavam em suas escritas pequenas reflexões, porém o auge era a leitura em voz alta, e as considerações dos bolsistas, professores e/ou da turma.

Na feitura desse artigo optei por fazer um levantamento geral dos relatos, e posteriormente, uma análise mais detida de algumas descrições, escolhidas devido à qualidade de seu texto e também pelas “descobertas do olhar” narradas. Um aporte metodológico, mais denso, se deu ao traçar as “incursões” etnográficas dos estudantes com as diversas maneiras de escrita da etnografia, de modo a observar o elemento particular de cada descrição. Depois dessa discussão mais específica, estruturei as considerações finais argumentando sobre valor da aproximação entre antropologia e

didática na elaboração de técnicas de ensino aptas a construir a criticidade e o senso de desnaturalização dos alunos, não mais ancoradas em uma pedagogia normativa, e sim em uma perspectiva pluralizante que os convoque a se dar conta das alteridades que os circundam, bem como as diferentes lógicas de pertencimento cultural presentificadas em sua vida cotidiana. Tomada de forma estratégica, a inspiração antropológica pode ser utilizada de modo mais amplo, conseqüentemente, basilar os métodos didáticos de professores que se aventurem a encará-la como legitimada para subsidiar o ensino de sociologia.

Levantamento geral: descrições

Os relatos escolhidos nesse primeiro tópico são provenientes de três turmas: terceiro C, D, E, na medida em que se mostram bastante ilustrativos de como a proposta para realizar a descrição foi compreendida pelos alunos. Essa amostra conta com quarenta diferentes textos. A maioria deles é curta e não excede mais que uma página. Alguns já apresentam propriedades de uma reflexão sobre como fazer, o que se percebeu ao fazer, que dinâmicas sociais foram “redescobertas”. Em um aspecto mais amplo essas descrições balizam o perfil inicial da aprendizagem que os alunos tiveram acerca do que é a etnografia e observação participante, ambos os conteúdos explicitados pelos bolsistas.

Os principais espaços descritos foram praças, praia, shoppings, a rua próxima às residências dos estudantes, um culto religioso frequentado na semana, passeios com familiares, os locais de trabalho, a sala de aula, reuniões da igreja, missas, o trajeto dentro do ônibus e a casa de amigos. Todas as narrativas tinham em comum esse caráter de esforço inicial, eles não entendiam o que colocar em seu texto, e acabavam escrevendo frases pontuais, descreviam sua ação: “entrei no ônibus”, “fui passear”, etc. Aos poucos, com uma nova leva de textos que eram problematizados, os estudantes começaram a fazer levantamentos de objetos em cada lugar, passaram também a prestar atenção no modo como às pessoas se vestiam, como elas se posicionavam no ambiente, o que faziam, para quem olhavam, o que falavam. Esse novo direcionamento da escrita dos estudantes balizavam uma compreensão mais consistente do exercício proposto em sala. Foi nesse contexto que verifiquei adesão mais homogênea dos alunos aquela atividade.

Parte dessa adesão ocorria por meio das rodadas de problematização que os licenciandos e a docente produziam em sala. O intuito era se utilizar dos fatos coletados pelos alunos como mote de debate, era algo que pode ser descrito pelo conceito de *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 1996). Por meios das orientações e *feedbacks*, o alunado era instigado a pensar sobre o que escreviam, e esse procedimento objetivava à formação de uma reflexividade acerca das observações que foram feitas. Entender o jeito que uma pessoa se veste para ir a determinado local pode representar o significado desse local em sua vida. Ou, também, podemos perceber que determinado sujeito vai à igreja só por tradição, que nem liga para o sermão do padre. Essas hipóteses foram surgindo no diálogo com os alunos, nesse caso, a tarefa consistia na produção de hipóteses e inferências em relação os dados trazidos e as situações encontradas. Era uma forma de transitar do senso comum para a análise antropológica.

De modo implícito existia no processo de problematização o cuidado em construir um envolvimento entre os alunos e suas descrições. Aos poucos as escritas iam ganhando um corpo mais definido: socializações, espaços, inquietações foram sendo inscritas nos textos. Logo, percebeu-se que artifício do “relato etnográfico”, acessibilizava compreender as dificuldades de apreensão das práticas escritas, propostas pela escolarização, e as disposições para leitura do mundo social que os estudantes mantinham. Ao serem solicitados a escrever sobre seus lugares de convivência, suas próprias relações sociais, e a percepção dessas relações no campo da alteridade, eles sentiram o constrangimento de não dominar completamente de códigos de escrita e leitura⁴. Alguns faziam seu relato somente com auxílio de um bolsista ou da professora. O medo do erro, certamente, tinha um efeito paralisante.

Coerentemente, as discussões em sala funcionavam no sentido de construir uma suspensão desse medo. O importante era realizar o relato mais do que sua formalização escrita, toda a frase era relevante, toda palavra também. Era consenso entre os licenciandos e a docente que os impactos dessa atividade, que era realizada no início do ano, iriam gerar resultados mais efetivos quando esses alunos fossem preparar redações

⁴ Parte desse constrangimento não pode ser compreendida sem se fazer menção à noção de *habitus* e capital simbólico proposto por Pierre Bourdieu. Para o autor, a escola, de modo geral lida com códigos e decodificações específicas de um capital cultural (SETTON, 2002), que as classes populares não dominam, ou dominam de modo parcelar e fragmentado. Logo, o que entra em jogo no processo de escolarização são as possibilidades de aderir aos capitais simbólicos da escola e ressignificar o seu *habitus* (estrutura social que se transforma em cognitiva), ou admitir os processos de exclusão e discriminação impostos na prática pedagógica, principalmente, em relação ao domínio da norma culta da língua materna.

para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O entendimento comum era de que ao elaborar esses relatórios, o alunado, significava sua aprendizagem e ao mesmo tempo desenvolvia disposições para escrita e a leitura de modo indireto. Assim, o proceder pedagógico se dava por uma perspectiva não normalizante da ação escolar, era possível instigar a apreensão dos códigos de leitura e escrita pelos “desvios”.

Em muitas das descrições os estudantes perguntavam a si mesmos acerca do que estavam fazendo no local onde se encontravam. Muitos começavam a relatar os acontecimentos de modo mais íntimo, exprimindo suas percepções sobre os eventos, começavam a notar os sentimentos dos espaços de convivialidade, falavam de relações de engajamento na sua igreja ou no grupo de orações. Concretamente, observavam em suas descrições a heterogeneidade dos lugares de socialização que frequentavam. Essas observações eram alvo de risos, que imediatamente era suscitavam expressões de estranhamento, como: “tu viu isso mesmo!”. Para dá um melhor subsídio a essa análise passei a escolher alguns textos que me chamaram a atenção, eles serão abordados no tópico subsequente.

“Descobertas do olhar”: dificuldades e surpresas

Uma das descrições que mais me instigou foi a de Natalia⁵. Ela era uma das alunas mais resistentes a fazer o relato. Tinha me dito uma vez que não havia nada de interessante nos lugares que frequentava, até porque os percursos feitos por ela podiam ser resumidos em quatro palavras: “da casa pro trabalho”. Posteriormente, observei que Natalia teve uma conversa mais detida com a professora que a aconselhou a descrever seu lugar de trabalho. Na semana seguinte, no horário da aula de sociologia, ela estava com o texto em mãos, quase uma página. Fiquei curioso e pedi para dar uma olhada, ela consentiu. Depois leu em voz alta para os colegas. Inicialmente, é uma descrição bem básica, com ações pontuais de entrada e saída da empresa em que trabalha. No decorrer ela vai incluindo as percepções sobre como as pessoas se vestiam para ir trabalhar, e distinguia quem era estagiário e quem era efetivo:

[...] tem pessoas de diferentes idades classes sociais e raças. Agora vou citar alguns que sempre observo e vejo diariamente há jovens que iniciam seu primeiro emprego muitos com 16 anos, tem também aqueles que já elaboram um estágio superior onde já são formados em faculdades e há aqueles que já estão perto de se aposentar, homens e mulheres que são bem veteranos no ramo, senhores e senhoras durante muito trabalharam lá. (Natalia, texto 01)

⁵ Os nomes expressos nesse artigo são fictícios.

A descrição de Natalia não terminava nesse momento. No final de seu texto é trazido um dado importante que nem ela havia notado. A despeito de ser uma empresa privada, ela achava comum a prática que encontrou, mas tanto os bolsistas, quanto seus colegas e a professora ficaram bastante curiosos. Nas últimas linhas ela descreve ritos religiosos que ocorriam naquele espaço e não em uma igreja. Segundo Natalia:

E todos dos dias da semana homens e mulheres se reúnem por volta das três horas da tarde para rezar o terço, os fervorosos. (Natalia, texto 01)

Os estudantes perguntaram a ela o que eram os “fervorosos” e ela disse tratar-se de um grupo de pessoas da religião católica que tiravam mais ou menos meia hora de seu dia de trabalho para rezar. A professora aproveitou a deixa para problematizar os diversos espaços em que a religiosidade pode se manifestar e também como era válido realizar a “desnaturalização” do olhar, destacando para os estudantes que não tinha nada de óbvio as pessoas praticarem sua religião de modo coletivo em espaços profissionais. Particularmente, o que me intrigou foi o fato da aluna deixar por último esse dado. Era evidente que a “descoberta do olhar” de Natalia indica um momento *posterior* à adesão da proposta da professora, somente quando ela descreve o que acha ser digno de anotação, isto é, as diferenças etárias, as vestimentas, é que a estudante passa a dirigir seu olhar a uma obviedade diária. Conseqüentemente, é justamente nessa obviedade naturalizada que debruçaram esquemas de problematização advindos das ciências sociais, como o conceito de ritos, de religião, de ação social. Depois da rodada de discussão Natalia olha seu caderno, na página onde seu texto está escrito, parecia perguntar-se, será que tinha feito “verdadeiramente” uma etnografia?

Algumas das descrições ganharam um tom mais intimista, e ao narrar percursos sociais inscreviam o “enigma” da socialização nas metrópoles. Um aluno chamado Marcelo era bastante calado nas aulas de sociologia que acompanhei, e apesar de não ter lido em voz alta seu texto, ele fazia interessantes reflexões sobre sua vinda para o colégio através dos ônibus de Fortaleza:

Todos os dias eu pego um ônibus chamado Santa Maria, às 6:25 da manhã, a parada é bem perto da minha casa e quando eu entro no ônibus ela ainda está vago mas já na outra parada ele lota.

Entra vários alunos da minha escola, amigos e desconhecidos sobem e ocupam as cadeiras, rostos tão familiares, mas ao mesmo tempo tão enigmático, por que eu não sei absolutamente nada da vida dos desconhecidos que dividem o coletivo comigo. (Marcelo, texto 02)

O ganho tomado pela professora ao ler o texto do Marcelo foi perguntar como estamos incluídos numa rede de perspectivas sociais. Achamos que o motorista de um transporte, que não conhecemos vai seguir corretamente a sua rota. A docente pergunta aos alunos de onde vem a confiança nas grandes metrópoles já que os contatos sociais são mais fluídos e superficiais? Os estudantes tentaram responder dizendo que era o trabalho do motorista, mas que efetivamente nunca teríamos certeza de nada. Marcelo fala comigo, estamos na última fila de cadeiras da sala, ele acha que é porque vivemos em sociedade. A descrição dele ainda detinha detalhes não aproveitados no debate com a turma: ele descreve como são ambivalentes as nossas relações com a figura do outro, e também sua aflição em ter que esbarrar nas pessoas no instante de parada do ônibus:

[...] eu disse que não gosto de conversar em ônibus, mas, não gosto de pegar sozinho... Curioso né?! Eu realmente acho deprimente pegar ônibus sozinho, mas quando estou ou mesmo acompanhado por minha irmã ou amigos eu gosto de ir escutando musica no fone de ouvido.

Antes eu ficava meio aflito na hora de descer, ter que passar por aquele mei [sic] de gente todos junto e fechando o seu caminho eu esbarrava em todos por ser desajeitado, mas, hoje eu já acostumei e já não fico mais aflito. (Marcelo, texto 02)

O texto de Marcelo permite ver que o relato ganha um tom mais denso de reflexão atinando uma compreensão mais íntima. Essa “descoberta do olhar” também incide na construção de um olhar mais atento para as nossas próprias peculiaridades emocionais. Ao narrar sua experimentação das emoções que vive e revive cotidianamente no meio de um emaranhado de esbarrões e “enigmáticos desconhecidos”, Marcelo repara na sua forma de sentir as sociabilidades, estranhando essa sensação ambivalente: “não gosto de conversar, mas também não gosto de pegar o ônibus sozinho”. Percebe-se que essa maneira de desnaturalizar as emoções também foi exposta graças a um modo etnográfico de observar as relações sociais nos trajetos produzidos pelos alunos diariamente.

Algumas das descrições feitas pelos discentes acabaram tendo a escola como subtema de seus relatos, curiosamente, a instituição escolar é descrita do ponto de vista deles (estudantes), significando que suas narrações tiveram como base a percepção de sua posição social dentro daquele espaço. A respeito dessa dimensão, um dos textos lidos em sala foi bastante paradigmático. A descrição era de Isabeli, uma aluna acanhada, visto que era novata. Seus relatos foram exemplificados pela professora como uma “percepção socialmente localizada”. Isabeli narra o drama dos “atrasados”:

Hoje eu cheguei atrasada no colégio e fiquei reparando o desespero das pessoas que hoje tem que apresentar um trabalho da professora de geografia.

Uns desistem e vão embora, outros ficam pedindo para o porteiro abrir, implorando na verdade... (Isabeli, texto 03)

Na sua escrita Isabeli conta-nos sobre sua observação, segundo ela, a maioria dos estudantes que chegavam percorriam uma distância considerável, e muitas vezes esse era o real motivo de seu atraso, alguns tinham que tomar duas ou três conduções até a escola. Nesse momento o debate se acirra e os alunos dizem que o horário de chegada deveria ser estendido, pois, alguns moram em cidades da zona metropolitana de Fortaleza, ou em bairro distantes. Isabeli conclui sua narração se inserindo naquela situação:

[...] hoje eu estou fazendo esta atividade e com isso estou aprendendo a reparar um pouco nelas. Nunca tinha parado para pensar nisso.

Enfim... então metade foi embora, desistiu de esperar, mas eu vou ficar aqui, vai que um milagre acontece e eles deixam entrar... Afinal, também preciso apresentar meu trabalho de geografia. (Isabeli, texto 03)

Tendo compreendido que o relato era uma forma de se incluir como discente, Isabeli trouxe para a sua turma dados que eles pensavam diariamente, mas que, por algum motivo não formalizavam como queixa em relação à escola. De modo indireto, o relato narrado, permitia aos colegas verem-se por “seus próprios olhos”. Evidentemente, as descrições muitas vezes continham redundâncias e a aula ficava dispersa. Porém, era bastante proeminente notar que os estudantes que não haviam preparado nada começavam a escrever ali mesmo, acerca das situações interessantes do seu cotidiano. Escrever, ou construir um diário de campo mínimo consistiu um despertar a adesão para a criticidade e as possibilidades de desnaturalização de um olhar “petrificado” pela normalização, para um olhar das “redescobertas”, aberto a reconhecer pertencimentos e alteridades.

Considerações finais

Os relatos “etnográficos” tomados aqui no plano de fundo de uma inspiração didática permitiram de modo diverso e, envolvente, executar uma aproximação “desviante” entre os alunos e os códigos de escrita e leitura que a escola professa. Sua inclinação a uma forma antropológica de conceber as metodologias de ensino ficava mais clara conforme os discentes suscitavam dúvidas, percepções e adesões. Suas descrições ganhavam um caráter de uma perspectiva mais densa, conforme apontaram

os textos analisados neste artigo. Não é o caso de pensar a possibilidade do ensino sociológico formar “micro-etnógrafos”, ou tampouco pequenos antropólogos. A proposta dos relatos se assentou em potencializar as habilidades dos alunos, de maneira a instrumentalizar sua criticidade.

Os relatórios confeccionados demonstravam como acontecia o passo a passo existente nos processos de desnaturalização, indicando o resultado positivo de promover um registro de maior reflexividade entre os estudantes e seu cotidiano. Os usos desses relatos eram perspectivados pela apreensão comum de que a dimensão “instrumental” da prática docente não é avessa à inclusão de novas alusões e teorizações – a didática aqui compreendida enquanto práxis é interdisciplinar (LIBÂNEO, 1990). Logo, a concepção de novas tecnologias de ensino, ou a composição de quadros de metodologias docentes mais variados se deve a um investimento criativo do professor⁶, e o reconhecimento da processualidade da avaliação.

O recurso à interface com a ciência antropológica congregou as atividades em sala um espaço dinâmico, em que os pertencimentos dos alunos, e uma série de “redescobertas” podem ser pensados coletivamente. Percebendo um constante vai-e-vem entre os dados trazidos pela turma e a discussão na aula é possível analisar que a criticidade e a capacidade de observação se solidifica – trata-se, portanto, de construir com os estudantes e em meio à aula um espaço de desnaturalização do olhar, da escuta, da leitura e escrita. Quando a docente executava, junto com os bolsistas, esse movimento epistemológico, existia implícita uma intenção em fazer um reconhecimento das relações sociais presentes nos espaços de convivência enquanto formas de encontro com a alteridade. Tal postura indicava a necessidade de pensar criticamente os contatos sociais e entendê-los como parte da vida em sociedade.

Algumas ressalvas devem ser feitas. Quando se alude à etnografia, não se pode pensá-la uniformemente como uma técnica ou uma metodologia, afinal como ressalta Mariza Peirano, *etnografia não é método* (2014). Ela, enquanto modalidade epistêmica e abordagem teórico-metodológica se presentifica na constituição do campo da antropologia. Ao adjetivar o relato feito pelos alunos como “etnográfico”, pretendeu-se, aludir aos pertencimentos culturais e ao encontro com a alteridade que os mesmos

⁶ Com essa afirmação não desconsidero as condições objetivas dos sistemas de ensino no Brasil, entretanto, admito a possibilidade de pensar a aula como espaço-tempo peculiar e laboratorial, no sentido de experimentações.

provocaram, e não afirmar categoricamente que os discentes aderiram à escrita etnográfica. O mais importante de todo esse percurso didático alinhado a uma perspectiva antropológica, foi subsidiar os olhares e as escutas do alunado em função dos seus lugares do mundo sociocultural, e também contemplar o entendimento de que *olhar, ouvir e escrever são atos cognitivos* (OLIVEIRA, 2000) úteis para compreender a vida cultural em sua dinâmica. Conseqüentemente, passíveis de serem utilizados de maneira a elaborar efeitos formativos mais interessantes no âmbito da educação.

Referência

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Ministério da Educação: Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2015.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação: Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03. Acesso em 20 de novembro de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, Carlos José. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

PEIRANO, Mariza. *Etnografia não é método*. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, 2014.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*. In: _____. **O trabalho do antropólogo**. 2. Ed. São Paulo: UNESP, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 41, p.296-307, 2009.