

# **FAZENDO ETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: experiências construídas e compartilhadas nos encontros com as crianças<sup>1</sup>**

Amanda Fonseca Soares Freitas (UFMG)<sup>2</sup>

Sandra Pereira Tosta (PUC-MG)<sup>3</sup>

PALAVRAS-CHAVE: Etnografia, Educação, Aprendizagem.

## **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho destaca a experiência etnográfica da pesquisadora em campo. Uma pesquisadora professora, que, mesmo sem a formação em Antropologia, ousou olhar, vivenciar, refletir, interpretar e escrever sobre seus encontros com crianças de uma escola da rede Municipal de Belo Horizonte que participa do Programa Escola Integrada<sup>4</sup>. O objetivo principal deste texto é revelar como a pesquisadora percebeu as experiências das crianças nos diferentes tempos e espaços da escola escolhida e, também, como se percebeu em suas interações com essas crianças.

Nesta experiência, pretendemos destacar o processo de ensinar e aprender Antropologia em um Programa de Pós-graduação em Educação, onde os desafios de se fazer uma etnografia na escola foram sendo compartilhados com a orientadora da tese, que sendo antropóloga, possibilitou o diálogo necessário entre Antropologia e Educação no exercício permanente e reflexivo do ensinar e aprender por parte das duas pesquisadoras. A expressão “de perto e de dentro” é utilizada por Magnani (2002) para explicitar que o exercício da etnografia é permitir-se estar em interação com o ‘outro’, dando-lhe voz e ao mesmo tempo, assumindo que ambos (pesquisador e pesquisados) serão ‘afetados’ nesta relação. Neste caso, doutoranda e orientadora, também, se envolveram num processo intenso norteador pelo compromisso ético e acadêmico com a

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2016, João Pessoa/PB, baseado na tese: “Corpo, Linguagem e Infância em movimento: etnografia numa escola de tempo integral da Rede Municipal de Belo Horizonte- MG-Brasil.”

<sup>2</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PUC- Minas e Professora de Educação Física do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

<sup>3</sup> Doutora em Antropologia Social pela USP e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e da Faculdade de Comunicação e artes da PUC- Minas.

<sup>4</sup> O Programa Escola Integrada amplia a jornada escolar das crianças para um total de nove horas diárias, oferecendo atividades de esporte, arte, cultura e acompanhamento pedagógico; faz isso estabelecendo parcerias com os espaços comunitários que desenvolvem atividades culturais (Clubes, Parques, Associações, Igrejas, etc.) e também parceria com Instituições de Ensino Superior.

etnografia, o que fez parte, indubitavelmente, das aprendizagens para ambas. Pois, aprender antropologia no campo da educação é sempre uma via de mão dupla, cujo imperativo é a construção de um outro olhar sobre a escola, seus tempos e espaços e seus sujeitos (no caso da etnografia que referencia este texto) e, ao mesmo tempo, um repensar sobre a própria antropologia. Para tal, faz-se oportuno nos inspirar em Marco Antônio Gonçalves (in: TOSTA e ROCHA, 2014, p. 149), sobre uma pedagogia da antropologia: pesquisar na interface destas matrizes disciplinares coloca questões postas pela educação a partir do próprio fazer antropológico, do ‘estar em campo’. Refletir sobre o processo de produção de conhecimento na antropologia como um processo de aprendizagem, de socialização do antropólogo que ‘aprende’ outra cultura. “*Em outras palavras: pensar sobre esta ‘qualidade de aprender’ da antropologia*”, ressalta Gonçalves.

## **2. ENSINAR E APRENDER ANTROPOLOGIA NA E COM A EDUCAÇÃO**

A etnografia foi realizada no período de fevereiro a dezembro de 2013 numa turma de crianças de 8 anos, que corresponde ao 3º ano escolar, da Escola “Cores em Movimento”<sup>5</sup>. A tarefa principal da investigação era de compreender e interpretar a escola de tempo integral a partir do olhar dessas crianças. Para isso, foi preciso observar (observação participante) as ações e interações das crianças nos diferentes tempos e espaços desta escola de tempo integral e registrá-las (registros no caderno de campo e também por fotografias e desenhos). O caderno de campo e a máquina fotográfica revelaram-se objetos mediadores das conversas, das interações construídas no campo e possibilitaram que diferentes significados sociais fossem apreendidos e também reconstruídos. As imagens foram compondo o texto escrito: fotografias tiradas pela pesquisadora e compartilhadas com as crianças; fotografias tiradas pelas próprias crianças e também fotografias feitas por outros professores, as quais estimularam as conversas em campo, produziram relações de confiança e cumplicidade e, principalmente, demonstraram que o exercício da etnografia é um processo educativo,

---

<sup>5</sup> Nome fictício atribuído à escola da Rede Municipal de Belo Horizonte escolhida, inspirado pela relação estabelecida por Merleau-Ponty (1980) entre o corpo e a arte. As cenas observadas das crianças na escola de tempo integral constituem a escola e são constituídas por ela e esta, então, ao nosso modo de ver, é um conjunto de ‘cores em movimento’.

capaz de transformar todos aqueles envolvidos. E, por suposto, capaz de estabelecer relações de aprendizagens mútuas entre a antropóloga e a professora de educação física.

Para Sylvia Caiuby Novaes (2014, p. 59), a etnografia é, antes de mais nada, "*a reconstrução da experiência do pesquisador em campo, experiência guiada pela sua disposição de entender parte de um universo empírico por ele selecionado.*" Falar de sua própria experiência, ainda mais quando essa experiência o transforma, é bem difícil. Quanto mais escrever sobre ela. Esta tarefa exigiu uma abordagem interdisciplinar, em que a pesquisadora professora de Educação Física aprendeu com a sua orientadora Antropóloga a relacionar 'Corpo e Cultura', e ambas começaram a pensar como esta relação poderia ser observada nos processos de ensino e aprendizagem (tanto na escola como também fora dela).

Observar os corpos das crianças na escola "Cores em Movimento" foi vivenciar o cotidiano dessa escola. Um cotidiano em que são transmitidas as tradições de uma determinada sociedade e cultura, através dos rituais, das técnicas corporais<sup>6</sup> e dos diversos simbolismos. Escolhemos a interdisciplinaridade como estratégia metodológica para abordar este cotidiano e buscamos fundamentação, principalmente, em Marcel Mauss (2003) para eleger um objeto capaz de conter em si a totalidade da vida social. Elegemos **o corpo como fenômeno social total**, concordando com a afirmação do antropólogo Gilmar Rocha (2014, p.175) ao estudar as obras de Mauss: "*Nesse sentido, talvez, se possa ver no corpo o fato social total que circula e vive em si o mundo da vida cotidiana. O cotidiano se inscreve no corpo; ele é o outro do meu corpo*". (ROCHA, 2014, p. 175).

O cotidiano da escola "Cores em Movimento" se inscreveu no corpo da pesquisadora. Mas, este cotidiano não se manifestou à primeira vista, foi preciso tempo, maturação do olhar e um 'inevitável' envolvimento com os atores sociais. Fazer etnografia foi viver esse tempo de espera, foi observar participando, interagindo e experimentando o cotidiano. Uma observação ampla da cultura e da vida social não é

---

<sup>6</sup> Para Marcel Mauss (2003), as experiências concretas dos homens e o processo de transmissão da cultura acontecem a partir da educação, nesse 'encontro de corpos'. Para que a transmissão das experiências culturais aconteça, Mauss explica que o homem criou **técnicas corporais**, ou seja, um conjunto de "atos tradicionais eficazes" fabricados ao longo da história e transmitidos por meio da educação: com experiências concretas, imitações e repetições dos movimentos.

“dada” à priori nas expressões costumeiras, mas quando é vivenciada de forma densa, num processo educativo, envolvendo ensinar e aprender, procurando compreender a totalidade dos fatos observados:

Nada é mais cotidiano que o corpo. Uma etnografia do corpo, com suas técnicas, seus gestos, suas representações, seus sentimentos, suas performances, funciona como um caminho fecundo e significativo para pensar o campo do cotidiano na fronteira da antropologia com a educação. É onde encontramos também os rituais, os dramas, as modas, os simbolismos, que formam a vida cotidiana. (ROCHA, 2014, p. 182).

### **3. A ETNOGRAFIA COMO FORMA DE OLHAR, OUVIR E ESCREVER AS CULTURAS**

Acreditando que a cultura é uma ‘lente humana por excelência’, podemos, então, enxergar o mundo através dela. A pesquisadora buscou olhar, ouvir, sentir, ler, escrever e interpretar as expressões dos corpos das crianças, percebendo que as ações e interações guardavam sentidos e significados, que só poderiam ser compreendidos imersos na cultura.

**Imagem 1 – Fotografia da aluna Sara na aula de corrida do Programa Segundo Tempo - fonte: arquivo da pesquisadora**



Ao observamos esta fotografia, por exemplo, ela carrega muitas possibilidades de interpretação. Cada um observa uma cena, seja ela pintada, fotografada ou descrita com os seus olhos, com as suas experiências, com a sua história, enfim, pelas lentes de suas culturas. Para Merleu-Ponty (1980), o nosso corpo pode ser comparado a uma obra de arte. Assim como o pintor pinta sua tela dando significado às cores, formas, espaço e

profundidade, o homem, que é corpo, também cria este corpo, expressando sua consciência e tornando-a visível aos olhos dos outros através das suas diferentes formas de expressão. Tanto a tela como o corpo se constituem na relação com o outro que os observa.

Como observar e interpretar e escrever o corpo e seus movimentos? Como escrever sobre isso?

Bakhtin (2006) nos ajuda, com sua Filosofia da Linguagem, a compreender que nossa experiência pode ser vivida e compartilhada com os outros e com o mundo através de diferentes 'modos de discurso', ou seja, pela fala, leitura, escrita, movimentos, desenho, pintura, música, imagens, etc. Segundo Novaes (2014), as imagens trazem sensações visuais que nos chegam como um todo, pois elas são um 'modo de presença', misturando aquilo que representam com o que cada um de nós sente ao observá-las. A antropóloga ainda destaca que as fotografias podem até 'falar mais' que os filmes, apesar de seu silêncio. Para ela, os filmes etnográficos acabam, muitas vezes, trazendo uma 'disciplina de palavras', baseando-se exclusivamente em entrevistas que 'envelopam as palavras' e acabam perdendo o real sentido da experiência. Já a fotografia, segundo Novaes, permite mudar o foco - do verbo para o comportamento, o corpo, os gestos, os detalhes sobre os quais nem sempre é possível falar. As fotos acabam evidenciando se o pesquisador conseguiu ou não uma maior intimidade com seus interlocutores e com o tema da pesquisa. Para ter uma boa foto é preciso se aproximar.

Esta e as outras imagens presentes neste texto falam junto com ele e foram conseguidas por meio da aproximação e cumplicidade estabelecidas com as crianças<sup>7</sup>. Segundo Novaes (2014), a fotografia é também narrativa, pois acaba acolhendo a

---

<sup>7</sup> É muito importante dizer que as crianças permitiram serem fotografadas e que os pais e responsáveis das crianças da turma 3 autorizaram esta ação através de termos de consentimento livre e esclarecido. Todavia, em alguns momentos como recreios, recreação do almoço e aulas do tempo integral, os atores principais nessa investigação estavam em interação com outras crianças da escola. Por isso, em algumas fotografias, existem rostos que precisaram ser 'manchados', para que fossem preservadas as identidades dessas crianças, pois não tínhamos autorização dos pais ou responsáveis de todas as crianças da escola. Além disso, optamos por preservar a identidade de todos os professores e coordenadores que aparecem nas fotografias, apesar de todos eles terem autorizado suas imagens. Também escolhemos deixar algumas fotos em preto e branco, para que não fosse percebida as cores e emblemas do uniforme das crianças. O nome das crianças é fictício, considerando que preservamos suas identidades. E foram elas próprias que escolheram o nome que receberiam na pesquisa.

experiência de quem contempla, provocando outras reflexões. Muitas vezes, ao observar uma fotografia tirada durante a pesquisa de campo, aquela imagem 'congelada' acabava despertando sentimentos, lembranças e sensações sobre as quais era possível escrever.

Assim como uma palavra em um texto não pode ser compreendida somente por um único significado, ela depende das frases, do contexto, do tema e do tempo histórico em que foi escrita; também o movimento não pode ser compreendido somente através das suas características motoras, ele também apresenta diferentes significados sociais, históricos e culturais. Para Marcel Mauss (2003), as aprendizagens só são possíveis através de um instrumento que faz a conexão entre o que é individual e o que é social: **este instrumento é o corpo**. Ele diz: *“O corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem”*. É através do corpo que aprendemos a cultura. E aprendemos a cultura por meio da educação no seu sentido amplo. A educação se processa nas interações, no processo de comunicação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. É aí que entra a linguagem como o elo que liga o corpo ao mundo. A linguagem é muito mais do que um meio, ela constitui o corpo e é constituída por ele. Quem nos ajuda nessa reflexão do corpo como linguagem é Bakhtin (2006) e Vigotski (2010). Podemos concluir que o movimento é a experiência concreta do corpo em seu processo de construção da linguagem.

Ao observar a imagem anterior, que foi fotografada no Clube durante uma aula do segundo tempo, os movimentos presentes estão carregados de sentidos sociais, possuem história e estão inseridos numa dada cultura. Ao falar sobre a corrida como uma técnica corporal, Marcel Mauss (2003) conta sobre sua própria experiência em correr, como seu professor o ensinou a correr com os punhos selados junto ao corpo e que o tempo foi passando e ele observou que os atletas corredores corriam com as mãos um pouco abertas, dedos fechados e direcionados para frente, pois assim eles ganhavam maior eficiência no que eles tinham como significado para aquela corrida competitiva: maior velocidade. A eficácia do movimento tem relação direta com o seu sentido/significado, que só pode ser atribuído por aquele que se propõe ao movimento. Quando escolhemos esta fotografia como primeira imagem deste texto, foi por outro sentido: de quem começa a correr tranquilamente, sem muita pressa, que pode olhar para trás, que pode olhar para o outro, para os lados, mas que quer chegar onde se propôs a chegar. Por outro lado, o sentido que Sara, a menina fotografada, estava atribuindo para sua corrida é somente dela... O que a pesquisadora conseguiu interpretar desta cena foi o que ela

vivenciou naquele momento como observadora de uma aula que tinha como conteúdo de aprendizagem a corrida.

Compreendemos que, durante a etnografia, a pesquisadora não poderia saber algo sobre as crianças e sim algo sobre a sua interação com elas. Ao falar sobre as crianças e seus movimentos (aqui considerados como técnicas corporais), estamos falando sobre os encontros com elas e o que conseguimos apreender deles e com eles.

#### **4. A PESQUISADORA: EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS E COMPARTILHADAS NOS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS**

Percebemos que o exercício da etnografia é uma aproximação, um encontro capaz de promover transformações em uma direção pouco conhecida. Realizar esta pesquisa na escola “Cores em Movimento” foi um processo de educação para todos que dela participaram. Em cada um que se permitiu relacionar-se e observar-se, também foram observadas transformações.

Para Geertz (2012), a cultura é o campo simbólico, de rituais, de valores e sentidos. Geertz nos ajuda a compreender a cultura como teoria e também como método, assumindo que o processo educativo se desenvolve no âmbito das vivências culturais, sejam elas dentro ou fora da escola, a partir das diferentes interações sociais, tecidas de sentidos e significados diversos.

Compreendemos que procurar desvendar este campo simbólico é aproximar-se dele, aproximando-se dos pesquisados e vivendo com eles suas culturas. Foi preciso que a pesquisadora vivesse, convivesse e promovesse interações com as crianças, a ponto de conseguir uma sensibilização do seu olhar, capaz de identificar as diferenças (como nos fala Geertz) entre uma piscadela de olho e a imitação de uma piscadela de olho e talvez até da farsa de imitação de uma piscadela de olho.

Principalmente nos momentos de entradas, saídas, recreios, almoço, recreação, deslocamentos até o Clube, o processo de investigação foi revelando uma pesquisadora que brincava, que conversava, que lia, que contava histórias, que almoçava e que até escovava os dentes com as crianças. Tudo isso para tentar escrever sobre as crianças estando com elas e por isso, escrever sobre ela mesma.

A etnografia permitiu que a pesquisadora se reconhecesse em campo, se reconhecesse na relação com o outro. Este reconhecimento é que possibilitou a

compreensão das expressões das crianças. Realizar etnografia é mudar a forma de ver a vida, de ver o mundo e de ver o outro.

Mas, reconhecer-se nesta tarefa de pesquisadora não foi uma tarefa fácil. Observar ou conversar, observar ou perguntar, observar ou anotar, ficar perto ou ficar longe, ficar sentada ou ficar em pé, ficar na rampa<sup>8</sup> ou sentar perto das crianças, intervir ou não intervir, brincar ou não brincar, cuidar ou não cuidar... A convivência cotidiana com essas tensões foi constituindo esse outro 'lugar' na escola 'Cores em Movimento', tornando o exercício da etnografia desafiador, abalando as certezas e reafirmando as relações humanas: olhar, sentir e escutar o 'outro' sempre olhando, sentindo e escutando a si mesmo.

No primeiro mês de observação na escola, a pesquisadora registrou algumas reservas e desconfianças de que suas atitudes eram avaliadas, tanto pelas crianças quanto pelos adultos, e que isso influenciava as interações. Ela decidiu então, tentar identificar nas expressões das crianças o que mais as incomodava e causava desconfiança, ou seja, quais eram os sentidos daquelas 'piscadelas'. Acabamos descobrindo, como relatado no registro abaixo, que o incômodo estava na presença do caderno de campo:

**Quadro 1 – Registro da pesquisadora no caderno de Campo: 15/04/2013 (segunda-feira)**

**Caderno de Campo 15/04/2013 (segunda-feira)**

Após o almoço, na porta da cantina, fiquei conversando com a professora regente da turma 5. Enquanto eu conversava com a professora, observei que a Roberta estava andando pelo pátio com um caderno e uma caneta na mão. Ela olhava pra mim com um semblante sério e anotava no caderno. Depois, ela saiu, olhou os meninos brincando na quadra e anotou alguma coisa. Percebi que ela estava me imitando. Achei engraçado e sorri para ela. Ela também me olhou e sorriu, mas continuou andando com o caderno e a caneta nas mãos.

Como a pesquisadora sempre estava com o seu caderno de campo fazendo anotações, aquela era uma imagem que marcava um 'lugar' diferente no cotidiano escolar. Será que aquela atitude estava aproximando ou afastando a pesquisadora das

---

<sup>8</sup> A rampa do chamado 'Galpão' era o espaço ocupado pelos professores e coordenadores no momento de entrada do tempo integral. As crianças ficavam sempre assentadas na parte de baixo do Galpão, enquanto os professores ficavam em pé, na rampa apoiados no parapeito.



crianças? Alguém que fica andando, observando e anotando sem parar parecia mais um ‘fiscal’. Essa era a imagem refletida em Roberta.

Segundo Marcel Mauss (2003), a educação equivale a uma ‘imitação prestigiosa’, o que é diferente da simples imitação. Uma criança, assim como um adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por outras pessoas. Nessa imitação, ela assimila uma série de movimentos que o compõe, mas estes movimentos carregam os significados sociais implícitos neles, assim como as intencionalidades das pessoas que os realizam e também vão ser influenciados pela condição física de quem está se movimentando: o físico da criança é diferente do físico do adulto. É uma ‘imitação prestigiosa’ porque a criança imita uma totalidade de elementos, “indissoluvelmente misturados” (MAUSS, 2003, p.405).

Talvez a menina Roberta tenha tido a impressão de que o caderno de campo servia para fiscalizar e/ou punir por causa da própria história e imagem social que a escola carrega de ser um lugar de ‘vigilância’ constante. A imitação naquele momento inicial da pesquisa revelou muito mais o que a criança já trazia em relação às suas experiências com os adultos da escola do que um reconhecimento do lugar de pesquisadora.

Se, inicialmente, o caderno parecia afastar, outro objeto permitiu uma aproximação: a garrafinha de água sempre presente. E o que chamava atenção das crianças era o fato da pesquisadora ter o mesmo modelo de garrafinha em diferentes cores. As crianças foram observando e perguntavam quantas garrafinhas ela tinha, quais eram as cores e qual era a cor que traria no dia seguinte. Sara, Roberta, Raíssa, Selena começaram a pedir para trazer determinada cor de garrafinha e a pesquisadora anotava para não me esquecer de cumprir aquele combinado:

**Quadro 2 – Registro da pesquisadora no caderno de Campo: 28/05/2013 (terça-feira)**

**Caderno de campo- 28/05/2013 (terça-feira)**

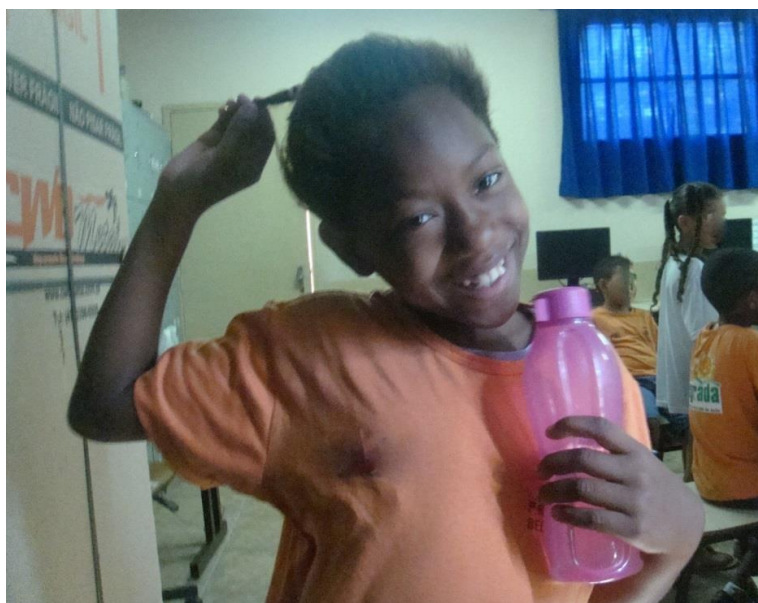
Logo que fui chegando, a Sara veio me abraçar toda feliz porque eu trouxe a garrafinha de água rosa que ela havia pedido: “*Você lembrou Amanda!*”. Roberta e Selena chegaram perto de mim e me deram balas. Roberta me pediu para trazer a garrafinha verde. Eu disse que iria anotar para não esquecer. Abri o caderno e anotei na frente dela. Ela pediu para ver e disse: “*Assim, você não vai esquecer!*” E eu respondi: “*É por isso que eu anoto as coisas que eu observo aqui na escola, para não esquecer!*”

As interações com a garrafinha de água possibilitaram também a construção de outro significado para o caderno de campo, permitindo que ele fosse menos temido. As crianças demonstraram um incômodo inicial com o caderno de campo, com medo que ele pudesse ser ‘fiscalizador’ e trazer alguma ‘punição’. Só com o passar do tempo e com uma participação ativa na vida cotidiana da escola e a partir de outras interações com o caderno é que foi possível desconstruir os preconceitos, diminuir as desconfianças e as curiosidades. As relações de confiança e cumplicidade foram se estabelecendo aos poucos, nesses encontros marcados e cumpridos com as crianças.

Larrosa (1998) explicita que existe diferença entre ser sujeito da apropriação, ser sujeito do reconhecimento e ser sujeito da experiência. Para este autor, o sujeito da apropriação devora tudo o que encontra, convertendo em algo que lhe convém. O sujeito do reconhecimento não é capaz de ver outra coisa que a si mesmo, vendo sempre o que deseja e o que espera. Já o sujeito da experiência é aquele que enfrenta o outro enquanto outro e está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. As experiências com as crianças na escola “Cores em Movimento” foram transformando a pesquisadora.

Somente na espera tranqüila do que não sabemos e na acolhida serena do que não possuímos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos deixar-nos transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo. (LARROSA, 1998, p.85).

**Imagem 2 – Aline segurando a garrafinha rosa da pesquisadora (11/11/2013) – fonte: arquivo da pesquisadora**



Em uma cena, ocorrida no final do período da pesquisa (novembro de 2013), a aluna Aline revelou que o lugar de pesquisadora tinha ganhado uma diferenciação e ela conseguiu demonstrar isso no relato de sua brincadeira:

**Quadro 3 – Registro da pesquisadora no caderno de Campo: 11/11/2013 (segunda-feira)**

**Caderno de Campo 11/11/2013 (segunda-feira)**

Aline começa a me contar que estava brincando de escolinha na casa dela e que a irmã era a professora e o irmão era o aluno. Ela olha para mim e pergunta: “Sabe quem eu era?” Eu digo que não e ela diz toda contente: “Eu era você! Eu ficava com o meu caderninho anotando tudo o que eles estavam fazendo...” Eu fiquei surpresa e disse que adorei saber disso! Pedi que ela trouxesse o caderninho para eu ver... Ela me disse que traria.

A escola, os estudiosos em educação, a Pedagogia, os professores e pesquisadores almejam historicamente, e continuam almejando, desvendar os segredos envolvidos no processo educativo, buscando novas teorias, novas metodologias, formas de transformar o ensino. Nós também nos incluímos nessa busca incansável. Percebemos, por meio destas experiências compartilhadas com as crianças, o quanto o exercício da etnografia também é um processo educativo, capaz de transformar todos aqueles envolvidos. E, mesmo de longe, mas também de perto, a orientadora vivenciava as experiências de campo da pesquisadora. Neste jogo de distanciamento e aproximação contavam vários aspectos que permearam a aprendizagem de ambas: um deles, sem dúvida, foi a capacidade e sensibilidade da pesquisadora para, estando no campo, ter a agudeza da observação nos termos tão bem propostos por Cardoso de Oliveira. Os três atos cognitivos (e afetivos) entrecruzados do olhar, ouvir e escrever. E a capacidade de narrá-lo com tamanha intensidade que nos transportava para a escola e suas crianças.

Um segundo aspecto, foi o enorme investimento na literatura antropológica, inclusive na leitura de etnografias por parte da pesquisadora, em diálogo com a orientadora e nossas escolhas em outros campos para por em diálogo com antropólogos. Assim foi com os filósofos M. Ponty e Bakhtin e com o psicólogo Lev Vigotski.

Autores com imenso alcance na educação, foram fundamentais para a construção de um texto sobre o corpo da infância na escola de tempo integral, tendo no centro do debate Marcel Mauss.

## 5. AS CRIANÇAS: EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS E COMPARTILHADAS NOS ENCONTROS COM A PESQUISADORA

Treze crianças foram as estrelas principais deste trabalho: Alice, Aline, Anitta, Daniel Alves, Messi, Mc Gui, Neymar, Raíssa, Roberta, Sara, Selena Gomez, Roberto e Júlio Batista. Foram as próprias crianças que escolheram o nome que teriam na pesquisa e tal escolha já revela a forma como elas se apropriam das manifestações culturais tão diversas da nossa sociedade: Em sua maioria, são nomes de jogadores de futebol da atualidade, de cantoras que estão fazendo sucesso nas mídias, personagens de novelas, nome de MCs. Como nos fala Merleau-Ponty, a consciência de si mesmo é atravessada pela consciência do coletivo, ou seja, pela história e pela cultura onde este coletivo se realiza. Ao serem provocadas a pensar no nome que gostariam de ter nesta pesquisa, as crianças expressaram essa ‘consciência de si’ que se constrói nas interações sociais, em grupos, com múltiplas influências, neste caso, em particular, sobressaindo aquelas oriundas da mídia, em diferentes tempos e espaços, dentro e fora da escola.

Ao serem provocadas a pensar no nome que gostariam de ter na pesquisa, as crianças puderam brincar com a possibilidade de encenar outra pessoa. Uma situação imaginária que se concretiza neste texto e que acaba revelando como as crianças se percebem e como elas querem ser percebidas pelo outro, pelo grupo e pelo mundo. Vamos percebendo que Infância e Cultura caminham sempre juntas. Fomos nós, ‘adultos modernos’, que resolvemos inventar uma determinada idade cronológica, fragmentando o nosso ciclo biológico em períodos específicos de vida – infância, adolescência, idade adulta e velhice. Somos representados e interpelados a ter certos tipos de comportamentos, sentimentos, modos de ser e estar que nos situam e nos definem socialmente como pertencentes ou não a determinado grupo de idade. Vamos aprendendo nas interações sociais o que se pode ou não fazer, e reconhecendo o que os outros esperam que façamos e quais são os comportamentos aceitáveis ou não em cada grupo etário. Todavia, observamos que a questão da idade não opera sozinha e está relacionada a outros elementos identitários: ser menino ou menina, negro ou branco...

Ao escolherem seus nomes, as crianças buscaram identificar-se com um determinado grupo. Observamos, também, que a maioria dos grupos de crianças que se formava revelava claramente uma escolha generificada. Ou seja, as meninas Alice,

Anitta, Roberta, Raíssa e Selena Gomez estavam sempre juntas em suas brincadeiras de novela “Rebeldes”, de dança, de ‘salão de beleza’, etc.

**Imagem 3 - Maquiagem em Roberta no dia da Festa Junina - Fonte: arquivo da pesquisadora**



Os meninos Neymar, Messi, Daniel Alves e Júlio Batista também constituíam um grupo que sempre brincava de futebol e bafão. Por outro lado, observamos crianças que acabavam brincando juntas e constituindo um grupo ‘misto’: Aline, Sara, Mc Gui e Roberto. Estas crianças eram, muitas vezes, ‘excluídas’ dos grupos destacados anteriormente. Todavia, elas transitavam bem por outros grupos da turma e até mesmo de outras turmas. Podemos observar que as crianças escolheram nomes que também reforçaram suas identidades e pertencimento a determinado grupo da turma.

Se por um lado, a idade delimita as experiências geracionais das crianças, por outro, o gênero institui o modo como meninos e meninas vivem suas ‘masculinidades’ e ‘feminilidades’ na Infância. Nas interações sociais, as crianças fazem escolhas de brinquedos e brincadeiras, comportamentos, roupas influenciadas pelo universo de homens e de mulheres de uma dada sociedade. Essas escolhas revelam alguns estereótipos construídos culturalmente, muitas vezes a partir das relações com os adultos (sejam eles os pais ou os professores). Os pais costumam ser os primeiros a construir o ambiente de brinquedos e brincadeiras e, antes mesmo de a criança fazer suas escolhas, eles definem, por exemplo, que o quarto da menina é rosa e com muitas bonecas e que o do menino é azul com carrinhos em miniatura. Essas escolhas, entretanto, não são naturais, elas expressam uma construção cultural que diz respeito

aos modos como meninos e meninas, biologicamente se distinguem pelo sexo e vão se conformando a papéis sociais que também se definem e definem seus lugares nas diversas culturas.

Aprendemos desde muito cedo que as meninas “brincam de boneca” e devem ser mais “comportadas” e que os meninos “brincam de bola” e são mais “agitados”. Para Guacira Louro (1997, p.77), gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Isto quer dizer que não é propriamente a diferença sexual que delimita as questões de gênero, e sim as maneiras como ela é representada na cultura através dos modos de falar, pensar ou agir sobre o assunto. Também de acordo com Grossi (1998), a identidade de gênero remete ao sentimento individual de ser menino ou menina. Definir-nos por ser homem ou mulher faz parte de um processo cultural, porque nascemos com um sexo biológico masculino ou feminino, para além do qual tornamo-nos homens ou mulheres<sup>9</sup>. Percebemos que, muitas vezes na escola, essa construção vem historicamente e também culturalmente separando meninas e meninos, nos diferentes tempos e espaços sociais.

É muito comum, por exemplo, diante de uma prática de Futebol na escola, as meninas dizerem que não gostam, que não sabem jogar e não se sentem dispostas à realização dos movimentos próprios ao esporte. Ao passo que, diante de uma prática de dança, é comum que a maior parte dos meninos sintam-se da mesma forma. Estes significados estão tão presentes em nosso cotidiano que passamos a nos acostumar com eles e a “naturalizá-los”. Este termo refere-se a algo já familiarizado. Para Roberto Damatta (1991), em uma pesquisa antropológica, é preciso que o “familiar” se torne

---

<sup>9</sup> O Ministério da Educação (BRASIL, 2015) publicou uma nota técnica em resposta às demandas de organizações sociais, parlamentares e sistemas de ensino quanto aos temas referentes às discussões de gênero e orientação sexual. Esta nota baseia-se nos estudos de grupos de pesquisas sobre gênero e sexualidade cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e na Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED). Segundo o documento, o processo de construção de práticas e representações de gênero e sexualidade ocorre em diferentes espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho e, também na escola. A nota destaca que a escola, historicamente, vem ensinando o que se institui como comportamento de meninos e meninas e organiza um conteúdo curricular com base em conceitos heteronormativos que grande parte das vezes não reconhecem a diversidade de desejos e de relações sexuais e afetivas. As filas de meninas e meninos é um dos exemplos apontados no documento, além dos uniformes, do tratamento diferenciado sobre alunos e alunas quanto às suas capacidades de aprendizagem, a tolerância da violência verbal e até física entre os meninos, as representações de homens e mulheres nos materiais didáticos, dentre outros.

“exótico”. Quando o pesquisador supõe que conhece tudo o que está a sua volta, ele apenas assume uma atitude do senso comum e não realiza Antropologia. Mas também, em alguns momentos, é preciso transformar o “exótico” em “familiar” para ter uma análise verdadeiramente sociológica.

Na escola ‘Cores em Movimento’, por exemplo, as filas são sempre feitas com a divisão: meninas de um lado e meninos do outro.

**Imagem 4 - As crianças caminhando para o Clube em filas de meninos e meninas durante o tempo integral – fonte: arquivo da pesquisadora**



Biologicamente, meninos e meninas são diferentes (considerando os aspectos da Fisiologia humana). Psicologicamente, meninos e meninas são diferentes (considerando os processos de desenvolvimento e aprendizagem). Entretanto, Marcel Mauss (2003) propõe a discussão de que tanto os aspectos fisiológicos quanto os psicológicos sofrem influência das interações sociais. Sendo assim, cada grupo social estabelece diferentes valores/sentidos/significados às diferenças entre os sexos, estabelecendo diferentes comportamentos.

O conceito de Fato Social Total de Marcel Mauss (2003) contribui muito para eliminar as confusões sobre o que é ‘*natural*’ no corpo, considerando sua estrutura fisiológica, e o que é ‘*cultural*’, considerando as influências sociais, históricas e culturais que este corpo vai sofrendo. Portanto, segundo Mauss, o corpo não é somente o corpo físico/biológico, também não é uma junção de duas partes: corpo (características físicas) e mente (características sociais, intelectuais e psicológicas); o corpo é cultura, é a própria vida.

A construção das filas generificadas revela marcas sociais, culturais e históricas. Esse ritual foi estabelecido pelos sujeitos que fazem parte daquele cotidiano e pela história que carregam consigo. Os adultos (sejam eles professores, coordenadores, pesquisadora, funcionários) carregam marcas da sua própria escolarização e dos rituais que cumpriam todos os dias na escola. Faz-se necessário questionar a presença das filas e, principalmente sobre a separação constante de meninos e meninas na escola. Percebemos que a diferenciação de gênero vai se constituindo passo a passo, configurando-se por meio dos ritos, das interações entre as pessoas e o contexto. As práticas cotidianas escolares produzem e reproduzem um discurso que visa manter o gênero em sua estrutura binária (BUTLER, 2000), com disposições corporais masculinas e femininas bem distintas e que são influenciadas pelas expectativas sociais e históricas que se impuseram e ainda se impõe ao ‘ser homem’ e ‘ser mulher’.

Segundo Judith Butler (2000), as práticas sociais e cotidianas que vão orientando as ações esperadas para homens e aquelas esperadas para mulheres são uma questão de ‘performatividade’. Para esta autora, o gênero é performativo, já que se trata de ações que são reiteradas coletivamente e que são situadas e contextualizadas:

A performatividade não é, assim, um ‘ato’ singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou um conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, inversamente, sua teatralidade ganha uma certa inevitabilidade, dada a impossibilidade de uma plena revelação de sua historicidade). (BUTLER, 2000, p.161).

As crianças vão incorporando a separação de gêneros e ela pode ser observada também nos grupos de brincadeiras em outros tempos e espaços escolares em que as ações das filas não são impostas. Observamos que não era só nas filas que existia uma separação de gênero. A maioria dos pequenos grupos formados no momento da entrada, da preparação para o almoço, na recreação e no recreio também eram constituídos só por meninos ou só por meninas. Os grupos mistos eram poucos. Os grupos de meninos brincavam de bafão, beyblade, futebol, futebol de prego ou de botão, ‘estalinho de papel’, ‘aviãozinho de papel’; enquanto os grupos de meninas brincavam de ‘bate-mãos’, salão de beleza e bonecas. Os grupos mistos faziam atividades diferentes dessas: conversavam, faziam tarefas de casa, liam livros e/ou revistas e faziam desenhos e/ou anotações nos cadernos e brincavam com cordas, bambolês e de pegador.



**Imagem 5 - Concentração dos meninos jogando bafão na arquibancada lateral do pátio no momento do recreio – fonte: arquivo da pesquisadora**



**Imagem 6 - Concentração dos meninos jogando 'beyblade' na tampa da lixeira que fica ao lado da biblioteca – fonte: arquivo da pesquisadora**



Quando um menino ‘destoava’ em relação ao comportamento esperado e reiterado para os meninos, como é o caso do Mc Gui (que gostava mais de brincar com as meninas e não gostava de jogar bafão e nem futebol), ele não era reconhecido como pertencente ao grupo dos meninos, que frequentemente diziam que ele era ‘gay’. Butler (2000) nos chama atenção para o fato de que uma performance de gênero nem sempre parte apenas de escolhas pessoais, de preferências e experiências tão somente individuais. Existe uma tensão que transforma a performance em um fenômeno dialético dos sujeitos com a sociedade, sendo constituída nas interações sociais. Ou seja, assumir uma performance que divirja do instituído pode implicar em não aceitação pelo outro, de não ser reconhecido enquanto sujeito pleno.

Observamos que as expressões dos corpos dessas crianças revelaram muito de suas interações e relações na escola e também fora dela. As identidades vão sendo percebidas nas interações sociais: com o outro (pesquisadora, professora, funcionários, colegas), com os objetos e com os diferentes espaços.

Observações compartilhadas e discutidas com a orientadora que, ao final, ao ensinar, aprendeu muito sobre cultura, corpo e infância na escola de tempo integral.

## **6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Falar em encontro etnográfico é falar numa particular aventura marcada pelo duplo esforço, de uns para contar, e de outros para compreender [...] (MAGNANI, 1997, p.12).

Foram descritas e analisadas algumas cenas deste encontro etnográfico, uma aventura compartilhada entre pesquisadora, crianças, professores e orientadora. Um processo educativo que transformou todos aqueles que nele se envolverem e que dele fizeram parte.

Das aprendizagens, a mais importante: é preciso tempo para se entrar e continuar em movimento. É preciso tempo para se ensinar e para aprender. Técnicas corporais são compartilhadas (apreendidas e ensinadas) em enunciados diversos, mas essas situações sociais de interação exigem tempo. Um tempo que a escola muitas vezes não deixa acontecer, ela corre demais e enche demais as horas, os minutos e os segundos com afazeres que não cabem em seus ponteiros do relógio. A escola até cria o 'tempo integral', porque está precisando de mais tempo da criança na escola. Mas, o tempo do qual estamos falando e que a escola, muitas vezes, não deixa acontecer, não pode ser medido em quantidade. É o tempo de cada um em suas interações com o outro e com o mundo, é o tempo que pode ganhar sentido em um segundo, um minuto ou em muitas horas, dias, meses e anos.

Como adultos, professores que somos, esquecemos de olhar o tempo do outro, esquecemos de fazer com que o tempo do outro não se perca dentro do nosso próprio tempo. Acredito que as situações sociais de aprendizagem provocadas e experimentadas na escola também necessitassem de uma 'negociação dos tempos de cada um', para que o encontro tenha sentido e que determinado conhecimento possa ser construído.

Compreendemos que realizar uma pesquisa etnográfica, percorrendo a Antropologia em seus diálogos sem fronteiras, proporcionam um processo incessante de aprendizado. Como nos diz Marco Antônio Gonçalves,

Esse esforço renovado da antropologia de inverter assimetrias, de correr riscos, de se transformar a cada momento reforça sua pedagogia, que é a de se pressupor que em cada encontro entre sujeitos podem se abrir novos horizontes, transformando o nativo e o antropólogo em um processo incessante de aprendizado. É nesse sentido que a antropologia talvez possa ser pensada como uma pedagogia de mão dupla, e, agora, parece mais que natural ela estar associada à educação. (GONÇALVES, 2014, p. 162).

Pode parecer banal, não pela densidade da afirmação, mas, pelos modos como muitas vezes tem sido lembrada, sem contextualização e consistência. Mas, vale trazer Guimarães Rosa e afirmar: “Mestre é aquele que também aprende!” Esta experiência etnográfica densamente compartilhada em suas possibilidades, limites e desafios pode ser reveladora do quanto pensar a educação com a antropologia é, também, pensar a antropologia como educação: educação do olhar, dos sentidos, da escrita, da escuta e do outro como um sujeito integral. Em outras palavras, **é observar e compreender realidades como fenômenos sociais totais.**

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24/2015**. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo” 2000**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade: antropologia em 1ª mão**. Florianópolis: UFSC/PPGAS, 1998.

LARA, Nuria de. Imagens do outro: imagens talvez, de uma outra função pedagógica. (1998, p.192). In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Péres de. (Org.). Imagens do outro. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Péres de. (Org.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e magistério, identidade, história e representação**. In: CATTANI, Denise et al (Org.). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

GONÇALVES, Marco Antônio. A reeducação do antropólogo: a pedagogia da antropologia. In: ROCHA, G.; TOSTA S. P (Org.). **Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **O velho e bom caderno de campo**. Revista Sexta Feira, n. 1, p. 8-12, maio 1997. Disponível em: <[http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/o%20velho%20e%20bom%20caderno\\_de\\_campo.pdf](http://nau.fflch.usp.br/sites/nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/o%20velho%20e%20bom%20caderno_de_campo.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Textos selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores).

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **O silêncio eloquente das imagens fotográficas e sua importância na etnografia**. Cadernos de Arte e Antropologia, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://cadernosaa.revues.org/245?file=1>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

ROCHA, Gilmar. A caminho da escola: reflexões sobre o cotidiano como método. In: ROCHA, Gilmar; TOSTA Sandra Pereira (Org.). **Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.