



Rodrigo Rosistolato



Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

rodrigo.rosistolato@gmail.com

Ana Pires do Prado



Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

anaprado@yahoo.com

O ENSINO DA ESCRITA ETNOGRÁFICA COMO CAMINHO NA CONSTRUÇÃO DO OLHAR ANTROPOLÓGICO

RESUMO

O ensino de antropologia para estudantes de outras áreas de conhecimento, como as licenciaturas e a pedagogia pode seguir dois caminhos. No primeiro, apresenta-se o conjunto de teorias antropológicas e sua relação com a educação, discute-se o estatuto epistemológico dessas disciplinas e propõe-se uma reflexão majoritariamente teórica. No segundo caminho, articula-se o ensino da antropologia ao fazer antropológico, mais diretamente à escrita etnográfica. Nesse artigo, argumentaremos que ao seguir o segundo caminho, o professor insere os estudantes em um modelo de conhecimento que depende do confronto cotidiano entre as identidades do pesquisador e aquelas que ele pretende analisar. Nossa pesquisa analisa a implementação de uma metodologia de ensino que optou pelo segundo caminho. O objetivo é apresentar e analisar os resultados dessa metodologia de ensino. A principal conclusão é que descrever o "outro" promove o encontro e a relativização do "eu", mas esse processo não é isento de conflitos. A investigação teve por base um conjunto de produções realizadas por estudantes de graduação e pós-graduação.

Palavras-chave: Ensino de antropologia. Etnografia. Relativização.

THE TEACHING OF ETHNOGRAPHIC WRITING AS A WAY IN THE CONSTRUCTION OF THE ANTHROPOLOGICAL LOOK

ABSTRACT

The teaching of anthropology to students from other fields of knowledge, such as degrees and pedagogy can follow two paths. The first one presents the set of anthropological theories and their relationship with education, discusses the epistemological status of these disciplines and proposes a theoretical analysis. The second one, articulates the teaching of anthropology to the practice in anthropology, more directly to ethnographic writing. In this article, we will argue that following the second path, the teacher inserts the students into a Knowledge model that depends on the daily confrontation between the researcher's identities and the ones he intends to analyze. Our research examines the implementation of a teaching methodology that has chosen the second path. The objective is to present and analyze the results of this teaching methodology. The main conclusion is that describing the "other" promotes the encounter and relativization of the "I", but this process is not free of conflict. The research was based on a set of productions carried out by undergraduate and graduate students.

Keywords: Teaching of anthropology. Ethnography. Relativization.

Submetido em: 05/10/2018

Aceito em: 18/02/2019

Ahead of print em: 09/04/2019

Publicado em: 25/04/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n23p333-345>



I INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o ensino de antropologia que será apresentada neste artigo está diretamente relacionada à docência dos autores na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ministramos disciplinas no curso de graduação em pedagogia, nas licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Esses três cenários de atuação motivam estratégias plurais para o ensino de antropologia e de sociologia.

Desde 2011 desenvolvemos um programa conjunto para a disciplina “antropologia na educação”, ministrada exclusivamente para a pedagogia. Também trabalhamos com a disciplina “Estudos Etnográficos em Educação”, no âmbito da Pós-Graduação; e com a disciplina “Fundamentos Sociológicos da Educação”, oferecida para todas as licenciaturas da Universidade.

A explicitação de nossa atuação profissional é fundamental porque todas as reflexões sobre a escrita etnográfica que serão desenvolvidas nesse artigo só foram possíveis por conta dos processos formativos que realizamos durante os últimos 8 anos. No decorrer das disciplinas, buscamos sistematizar as produções dos estudantes e colocar periodicamente nossas práticas de ensino em xeque, considerando que ensinamos antropologia para estudantes que não serão antropólogos e que, por vezes, não têm clareza sobre as justificativas para a presença da antropologia na formação de educadores.

A sistematização e o debate sobre nossas práticas de ensino já permitiu a consolidação de dois artigos que discutem, especificamente, o treinamento do olhar antropológico entre não-antropólogos e o ensino de antropologia em cursos de outras áreas. O primeiro deles focalizava diretamente uma metodologia de pesquisa que desenvolvemos para a realização de investigações coletivas tendo por base a abordagem etnográfica (ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO, 2015). O segundo, problematizou o lugar da antropologia na formação dos educadores (ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO, 2015). Em ambos, buscamos oferecer uma contribuição para o debate sobre a circulação dos conceitos e dos métodos clássicos da antropologia fora das fronteiras das ciências sociais.

Entendemos que as ciências sociais gozam de legitimidade junto aos currículos de todas as áreas de formação das humanidades. Ainda que como disciplinas introdutórias e/ou “de conhecimento geral”, a antropologia, a sociologia e a ciência política estão presentes – em conjunto ou em separado - nas grades de licenciaturas e bacharelados em humanidades, o que coloca um conjunto de questões e desafios de pesquisa¹. Cabe destacar as que nos motivam nesse artigo. Discutiremos o ensino de antropologia em cursos da área de educação, com foco na formação teórica e metodológica, apontando os desafios proporcionados por ambos os cenários em contextos de graduação e pós-graduação.

¹ A presença da antropologia em cursos de graduação de áreas diversas foi discutida por Sartori (2012).

2 ANTECEDENTES DA INVESTIGAÇÃO

A discussão sobre o ensino de antropologia dentro e fora dos cursos de ciências sociais consolidou-se como uma temática que envolve pesquisadores individualmente e também instituições. A Associação Brasileira de Antropologia já promoveu investigações nacionais sobre a temática (Lins Ribeiro; Trajano Filho, 2004, Grossi; Tassinari; Rial, 2006; Tavares; Guedes; Caroso, 2010). Essas pesquisas focalizam a formação dos antropólogos, sua atuação no mercado acadêmico e no mundo do trabalho, os níveis de satisfação com os cursos de graduação, as expectativas profissionais, entre outros temas.

O conjunto de investimentos teóricos e empíricos, presente nessas investigações, permite que tenhamos um panorama sobre a produção e a circulação de ideias, teorias e conceitos antropológicos no cenário brasileiro. Ao mesmo tempo, a reflexão sobre formação de profissionais de outras áreas aponta desafios e possibilidades para o trabalho docente de antropólogos (ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO, 2012; ROSISTOLATO, 2010; Groisman, 2006; Sartori, 2012).

Temos ainda análises sobre as áreas de interseção entre a antropologia e outras ciências, especificamente a educação (Dauster, 2007; Gusmão, 2006; Valente, 1996, Oliveira, 2013a, 2013b). Trata-se de uma temática vigorosa que tem contribuído, no campo da pesquisa, diretamente para o refinamento de debates que envolvem inclusive a análise de políticas educacionais desenhadas para a educação básica. (ROSISTOLATO *et al.*, 2016). Esse foco já induziu a publicação de dossiês sobre as relações entre a antropologia e a educação. No Brasil, especificamente, temos os dossiês realizados pela revista *Vibrant* (2015) “Antropology and Educacion”, pela revista *Linhas Críticas* (2015) *Antropologia e Educação*; pela revista *Horizontes Antropológicos* (2017) “Antropologia, Etnografia e Educação” e pela *Revista Contemporânea de Educação* (2018) “Etnografia em Pesquisas Educacionais”.

A literatura especializada sobre a temática envolve discussões teóricas e pedagógicas referentes ao ensino de antropologia. Nossa contribuição neste artigo está diretamente relacionada às estratégias pedagógicas que temos utilizado para formar estudantes que não serão antropólogos, mas, precisam compreender o ofício dos antropólogos e as contribuições que essa ciência pode vir a oferecer à pesquisa e ao aprendizado na área de educação. A principal metodologia de ensino que propusemos enfatiza a escrita etnográfica como marca distintiva do fazer antropológico, em comparação com outras áreas do pensamento humano. Na sequência do artigo, descreveremos e analisaremos um conjunto de estratégias desenvolvidas com o objetivo de fomentar a escrita antropológica.

3 O ENSINO DA TEORIA

Desde os primeiros dias de aula de qualquer curso de graduação e/ou pós-graduação enfatizamos que não existe investigação científica sem teoria. Nós também discutimos as especificidades do pensamento sistematizado na ciência e, especificamente, na antropologia e na educação. Essa discussão causa o primeiro estranhamento, principalmente nos alunos da graduação, porque eles tendem a acreditar que suas experiências individuais na/com a escola são suficientes para pensar em ações pedagógicas, assim como entendem que a pedagogia é, sinteticamente, um conjunto de ações relativamente independentes de teoria e com vistas a formar os estudantes.

Gusmão (1997) já discutia algumas representações da educação como prática, enquanto a antropologia era sempre percebida como ciência. A autora argumentava que, nesse conjunto de representações reducionistas, as duas áreas eram apresentadas quase como antípodas e ganhavam diferentes legitimidades a depender do contexto em que eram anunciadas, da mesma forma que havia múltiplas acusações entre os profissionais de ambas as áreas, todas sustentadas pelo que separa as atividades de educadores e de antropólogos. A autora argumentava sobre a necessidade de enfatizar o que une as duas áreas com vistas à construção de uma abordagem que resguarda as diferenças, mas aposta principalmente nas semelhanças e convergências.

Rosistolato (2013) também discutiu os múltiplos estranhamentos presentes nas relações desenvolvidas entre profissionais da educação e antropólogos. O autor analisa a sua participação, como docente, em um curso de formação para professores e ressalta as preocupações da coordenadora do curso, sintetizadas em uma afirmativa realizada por ela. A professora enfatizou que os docentes que fariam o curso não estavam “acostumados com antropólogos” e que, por isso, ela estava preocupada com as aulas, pois não poderia correr o risco de a formação dar errado.

A clareza com relação a esse conjunto de visões sobre a antropologia faz com que tenhamos o cuidado de, além de apresentar a história da antropologia, suas teorias e seus conceitos, também desenvolver estratégias para “seduzir” os alunos com relação ao pensamento antropológico. Na primeira parte das disciplinas, discutimos temas fundamentais como relativização, desnaturalização, estranhamento, alteridade, valorização do ponto de vista dos “nativos”, dinâmica exótico/familiar, treinamento do olhar, observação, entre outros. Em todos os debates, tratamos de colocar a escola “em xeque” de forma que os alunos percebessem a necessidade de desnaturalizar a escola e relativizar as suas experiências individuais, para que realizem uma análise das escolas e dos sistemas educacionais.

Esse processo não é isento de conflitos; pelo contrário. Por vezes, a desnaturalização da escola e dos sistemas educacionais, principalmente com base no debate sobre as desigualdades inerentes aos processos de escolarização causa incômodos em algumas parcelas dos estudantes. Tais desconfortos são

apresentados principalmente entre aqueles que têm a expectativa de resolver os problemas educacionais brasileiros a partir de ações diretas, com foco em aspectos identificados por eles como problemas da escola.

O contato com a teoria antropológica e, especificamente, a ênfase no trabalho de campo e na busca pela compreensão das visões de mundo que orientam os atores escolares no transcurso de suas ações educativas amplia a percepção dos estudantes sobre a escola. Esse conjunto de reflexões permite que sigamos para as duas unidades posteriores das disciplinas, que envolvem um mergulho em investigações empíricas realizadas por antropólogos e/ou educadores que produziram etnografias. Além desse mergulho teórico, os estudantes realizam um conjunto de exercícios etnográficos, que serão descritos na sequência do artigo.

4 ESTRANHAMENTO DO FAMILIAR E DO EXÓTICO EM UMA HORA DE DESCRIÇÃO

Os alunos, nas aulas na graduação e, principalmente, na pós-graduação, trazem uma questão regular. Eles desejam saber o tempo necessário para a realização de uma etnografia e de uma análise antropológica. As perguntas sempre aparecem carregadas de afirmações e preocupações referentes ao tempo efetivo que eles terão para realizar suas monografias, dissertações e teses. Será que precisariam dispor do mesmo tempo que Malinowski (1998) ou Foote-Whyte (2005) utilizaram para realizar seus trabalhos clássicos? Ou seria possível concluir uma etnografia no tempo específico que eles têm disponível?

A questão do tempo necessário para a etnografia é, de fato, controversa. Há autores no campo educacional, por exemplo, que argumentam que não seria possível realizar etnografias em estudos educacionais, dentre outras questões porque os pesquisadores não teriam o tempo necessário para realizar a imersão etnográfica. Por isso, só seria possível realizar estudos do “tipo etnográfico” (André, 1995). Por outro lado, há autores que realizam argumentações radicalmente opostas porque entendem que o tempo em etnografia não é um tempo cronológico e, por isso, pode-se relativizar a ideia de tempo muito longo ou muito curto (ROSISTOLATO, 2018). Até mesmo a clássica noção de imersão etnográfica já foi problematizada por autores que relativizam até mesmo a autoridade etnográfica sustentada por etnografias consideradas clássicas (Geertz, 2002; Clifford, 2002); e também por aqueles que propõem abordagens antropológicas com dados e materiais históricos (Giumbelli, 2002). Ainda assim, algumas narrativas sobre o antropólogo como aquele cientista que realiza uma submersão na cultura dos “outros” afastando-se da sua por longos períodos de tempo ainda persistem no imaginário dos estudantes e, por isso, a questão do tempo para uma observação permanece ativa.

Durante as nossas atividades didáticas desenvolvemos uma série de exercícios para problematizar o tempo. Uma delas envolve uma descrição de ambientes “exóticos” e “familiares” com base em uma observação realizada durante uma hora, medida por intermédio do relógio. Os estudantes, depois de terem estudado as estratégias de campo para a realização de etnografias em espaços familiares e exóticos recebem a tarefa de realizar uma observação de 60 minutos em um ambiente que considerem “exótico” e/ou “familiar”. Não há nenhuma instrução além dessa. Ao final, eles precisam produzir um texto de uma lauda que sintetize a observação que realizaram. O texto é lido e discutido coletivamente, de forma que todos possam aprender com as críticas direcionadas aos textos.

Logo de início, a proposta de atividade causa uma série de desconfortos entre os estudantes. Indagações do tipo: “Como assim?”, “O que vou observar?”, “O que, afinal, é exótico para mim?”, “Por que só posso observar uma hora?” ocorrem em todas as turmas em que utilizamos esse exercício. São momentos que deflagram processos de diálogo sobre os autores discutidos na própria disciplina; e sobre o quê, exatamente, deve ser feito durante uma observação. Nós não estabelecemos os níveis de participação necessários para a observação e não impomos nenhuma regra. O propósito do exercício é incentivar a reflexão dos alunos a partir dos textos já discutidos, deixando-os livres para tomarem as decisões que considerarem necessárias.

É curioso observar as preocupações trazidas por eles quando percebem que não terão nenhuma orientação além do que fora discutido anteriormente. Uma aluna do curso de pós-graduação certa vez disse o seguinte: “professor, morri com esse exercício”. Como não entendemos o que essa afirmativa significava, ela disse: “até a próxima aula [quando os exercícios seriam analisados], minha ansiedade terá explodido minha gastrite, meus cabelos vão cair e eu não vou dormir nada”. Buscamos tranquilizá-la sobre o exercício, mas ela só se acalmou quando apresentou o seu texto e percebeu que “não era nada de mais”, na aula da semana posterior.

O exercício tem um conjunto de objetivos. O principal deles é treinar o “olhar e o ouvir disciplinados” (Cardoso de Oliveira, 1998). Entendemos que a antropologia em geral, e a etnografia em particular dependem desse contato com o campo. É claro que o contato efetivo só acontecerá quando o estudante iniciar a sua etnografia, mas o exercício permite que discutamos tanto o “treinamento do olhar” (ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO, 2014), quanto os procedimentos para a sistematização de dados etnográficos.

Depois que os estudantes concluem os exercícios, lemos coletivamente as sínteses de suas observações e abrimos o debate sobre os erros, os acertos, as dificuldades e o aprendizado obtido com essa atividade. Por tratar-se do primeiro exercício, os estudantes tendem a falar mais sobre os erros cometidos do que sobre o aprendizado obtido. Observamos todas as narrativas e indicamos a importância do erro enquanto objeto de reflexão.

Uma das estudantes, que pesquisava temáticas da educação infantil, optou por observar uma praça em que, segundo ela, crianças brincavam. A ideia era observar o “brincar infantil”. Ela estava inspirada pelo trabalho de Corsaro (2005) e acreditava que vivenciaria dificuldades equivalentes às aquelas descritas pelo autor. Porém, não foi o que ocorreu. Ela escolheu uma praça em que não havia crianças. Não entendeu por quais motivos as crianças não estavam ali e ficou, no final das contas, uma hora aguardando o aparecimento de alguma criança. Enquanto aguardava observou homens que jogavam futebol em uma quadra, evangélicos que distribuíam folhetos e propostas de evangelização, homens que bebiam e conversavam, além de três crianças. Uma que passou conduzindo um patinete, um bebê e uma criança portadora de necessidades especiais. De acordo com as concepções da estudante sobre as brincadeiras infantis, nenhuma das três crianças estava ali brincando.

Em sala de aula, discutimos esse exercício e a estudante destacou que, ao ir a campo, tinha compreendido que a etnografia não era realmente estática, e que dependia de uma série de fatores, alguns deles totalmente fora do controle do etnógrafo, como a presença (ou ausência) de crianças em uma praça repleta de brinquedos. Ela também entendeu que todas as motivações e sensações individuais experimentadas por ela não poderiam ser retiradas da reflexão sobre a observação realizada. Em seu texto, revela inclusive os incômodos que vivenciou ao observar os homens que jogavam futebol e vinham até uma torneira localizada perto de um banco em que ela estava sentada para lavar os pés. Ela disse que em vários momentos teve vontade de sair correndo do lugar e esquecer a observação. Porém, ao final da hora de observação, teve vontade de permanecer na praça porque entendeu que ainda precisava observar muitos elementos para pensar sobre aquele espaço.

Outra aluna chegou a conclusões semelhantes ao observar as interações entre um porteiro de edifícios, os moradores e outros profissionais que buscavam acessar o condomínio com entregas. Ela fez um relato focalizando as dificuldades inerentes à observação de algo que, para ela, era absolutamente corriqueiro. De início, ela apresentou uma narrativa sobre os silêncios. Disse que tentou iniciar algumas conversas com o porteiro com o objetivo de entender o que se passava naquele cenário. Sua observação ganhou outras nuances quando ela ocupou o lugar do porteiro. Foi quando ela considerou a cadeira desconfortável, percebeu que havia um vento encanado que atingia diretamente as costas do porteiro, e que uma pilastra atrapalhava a visão da rua e, conseqüentemente, criava problemas para o trabalho do porteiro. Nesse momento, ela identificou quanto a observação envolve a participação e o desenvolvimento de empatia com os “observados”. Ela chegou a pensar no quanto “é chato ficar na portaria” e contou os segundos para concluir o exercício de observação.

Ambos os exercícios – da praça e da portaria – ocorreram em espaços que eram, de certa forma, familiares para as estudantes. Elas discutiram as dificuldades inerentes à definição do que seria exótico em um ambiente urbano e, durante suas reflexões, entenderam que ambos os ambientes não eram de fato

conhecidos, o que os tornava exóticos. Foi por isso que decidiram observá-los. Também discutimos o tempo utilizado na observação e as leituras possíveis sobre uma quantidade equivalente de tempo. Enquanto a primeira aluna sentiu o desejo de permanecer na praça e continuar a observação, a segunda contava os segundos para encerrar o exercício porque estava achando tudo muito chato.

5 ESTRANHAMENTO DO FAMILIAR E DO EXÓTICO: TENSÕES E CONFLITOS

Além da questão do tempo de observação, há outra regularidade nas aulas de antropologia: a tensão e os conflitos entre o “exótico” e o “familiar”. Essas questões começam a surgir após a discussão do debate clássico de Roberto DaMatta e Gilberto Velho sobre esses conceitos e ganham força após as aulas sobre os trabalhos clássicos de Malinowski (1998) e de Foote-Whyte (2005). Em seguida, os alunos começam a se questionar sobre qual deles seria mais “fácil de ser observado, descrito e analisado”. Não chegam a qualquer conclusão sobre qual é mais fácil. Geralmente, a turma fica dividida.

Os alunos, em geral, compreendem bem o debate e a definição dos conceitos. No entanto, quando são convidados a participar, como aprendizes, de um exercício mais aprofundado de observação e escrita do exótico e do familiar, as perguntas são recorrentes: “não sei o que pode ser familiar”, “para mim, tudo é familiar”, “não sei o que fazer”. Separamos sempre uma parte da aula para, juntos, pensarmos as possibilidades para o trabalho. Os alunos verbalizam as suas opções e vamos construindo as possibilidades de análise. Nesse momento, já não há uma limitação de tempo de observação, somente do objeto. O primeiro trabalho é sobre o exótico e o segundo, sobre o familiar. O trabalho deve ser feito em duas semanas: na primeira semana deve ser feita a observação e a descrição do exótico e na seguinte, a observação e descrição do familiar. O receio dos estudantes é quanto ao que observar e não ao como observar e descrever o observado, embora esse também seja um dos objetivos do exercício.

Os espaços escolhidos para as observações são variados: ônibus, centros comerciais, seminários acadêmicos, centros culturais, encontros familiares, festas, entre outros. Alguns alunos analisam as religiões e seus rituais e - resgatando questões clássicas da antropologia - trazem reflexões sobre o processo de relativização que a observação proporcionou e a tensão entre o exótico e o familiar.

É o caso do trabalho realizado por um estudante que descreveu como exótica uma visita ao Sítio Arqueológico do Cais do Valongo, e, como familiar o culto de sua igreja. A visita ao Cais do Valongo foi organizada por alunos da universidade e tinha um professor de História como guia. O estudante ressaltou que não conhecia o lugar, embora passasse sempre pelo centro da cidade. Também não conhecia a história da Praça XV e é na descrição do que aprendeu e observou que começa o processo de relativização

do exótico: “não conhecia a história dos milhares de escravos africanos que haviam sido trazidos e desembarcados naquele porto nas piores situações possíveis. Já começo a pensar em turbilhões de coisas, e até a me colocar lugar: Nossa! Poderia ser eu nessas condições”.

Mas a ênfase da descrição do estudante não é no reconhecimento da sua história, mas no processo seguinte, quando ele saiu da Praça XV e da Praça Mauá e entrou no Instituto Pretos Novos. Segue a descrição:

Assim que entrei, já fiz uma pergunta: O que eu estou fazendo aqui? Foi um choque muito grande estar dentro daquele lugar. Eu, morador do Rio de Janeiro, como não sabia da existência dessa história tão impactante? Pois bem, citei algumas características daquele local: É centro de candomblé, mas também é conhecido como “Instituto Pretos Novos”. Dei referência ao candomblé pelo fato de ter nascido em um ambiente totalmente cristão protestante, então senti uma coerção muito grande estando lá dentro, mesmo respeitando outras religiões foi muito complicado de certa forma. Quando estamos em um local diferente do que estamos acostumados e saímos da nossa zona de conforto, tudo fica estranho e parece não ter tanto sentido. (Estudante do segundo período de Pedagogia, exercício de observação do exótico, 2017)

A situação de ser protestante e estar dentro de um “centro de candomblé” foi o grande choque. Se, no momento anterior, o estudante se reconhece dentro daquela história, aqui ele se distancia. A distância torna-se um problema para ele, quando percebe que nega o café oferecido ao grupo porque “a diferença não me permitiu colocar sequer um gole na boca”. E conclui o trabalho afirmando: “Realmente não estava confortável lá dentro. Que lugar exótico! (...) Entender o que se passou e se colocar no lugar do outro, talvez acabasse até com esse meu preconceito e de outros também, é importante entender a cultura do outro!”

A descrição do familiar foi realizada em um culto da igreja do estudante. Após a descrição detalhada do que ocorreu, como as pessoas se comportavam e como estavam vestidas, o estudante começa o exercício de relativização do familiar. Relativiza desde as roupas até a “oferta”: “Por que essa padronização de roupas, vestimentas?”; “Por que os homens têm visibilidade tão grande?”; “Por que é necessário ir à frente para depositar na caixa? Não poderia ser entregue depois do culto ou até mesmo você em seu lugar dar sua contribuição?”. Finaliza sua descrição problematizando o familiar e o exótico.

Bom, é normal a gente se familiarizar com as rotinas, com aquilo que fazemos todos os dias ou até mesmo estar dentro de um ambiente. Achemos que isso se torna igual, mas quando deixamos de lado e nos tornamos críticos, como é tão difícil. Essa experiência, esse diário de campo, fez com que eu observasse pequenas coisas e me perguntasse... será que é isso mesmo? O familiar pode ser tão exótico e olha que não precisa ir tão longe para fazer uma pesquisa, ela está às vezes tão perto dos nossos olhos e não conseguimos perceber. (Estudante do segundo período de Pedagogia, exercício de observação do familiar, 2017)

Em ambas as descrições o estudante compreende a ideia de que as distâncias sociais e psicológicas são relativas. Também ressalta quem ele é e como suas crenças interferem na observação e descrição. No momento em que fazemos as discussões em sala de aula sobre os exercícios de descrição, os alunos

reconhecem que esse exercício permite a construção da relatividade dos conceitos de familiaridade e exotismo.

Algo similar foi descrito em um trabalho de outro estudante e que também foi discutido em sala de aula com os alunos. Nesse caso, o exercício foi realizado em duas igrejas: uma em onde o estudante não professa a religião; a outra é a igreja frequentada pelo aluno. O estudante descreve com detalhes as pessoas, seus comportamentos e também os rituais das duas igrejas. Para a primeira, enfatiza como exótico o espaço físico – uma casa, com cozinha e quartos sendo usados por todos – e a confraternização com comidas e bebidas que ocorreu após o “culto”. Para a segunda igreja, em uma observação e descrição realizada após a ida à primeira igreja “exótica”, a ênfase é em como é desafiador observar o familiar. Para descrever começa a se perguntar: “por que vou frequentemente à missa?” “Como são os rituais da minha igreja?” Há similaridades e distancias entre os rituais da igreja católica, da igreja evangélica, do candomblé? O estudante finaliza sua reflexão trazendo à tona o processo de relativização e a tensão entre exótico e familiar:

A partir dessa observação do familiar notei que facilmente julgamos a religião alheia praticando o etnocentrismo, ou seja, a religião que sigo é sempre a correta e um modelo a ser seguido. É preciso exercer a alteridade, relativizar e, sobretudo, respeitar a religião alheia, pois quando isso não ocorre é possível ocorrer a intolerância religiosa, tão comum na sociedade atual. (Estudante do nono período de Pedagogia, exercício de observação do familiar, 2017).

Um aspecto é recorrente nas descrições do exótico e do familiar dos alunos: a tentativa de evitar prejulgamentos e avaliações morais baseadas em seus pressupostos valorativos. A forma como os alunos finalizam seus trabalhos – muitas vezes com frases de impacto – demonstram essa tentativa em compreender o ponto de vista de outro. Eles enfatizam que para isso é fundamental perceber seus códigos, sentidos e formas de comunicação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os anos em que aplicamos esse exercício em turmas de graduação e pós-graduação percebemos algumas recorrências nas reações dos estudantes com relação ao que deveriam fazer. Embora eles tenham discutido profundamente as questões chave da etnografia e da observação participante antes de realizar o exercício, quando esse ocorre, desperta um conjunto de dúvidas relacionadas ao tempo, ao que observar, aos procedimentos de descrição e sistematização dos dados, aos níveis de envolvimento necessários para uma observação, ao diálogo teórico necessário para a análise dos dados, entre outras questões.

Os exercícios propostos – observações e descrições de espaços exóticos e familiares – permitem aos estudantes refletirem sobre a experiência da observação e sua descrição. Ao final, além dos aspectos

metodológicos da antropologia começam também a perceber o potencial trazido pelos usos de seus principais conceitos.

Como demonstramos, uma das principais vantagens do exercício é relativizar a oposição entre objetividade descritiva e subjetividade de quem descreve. Quando vão ao campo, ainda que para realizar um exercício de uma hora de observação, os estudantes entendem que suas visões de mundo, expectativas de vida, perspectivas com relação aos observados são colocados em xeque durante a observação. Eles entendem que o modelo de conhecimento² proposto pela antropologia depende diretamente desse encontro com o “outro” que promove necessariamente a reflexão e a análise do “eu” nos cenários analisados.

Como Roberto Cardoso de Oliveira (1998) ressaltou, o “olhar” e “ouvir” disciplinados da antropologia são seguidos pelo “escrever” que é um processo de pensar e comunicar *inter pares* e, portanto, coletivo. O que fazemos em sala de aula é justamente esse diálogo *inter pares* que amplia as possibilidades de relativizar a perspectiva dos estudantes. Dessa maneira, os alunos começam a trilhar seus primeiros passos no processo de relativização das visões de mundo, principalmente a compreensão e valorização do ponto de vista do “outro”. É uma parte do trabalho de formar futuros professores com o olhar antropológico.

No decorrer dos exercícios, o esforço descritivo realizado pelos estudantes acaba por embaralhar as oposições entre “eu” e “outro”. Entendemos que esse é o principal efeito do aprendizado da relativização. Os estudantes, de início, definem com clareza quem são eles, e quem seriam os outros, mas ao adentrarem no terreno dos “outros” passam a vivenciar experiências que induzem questões sobre o próprio “eu”. Em ambientes familiares, ocorrem processos semelhantes, quando os estudantes percebem que realizavam determinadas práticas culturais sem que nunca tivessem pensado sobre elas. Esse conjunto de sensações e racionalizações não é isento de conflitos. Os alunos experimentam a investigação etnográfica em todos os seus aspectos, incluindo os efeitos na subjetividade do pesquisador. Trata-se de um primeiro passo para a realização de estudos etnográficos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Editora

² Entendemos, em total acordo com Peirano (2014), que etnografia não é método pura e simplesmente. Trata-se de um modelo de produção de conhecimento.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica. Antropologia e literatura no século XX**; organizado por José Reginaldo dos Santos Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora URJ, 2002.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol.26, n.91, pp. 443-464.

FOOTE-WHYTE, W. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

GEERTZ, C. Obras e vidas: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2002.

GIUMBELLI, E. Para além do "trabalho de campo": reflexões supostamente malinowskianas. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2002, vol.17, n.48, pp.91-107. ISSN 0102-6909.

GROSSI, M. P.; TASSINARI, A.; RIAL, C. (Orgs.). **Ensino de antropologia no Brasil**. Blumenau: Nova Letra/ABA, 2006.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 1998.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horiz. antropol.** [online]. 2014, vol.20, n.42, pp.377-391. ISSN 0104-7183

Revista Contemporânea de Educação. Número temático: **estudos etnográficos em educação**. V. 13, N. 26 (2018).

Revista Horizontes Antropológicos. Dossiê "Antropologia, Etnografia e Educação". In; **Horiz. antropol.** vol.23 no.49 Porto Alegre Sept./Dec. 2017.

Revista Linha Críticas. Dossiê Antropologia e Educação. In: **Linhas Críticas**. v. 21, n. 44, 2015.

Revista Vibrant. Dossiê Anthropology and education. **Vibrant – Virtual Brazilian Anthropology**, v. 12, n.2. July to December 2015. Brasília, ABA.

ROSISTOLATO, R. P. R.. A liberdade dos etnógrafos em educação e seu mosaico interpretativo. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, p. 1-9, 2018.

ROSISTOLATO, R. P. R.; PIRES DO PRADO, A. P. ; KOSLINSKI, M. C. ; CARVALHO, J. T. ; MOREIRA, A. M. . Dinâmicas de matrícula em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. **Pro-Posicoes (UNICAMP. Impresso)**, v. 27, p. 237-261, 2016.

ROSISTOLATO, R. P. R.; PIRES DO PRADO, A. P. O lugar da antropologia na formação de educadores. **Revista Café com Sociologia**, v. 4, p. 98-111, 2015.

ROSISTOLATO, R. P. R.; PIRES DO PRADO, A. P. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. **Linhas Críticas (UnB)**, 2014.

SARTORI, A. **O ensino de antropologia para quem não vai ser antropólogo**. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 99 – 119, jan/jun. 2012.

TAVARES, F.; GUEDES, S.L.; CAROSO, C. **Experiências de ensino e prática em antropologia no Brasil**. Brasília- DF; Ícone Gráfica e Editora/ABA, 2010.

TRAJANO FILHO, W.; RIBEIRO, G. L. (Orgs.). **O campo da antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa/ABA, 2004.