

# A alteridade na pesquisa escolar: apontamentos a partir de um trabalho de campo em escolas uruguayas

*AMURABI OLIVEIRA*

*UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC), FLORIANÓPOLIS/SC, BRASIL*  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7856-1196](https://orcid.org/0000-0002-7856-1196)

## Introdução

A entrada em campo é sempre uma atividade complexa, que envolve inclusive os elementos que antecedem nossa ida. Separamos materiais, que vão desde bloco de anotações, gravador, passando por roupas, quando necessitamos realizar um deslocamento maior, além do próprio preparo afetivo que envolve o fazer antropológico (Pires, 2011).

No caso da antropologia que é desenvolvida no espaço urbano, o desafio metodológico coloca-se em outro nível, que envolve o exercício de “estranhar o familiar” (Velho, 1978). Obviamente, alguns espaços podem nos ser mais familiares que outros. Penso que a instituição escolar é um desses ambientes, cujo grau de familiaridade é bastante intenso, tendo em vista os longos anos que passamos nos bancos escolares e, se você for um antropólogo ou antropóloga fazendo uma pesquisa, possivelmente passou mais alguns bons anos nos bancos das universidades<sup>1</sup>.

Considerando o campo antropológico no Brasil, é interessante perceber que o desenvolvimento de pesquisas nas instituições escolares ocorre no movimento que se dá na direção de uma alteridade radical para uma alteridade mínima. Esse movimento se inicia com as pesquisas a partir dos anos de 1960 e consolida-se a partir dos anos de 1980, quando os antropólogos desenvolvem cada vez mais

---

<sup>1</sup> Estou dando destaque aqui às pesquisas voltadas para as escolas no espaço urbano, considerando a centralidade que tais instituições ocupam nas sociedades modernas. Não nego com isso toda a tradição existente nas pesquisas antropológicas envolvendo a educação não escolar, bem como aquelas realizadas no contexto das escolas indígenas, rurais, quilombolas, etc.

trabalhos voltados para as próprias sociedades nas quais estão inseridos (Peirano, 2006). Compartilho dessa perspectiva ao analisar a história da antropologia brasileira, entretanto, é importante indicar que essa não é uma leitura que constitui um ponto pacífico e hegemônico no campo, e também é necessário ressaltar que, ao incorporar essa interpretação, o faço de maneira crítica, compreendendo que esse é um processo marcado por descontinuidades e rupturas, sendo menos linear do que poderia parecer num primeiro momento.

Notadamente, o que nos chama a atenção aqui é como a proposta de realização de uma etnografia escolar, voltando-nos para nossa própria sociedade, nos distancia da experiência etnográfica no sentido mais tradicional do termo. Como nos colocam Pallma e Sinisi (2004: 123):

A diferencia de Malinowski, nosotros no vemos alejarse el barco desde la isla exótica para empezar a relacionarnos con el otro, sino que tomamos un colectivo o cruzamos con el bote el Riachuelo para, en poco tiempo, acercarnos al barrio o a las escuelas donde haremos nuestros estudios. Esta cercanía nos obliga a un esfuerzo para mirar con otros ojos los lugares tantas veces transitados, para poder descotidianizar el barrio y la escuela.

Longe de querer realizar uma longa contextualização sobre as pesquisas antropológicas em escolas, apenas gostaria chamar a atenção para o fato de que a ida de antropólogos para as instituições escolares não se constitui exatamente em algo novo, e que isso se situa dentro de um movimento mais amplo da própria antropologia brasileira (Gusmão, 1997). Soma-se, ainda, o fato de que o conjunto de investigações desenvolvidas na interface entre a antropologia e a educação tem ocorrido de forma bastante interdisciplinar no Brasil (Dauster, 2015), envolvendo também acadêmicos do campo educacional.

No presente trabalho, pretendo desenvolver uma reflexão sobre a investigação etnográfica no contexto escolar a partir de uma situação de pesquisa bastante específica, que envolve o trabalho de campo em aulas de sociologia, com professores que possuem um *background* nas Ciências Sociais em um país vizinho, o Uruguai. Compreendo, assim, que nessa situação etnográfica radicaliza-se a ideia de alteridade mínima, o que pretendo evidenciar ao longo das seções desse artigo.

Minha intenção é, portanto, desenvolver uma reflexão sobre a questão da alteridade no exercício da etnografia em contexto escolar, refletindo ainda sobre a relação entre antropólogo e nativo(s) nessa situação. Compreendo, assim, que esse exercício de alteridade situa o “nós” (antropólogo brasileiro) e o “outro” (professores uruguaios) em polos dialógicos, que possuem proximidades e distanciamentos que serão explorados ao longo do artigo.

## Contextualizando o campo

Ainda no final de 2017, eu já havia realizado algumas entrevistas com professores uruguaios de sociologia em Montevideu, contato que tive através de uma professora que atua no Instituto de Professores Artigas (IPA) – principal centro formador de professores do Uruguai. Apesar de algum contato inicial, por meio da literatura sobre como era a organização do sistema escolar uruguaio, não havia con-

seguido materiais mais detalhados sobre a situação específica do ensino de sociologia, de modo que essa ida em 2017 a Montevideu – por razões da realização do XXXI Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia (ALAS) – seria uma ótima oportunidade para aprofundar meus conhecimentos sobre essa realidade. No congresso da ALAS, dividi uma mesa-redonda com um professor argentino e uma professora uruguaia, na qual debatemos o ensino de sociologia nos países do Cone Sul. A referida docente havia atuado por muitos anos na educação secundária uruguaia e, atualmente, lecionava no IPA, atuando na formação de professores de sociologia.

É interessante especificar que, no Uruguai, a formação de professores não ocorre nas universidades, mas sim nos Institutos de Formação de Professores, que são vinculados à Administração Nacional de Educação Pública (Anep)<sup>2</sup>. Isso significa que sociólogos, historiadores, geógrafos, etc., se graduam em instituições como a Universidade da República (Udelar), ao passo que os professores dessas disciplinas são formados nos institutos, não havendo necessariamente diálogos entre tais instituições. Importa ressaltar, ainda, que a sociologia não constitui uma disciplina obrigatória da educação secundária no Uruguai, estando presente apenas na educação secundária pós-obrigatória (*bachillerato*), na opção de ciências humanas e sociais<sup>3</sup>. São quatro aulas por semanas apenas em um dos anos do *bachillerato*.

Por meio dessa professora do IPA, contatei outros docentes de sociologia que atuavam em Montevideu, realizando entrevistas com eles. Entrevistei tanto professores que se formaram antes de 2008, ainda no modelo de licenciatura em direito e sociologia, como aqueles egressos no período seguinte, obtendo o título de docentes em sociologia estritamente. Apesar de a licenciatura em sociologia restringir mais a atuação profissional desses docentes, que não poderiam lecionar as disciplinas de direito e de educação cidadã, eles percebiam como positiva a autonomização da área, considerando a maior bagagem teórica recebida e a ênfase ampliada na prática pedagógica desse campo (Oliveira, 2019b).

Nesse momento, realizei as entrevistas tanto no espaço da Udelar, onde ocorria o congresso da ALAS, como, em alguns casos, fui convidado a fazê-lo em cafés e na casa dos próprios professores; foram seis entrevistas efetuadas nesse momento. No geral, os professores foram muito receptivos comigo e também bastante curiosos sobre a situação do ensino de sociologia no Brasil, pois, apesar da proximidade física entre os países, pouco conheciam dessa realidade, ficando sempre deveras surpresos com os números (instituições formadoras, livros didáticos produzidos, participantes em congressos acadêmicos, etc.) e com o fato de a sociologia ser obrigatória para todos que cursavam a educação secundária. Alguns deles também me perguntaram sobre o movimento “Escola sem partido”<sup>4</sup> e o de-

2 Fugiria do foco e do escopo deste artigo examinar minuciosamente a formação de professores no Uruguai, porém, para um maior aprofundamento do leitor acerca dessa questão, vide Marrero (2010).

3 A educação secundária no Uruguai está organizada em dois ciclos, sendo o primeiro geral e de caráter obrigatório, e o segundo, orientado por áreas de conhecimento, em caráter obrigatório, porém, é requisito para o acesso ao ensino superior.

4 O movimento “Escola sem partido” foi fundado em 2004 e tem sido identificado com o avanço de uma agenda conservadora em educação, representando pais e estudantes contrários ao que se tem denominado de “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino. O movimento tem subsidiado um conjunto de projetos de leis em níveis municipal, estadual e federal, que visam a estabelecer “deveres do professor”, estimulando também canais de denúncia sobre o que de supostamente “ideológico” seria ensinado em sala de aula.

bate sobre “ideologia de gênero”<sup>5</sup>, sobre os quais já haviam ouvido falar, acerca da força que estavam ganhando no Brasil.

No ano seguinte, por meio da Associação Universitária Grupo Montevideu (AUGM), da qual minha universidade faz parte, pude concorrer a uma bolsa de mobilidade acadêmica e, obtendo-a, resolvi voltar ao Uruguai, vinculando-me ao Departamento de Sociologia da Udelar. Permaneci em Montevideu entre abril e maio de 2019, período no qual tentei organizar novas entrevistas, observar algumas aulas, além de proferir palestras no IPA e na Udelar. Meu objetivo nessa pesquisa seria investigar o perfil profissional dos professores de sociologia no Uruguai e suas estratégias didáticas em sala de aula, todavia, ao longo da investigação, meus propósitos foram se ampliando, incorporando outras preocupações.

Existia uma mudança sensível no contexto político brasileiro quando retornei a Montevideu: Jair Bolsonaro havia sido eleito presidente em 2018, e diversas notícias estavam circulando na imprensa internacional, como na latino-americana em especial. Deve-se considerar ainda que 2019 era ano de eleição presidencial no Uruguai, onde se desenhava um claro desgaste da *Frente Amplia* (FA), que acabou não se reelegendo no segundo turno ocorrido em outubro daquele ano, perdendo para o *Partido Nacional* (PN).

Havia ainda uma novidade naquele momento, que residia na fundação em março de 2019 do *Partido Cívico Abierto* (CA), com uma agenda centrada na questão da segurança pública, no combate à “ideologia de gênero” e na exaltação dos “valores tradicionais”, lançando como candidato um ex-comandante do Exército Nacional do Uruguai, Guido Manini Ríos, sendo o primeiro militar a concorrer à presidência desde o final da ditadura<sup>6</sup>. Assim, a curiosidade sobre o Brasil estava ainda mais acentuada, considerando que em nosso país parecia se consolidar uma tendência de câmbio político já acenada com a eleição de Mauricio Macri na Argentina em 2015, e o Uruguai aparentemente seguia na mesma direção.

Enfatizo esse dado das mudanças ocorridas no contexto político mais amplo, pois se colocam como pano de fundo no reencontro que tive com muitos professores de sociologia. Considerando a dimensão reflexiva que possui o encontro etnográfico, no qual o observador é também observado (Silva, 1994), compreendo que essas são questões fundamentais. Fui alvo de perguntas constantes e, sabendo que esse tipo de pergunta viria à tona, nas minhas palestras na Udelar e no IPA abordei temas como “Escola sem partido” e o debate sobre “ideologia de gênero” nas instituições de ensino brasileiras, o que se mostrou bastante frutífero no diálogo com os docentes presentes nesses espaços.

Minha atividade no IPA era a primeira da minha agenda, o que configuraria um ótimo espaço para reencontrar professores que havia entrevistado no final de 2017 e também para conhecer novos. Como já indicado, aparentemente há uma forte rede que se estabelece entre os professores de sociologia egressos do instituto, pois muitos voltavam posteriormente como docentes ou ainda passavam a colaborar

---

5 O debate sobre “ideologia de gênero” surge vinculado a movimentos conservadores católicos na década de 1990, ganhando proeminência na arena pública nos últimos anos. Tal terminologia é utilizada por movimentos conservadores para indicar uma tentativa de disseminação de uma concepção “antinatural” de família e de sexo, que integraria uma agenda global de esquerda.

6 Este candidato encerrou a campanha em quarto lugar no primeiro turno das eleições gerais.

como tutores dos estudantes que estavam envolvidos nas práticas pedagógicas. Sendo assim, considere que estabelecer relação com os docentes de sociologia a partir do IPA seria uma estratégia interessante.

Havia chegado um pouco mais cedo para a palestra e, já do lado de fora do instituto, reencontrei alguns professores e fui introduzido a outros, que prontamente me ofereceram um mate, me perguntaram o que eu fazia no Uruguai e também como estava o Brasil, além de como era ensinar sociologia no atual contexto político. Ao se aproximar a hora da atividade, fomos para dentro do prédio, cuja estrutura se assemelha bastante ao de uma grande escola, na disposição dos corredores, das carteiras nas salas de aula, etc. Foi em uma dessas salas que realizei minha palestra, que versava sobre o ensino de sociologia no Brasil.

A sala estava bastante cheia, e a interação, intensa: estranhavam a importância que havia no Brasil aos livros didáticos, mas também se surpreendiam com o alcance do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), igualmente com as ações do movimento “Escola sem partido” e afirmavam estarem preocupados com a possibilidade de o Uruguai seguir o mesmo caminho.

Estavam presentes na sala meus interlocutores, aqueles com os quais eu pretendia realizar observações das aulas de sociologia e, de fato, aquela situação era bastante singular no meu trabalho de campo, pois eu estava sendo observado antes de observá-los. Apesar de compreender que há uma alteridade mínima entre meus interlocutores e eu, no sentido de partilharmos de um horizonte epistêmico e uma linguagem científica em comum, os limites acerca do conhecimento da realidade do outro, por sermos de nacionalidades distintas, nos colocavam nesse ponto numa alteridade mais radicalizada.

Apesar de desenvolver todo o diálogo em castelhano, obviamente meu sotaque trazia várias marcas sociais ao diálogo, inclusive era possível rastrear que tipo de castelhano aprendi, pois respondi mais de uma vez por quê falava com “sotaque espanhol”, o que refletia o aprendizado com minha professora do Ensino Médio.

As experiências anteriores que tive de trabalho de campo normalmente se iniciavam com a apresentação de meus objetivos para meus interlocutores, tanto no caso das pesquisas que desenvolvi no campo das religiões como em educação. No Uruguai, meu caminho foi estabelecer conexões a partir de uma informante-chave – a professora do IPA com quem dividi uma mesa no evento de 2017 –, realizar algumas entrevistas, voltar ao campo e, antes de ir para as escolas, ser observado por aqueles que observaria. Nesse sentido, creio que é válido recuperar a ideia de etnografia postulada por Magnani (2009:135)

[...] a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.

Esse é um *insight*, uma forma de aproximação própria da abordagem etnográfica que produz um conhecimento diferente do obtido por intermédio da aplicação de outros métodos. Trata-se de um empreendimento que supõe um determinado tipo de investimento, um trabalho paciente e

contínuo ao cabo do qual e em algum momento, como mostrou Lévi-Strauss, os fragmentos se ordenam, perfazendo um significado até mesmo inesperado.

Sob tal perspectiva, penso que minha etnografia das práticas pedagógicas dos professores de sociologia no Uruguai inicia-se antes mesmo de eu chegar a suas salas de aula, pois também na condição de observado, a partir de suas perguntas, ouvindo seus temores, ansiedades, etc., pude começar a adentrar o universo de meus sujeitos de pesquisa. Obviamente que se reconhece aqui a existência de uma “cultura escolar”, algo próximo dos termos colocados por Bourdieu e Passeron (2008), na qual determinadas práticas são elaboradas. Isso significa que, apesar de estar em outro país, em certa medida eu já estava previamente familiarizado com determinadas rotinas da realidade que investigaria. Afinal:

Quando elegemos a escola como objeto de análise, enfrentamos “nativos” diferentes daqueles analisados por Malinowski [...]. O exercício de imaginar-se em uma ilha distante ganha outros significados nesses contextos em que o “outro” pode ser, com certa frequência, próximo àquele que realiza a pesquisa. A escola, como instituição, e os agentes presentes nesse contexto são familiares para os pesquisadores. A formação escolar, como experiência englobante, é compartilhada por todos que decidem trabalhar com Antropologia e Educação. Assim, de certa forma, todos são “antropólogos nativos” (Rosistolato, 2013:45).

Mas isso não é o mesmo que dizer que eu já conhecia essa realidade, afinal, o familiar nem sempre é conhecido (Gomes & Meneses, 2008). E, obviamente, no caso de uma pesquisa em terras estrangeiras (ainda que num país vizinho), haverá sempre outros códigos sociais que sutilmente se colocam na ordem da realidade observada. Assim sendo, ainda que se possa considerar que parte da minha pesquisa retrata práticas de uma realidade que poderia ser observada em outros cenários escolares, compreendo que a cultura escolar é mais geral, porém, as culturas das escolas, não, e estas dialogam diretamente com os quadros social e cultural dos agentes escolares, o que implica em sensíveis mudanças nesse contexto.

Essa experiência de trocas e de me colocar previamente na condição de observado mostrou-se fundamental para meu acesso ao campo, afinal, nem sempre a escola é um ambiente onde se pode entrar tão facilmente (Oliveira *et al.*, 2018). Quando estava na Udelar e comentei que faria observação de aulas dos professores, a reação de meus colegas foi de espanto, pois, aparentemente, havia inúmeras tensões entre o IPA e a Udelar que dificultavam a ida de pesquisadores da universidade às escolas.

Apesar de não almejar aprofundar a discussão sobre esse ponto, já havia percebido que essas tensões estavam postas, o que poderia gerar alguma situação desconfortável, eventualmente, em meu trabalho de campo, já que meu vínculo institucional se dava através da Udelar. Cheguei a divulgar a atividade que realizaria na universidade na semana seguinte, mas, de fato, não houve grande adesão por parte dos professores que estavam no IPA, o que pode apontar para certo desconforto existente no trânsito entre esses dois espaços institucionais.

Quando entrevistei a chefe de departamento de sociologia do IPA, ela me indicou que, na situação de um aluno ir à Udelar fazer o bacharelado em sociologia, esta não aceitava cursos de teoria sociológica realizados no instituto, ainda que tivessem o mesmo conteúdo, ao passo que este normalmente

aceitava os créditos disciplinares realizados na universidade. Essa observação chama a atenção para as hierarquias acadêmicas existentes, que transparecem nas disputas entre escolas e faculdades na busca por prestígio e diversos recursos materiais e simbólicos (Bourdieu, 2011). Soube ainda que o IPA tinha um projeto antigo de transformar-se em universidade, o que implicaria em maior autonomia acadêmica, principalmente com relação à expedição de títulos de mestrado e doutorado, porém, tal iniciativa ainda não havia se concretizado.

## Chegando na escola

Dado o tempo que possuía para realizar meu trabalho de campo, resolvi concentrar-me em uma única escola, ainda que tenha realizado entrevistas com diversos professores que atuavam na Educação Básica, além dos chefes de departamentos das instituições que formavam profissionais no campo da sociologia no país: Udelar, IPA e Universidade Católica de Montevidéu<sup>7</sup>.

A professora que me acolheu para acompanhar suas aulas era bastante simpática, jovem e já graduada dentro da formação oferecida a partir de 2008, ou seja, possuía um título de licenciada em sociologia pelo IPA. Ela provinha de outra cidade uruguaia, mais ao interior, e morava em Montevidéu há alguns anos. Chegou a me perguntar se eu percebia diferença entre seu sotaque e aquele das outras pessoas que conhecia na cidade; eu lhe disse que não conseguia captar essas diferenças em castelhano, por não ser minha língua nativa. Perguntou-me ainda onde eu havia estudado castelhano, pois falava bem o idioma, e eu contei que aprendi na escola, o que aparentemente causou certo espanto. Expliquei-lhe que era uma instituição privada e que contava com muitas aulas de língua estrangeira, além de minha afinidade com esse idioma em particular.

A curiosidade sobre minha trajetória, sobre o ensino de sociologia no Brasil, acerca de como eram nossas práticas e nossas escolas situavam-me nesse encontro de forma muito clara como sendo “o outro”. Reconhece-se, aqui, que essa “outridade” originava-se não apenas de minha nacionalidade, como também de minha inserção em outro sistema educativo. Os sistemas educacionais, nesse contexto, funcionavam como demarcadores de fronteiras e de identidades. Conversávamos como dois professores, como pares que, ao mesmo tempo que compartilhavam uma série de experiências em comum, compreendiam que havia elementos distintivos, que passavam por elementos como: termos vivenciado diferentes modelos formativos; existir um ensino pós-obrigatório no Uruguai, com orientação por áreas, que inexistem no Brasil; naquele momento eu ocupar a posição de professor universitário, e ela, de professora da educação secundária, etc.

A docente me apresentou ao pessoal na escola, indicando ser um professor de sociologia do Brasil que vinha conhecer suas aulas no Uruguai. Aparentava estar bem animada com minha presença. A escola ficava numa região bastante central de Montevidéu, muito próxima do hotel no qual havia me hospedado, de modo que fui a pé a seu encontro.

A recepção pela equipe da escola foi bastante calorosa; uma das secretárias fez questão de me conhecer, pois falava português e não tinha muita oportunidade de praticar o idioma. Contou-me

---

<sup>7</sup> A Universidade Católica forma exclusivamente bacharéis em Sociologia.

sobre suas andanças pelo Brasil, os estados e as cidades que conhecia e como era apaixonada pela culinária e cultura brasileiras; pediu ainda que eu passasse novamente na secretaria após meus afazeres nas aulas de sociologia. Apesar da presença de brasileiros no Uruguai ser bastante expressiva, especialmente em termos de turismo, não se revelava comum haver brasileiros circulando por escolas públicas uruguaias. Logo, minha situação era de alguém ao mesmo tempo observador e observado, que estava ali para fazer perguntas, mas também para responder perguntas.

A docente portava para a aula livros de sociologia, aparentemente de uso próprio, e não para utilização em sala, eram de Bauman e Foucault. Perguntei a respeito deles, e a professora me disse que precisava ler sempre, que gostava de ler e, por isso, escolheu sociologia. Isso imediatamente me remeteu ao discurso dos professores de sociologia no Brasil, que também costumam sinalizar uma afinidade com as leituras que antecederia o ingresso no próprio curso, ainda que também reconheçam que a formação superior é capaz de criar novos hábitos de leitura (Oliveira, 2019c). Compreendo também que portar os livros é uma forma de se situar no espaço social, uma vez que constituem uma forma de capital cultural objetivado (Bourdieu, 1998) e são elementos constitutivos do *habitus* profissional inscrito duplamente em seu corpo, como professora e como agente do campo da sociologia.

Dado a divisão institucional e formativa existente entre os bacharéis e licenciados em sociologia no Uruguai, os professores eram bastante enfáticos em afirmarem-se como não sociólogos quando não possuíam a titulação de bacharéis. Ao mesmo tempo, os professores (como no caso da minha informante) reafirmam a escolha pela docência e uma maior afinidade ao trabalho direto com os estudantes, em oposição à atuação em pesquisa estritamente.

A turma que eu acompanharia seria de alunos um pouco mais velhos, porém, a rigor, não constituía um grupo de educação de jovens e adultos. Como indicado anteriormente, a sociologia está apenas no *bachillerato*, portanto, numa etapa pós-obrigatória da educação escolar uruguiaia, de modo que é relativamente comum que haja estudantes que terminam a fase obrigatória e só posteriormente realizem o *bachillerato*, para efetuarem o ingresso no ensino superior.

Minha ideia era acompanhar ininterruptamente as aulas da professora por mais duas semanas, articulando os dados da entrevista com a observação *in loco*. De fato, observar as aulas me possibilitava traçar alguns elementos comparativos interessantes, principalmente a partir de certos estranhamentos, como a ausência de livros didáticos que levava a um tipo de aula na qual as anotações no caderno dos alunos tornavam-se mais centrais.

Em muitas aulas de sociologia que acompanhei no Brasil, tentar organizar a sala em círculos era uma prática recorrente. No Uruguai, apesar de não poder generalizar a partir da observação das aulas de uma única docente, estranhei a manutenção das carteiras de forma mais estática. A sala era relativamente pequena, o que não ajudava uma reorganização, mas isso também poderia remeter a uma diferente tradição pedagógica de organização desse espaço. De fato, a professora me confirmaria que a organização em círculo só era comum em atividades mais específicas.

A participação ativa dos estudantes se dava com base na tentativa de certa memorização do que havia se passado em aulas anteriores, mas também através de exemplos empíricos da vida cotidiana. Ainda que tendamos a centrar nossas observações na relação entre professor e alunos para pensarmos o

ensino e a aprendizagem, acredito que é interessante retomar a ideia de que esse processo ocorre também entre os aprendizes. O movimento de sala de aula é marcado por trocas de aprendizagem contínuas; um exemplo iniciado por um estudante – como a referência a um autor anteriormente citado – prontamente é complementado por um colega. Mesmo os risos, eventualmente utilizados como forma de constrangimento, também podem recursivamente servir para a correção bem-humorada de um colega que pronunciou equivocadamente o nome de Foucault. Assim sendo, é importante considerar que:

[...] o esforço de observação produtivo deve ser voltado para as relações entre aprendizes (incluindo a mudança na participação de todos os envolvidos, nas suas diferentes formas). É muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo. Além disso, pode parecer que mesmo nesses termos os “aprendizes” são indivíduos, mas eles não são nunca somente isso. Eles estão engajados em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros. Como as pessoas aprendem é algo que pode ser mais bem capturado pela noção de participantes cambiantes na prática em curso do que por pressuposições naturalizadas sobre aquisição de conhecimentos (Lave, 2015:40).

Ora, a cada intervenção da professora podia-se observar troca de olhares entre os estudantes, ou mesmo pequenos empurrões entre eles como forma de estimular o outro a falar. Como a vida cotidiana aparecia amiúde como elemento recursivo na aula, sendo chave na possibilidade de diálogo entre a docente e os discentes, o fato de estes se conhecerem fora de sala possibilitava que tivessem a informação privilegiada de que seu colega tinha algo de relevante a dizer. Assim, apesar da importância da rememoração de conteúdos anteriores, para se retomar o que já havia sido falado – a professora mais de uma vez os indagava sobre os encontros passados – o acesso à vida cotidiana também se mostrou central no processo de elaboração social da aula.

Posso dizer que nesse ponto havia mais semelhanças que diferenças com relação às aulas que observei no Brasil, pois, de fato, havia um esforço por parte da docente em afirmar uma proximidade entre a vida social dos estudantes e a sociologia, ainda que pudesse ser pensada em diferentes níveis no decorrer das aulas. Em alguns momentos fui convocado a opinar também sobre os assuntos que estavam sendo discutidos, principalmente que exemplificasse a partir da realidade brasileira. Alguns conheciam o Brasil – já haviam ido nas férias de verão – e me perguntavam questões mais específicas ou faziam referências a elementos da sociedade e cultura do país. No geral, os alunos estavam bastante participativos, pelo tema girar em torno do conceito de alienação e era recorrente que elaborassem exemplos a partir de sua vida cotidiana.

Um ponto bastante elucidativo acerca da questão da alteridade nessa experiência etnográfica refere-se ao momento em que fui apresentado à turma, pois fui colocado como um par da professora, um docente de sociologia tal como ela. Apesar da distância geográfica, estava sendo apresentado ali como outro professor de sociologia e que, portanto, não seria, a rigor, um ser totalmente estranho naquele espaço. Como bem pondera Durham (2004), referindo-se às pesquisas urbanas, nesse contexto, a dis-

tância entre o pesquisador e os pesquisados é menor que nas situações etnográficas “mais tradicionais”; penso que, no caso em questão, aqui a identificação é ainda mais imediata.

As distintas estratégias de entrada e aceitação em campo variam de acordo com os interlocutores e com os objetivos na pesquisa (Corsaro, 2005). Na investigação de Maia (2017), por exemplo, ele buscou se distanciar ao máximo da figura do estagiário – que era uma figura comum na escola – visando a, justamente, não ser associado à imagem do professor, para que os alunos se sentissem mais à vontade nas conversas. Em meu caso não houve esse problema, pois o foco de estudo recaía principalmente na prática docente, e foi com esse agente escolar que estabeleci meu diálogo mais intenso.

A dicotomia que há no trabalho de campo entre a observação e a participação se redimensiona nessa situação. Ao passo que na situação etnográfica em que há uma “alteridade radical”, a observação é privilegiada, nesse caso, a descrição da participação ganha mais proeminência. É nessa direção que me proponho na seção seguinte a realizar uma guinada em meu texto, privilegiando não tanto o que observei, mas minha participação, refletindo assim sobre a radicalização da alteridade mínima em campo no contexto da etnografia escolar.

## “Você poderia falar com eles amanhã?”

Terminada minha primeira observação, fui colocado numa situação que não estava em meu planejamento: a professora me pediu que no dia seguinte eu falasse com a turma, que o tempo de aula fosse ocupado comigo realizando uma fala. Bem, de fato, reagi com alguma surpresa e então indaguei: “mas sobre o que você quer que fale?”. Ela me respondeu: “você escolhe, para eles vai ser uma ótima experiência”.

Apesar de minha eventual surpresa naquele momento, esse tipo de pedido já havia ocorrido em outros trabalhos de campo, geralmente com menos tempo para organizar uma fala, e os pedidos mais recorrentes demandavam a elaboração de algo *ad hoc*. Penso ser esse um ponto relevante para pensarmos as situações em campo nas quais há uma radicalização da alteridade mínima, chegando numa situação limiar de que, apesar de não ser reconhecido como nativo, eu poderia assumir o papel de um nativo. Como bem explicita Magnani (2002), ao se referir a etnografia urbana, busca-se aqui um “olhar de perto e de dentro”. É possível dizer que nessa situação tão limiar na qual, apesar de não ser nativo, você é reconhecido como um agente capaz de assumir o papel de um (no caso do professor), esse olhar de dentro se complexifica.

A todo o tempo em campo eu era lido como “o outro”, seja pela nacionalidade, seja pelo pertencimento a um sistema de ensino diferente, no entanto, o *background* em comum, a posição de também ser um professor de sociologia me possibilitava transpor a posição de “outro”, ainda que esta nunca ocorresse de forma total. O encontro etnográfico era marcado, portanto, por um jogo contínuo de aproximações, trocas e distanciamentos, que demarcava pontos de proximidade e de distinção entre minha condição de pesquisador estrangeiro e meu lugar como professor, que inegavelmente implicava em um profundo grau de identificação com a docente.

Apesar de se falar recorrentemente sobre a questão do estranhamento no trabalho de campo do antropólogo, fala-se menos do estranhamento dos nativos com esse agente. Penso que, nesse ponto, também a situação etnográfica no espaço escolar assume outros contornos, uma vez que, ao se apresentar à instituição escolar, os nativos conhecem algo de sua trajetória, sabem que você passou por anos de escolarização, o que ainda pode se desdobrar em uma situação ambivalente: ou do reconhecimento de que o antropólogo que pesquisa educação deveria ser um *expert* ou que, por não ser um nativo a rigor – um agente daquela realidade escolar em particular –, poderia ser visto como “inocente” (Rosistolato, 2013). Em meu caso, por estar me inserindo em um sistema de ensino que desconhecia, era percebido de forma ainda mais enfática como um “inocente”, cheio de perguntas que pareciam óbvias para meus interlocutores, tais como: onde os professores estudam? Quantas aulas de sociologia vocês têm por semana? Vocês usam livros didáticos nas aulas?

No processo que envolve a tentativa de classificação de lugar do etnógrafo em educação em campo, eventualmente os nativos lhe atribuem um *status* similar ao de professor, dada as características que o aproximam desse agente, como o grau de escolaridade e geração (um adulto em oposição a adolescentes e crianças em sala de aula). Eugênio (2003), por exemplo, ao realizar uma etnografia numa escola para crianças cegas, apesar do evidente marcador de diferença que havia entre ela e os demais agentes (as professoras também eram cegas), logo foi classificada como uma das “tias”, sendo demandada, recorrentemente, a assumir tarefas auxiliares no cotidiano, assim sendo reconhecida pelas crianças. Em várias situações de pesquisa em escolas, fui chamado pelos alunos de professor, ainda que não estivesse exercendo essa posição naquele momento. Tal classificação não parece ser fortuita, refletindo a existência de certo *continuum* entre o fazer do antropólogo na escola e o fazer docente.

Sendo os agentes escolares sabedores, em princípio, de determinados elementos da trajetória social do antropólogo, esse conhecimento pode ser utilizado recursivamente em determinada situação. Em meu caso, sempre me apresentei também como um professor universitário, que já havia lecionado sociologia na Educação Básica e essa informação – também utilizada por mim recursivamente, já que criava certa proximidade com os professores dessa disciplina – em algumas situações era percebida como uma afirmação de que eu poderia passar de observador para participante facilmente. Volto a pensar aqui sobre a relevância de problematizarmos como somos percebidos e lidos no encontro etnográfico, especialmente em um contexto no qual a inserção e o trânsito por um determinado sistema simbólico (aqui em foco o escolar) é utilizado como crivo para acessar determinados espaços.

Tanto no Brasil, como em um trabalho de campo realizado na Argentina em 2018 (Oliveira, 2019a), houve situações do docente responsável pela turma me deixar a sós com seus alunos, confiando que eu seria possuidor de recursos sociais, intelectuais e pedagógicos necessários para realizar essa substituição do professor nativo de forma *ad hoc*. Esse tipo de situação não é exatamente incomum na pesquisa etnográfica em educação: Eugênio (2003) também a vivenciou, mas, obviamente, o pesquisador pode adotar outras estratégias em campo. Talvez a questão se desloque para a forma como o antropólogo está colocando o tópico de sua participação em campo, como ele vai construindo vínculos com seus interlocutores e como sua inserção no grupo pesquisado se relaciona a seus objetivos de pesquisa.

Nesse sentido, é importante retomar a ideia de *skill* como desenvolvida por Ingold (2000), na qual ele a compreende não como uma propriedade ou qualidade do indivíduo em sua condição de entidade biofísica, ou mesmo uma capacidade adquirida ou produzida, sendo na verdade o resultado do campo total de relações constituídas, o que implica numa série de elementos, tais como ambiente, pessoas, coisas, animais, etc. Quero dizer com isso que os docentes que, durante meu trabalho de campo, me colocaram nesse tipo de situação não estavam enxergando em mim habilidades que me seriam simplesmente intrínsecas, mas sim que conseguiam realizar uma leitura social de minha trajetória, por compartilharem determinados elementos sociais, culturais e escolares comigo.

Volto a refletir aqui que a alteridade radical nos produz estranhamento com relação ao outro, mas esse outro (o “nativo”) também nos estranha e vai elaborando meios de compreender-nos ao longo do trabalho de campo. Com alteridade radical, quero dizer que, em determinadas situações de campo, o antropólogo pode ser interpretado como alguém capaz de assumir o papel do nativo. Na situação aqui em tela, o antropólogo não apenas é imediatamente classificado como professor em sala de aula, como ainda é convidado para assumir esse papel e performar o papel do nativo, ainda que nunca consiga sê-lo completamente. É importante considerar que, nesses contextos, o nativo tende a ler-nos de forma mais rápida, classificando-nos e situando-nos no campo. Obviamente, pode haver algum mal-entendido nessa leitura, tanto do antropólogo em relação ao nativo quanto vice-versa.

Na situação específica da escola uruguaia, tive até a manhã seguinte para elaborar algo para dialogar com os estudantes. Claro que ser percebido como professor com todas as letras não era meu plano inicial, mas no processo de negociação do campo, me pareceu importante naquele momento aceitar a condição e deslizar da observação para a participação.

Terminada a aula e aceito o convite, conversamos um pouco mais, oportunidade na qual tentei compreender melhor os caminhos que as aulas da professora vinham assumindo. A conversa também me foi bastante esclarecedora acerca dos tipos de saber docente que a professora utilizava para organizar suas aulas. Considerando que tais conhecimentos são essencialmente plurais (Tardif, 2002), chamou-me a atenção o fato de que, entre os professores uruguaios, os debates coletivos em meio aos pares assumiam um papel central no planejamento das aulas, o que contrastava com um cenário de relativo isolamento que encontrei em escolas brasileiras, nas quais os professores de sociologia normalmente era os únicos especialistas nessa disciplina em cada escola.

Apesar de não ter acessado seu planejamento, compreendi que ainda estava em meio a algumas questões mais gerais da sociologia, centrando seu debate no campo dos clássicos da disciplina. Considerando isso, pensei em elaborar um debate mais geral sobre a especificidade do olhar sociológico, o que essa ciência traria de particular. Tentei elaborar a argumentação seguindo alguns exemplos empíricos, a partir de meu sotaque falando castelhano e de minha recusa em tomar mate, algo bastante comum inclusive na sala de aula, onde as cuias e as garrafas de água quente circulavam intensamente entre os estudantes a todo o tempo. Busquei demonstrar com isso que parte de nossas ações e práticas resulta de nossa socialização, das marcas que a sociedade deixa em todos nós, o que poderia ser explicado através do conceito de *habitus*, desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002).

Colocar-me naquela posição, mais de participante que de observador, me possibilitava também observar outros aspectos, pois me permitia perguntar aos estudantes o que já haviam visto em termos de conteúdo, o que mais gostavam na disciplina, etc. Mas, principalmente, eu estava observando a sala de aula a partir de outro ângulo, literalmente. Geralmente, me sentava mais ao fundo, onde podia ter uma visão da sala, ou mais ao canto, tentando produzir alguma invisibilidade como observador, mas, naquele momento, eu me deslocava para o centro da sala, observando e sendo observado de outra forma.

Essa possibilidade de deslocamento espacial para o centro da “cena” não me parece ser um exercício simples, pois, por mais que minhas habilidades me possibilitem performar determinado papel, ainda assim continuo a ser lido como um “não nativo”, o que era reforçado pela minha condição de estrangeiro. Penso aqui que estamos diante não apenas de uma antropologia simétrica (Latour, 1994), mas de uma antropologia radicalmente simétrica. O questionamento sobre a vantagem epistemológica que o antropólogo teria sobre o nativo (Viveiros de Castro, 2002) acentua-se nessa situação, ainda que a meu ver os sistemas de classificação dos agentes escolares continuem a me perceber em campo “como um professor”, porém não “o professor”, cuja posição seria exclusividade do nativo.

Comigo os estudantes se mostravam mais tímidos, ainda estavam me observando – a condição de observador observado era mais evidente nesse momento. A professora os chamava continuamente para o debate, o que os instigava. Aos poucos, principalmente aqueles que aparentavam ser mais jovens, passaram a participar, e normalmente o tom das perguntas deixava a entender alguma curiosidade sobre mim ou sobre o Brasil. Apesar da proximidade entre os dois países, utilizei mais de uma vez a questão da alteridade para pensar a elaboração da explicação sociológica, destacando as configurações sociais que poderiam ser percebidas por meio de alguns contrastes culturais.

Ainda que os antropólogos costumem fazer muitas perguntas, era um momento em campo em que essa prática se subvertia, e ali era eu principalmente quem recebia perguntas. Ao mesmo tempo, interessava-me atentar para as interações entre os discentes, às intervenções que realizavam nas manifestações de seus pares, afinal, muitas vezes o que há de mais relevante na fala dos nativos encontra-se não no que dizem para o antropólogo, mas sim no que falam entre si (Barth, 2000).

O cerne da questão para mim neste artigo é que a etnografia escolar radicaliza a alteridade mínima e, em alguns contextos, como naquele que realizei pesquisas com professores de sociologia, tendo eu mesmo uma formação nessa área, tal questão é levada a outro patamar. Essa situação não me parece ser excepcional nas pesquisas etnográficas em contexto escolar, pois, de fato, em certo sentido, na escola “somos todos nativos”.

Sermos “todos nativos” traz de volta a questão do estranhamento do familiar (Velho, 1978), afinal, os antropólogos possivelmente passaram anos em instituições escolares antes de chegarem à determinada pesquisa. Considerando tal aspecto, é necessário compreender que, por mais que haja uma “cultura escolar” (Bourdieu & Passeron, 2008), que perpassa os diferentes sistemas de ensino, as escolas são plurais e heterogêneas. E, se os antropólogos pesquisam nas aldeias e não as aldeias (Geertz, 1989), isso significa também que nós pesquisamos nas escolas e não as escolas, e é nas escolas que vivenciamos essa radicalização da alteridade mínima.

## Considerações finais

Os múltiplos diálogos existentes entre a antropologia e a educação podem eventualmente gerar alguns ruídos, principalmente nas tensões que se estabelecem no processo de apropriação da etnografia pelo campo da educação (Valente, 1996; Oliveira, 2013). Nessa direção, tanto os educadores quanto os antropólogos têm se empenhado em construir uma reflexão sobre a especificidade e os desafios da pesquisa etnográfica em contexto educacional e no escolar, em particular.

É bem verdade que a reflexão mais ampla sobre a educação e a aprendizagem sempre estiveram no horizonte da antropologia, principalmente quando as compreendemos de uma forma alargada, dentro de uma reflexão mais geral acerca das práticas culturais. Todavia, o desenvolvimento de pesquisas mais específicas sobre instituições escolares ainda ocupa um lugar periférico na agenda de pesquisa da antropologia brasileira e, nesse sentido, pensar a etnografia da educação é um modo de tentar avançar nesse debate.

A situação limiar que vivenciei descrita brevemente nesse trabalho aponta para a necessidade também de refletirmos epistemologicamente sobre nosso lugar em campo, principalmente quando somos alçados à figura de antropólogo-professor. Não me parece que essa maleabilidade, que nos permite performar outro papel, saindo da condição estrita de observador para participante que assume um papel central na ação, ocorra sem sobressaltos. Essa radicalidade de uma alteridade mínima deve ser encarada, refletida e situada em meio às relações de poder que perpassam o ambiente escolar, bem como em suas implicações para a pesquisa. Isso nos leva a um debate sobre as idiosincrasias que envolvem o trabalho etnográfico nas instituições escolares e os desafios que os antropólogos encontram para se inserirem nesses espaços, pois, em que pese nossa familiaridade com tais instituições a ponto de pensarmos que “somos todos nativos”, alguns nativos são mais relativos que outros nessa situação.

*Amurabi Oliveira é Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq – Nível 2. Esta pesquisa contou com o financiamento da Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).*

## REFERÊNCIAS

- Barth, F. (2000). *O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2011). *Homo Academicus*. Florianópolis: EDUFSC.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2008). *A Reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- Corsaro, W. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, 26(91), 443-464. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>
- Dauster, T. (2015). An interdisciplinary experience in anthropology and education: memory, academic project and political background. *Vibrant*, 12(2), 451-496. <https://doi.org/10.1590/1809-43412015v12n2p451>
- Durham, E. (2004). *A dinâmica da cultura: ensaios de Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify.
- Eugênio, F. (2003). De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas. In G. Velho, & K. Kuschnir (orgs.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico* (pp. 208-220). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, E. de C., & Meneses, R. A. (2008). Etnografias possíveis: ‘estar’ ou ‘ser’ de dentro. *Ponto Urbe*, 3, 1-23. <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1748>
- Gusmão, N. (1997). Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, 18(43), 8-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Lave, J. (2015). Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), 37-47. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>
- Magnani, J. G. C. (2009). Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, 15(32), 129-156. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200006>
- Magnani, J. G. C. (2002). De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17(49), 11-29. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000200002>
- Maia, B. (2017). O que torna o professor um ‘bom professor’? Carisma e autoridade na escola pública. *Antropolítica*, 43, 73-99. <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41800>
- Marrero, A. (2010). Formación docente y producción de conocimiento en el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver. *RAES. Revista Argentina de Educación Superior*, 2(2), 111-133. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=6488175>

Oliveira, A. (2013). Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 69-81. <http://dx.doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2013.v22.n40.p69-81>

Oliveira, A. (2019a). O Ensino de Sociologia em Santa Fé (Argentina): algumas pistas comparativas com o caso brasileiro. *Revista Tomo*, 34, 393-418. <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i34.9717>

Oliveira, A. (2019b). O Ensino de Sociologia no Uruguai: uma análise a partir das narrativas dos professores. *Política & Sociedade*, 18(41), 261-279. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2019v18n41p261>

Oliveira, A. (2019c). Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de sociologia. *Diálogo Educacional*, 19(60), 308-327. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.060.AO01>

Oliveira, A., Boin, F., & Búrigo, B. D. (2018). Quem tem medo de etnografia? *Revista Contemporânea de Educação*, 13(26), 10-30. <https://doi.org/10.20500/rce.v13i26.12243>

Pallma, S., & Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 121-138. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4482>

Peirano, M. (2006). *Teoria vivida e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Pires, F. (2011). Roteiro sentimental para o trabalho de campo. *Cadernos de Campo*, 20(20), 143-148. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v20i20p143-148>

Rosistolato, R. (2013). 'Sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!': uma análise etnográfica da formação de professores. *Pro-posições*, 24(2), 41-54. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200004>

Silva, V. G. (1994). Abertura. In *A Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados* (pp. 7-10). São Paulo: Edusp.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

Valente, A. L. (1996). Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. *Pro-Posições*, 7(20), 54-64. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644228>

Velho, G. (1978). Observando o familiar. In E. de O. Nunes (org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social* (pp. 36-46). Rio de Janeiro: Zahar.

Viveiros de Castro, E. (2002). O nativo relativo. *Mana*, 8(1), 113-148. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132002000100005>

## **A ALTERIDADE NA PESQUISA ESCOLAR: APONTAMENTOS A PARTIR DE UM TRABALHO DE CAMPO EM ESCOLAS URUGUAIAS**

**Resumo:** A pesquisa etnográfica em contexto escolar é forjada na interface entre a antropologia e a educação e, apesar de seus avanços em período recente, podemos afirmar que a escola ainda constitui um campo relativamente pouco explorado por antropólogos brasileiros. Visando a contribuir com esse debate, parto de uma experiência de trabalho de campo para refletir sobre alguns aspectos particulares desse tipo de pesquisa. Neste artigo, foco na questão da alteridade na pesquisa etnográfica em educação, argumentando que nesse contexto radicaliza-se a alteridade mínima existente, o que nos leva a uma reflexão sobre a relação entre antropólogo e nativo no contexto escolar.

**Palavras-chave:** pesquisa educacional; etnografia escolar; Antropologia da educação; ensino de sociologia; alteridade.

## **OTHERNESS IN SCHOOL RESEARCH: NOTES FROM FIELDWORK IN URUGUAYAN SCHOOLS**

**Abstract:** Ethnographic research in school context is forged at the interface between anthropology and education and, despite its advances in recent period, we can say that the school still constitutes a field relatively little explored by Brazilian anthropologists. In order to contribute to this debate, I start from a fieldwork experience to reflect on some particular aspects of this type of research. In this article, I focus on the issue of otherness in ethnographic research in education, arguing that in this context the existing minimum otherness is radicalized, which leads us to a reflection on the relationship between anthropologist and native in the school context.

**Keywords:** educational research; school ethnography; Anthropology of education; teaching sociology; otherness.

RECEBIDO: 08/03/2020

ACEITO: 22/07/2021