

Faça o que eu digo, mas não faça o comum: uma reflexão acerca da prática etnográfica em sala de aula.

Dra. Antonádia Borges
Ana Cecília Dias Ferreira
Bernardo Peixoto Leal Ferreira Silva
Gabriela Cunha dos Santos
Universidade de Brasília
antonadia@uol.com.br

1. Introdução

No presente artigo pretendemos refletir sobre nossa experiência etnográfica em sala de aula como observadores de classes de Sociologia para estudantes de ensino médio em escolas públicas e privadas no Distrito Federal brasileiro ao longo do ano letivo de 2012. Até o momento desta investigação, tínhamos aprendido sobre pesquisa em aulas de teoria antropológica e sociológica e em cursos de métodos. Entretanto, para muitos que fazem parte deste grupo¹, esta foi verdadeiramente a primeira *experiência* prática, ou seja, a primeira ocasião para *experimentar* o desafio intelectual de se colocar diante de uma situação cotidiana fugaz e dela tentar apreender sentidos e construir argumentos plausíveis e pertinentes para um debate sobre o itinerário do ensino de Sociologia dos bancos acadêmicos ao interior das escolas brasileiras.

Seguindo uma cartilha de maneira pouco reflexiva fomos para o “campo” com a ideia de fazer “observação participante”. Porém, paradoxalmente, também com a intenção de nos mantermos imparciais. Sobre este ponto – a vontade de participar e se manter neutro – falaremos mais adiante.

Outro ponto que queremos discutir, a partir desta experiência, diz respeito à distância entre a observação vivida por cada um de nós nos encontros presenciados em sala de aula e os registros em nossas notas. Esta distância foi

¹ O grupo é formado por 14 estudantes de Graduação em Ciências Sociais da UnB. A pesquisa é parte de dois projetos: Novos rumos para o Ensino de Sociologia nos Ensinos básico e médio: qualificação e inovação, financiado pelo projeto Prodocencia da Capes e sob orientação da professora Sayonara Leal, e Um Toque de Mídias, financiado pelo programa Novos Talentos da Capes e sob orientação da professora Antonádia Borges.

observada por nós mesmos, quando da leitura coletiva do material produzido individualmente por cada integrante do grupo.

Além disso, nós, como leitores, não conseguíamos, ao ler nossos próprios textos, reconstituir a situação do encontro. Todas nós percebemos a dificuldade de narrar e, em princípio, consideramos que o caráter anódino e pouco evocativo de nossos textos se impunha não por causa de uma pretensa neutralidade, mas, ao contrário disso, por um renitente preconceito nosso em relação ao que sucedia em sala de aula. Discutiremos este ponto em seguida. Por ora basta dizer que nossas “pré-noções” – como aprendemos nas aulas de teoria de método – acabavam por falar mais alto em nossos textos do que o inusitado, do que aquilo tudo que acontecia em sala de aula e que nós presenciávamos pela primeira vez não mais como alunos, mas não ainda como professores.

Tomamos a presente ocasião justamente como espaço para refletir sobre tal tema.

A lista de motivos pelos quais nossas análises tiveram tal carência fica em aberto, ou seja, neste momento não parece ser pertinente buscar “causas” para o que vivemos. Embora seja de suma importância, deixamos para outra ocasião uma discussão sobre o porquê de nos graduarmos em Ciências Sociais em uma Universidade como a de Brasília sem termos tido discussões substantivas sobre tais meandros da atividade de investigador.

Neste momento vamos nos ater a um ponto apenas. Em diversos diários de campo do grupo podemos ver uma tendência a ignorar ou desqualificar opiniões que julgamos ser “de *sensu comum*” emitidas nas situações as quais observamos. Tendo em vista que nossa pesquisa tinha por objetivo ver como a Sociologia é ensinada na escola, deixávamos de nos interessar pelo que estava sendo discutido ou feito em sala de aula sempre ou quase sempre que o assunto ou a dinâmica das interações se desviava do conteúdo “curricular” (ou seja, do que deveria ser ensinado a partir do livro ou do esquema de aula montado pelo professor).

Nosso interesse ao escrever esse artigo não é de forma alguma propor mais uma receita para como se deve, a partir de uma abordagem sociológica, permitir ao estudante de Ciências Sociais em processo de formação, como pesquisadora ou professor, a des-naturalização de suas próprias opiniões pela absorção de conceitos que o permitam uma melhor percepção das relações sociais em que se insere,

tampouco propor uma postura específica dentro de sala de aula por parte do docente, ou delimitar *como deve ser* uma boa aula de Sociologia.

A ideia de construir uma receita, um passo a passo, parece-nos, em si, um contrassenso, pois acreditamos que nossa experiência tem um caráter muito particular que nasce justamente da inadequação ou descompasso entre um conhecimento abstrato de um procedimento genérico e uma experiência concreta de pesquisa de campo. Sobre o caráter particular de nossa pesquisa, basta dizer que para escrever este artigo dispusemos apenas de 9 relatos etnográficos feitos em turmas de 2º e 3º anos de Sociologia do Ensino Médio. Sendo que cada relato descrevia a experiência em duas turmas. Alunos e alunas da graduação em Ciências Sociais² da Universidade de Brasília foram agrupados em equipes de 3 ou 4 alunos, sendo que cada um desses grupos ficou responsável pelas observações em pelo menos 3 Regiões Administrativas (forma como as cidades do DF são denominadas), dispondo de um período de tempo pouco maior que dois meses para realizar e apresentar ao coletivo essas observações. Podemos dizer ainda que, por mais que haja a pretensão de que os resultados de nossa pesquisa ajudem a melhorar a educação de nosso país, ou, por enquanto, na reformulação do currículo de licenciatura de Ciências Sociais da nossa Universidade, como alunos e alunas que somos, e estudiosos e estudiosas do tema que estamos nos tornando, compreendemos que as mudanças em nosso sistema educacional são algo gradativo e dependem de inúmeros fatores que se encontram além de nossa alçada. Por ora, nos contentamos em oferecer um trabalho que possa enriquecer os debates na área e permitir reflexões que desencadeiem as mudanças que desejamos que ocorram na educação brasileira.

2. Parte I

Retomando o preconceito mencionado no início deste texto, pode ser percebido em nossos diários de campo que negligenciamos a fala do outro cuja estrutura, em nossa opinião, não detinha a base teórica necessária para utilizar-se desse meio de expressão de forma ideal. Bourdieu considera a palavra como símbolo da comunicação, capaz de expor não apenas sistemas de valores e

² Conforme esclarecido anteriormente, somos 14 que alternam entre as habilitações de bacharel em Sociologia ou Antropologia ou licenciatura.

condições estruturais, mas também transmitir, através de um locutor a um ouvinte, representações de grupos determinados, em contextos específicos. Para o autor há a necessidade de valorização da fala para a compreensão das representações sociais.³

Na tese de Rêses o autor apresenta a ideia de representações sociais de Moscovici:

“o conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida diária no curso das comunicações interindividuais. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; elas podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.”⁴

Para o autor, as representações não são apenas formas de construir conhecimento, como também de transmitir o conhecimento construído a outros indivíduos. Sendo, portanto, as representações sociais equivalentes a uma “versão contemporânea do senso comum”, o conhecimento popular, então, se configura como ferramenta válida e capaz de produção de conhecimento, não podendo ser desqualificados em nossas observações.

Celso Sá⁵, a partir de Moscovici, dá continuidade a esse pensamento:

“os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos produzem e comunicam representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos.”

O que se percebe nas observações, a partir da invisibilização do aluno, por nossa parte – e, muitas vezes, por parte do professor – ao se posicionar diante de determinado tema com argumentos tidos como de senso comum, é a ideia ainda presente de que não apenas essa forma de conhecimento não é válida, mas que o estudante nada mais é que algo vazio, ignorante e que, somente através da escola e das teorias, alcançará uma posição de cidadão crítico, como pretende nossa legislação educacional. Essa percepção é corroborada por Sawaia⁶, que percebe o

³ Bourdieu, 1972, *in*: Rêses, 2004, p. 38

⁴ Moscovici, 1981, *in*: Rêses, 2004, p. 39

⁵ Sá, 1998, *in*: Rêses, 2004, p. 40

⁶ Sawaia, 1995, *in*: Rêses, 2004, p.41

conceito de representações sociais de Moscovici como enfática da posição do sujeito que produz representações, sendo este um ser ativo e não um ser passivo, como apregoa a concepção cognitivista. Para Moscovici, há dois universos: os consensuais, baseados no senso comum e no qual a participação é livre, e os reificados que, uma vez existentes a partir da lógica científica, têm a participação restrita ao nível de qualificação.⁷

Ingold⁸ refletindo sobre o impacto da ciência sobre a construção de conhecimentos por intermédio do imaginário afirma (colchetes nossos):

“Mas o processo histórico [de construção do saber científico factual, retomando Bacon e Galileu] é recapitulado atualmente na educação de qualquer criança em idade escolar que é ensinada, sob pena de fracassar nos seus exames, a desconfiar dos sentidos, a confiar mais no intelecto do que na intuição e a considerar a imaginação como uma fuga da vida real e não como seu impulso. Quase que por definição, me parece, imaginário é irreal: é a nossa palavra para aquilo que não existe.”

Ao citar que a criança aprende a desconfiar dos sentidos, o autor pressupõe uma dicotomia sentido-intelecto pautada no molde de construção do conhecimento que acompanha o processo de instauração da ciência, no qual bebemos ainda nos dias de hoje. Para ele, a experiência é constituidora de conhecimento, seja qual for a sua origem. Toda forma de experimentação é relacionada ao intelecto.

O autor propõe que cicatrizemos a ruptura entre o imaginário e o real, que confiemos nos nossos sentidos como geradores de inteligências acerca do mundo. Nesse sentido, a proposta é para que possamos escrever e ler⁹ de maneira mais coerente o mundo ao nosso redor, levando em consideração não só o conhecimento gerado dentro da proposta moderna, como também com base em distintos níveis de relações com o planeta. Ele usa o sonho de Kekulé e a criação da molécula de benzeno como exemplo. A construção tratada especificamente por Ingold é a que se passa dentro das ciências humanas, uma vez que trabalhamos com construídos.¹⁰

⁷ Rêses, 2004, p.41

⁸ Ingold, 2011, in: Carlos Alberto Steil e Isabel Cristina de Moura Carvalho (orgs.), 2012, p. 17

⁹ Nesse sentido Ingold trata do fazer e ler relativos à produção de conhecimento.

¹⁰ Borges, 2009, p.33

Neste momento gostaríamos de discutir a forma como a “recusa ao senso comum” se tornou evidente no material por nós analisado, ou seja, em nossos próprios registros das observações feitas em sala de aula.

Em um dos nossos diários, o observador relata que, após a professora entregar as provas, ele pôde ler as respostas de um dos alunos e perceber que este “realmente colocara a sua opinião no papel...” e, para “surpresa” de um de nós, “mesmo assim o aluno tirara algo acima de 8 na prova”. Na ocasião relatada, o observador se sente surpreso, pois não considera adequada a nota atribuída à prova, uma vez que há, para ele, um caráter de falta de qualidade na resposta.

Outro trecho em que o autor deste diário reflete consigo mesmo, e que pode ser citado como exemplo, revela a sua percepção da situação: “as perguntas na prova *não eram fáceis*, mas ela (a professora) *não era rigorosa* quanto às respostas.” Grifamos os juízos de valor atribuídos às informações as quais o colega teve acesso. Novamente percebemos surpresa com a supervalorização de um posicionamento meramente opinativo por parte do aluno. O colega considera que a questão da prova não é fácil, uma vez que cobra conhecimentos teóricos dos estudantes, porém a correção da professora não está de acordo com o conteúdo cobrado, já que qualifica com uma nota alta uma resposta que contém apenas opiniões pessoais.

Nessas mesmas anotações está escrito que as respostas do aluno eram todas formuladas fazendo uso exclusivo do senso comum. O que se percebe, em todos os trechos narrados, é um real e grande incômodo por parte do observador ao se deparar com que as opiniões expressas pelos alunos tenham sido consideradas legítimas pela professora, apesar de não fazerem referência às teorias consolidadas.

Outra ocorrência bem evidente deste fenômeno está no diário de campo de uma das nossas colegas. Ao acompanhar uma discussão sobre o aborto, relata:

“O debate foi muito fervoroso em temas como corrupção (que foi incluso em “Rigor das Leis no Brasil”) e relações homoafetivas (que foi incluso em “Respeito”), neste momento houve certo tumulto devido uma aluna que se manifestou extremamente incomodada com o tema. A grande maioria da turma participou do debate, utilizando argumentos com base no senso comum.”

De todas as possibilidades, foi essa a informação trazida para análise, centrando o foco nas *qualidades* das perguntas, da avaliação da professora, das

respostas da prova ou dos argumentos trazidos no debate, ou seja, a narrativa evidenciou o questionamento por parte do observador de se estes aspectos observados são fundamentados em preceitos tidos como válidos pela comunidade científica, o que seria tido como argumento mais razoável de ser relatado, ou se são saberes construídos no cotidiano e, portanto, não tão válidos quanto os saberes científicos, em detrimento da narração literal das perguntas e respostas que lemos ou ouvimos nos diálogos em que estivemos presentes.

Anteriormente mencionamos a vontade de manter-se imparcial mesmo quando há o ímpeto de intervir em situações observadas. Podemos notar essa característica no diário de um de nós. Nele, há o relato da exibição de um vídeo que “não falava quase nada, algo que se espera em uma turma de ensino fundamental talvez, mas não em uma de ensino médio” e que parecia ser tão ruim que “eu quase dormi”. A professora, ao pedir a opinião dos alunos sobre o vídeo e não receber nenhum retorno “começa sua pregação de verdades próprias, ela mistura a opinião própria ao conteúdo, se comove ao falar que umas coisas que aconteceram na história foram atrocidades” e, ao assistir essa cena, o colega registra que a “aula foi um sufoco, a vontade que eu senti foi de ir lá tentar acalmar os ânimos dela”, mas que nada fez.

Em outro diário, de uma colega, ao acompanhar um debate sobre aborto e união homoafetiva, relata:

“O professor inicia o assunto falando “O STF reconheceu como legítima a união homoafetiva?” responde que sim, e diz que até mesmo algumas igrejas evangélicas reconhecem a união homoafetiva.

(...) Porém uma garota (A) levanta a mão e pergunta ao professor:

- Você acha que deve legalizar o casamento gay?
- Eu sigo a opinião da bíblia. Eu acho que casamento é homem e mulher... Mas discriminar não pode, né! - enfatiza o professor.
- Nunca pode! – responde a garota.

(...)

- Sou contra a adoção porque a criança sofre preconceito. – diz a primeira garota a se manifestar, que chamei de (A).

- O importante é não discriminar. Cada pessoa pensa de um jeito! – o professor continua a enfatizar

(...)

- E seus filhos? – (A) pergunta.

- Nenhum casal quer filho deficiente, nenhum casal quer que o filho sofra discriminação. Todo mundo quer que o filho seja normal, perfeito, saudável.... Ninguém quer que o filho sofra discriminação. Quem quer filho gay assumido aqui? Ninguém quer, mas se acontecer a gente aceita.

O sinal toca. Sinto um ímpeto de falar, mas acho que um discurso politicamente correto a essa altura do campeonato com todos pegando seu material para ir embora de pouco vale.”

Esse descuido dos observadores de não elucidar para leitores leigos¹¹ o conteúdo das respostas, ao se deparar com um argumento que, para ele, é tido como “de *senso comum*”, somado à vontade dos observadores de não intervir, para manter-se imparcial, nas situações vividas em sala de aula, gerou o questionamento central de nosso artigo em relação à falta de validade atribuída por nós aos argumentos cujas origens são vistas como de senso comum pelo observador em sala de aula. Seriam tais argumentos realmente vazios de interesse para a pesquisa nas Ciências Sociais? A que ponto o afastamento do senso comum nas exposições de sala de aula e nas opiniões expressas pelos alunos faz-se necessário para que haja um bom aprendizado da disciplina de Sociologia?

3. Parte II

Este dilema não teria tanta força se na universidade não fôssemos, ainda hoje, apesar de todos os dilemas “pós” (pós-modernos, pós-coloniais etc.), ensinados a pensar a Sociologia e a Antropologia como disciplinas que se constituem enquanto tal a partir de um afastamento do senso comum. Apesar das disputas entre as duas disciplinas, ambas nos são ensinadas como modos distintos de formular a vida – coletiva ou individual – que se diferencia justamente por não se assemelhar às reflexões e explanações formuladas pelos sujeitos por nós pesquisados. Ao que os últimos fazem chamamos de senso comum (ou, em Antropologia, de teoria nativa) e ao que fazemos chamamos de Sociologia ou Antropologia. Esquecemos, porém, que há uma diferença entre (i) aprender a

¹¹ Toma-se como *leigas* todas as pessoas que não participaram da construção do diário de campo e, por termos trocado diários, todos nós fomos leigos ao ler diários que não os nossos próprios.

história das teorias em Sociologia e em Antropologia e (ii) aceitar um caráter atemporal e perene dessas teorias que permitiria sua “aplicação” em qualquer tempo ou lugar a despeito de qualquer distância.

A Sociologia é uma disciplina cuja origem se deu no contexto europeu da Revolução Industrial e se expandiu para outras partes do mundo. O pensar positivista clássico da disciplina renuncia todas as pré-noções e busca afastar o senso comum de toda sua produção, para que consiga a legitimidade pela imparcialidade que vinha sendo fundamentada pelas ciências exatas e biológicas. O afastamento do senso comum como fator de legitimação para um raciocínio que se propõe crítico reverbera inúmeros debates na nossa sociedade. Bacon, em 1620, já previa o afastamento dos ídolos para que o saber científico tomasse espaço. Para ele o verdadeiro método da indução científica consiste primeiramente em alertar a mente contra os erros comuns, quando procura a conquista da ciência verdadeira. Mesmo sem terminar sua obra, deixou um legado que fundamentou a construção de todo o saber que se propunha ciência, que é o caso das disciplinas de Sociologia e Antropologia no século XIX¹². Durkheim, no clássico *As Regras do Método Sociológico*, um grande colorário de sua obra, postula que o conhecimento sociológico se torna válido pelo afastamento das pré-noções.

Nos relatos dos estudantes da UnB foram mencionados vários episódios em que os alunos de ensino médio respondiam a perguntas, organizavam raciocínios, e batiam papo na sala de aula baseando suas argumentações constantemente no senso comum, em suas próprias opiniões, aparentemente “sem relação” a algum conceito aprendido em sala de aula. Os observadores, ao perceberem a utilização recorrente do senso comum por parte dos alunos do ensino médio e inclusive dos professores para formar suas opiniões, ignoraram os valiosos conteúdos dos debates para a pesquisa sobre o aprendizado de Sociologia por jovens adultos. Como consequência desta “pré-noção às avessas”, ignoraram em seus relatos a sua realidade e as suas experiências desclassificando-as e desprezando-as como “baseadas no senso comum”.

¹² Hoje sabemos que o debate acerca de “ser ciência” é muito extenso e controverso, ainda mais com as disciplinas de Ciências Sociais, devido a construção dos saberes para além de métodos e dados com validação, coleta de dados quantitativos e que produzem resultados exatos e passíveis de manipulação.

Opiniões expressadas a partir do senso comum constituem posicionamentos acerca de assuntos, construídos a partir de toda uma vivência do indivíduo na sociedade. Os “achismo” de alunos, considerados em relatos de campo como “argumentos de senso comum” nada mais são do que a sistematização de várias informações obtidas pelos estudantes ao longo de sua formação social, que englobam conhecimentos de fontes diversas. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) um dos objetivos do ensino médio e do ensino de Sociologia é a cidadania e a formação de senso crítico nos estudantes. O que se percebe nos relatos de campo, entretanto, é uma desvalorização da opinião dos alunos – tanto por parte do observador quanto por parte do professor –, que invalida qualquer posicionamento (crítico ou não) do aluno. Na realidade, apenas se considera válido e, por tanto, de senso crítico, o argumento que remeter a um conhecimento científico.

Rêses¹³, em sua dissertação de mestrado, evidencia a dicotomia entre senso comum e conhecimento teórico a partir do posicionamento de um dos alunos participante de um dos grupos focais:

“Ele sempre passa os questionários no quadro com questões difíceis de responder e eu coloco com as minhas palavras o que eu entendo, o que eu absorvi de toda a aula, mas ele não aceita e quer com as palavras do livro. Isso eu acho errado, entendeu? Porque ele segue o livro, tem que ser aquilo, o que tiver no livro, eu tenho que aprender o que tiver no livro. E o que eu penso? E o que eu acabei absorvendo na aula? (...) Por mais que esteja certo, se tiver errado, não que esteja errado, mas ele pode dar tipo uma orientação. Só que essa obrigação de você ter que colocar as palavras dos outros, você tendo que se expressar em cima dele, eu acho isso errado.”

Percebe-se, do próprio alunato, a necessidade de o conhecimento apreendido na disciplina ser exposto a partir da “opinião” e não a partir de citações de autores. O aluno percebe que sua opinião não é adequada, uma vez que esta não é feita fazendo relação direta com algo dito por um autor.

Santos¹⁴ evidencia que os professores consideram as opiniões dos alunos apenas como ponto de partida para a exploração do conhecimento a ser passado ao aluno:

¹³ Rêses, 2004, p. 66

¹⁴ Santos, 2002, p. 103

“O professor domina um saber sistematizado, portanto, encontra-se uma situação diferente daquela do aluno. Este ainda fala sobre a sociedade com base no senso comum. A superação dessa situação dependeria da aquisição dos conhecimentos provenientes da Sociologia.”

4. Conclusão

Esses dois aspectos – a observação participante que se quer neutra e o diário que se quer naturalista e se mostra esquemático e frio – poderiam ser considerados uma “falha na coleta de dados” se erros e acertos, desvios e atalhos, não fossem parte intrínseca do processo de aprender a pesquisar.

Ao começar a cursar Ciências Sociais, muitos alunos não sabem, de fato, o que é um cientista social, as formas de atuação deste ou mesmo o que são as áreas que compõem essa ciência. O período inicial do curso, dessa forma, consiste, primeiramente, em delimitar essa nova ciência e diferenciá-la das demais presentes no campo das ciências humanas, em especial, a diferenciação desta para a Psicologia.

As matérias que começam a nos moldar como cientistas sociais enfocam, dessa forma, a necessidade de uma neutralidade na pesquisa e a imprescindível separação entre conhecimento científico e senso comum. Livrar-se do senso comum em nossa formação consiste em deixar para trás o que nos igualava às demais pessoas comuns e nos caracterizar como, de fato, pertencentes ao grupo científico.

Essa oposição forte entre as duas formas de conhecimento (duas formas se considerarmos que ultrapassamos a inviabilidade de o senso comum ser ferramenta capaz de produzir conhecimento) nos parece bastante apropriada. A recusa do senso comum se torna, para nós, imprescindível para que nos reconheçamos pertencentes ao universo acadêmico e legítimos produtores de conhecimentos dados como científicos. Essa questão é notada a partir da fala de um dos professores entrevistado por Santos em sua dissertação:

“Tem professor de Sociologia que faz de conta que nem existe uma pesquisa, uma produção sociológica acumulada e faz uma espécie de conversa com o aluno sobre o tema do cotidiano. Eu digo para os meus alunos se você veio para fazer isso era melhor ir para um boteco”

Essa postura do professor evidencia a necessidade que nós, cientistas sociais em formação ou já formados, temos de nos distanciarmos do que é

cotidiano e comum, pois o que está nesse universo é acessível a todos de forma livre. Para o professor, uma aula de Sociologia não é científica se é feita através de uma conversa, pois iguala o conhecimento de aluno e professor, e nem sobre temas do cotidiano, pois estes não são científicos, mas meramente contextos individuais que nada têm a acrescentar de cunho sociológico.

Na quase totalidade de relatos que foram feitos por nós, há comentários acerca de “argumentos de senso comum” utilizados por alunos, sem que se evidencie o que o aluno, de fato, falou. Essa postura recorrente e, considerando que a grande maioria do grupo está ainda na primeira metade do curso, nos faz questionar o quão coercitivo é o processo que passamos em nossa formação na Academia, alimentando preconceitos e nos moldando à sua maneira de produção de conhecimento.

Como atividade enriquecedora aos estudantes que executaram essas observações, a experiência de entrar em sala de aula foi de extremo valor e, sob a luz da reflexão que foi desenvolvida neste artigo, pretendemos esclarecer alguns problemas que podem ser atentados em futuras observações. Também esperamos que este artigo possa auxiliar outros alunos e alunas que estejam iniciando suas práticas científicas agora, de modo que um aspecto central não seja ofuscado como acabou sendo por nós em vários momentos: a realidade de quem observamos é expressa não pelo que achamos de suas opiniões, ou pela *qualidade*¹⁵ que atribuímos aos seus argumentos, mas sim pelo caráter único de suas argumentações que nos desafiam à compreensão de uma profusão de formas de vida que – felizmente – servirão para lançar dúvidas sobre os modelos analíticos e esquemas teóricos que a Sociologia e Antropologia possam ter formulado, tornando nosso trabalho como cientistas sociais uma atividade mais criativa, de verdadeira descoberta.

5. Referências

BOURDIEU, Pierre. In: RÊSES, Erlando. ...E com a palavra: os alunos. Estudos das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito

¹⁵ Enfatizamos aqui que *qualidade* quer dizer validade, no sentido de fundamentação teórica.

- Federal sobre a Sociologia no ensino médio. Brasília: UnB, 2004. Dissertação de mestrado.
- BORGES, A.** Explorando a noção de etnografia popular: comparações e transformações a partir dos casos das cidades-satélites brasileiras e das townships sul-africanas. In Cuadernos de Antropologia Social n. 29, 2009.
- DURKHEIM, Émile, As Regras do Método Sociológico.** 2.ed. São Paulo,. Martins Fontes, 1999.
- MILLS, C. Wright, A Imaginação Sociológica,** Rio de Janeiro, Zahar, 1980
- MOSCOVICI, Serge. In: RÊSES, Erlando.** ...E com a palavra: os alunos. Estudos das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio. Brasília: UnB, 2004. Dissertação de mestrado.
- RÊSES, Erlando.** ...E com a palavra: os alunos. Estudos das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio. Brasília: UnB, 2004. Dissertação de mestrado
- SÁ, Celso. In: RÊSES, Erlando.** ...E com a palavra: os alunos. Estudos das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio. Brasília: UnB, 2004. Dissertação de mestrado.
- SANTOS, Mário.** A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Brasília: UnB, 2002. Dissertação de mestrado.
- SAWAIA, Bader. In: RÊSES, Erlando.** ...E com a palavra: os alunos. Estudos das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio. Brasília: UnB, 2004. Dissertação de mestrado.
- STEIL, Carlos Alberto e CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (orgs.)** (2012), *Cultura, Percepção e Ambiente - Diálogos com Tim Ingold.* São Paulo: Editora Terceiro Nome.