



Linhas Críticas
ISSN: 1516-4896
rvlinhas@unb.br
Universidade de Brasília
Brasil

Dauster, Tania
Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação – representações e práticas
Linhas Críticas, vol. 21, núm. 44, enero-abril, 2015, pp. 39-56
Universidade de Brasília
Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193538270004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação – representações e práticas¹

Tania Dauster

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir limites e possibilidades do ensino da antropologia e da prática etnográfica fora das ciências sociais, especificamente no campo da educação. Partindo de uma breve discussão dos desdobramentos da antropologia enquanto ensino e pesquisa, o artigo mostra de que maneira essa disciplina marcou a produção de conhecimento na educação, em especial a minha experiência como professora universitária e orientadora de mestrado e doutorado, ao longo da qual trilhei um caminho interdisciplinar entre antropologia e educação.

Palavras-chave: Antropologia. Educação. Ensino.

1. Trabalho com **representações** e **práticas** como esquemas construídos, classificações, divisões, delimitações que organizam a apreensão do mundo, correspondendo a interesses e lugares sociais. São instituições sociais expressivas das relações dos sujeitos com o mundo e devem ser analisadas de maneira associada. [Chartier, 1990]

A dialog on the relations among ethnography, culture and education – representations and practices

This paper intends to discuss the limits and possibilities of teaching anthropology and ethnographic practice outside of the Social Sciences, more specifically in the field of Education. Beginning with a brief discussion of the deployments of anthropology as a teaching and research area, the article shows the way in which this discipline has marked the production of knowledge in the field of Education, especially my experience as university professor and Masters and Doctorate advisor, during which I have followed an interdisciplinary path between Anthropology and Education.

Keywords: Anthropology. Education. Teaching.

Un diálogo sobre las relaciones entre etnografía, cultura y educación - representaciones y prácticas

El objetivo de este trabajo es discutir los límites y las posibilidades de la enseñanza de la antropología y de la práctica etnográfica fuera de las ciencias sociales, en concreto, en el campo de la educación. Partiendo de una breve discusión sobre los desdoblamientos de la antropología en relación con la enseñanza y la investigación, el artículo muestra cómo esta disciplina marcó la producción de conocimiento en la educación, en especial mi experiencia como profesora universitaria y orientadora de máster y doctorado, durante el cual recorrí un camino interdisciplinar entre antropología y educación.

Palabras-clave: Antropología. Educación. Enseñanza.

Introdução

Meu objetivo neste artigo é interpretar, por meio de algumas leituras no campo da antropologia, representações e práticas sobre o ofício do etnógrafo, tendo como foco as proximidades e diferenças entre os campos da antropologia e educação. Tenho como referência as palavras de Roberto Cardoso de Oliveira (1998, p.17), que assim se pronunciou:

a especificidade do trabalho antropológico...em nada é incompatível com o trabalho conduzido por colegas de outras disciplinas sociais, particularmente quando, no exercício de sua atividade, articulam a pesquisa empírica com a interpretação de seus resultados.

Etnografia – um modo de conhecer com o “outro”, uma atitude epistemológica

É possível fazer etnografia fora das ciências? Como interpretar “etnografia”, sabendo que o mesmo termo encobre vários significados? Como se forma um etnógrafo fora das ciências sociais?

A antropologia surgiu como disciplina, no final do século XIX, como ciência da alteridade e conhecimento do “outro”, os povos colonizados situados fora da ótica ocidental. Faz parte da história da antropologia (DaMatta, 2000) reconhecer seus vários ramos e desdobramentos. A antropologia cultural ou social, na qual este trabalho se insere, está voltada para investigação da cultura e da sociedade, termos que são portadores de significados diversos e tradições distintas e que constituem o nosso solo.

Neusa Gusmão (1997) refere-se à interdisciplinaridade da antropologia como aquela que cria interfaces com outros campos disciplinares, similarmente à educação. Essa, no entanto, como uma prática social, recorre a outras ramificações do conhecimento com o intuito de se fundamentar. No campo da educação, aliás, a antropologia cultural ou social foi a última disciplina a ser incorporada no sentido de constituir o currículo de fundamentação teórica. Neusa Gusmão (1997) aproxima, ainda, as duas disciplinas, levando em conta um solo comum de reflexões, e, nos dizeres de Brandão, Tosta e Rocha (2009, p.19) “a antropologia é uma forma de educação”.

De que trata a educação/educações? Entre as várias definições, escolho uma clássica e outra contemporânea:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada. Resulta da definição acima que a educação consiste em uma socialização da jovem geração. (Durkheim, 1978, p.51)

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana... É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características do “ser humano”. (Libâneo, 2007, p. 30)

Tanto a definição exemplar de Durkheim, que instituiu o sentido sociológico do que é educação, quanto a de Libâneo expressam continuidades. Implicam uma ação social prática e simbólica, sistematicamente direcionada a modelar seres humanos, em termos individuais ou grupais. Tanto para a educação, quanto para a antropologia, a vida social, no ensino e na pesquisa, são focos de atenções acadêmicas, como já foi apresentado a propósito da obra de Brandão, Gusmão, Rocha e Tosta (2009).

De que trata a antropologia/antropologias? Claude Lévi-Strauss (1985), escrevendo sobre o lugar da antropologia e problemas de seu ensino, teceu considerações sobre o projeto antropológico que me parecem boas para refletir, mesmo considerando-se as transformações histórico-teóricas no seu âmbito. O autor definiu a antropologia como uma forma específica de gerar problemas, a partir do estudo das chamadas sociedades simples, tendo-se voltado, no seu desenvolvimento, para as sociedades complexas, objetivando entender a cultura e a vida social. Uma das vias para a construção desse conhecimento é a etnografia .

Para Lévi-Strauss (Laplantine,1988), a etnografia, a etnologia e a antropologia são dimensões de uma mesma abordagem. Entretanto, conceitualmente, se distinguem em termos de representações e práticas. A etnografia é representada e praticada como coleta de fenômenos observados, realizada direta e meticulosamente pelo pesquisador, em um trabalho de campo, a partir de uma experiência pessoal, numa prática que se processa por aproximações e por impregnação. Segundo o autor, antropólogo, a partir desse ponto de vista, ultrapassando suas próprias categorias, ela visa a elaborar a ciência social do observado, construindo um conhecimento fundado na experiência etnográfica, na percepção do “outro”, sob o ângulo de suas razões positivas, e não da sua privação a partir de um “olhar” descentrado.

A etnologia é representada como uma análise que busca a lógica da sociedade estudada. A antropologia é a construção de modelos que podem levar a comparações em busca de categorias universais. Como dimensões integradas, é o caso de operar distinções entre elas? Ou temos de pensar essas dimensões integradamente, sem fragmentá-las?

Com Boas e Malinowski (apud. Laplantine, 1988), operou-se a fundação da etnografia, no início do século XX, uma vez que a “situação” do pesquisador, antropólogo, muda. Ele deixa de realizar sua pesquisa distante da sociedade que estuda, ou seja, deixa de ser um intérprete “recolhido” no seu gabinete, interpretando os dados fornecidos por viajantes, administradores ou missionários. Uma outra tradição, uma distinta representação da antropologia, surge com Boas e Malinowski, que inventam a etnografia como ação “ao ar livre”, que, necessariamente, institui o trabalho de campo enquanto “situação” de estudo e aprendizagem, ritual de passagem para o antropólogo, prática indispensável como modo de conhecer um grupo social “estranho” ao pesquisador, já que ele passa a descortinar suas regras, princípios, símbolos, nos termos de seus integrantes.

Ao praticar a observação participante, o antropólogo moderno empreende uma viagem para viver e diretamente apreender e “aprender” a língua, o modo de viver, os costumes, valores, crenças, nos termos da sociedade estudada, a partir de seu ponto de vista (Malinowski, 1975). Em outras palavras, o etnógrafo “aprende” (Houaiss, 2001), educa-se em vários sentidos: adquire conhecimento, habilidade prática, um código, uma compreensão pela experiência, pela convivência e sociabilidades. **Portanto, o etnógrafo “aprende”, e a etnografia “educa”.** Essa é por si mesma uma experiência formadora, transformadora, “educacional”. Sem se transmutar no “outro”, o etnógrafo passa por um processo de sociabilidades, “situado” numa específica situação de contato, no qual percebe saberes e ensinamentos, desvendando e relativizando os códigos linguísticos e as fronteiras simbólicas.

Geertz (1989) representa a pesquisa etnográfica como um “situar-se” e o objetivo da antropologia como “o alargamento do universo do discurso humano” (Geertz, p. 24). Para ele, o etnógrafo “escreve”, “interpreta”, faz uma “descrição densa”, e isso não é “uma questão de métodos”. Insiste que, para entender o que é uma ciência, deve-se examinar a sua prática. Entendendo o que é etnografia, entende-se o ofício do antropólogo, sua forma de conhecer e a análise antropológica como interpretação do significado, ou seja, do simbólico, interpretação das culturas e não a busca de leis ou de universais.

Já o ofício do educador é diferente da prática do antropólogo, mesmo quando o antropólogo milita em projetos educativos e sociais. Poderia descrever a prática do educador, por meio de ações simbólicas, tais como formar sujeitos humanos para a vida social, transmitir, inculcar valores e saberes, segundo determinados

parâmetros; modelar física, moral e intelectualmente; ensinar, orientar, avaliar, transformar.

Assim sendo, existem diferenças de práticas e diferenças de visão de mundo, passíveis de provocar tensões entre os projetos do campo antropológico e do campo educacional. Reiterando: conforme Gusmão (1997), as proximidades entre as duas disciplinas aparecem no seu objeto, a vida social, e, para Brandão, Tosta e Rocha (2009), a antropologia ou a etnografia é uma forma de educação.

As posturas dos autores acima citados colocam as relações entre a antropologia e a educação distante de qualquer velha dicotomia, alargando seus conceitos. Uma e outra são formas de mergulho nas interações cotidianas e têm como contexto os modos de vida, os valores, as formas de socialização e sociabilidade. O cotidiano expressa cultura seja em termos de valores, crenças, gostos, seja em termos de atitudes e é visto por Tosta e Rocha (2009, p.137) como “lugar privilegiado” de estudo da realidade, preferencialmente de maneira interdisciplinar, buscando o entendimento dos grupos humanos em suas múltiplas facetas integradas.

Esses argumentos apontam a convergência entre a antropologia e a educação. Não obstante, pergunto-me: até que ponto esse movimento de aproximações conceituais entre as duas disciplinas pode acarretar um esmaecimento de suas fronteiras e identidades, uma des-disciplinarização?

Acredito ser fundamental manter o “olhar” para as diferenças entre os dois campos de conhecimento e suas práticas, chamando a atenção para as tensões existentes entre eles. Trago, então, a inquietação de Regina Novaes (1992), que expressa, nos anos 1990, as distâncias entre essas duas disciplinas: “Como articular o projeto de conhecimento das diferenças com o projeto educacional de intervenção da realidade”? (NOVAES, 1992, p.21)

Não pretendo generalizar, pois existem pedagogias dialógicas, a exemplo da perspectiva de Paulo Freire. Mesmo assim, grosso modo, distinguem-se os ofícios do antropólogo e do educador, pois a “atitude” educacional tende a ser normativa e imbuída de um “dever ser” pedagógico, uma intencionalidade transformadora, uma intervenção propositada, em termos individuais e/ou sociais; enquanto a antropologia tem outras intenções, que podem ser resumidas na busca da interpretação da vida cultural e social em todas as suas dimensões e em toda a sua diversidade e heterogeneidade, bem como na interpretação do simbólico. Isso implica uma epistemologia de “descentramento” do olhar e desnaturalização dos fenômenos sociais que nada têm de natural, mas que são histórica e socialmente construídos, não implicando uma prática de inculcação sistemática de saberes.

Essas distinções de maneiras de pensar, agir e sentir, entretanto, vêm sendo relativizadas pelo próprio desenvolvimento e expansão do campo da educação, em busca de outros objetos além dos estritamente pedagógicos, assim como

pelas referidas abordagens dialógicas e perspectivas relativizadoras. Estão sendo forjadas outras estratégias de investigação, outras relações com os mais variados autores, questões e saberes contemporâneos.

Ao mesmo tempo, a presença da antropologia, ao longo das últimas três décadas nos contextos de programas de pós-graduação em educação, vem produzindo efeitos epistêmicos. Essas reverberações aparecem nas pesquisas institucionais, teses, dissertações e linhas de pesquisa emergentes nesses programas. Por exemplo, é grande a ênfase em pesquisas empíricas, no trabalho de campo e nas perspectivas culturais. Sem generalizar, há exemplos de que é possível articular os projetos dessas disciplinas, antropologia e educação, num trabalho de fusão, num trabalho híbrido.

Qual o significado de tudo isso? As proximidades entre as duas disciplinas estão sendo geradas nas práticas de ensino e investigação na universidade. As distâncias e tensões nas representações e práticas entre os profissionais dos dois campos disciplinares no que toca o chamado “descentramento” do olhar, as intencionalidades profissionais de ambos, a intervenção, a prescrição vêm sendo complexificadas. Contudo, são encontros entre as duas áreas que não apagam as fronteiras simbólicas entre elas.

Continuando a pensar as relações entre antropologia e educação, volto-me para textos de Timothy Ingold (2007). Numa interpretação do trabalho intitulado *Anthropology is not Ethnography*, retiro de densas argumentações feitas pelo autor algumas representações que interpreto como aproximações entre antropologia e educação.

Uma “educação” em antropologia vai além de nos fornecer um conhecimento do mundo, de pessoas e de suas sociedades. A prática antropológica “educa” e forma outra percepção do mundo, abrindo olhos e mentes para outras possibilidades de existência. As perguntas feitas pelo antropólogo, mesmo tendo uma natureza filosófica, são jogadas no mundo, fora do seu gabinete de estudo. O “mundo” é o que pensamos dele **com** o outro e não **sobre** o outro, estudando com os “outros”, em intermináveis conversas. A consciência de modos alternativos e formas de ser vai definir a atitude antropológica, a consciência de que tudo pode ser vivido e simbolizado de forma diferente. A “sensibilidade ao que é estranho no que está próximo, aproxima a antropologia da arte” (Ingold, 2007, p.84) e é algo que pode ser transmitido no ensino da antropologia fora das ciências sociais.

A leitura de Ingold (2007) reforça a visão corrente do ofício do etnógrafo como “artesanato”, na medida da intimidade existente entre o que faz e como faz, a forma pela qual usa seus instrumentos e a matéria mediante a qual constrói seu trabalho. O autor libera a etnografia da “tirania do método”, mesmo enquanto admite a existência de procedimentos formais com finalidades de descrição

investigativa. A etnografia em si mesma, enquanto descrição de um modo de vida, é uma prática com significado próprio, um trabalho que vale por si mesmo, sobre como pessoas em um dado momento e contexto percebem e significam o mundo e nele atuam (Ingold, 2007). A antropologia é representada por esse autor como a investigação sobre as condições e possibilidades da vida humana no mundo.

Quanto ao ensino de antropologia, o autor vê a relação entre professor e alunos com o sentido de um despertar, tanto a curiosidade em relação à vida social, como uma atitude de permanente inquirição sobre os modos de existir diferentes. Segundo ele, a leitura das obras de antropologia tem esse propósito. Em outras palavras, ela vai além da análise das práticas de investigação sob um prisma metodológico. Outro ponto relevante é a ultrapassagem da divisão entre ensino e pesquisa no contexto da sala de aula e da docência.

Embora não seja novidade, é interessante frisar, em Ingold (2007), a mudança de parâmetros na representação e na prática investigativa, pois o etnógrafo não fala **sobre** o “outro”, mas **com** “o outro”. As alterações nas subjetividades e nos comportamentos dos investigadores correm paralelamente às mudanças na relação com os alunos, que são vistos como colaboradores do professor. Ou seja, os alunos são pessoas **com** as quais o professor trabalha e devem ter as suas contribuições reconhecidas.

Hélio Silva (2009) vê o trabalho do etnógrafo como “ato ou efeito de situar-se, localizar-se” com atores sociais e no espaço por onde eles transitam. O “situar-se” tem o sentido de obter dados e informações pertinentes ao próprio projeto. Seu foco é a cidade, e, para ele, “situação é circunstância e localização” (Silva, 2009, p.172). O autor vai na contramão de posturas generalizantes e busca as particularidades, vendo com ironia os discursos que falam da “sociedade em geral”. (Silva, 2009, p.173)

A relação etnográfica é fundada na intersubjetividade, e o percurso, o trânsito do pesquisador no campo, é perpassado por acordos, conflitos, permissões e limites que reverberam tanto mais quanto se mostra complexa a vida social estudada e a forma pela qual a imagem do pesquisador é captada. Portanto, estar no campo, transitar na cena etnográfica é um embate entre o que move o pesquisador e os limites que lhe são colocados. Vivência tensa e ambígua entre sujeitos que se defrontam, que pode ter efeito desestabilizador para o etnógrafo. Nessa interação, o etnógrafo se situa adquirindo “um lugar” e “uma identidade” (Silva, 2009, p.178). Nesse “situar-se” e “andar”, marcado pela relação de intersubjetividade, o etnógrafo é parte e observador da cena que “vê” e que é alterada por sua própria presença. “Ver implica um olhar que se organiza”, em que “a matéria do olhar... é a matéria do escrever, isto é, aquilo que a escrita modela” (Silva, 2009, p.181). “A escrita modela e organiza o que é percebido pelo olhar, pela escuta, pelo tato,

pelo paladar, pelos sentidos. Tudo isso é convertido em texto” (Silva, 2009, p.183). Para o antropólogo, “andar, ver, escrever” são fluxos em inter-relações dinâmicas e recíprocas. Destaco que o foco na cidade e no “andar”, marcando os percursos do etnógrafo, é interessante para o pesquisador que trabalha em escolas, uma vez que estejam situadas em contextos urbanos.

Antes de passar para outro ponto, desejo frisar os movimentos de interações, fluxos e distâncias, que ressaltei no percurso do texto e que me parecem relevantes para as possibilidades dos encontros e (des)encontros entre a antropologia e a educação. O caminho aqui percorrido vai além de uma visão disciplinar e estanque, porque alargada, mas guardando fronteiras simbólicas entre as disciplinas.

As relações entre antropologia e educação na minha prática ²

A discussão que fiz anteriormente girou em torno das convergências e distâncias entre antropologia e educação numa perspectiva mais distanciada, talvez teorizante, mas embebida pela minha vida profissional.

Volto-me agora para uma situação concreta, ou seja, a minha própria experiência acadêmica. Como fazer? Como ensinar antropologia para não antropólogos? Como e o que pesquisar, como orientar? Como selecionar textos para discutir em sala de aula? Como introduzir a lógica do fazer antropológico? Como justificar e qual a atualidade dessa narrativa?

Tendo sido a primeira experiência em programas de pós-graduação e graduação em educação na universidade brasileira, os caminhos, com seus erros e acertos, podem ser de valia a outros estudiosos da área. Por outro lado, as perguntas que me levam a esse relato são tão atuais quanto provavelmente muitos dos usos que dei, além do meu entendimento do que é o fazer etnográfico fora das ciências sociais, especificamente no âmbito da educação.

Cabe insistir que essa interseção cresce no panorama acadêmico, do lado tanto da educação quanto da antropologia, suscita debates e, portanto, relatos dessa ordem servem para a reflexão sobre o assunto. Algumas dimensões dessa inter-relação considero fundamentais e, por isso mesmo, passo à explanação.

O que é “cultura”? O termo cultura tem vários significados. Pertence, ao

2. Um relato análogo se intitula Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação, publicado no livro por mim organizado, Antropologia e educação em 2007 pela Editora Forma & Ação. O livro já se acha esgotado, pois a editora suspendeu suas atividades. Essa narrativa corresponde à minha vivência como titular da disciplina antropologia e educação, que introduzi no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, em finais dos anos 1980, e que se encerrou em 2007. O Departamento de Educação e o PPGE /PUC-Rio decidiram pela integração dessa disciplina nos seus currículos, tendo em vista a iniciativa pioneira da prof.a Vera Candau. Dessa fase até a atualidade, já como professora emérita, inaugurei e coordenei a Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio. Desde 2009, como colaboradora do PPGE/PUC-Rio, após um pós-doutorado no Museu Nacional/UFRJ, pesquisei a construção da memória do PPGE/PUC-Rio. Compareço a congressos e publico artigos.

mesmo tempo, ao senso comum e é, por outro lado, um conceito estruturante da disciplina, com uma variabilidade de significados, de acordo com os vieses teóricos aos quais se articula. Por essa razão, trata-se de estranhá-lo, enfocando-o como uma invenção antropológica e parte fundamental das dimensões do exercício e da história dessa disciplina. Segundo Clifford Geertz (1989, p.14), no interior do arsenal antropológico, que produz distintos entendimentos do conceito, uma delimitação se faz imprescindível. Faz-se necessária também uma escolha, que não é *a priori*, mas que se justifica em função de afinidades intelectuais e dos objetos de pesquisa a serem construídos.

Em 1871, E. Tylor, [apud. Laraia, 1986], autor pertencente à corrente evolucionista, cunhou, pela primeira vez, a definição antropológica de **cultura**: um complexo aglutinando conhecimento, crenças, arte e, de forma geral, tudo aquilo criado pelo homem na sociedade. Esse conceito seminal enfatizava a unidade no lugar da diversidade e, admitindo a ideia de que cultura era artefato gerado pelo homem, criava uma oposição entre cultura e natureza, que já não se sustenta na contemporaneidade. Por exemplo, Ingold (2012), citando um autor atual, questiona essa dicotomia.

Voltando a Geertz (1978), cuja teoria da cultura repercutiu fortemente no Brasil nos anos 1970 e 1980, este mantém-se, a meu ver, como uma leitura imprescindível. Esse antropólogo escolheu o caminho da semiótica. Cultura é uma teia de significados, tecida pelo próprio homem (1978, p.15). Ademais, a cultura é pública, e as ações são simbólicas. Os comportamentos humanos encerram significados, e, como tal, cabe ao pesquisador interpretá-los e captá-los.

Esse é um ponto crucial numa experiência de ensino para não antropólogos. Atuar a partir de estratégias etnográficas é também buscar o significado, os valores, as interpretações que emergem do universo estudado. Outro ponto relevante é operar com a percepção de que o significado é socialmente construído, assim como o objeto de pesquisa, analogamente.

Segundo Geertz (1978, p.15),

Em antropologia ou, de qualquer forma em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia. E é justamente ao compreender o que é etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento.

Esse foi sempre o mote no desenvolvimento do meu trabalho acadêmico com os pesquisadores e estudantes na área de educação e, no interior dessa vereda, encaminhei o encontro deles com a lógica do entendimento antropológico. A leitura de etnografias, a prática de pesquisa, as discussões teorizantes vão propiciando

um terreno para o pesquisador em educação operar com determinadas táticas próprias do etnógrafo.

A pesquisa é contextualizada; o “trabalho de campo” é emblemático; a observação participante é uma maneira de “olhar e escutar” (Oliveira, 1998, cap.1); a relativização, em oposição ao etnocentrismo, fabrica categorias culturais; a busca do ponto de vista do outro nos seus termos se funda nas relações de alteridade; e esses paradigmas são pilares do ofício do antropólogo social ou cultural. Essas táticas, que jamais podem ser reduzidas a um conjunto de técnicas de pesquisa, permitem a construção de “dados etnográficos”, que não se confundem com outros dados, uma vez que foram fabricados segundo as perspectivas abordadas acima. Nesse sentido, os dados não são “descobertos”, mas produzidos a partir do investimento etnográfico, que exige todas as instâncias epistemológicas que acabo de citar. Decorrente dessa postura epistemológica, resulta a minha posição, já amplamente divulgada, de que os processos pedagógicos podem ser vistos com outras roupagens pelos pesquisadores em educação, uma vez que ressignificados enquanto processos culturais ou artefatos culturais. Essa é a chave da minha prática de ensino, orientação e pesquisa.

Pensar em termos de diversidade cultural é uma proposta, um caminho para o exercício da relativização. Por exemplo, a instituição escola, no lugar de ser examinada apenas sob um ponto de vista, o que corresponderia a uma perspectiva etnocêntrica, isto é, à minha própria cultura como valor exclusivo e explicação razoável do mundo, pode ser “explodida”, mostrando várias facetas. A categoria escola, firmada de maneira “naturalizada” em nossos corações e mentes, é estranhada, pois passa a ser conhecida “de dentro”. Como categoria cultural e como instituição social, é percebida nos seus meandros, valores, formatos e examinada na pluralidade e heterogeneidade de suas manifestações concretas e simbólicas. Da especificidade do social, emerge a desnaturalização dos fenômenos sociais, já que, como foi dito, eles são histórica e socialmente construídos, o que instila outras “cores”, “cheiros” e “sabores” ao exercício de investigação. Assim, no lugar de “escola”, pode-se pensar de maneira mais sutil e concreta em “escolas”, segundo suas relações diferenciadas, valores, propósitos e significados. Consequentemente, produz-se uma outra interpretação dos fenômenos ditos pedagógicos, outras narrativas e “escrita”.

Voltando à Clifford Geertz (1999), a diversidade cultural é a arquitetura da sociedade complexa, o que incita a produção de conhecimento a uma outra ótica. O mundo é uma “colagem”, as fronteiras não são absolutas, as dicotomias se esmaecem, as misturas prevalecem, os símbolos migram, as formas de alimentação viajam, a heterogeneidade e a mudança formam o fulcro da vida social. Contudo lembro a indagação de Gilberto Velho (1981, p.18-19): “Como

localizar experiências suficientemente significativas para criar fronteiras simbólicas? Na mesma linha, o seu avesso, ou seja, o que pode ser comunicado, partilhado, quais os limites das negociações simbólicas?”.

Aprendizagem e sociabilidade

A categoria aprendizagem é central na educação. Mesmo trabalhando com um conceito alargado de formação, ela emerge das entrelinhas e das práticas informais de sociabilidade observadas.

Entre 1990 e 2010, desenvolvi um programa de pesquisa que se autointituiu pelos participantes de Geale (Grupo de Estudos de Antropologia da Leitura e da Escrita – PUC -Rio/CNPq/Faperj). As chamadas pesquisas etnográficas se sucediam em diferentes universos sociais no universo urbano. O foco eram as representações e práticas de leitura interpretadas na interface com a história cultural de Roger Chartier (1990). Dessas pesquisas institucionais, que reuniam doutorandos, mestrandos e graduandos, formando grupos de pesquisa, surgiram teses e dissertações com recortes próprios, fosse dentro de escolas, universidade, fosse em redes de escritores da chamada literatura infantil e juvenil, escritoras premiadas, grafiteiros. Para interpretar relações de ensino e aprendizagem, um dos caminhos instigantes para a interpretação dessa díade foi encontrado no conceito de sociabilidade.

As bases teóricas para tratá-la foram os trabalhos de Georg Simmel (1858-1918), autor de difícil classificação e um dos fundadores da sociologia alemã, que marcou a produção da Escola de Chicago. Para Simmel (1983, p.169), resumidamente, a sociabilidade vem da visão de “sociedade” como um fenômeno que é “o estar com o outro, contra um outro, para um outro, que, por meio do veículo de impulsos ou propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e os interesses materiais ou individuais”. As formas que geram esses processos liberam-se dos conteúdos e passam a existir pelo próprio prazer da libertação desses interesses, ou seja, o fascínio da sociabilidade.

Gilberto Velho (2001, p. 204) faz uma leitura que renova o entendimento de sociabilidade, mostrando que o conceito tem, hoje em dia, outras conotações: “sociabilidade é esse território em que você está lidando com as interações, com as redes de interações, com as situações interacionais dos mais diferentes tipos”.

Isso me leva a afirmar que se aprende nas sociabilidades distintas, pois a etnografia mostra essas formas de interações. Para tal, lanço mão da etnografia feita por Anderson Tibau³, como um exemplo. No mesmo compasso, falarei

sobre o desafio da construção da etnografia em educação do seu ponto de vista. Vou tomar como base um texto coletivo. (Tibau; Dauster, 2014)⁴

Tibau e eu, como orientadora, enfrentamos a tarefa de gerar uma etnografia em educação, considerando o estilo de vida e atuação de grafiteiros urbanos, buscando razões pedagógicas na formação e na própria sociabilidade como veio a ser percebido. Privilegiou-se o ponto de vista dos informantes, nos próprios termos em que os grafiteiros se definiam e representavam. Eram sete jovens, moradores da zona sul do Rio de Janeiro, com idade média de 23 anos, universitários, dominando pelo menos uma língua estrangeira, buscando um grafite conceitual. Em resumo, um dos pontos que aqui nos interessa é que, na situação de contato, Tibau percebeu e comenta

que, no mundo do grafite, ou pelo menos do ponto de vista do universo estudado, havia perspectiva de ensino e aprendizagem, havia compromisso de repasse informal do conhecimento entre gerações e, com isso, a disseminação de modos característicos daquela cultura. Em tese, era mesmo um processo de educação responsável pela sociabilidade e pelo ingresso de jovens na cultura do grafite, possuindo uma razão, um itinerário, uma ética e um *ethos*.

Ou seja, em diálogo com o que diz Geertz (1989, 103), *ethos* é “o tom, o caráter e a qualidade de vida, seu estilo e disposições morais e estéticos...”.

Tanto por meio da etnografia de Tibau, quanto de outros trabalhos, enfrentou-se o desafio de desenvolver argumentos teorizantes sobre as práticas de ensino/aprendizagem nas interações sociais, nas redes de interações, “no estar com o outro”, “no estar contra o outro”, no estar “para o outro”. Em situações de escola, podem ser discernidas várias sociabilidades que geram espaços de aprendizagem, seja na sala de aula, pelas práticas coletivas e individuais, seja na biblioteca, seja no pátio durante o recreio e as brincadeiras, seja na hora dos exercícios físicos; várias interações são geradas entre pares, professores e funcionários, que são momentos de transmissão de técnicas, informações, comportamentos atitudes e valores, isto é, formas culturais e estilos de vida. Nas organizações familiares, é possível também desvendar esse complexo formativo.

3. Doutor em educação pela PUC-Rio e professor da UFF – campus de Angra dos Reis. Fez mestrado e doutorado no PPGE/PUC-Rio e defendeu seu doutorado em 2006, com a tese A pedagogia do spray.

4. Texto aceito pelo GT 012 – Antropologia e Educação: construindo diálogos na interface, da ABA Antropologia e Educação – 2014.

Enfim, ensino e aprendizagem, vistos como frutos de sociabilidade múltipla, dão outro viés para a interpretação dos universos educacionais e formativos. Em outras palavras, os processos de ensino/aprendizagem emergem de diferentes formas de sociabilidade.

Representações e práticas de leitura e escrita

Fazendo um *flashback*, de olho no retrovisor, trago à cena a temática e a perspectiva investigativa, foco de um programa de pesquisa que me ocupou e a meus orientandos, durante grande parte do percurso. Qual o interesse de entrar nessa abordagem da leitura e escrita, mesmo de forma resumida?

Esse é um tema multidisciplinar que não perde sua atualidade; interessa à educação, à antropologia, à história, à filosofia, à literatura, para apenas citar alguns ramos do conhecimento. Sem explorar os meandros das pesquisas que foram realizadas em diferentes universos sociais, quero registrar aqui como foi se construindo um acervo e de que maneira foi gerada uma interface entre a antropologia, a educação e a história cultural, particularmente no contato com a literatura de Roger Chartier⁵. Os trabalhos da história cultural, juntamente com a visão e a prática antropológica, serviram de fundamentação teórica para a construção dos objetos de investigação.

Essa perspectiva trouxe a obra de Roger Chartier (1990) para a cena das investigações. Na leitura desse historiador, descortina-se uma paisagem de comportamentos, atitudes e competências de leitura e escrita, diferencialmente partilhadas, que foram transpostas para a contemporaneidade e para a nossa sociedade.

Assim sendo, indagações e problemas entrevistados no mergulho da obra de Chartier foram direcionados para a vida social de universos investigados, ou seja, escolas, universidade, escritores, alunos e professores. Interessava conhecer: as relações entre leitura e escrita com o modo de vida dos indivíduos; o significado que tomam no cotidiano; as representações e práticas de leitura e escrita; a difusão/circulação diferencial dessas práticas. Em suma, o **quando**, o **como**, o **para quê**, o **com quem**, o **com quê** a propósito da leitura e da escrita (Chartier, 1990). Portanto, o feixe de relações por detrás de o **que é ler**, de **quem é o leitor** e o **que faz de suas leituras**, considerando a diversidade de leitores.

Por outro lado, num exercício de estranhamento do familiar (Velho, 1978, p. 36),

5. Programa de pesquisa do Geale por mim coordenado, com o apoio do CNPq e da Faperj, nos anos 1990 e durante a primeira década deste século. Hoje em dia, pesquiso a construção da memória do Programa de Pós-Graduação em educação da PUC-Rio.

volto-me para algumas ilações sobre as leituras de etnografias e da antropologia, por estudantes da pós-graduação em educação. Penso também no significado de suas teses de mestrado e doutorado, considerando que são frutos das interfaces por mim elaboradas com os pós-graduandos, abrangendo a antropologia, a história cultural e a educação.

A seguir, fechando este texto, embora sem arrematar a continuidade das discussões, farei as minhas “conclusões”, trazendo uma pequena reflexão anteriormente publicada (Dauster, 2007)⁶, à qual me mantenho fiel e que considero instigante para pensar as relações entre antropologia e educação.

Considerações finais

Mesmo se considerando que haja distâncias incomensuráveis entre as maneiras de apropriação de autores e escolas antropológicas, esteja o leitor situado em uma posição dentro ou fora das ciências sociais, lanço mão do conceito-chave de leitura de Roger Chartier (1990), para me apoiar na argumentação abaixo sobre as apropriações de autores e de textos antropológicos fora do seu mundo de referência. Nas palavras desse historiador,

No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito, coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como esses afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo. (Chartier, 1990, p. 26)

O mesmo autor mostra que as obras não têm um sentido único e intrínseco e que são apropriadas por práticas plurais e leitores concretos, que lhes dão contraditória e diferencialmente significados, segundo suas competências, posições e disposições. A meu ver, essas são as questões em jogo que me aprazem aprofundar: Como migram autores e textos da antropologia para outras áreas? O que se lê? Como se lê? Quando se lê?

Fazendo um balanço e correndo o risco de generalizações, diria que ler antropologia é uma experiência transformadora da subjetividade, das formas de estar no mundo e de nele atuar e, certamente, de construir outras problematizações na esfera do conhecimento. Mesmo que consideremos as distâncias em termos de crenças, valores e atitudes entre esses dois campos disciplinares, as mediações vêm se realizando.

6. Como já anunciado, este livro está esgotado e a editora terminou suas atividades.

Entendo que a apropriação de atitudes emblemáticas do campo antropológico pelos profissionais da educação possibilita a construção de um saber híbrido ou de fronteira, além de um olhar mais complexo sobre os fenômenos educacionais. Do meu ponto de vista, ao considerar a entrada da antropologia no campo da educação, não busco transformar ou metamorfosear (Velho, 1974) o profissional da educação em antropólogo, na sua atividade docente ou de pesquisador e autor de uma tese ou dissertação. Fica, contudo, posto o desafio de partilhar com esse profissional a apreensão de outras relações e posturas no exercício de leituras dos fenômenos tidos simplesmente como pedagógicos, pois são artefatos culturais. Na pesquisa, em todos os sentidos, abre-se, assim, o horizonte da construção do objeto segundo uma outra ótica e a partir de outras atitudes e formas de problematizar apropriadas do campo antropológico e de sua prática, a saber, a etnografia.

A discussão em torno do conceito antropológico de cultura e a prática etnográfica é geradora de transformações do olhar, pois instigam o abandono de estereótipos, conduzem a desnaturalização de fenômenos, na medida em que eles passam a ser vistos como histórica e socialmente construídos, além de observados nas suas possíveis diferenças culturais.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Introdução à antropologia como educação. In: ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. pp. 11-159.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural - entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990. (Memória e Sociedade)
- DAUSTER, Tania. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994. pp.75-87.
- _____.; GROSSI, Miriam Pillar; GUEDES, Simoni Lahud. Resumo da atividade no Fórum 03: O fazer antropológico e o processo de orientação: encontros e desencontros. In: Reunião de Antropologia do Mercosul, 5, 30/nov a 03/dez de 2003, Florianópolis, *Programas e resumos*. Antropologia em perspectivas. 2003. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 2003.
- _____. Construindo pontes – a prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG Editora, 1996. pp. 65-72.
- _____. Um outro olhar – entre a antropologia e a educação. In: GUSMÃO, Neusa

Maria Mendes de. *Antropologia e educação – interfaces do ensino e da pesquisa*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1997.

_____. (Org.). *Antropologia e educação – um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

_____. Etnografia, modo de conhecer: entre a antropologia e educação. In: *Educação On-Line*, n.9, pp. 1-12, 2012.

_____; TIBAU, Anderson. Desafios da construção de uma etnografia em educação: questões de interdisciplinaridade. Manuscrito inscrito na 29.a Reunião Brasileira de Antropologia realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

DaMATTA, Roberto. *Ensaio de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocca, 1986.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

_____. Os usos da diversidade. In: Horizontes Antropológicos. n. 10. Diversidade e Cidadania. Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 1999.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: _____. *Antropologia e educação – interfaces do ensino e da pesquisa*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1997.

INGOLD, Timothy. Anthropology is not ethnography. In: *Proceedings of the British Academy*, n. 154, pp.69-92, 2008.

_____. *Humanidade e animalidade*. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_28/rbcs28_05>. Acesso em: 28 jan. 2013.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985. (Biblioteca Tempo Universitário)

MALINOWSKI, Bronislaw. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975. pp.39-61

Mauss, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: _____. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; Edusp, 1974. Vol. II. pp. 37-178.

_____. As técnicas corporais. In: _____. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; Edusp, 1974. Vol. II. pp.209-233.

_____. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: _____. *Antropologia*. São Paulo: Ática, 1979. pp.147-153.

NOVAES, Regina. Um olhar antropológico. In: NILDA, Teves (Org.). *Imaginário social*

e educação. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP/Paralelo 15, 1998.

PEIRANO, Marisa. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. pp.11-159

SILVA, Helio. A situação etnográfica: andar e ver. *Horizontes Antropológicos*, ano 15, n. 32, pp.171-188, jul/dez. 2009.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1981.

_____. Biografia, trajetória e mediação. In: _____; KUSCHNIR, Karina (Orgs.). *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro, Aeroplano Editora, 2001. pp.13-28

_____. Observando o familiar. In: NUNES, Edson. (Org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. pp.36-46

_____. Entrevista concedida em 3 de julho 2001 a Celso Castro, Lucia Lippi Oliveira e Marieta de Moraes Ferreira. *Estudos Históricos*, n. 28, pp.183-210, 2001.

Recebido em junho de 2014

Aprovado novembro de 2014

Tania Dauster é doutora em antropologia social/Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora Emérita da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). E-mail: tdauster@edu.puc-rio.br
