

O ensino da antropologia e a orientação de mestrado e doutorado: uma experiência no contexto de formação de não antropólogos

The anthropology teaching and supervision of postgraduating students: an experience in the context of teaching non-anthropologists

Tania Dauster

tdauster@puc-rio.br

Ana Maria Loureiro

analoureiro@santoinacio-rio.com.br

Resumo

Este texto apresenta um diálogo entre orientadora e orientanda sobre o processo de orientação acadêmica no âmbito da antropologia e educação dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Trata-se, ainda, de uma reflexão sobre o ensino da antropologia fora da área das ciências sociais.

Palavras-chave: Antropologia, Educação, Orientação Acadêmica

Abstract

This text presents a dialogue between a professor advisor and a tutored student about the academic supervision process in the field of the relationship between Anthropology and Education within the Postgraduate Program in Education of the Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). It is also a reflection on the teaching of Anthropology outside the Social Science area.

Keywords: Anthropology, Education, Academic Advising

Nossa intenção é apresentar um texto que emerge da relação orientadora e orientanda no âmbito da antropologia e educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, estabelecendo um diálogo entre nossos pontos de vista. Nosso olhar sobre essa vivência funda-se em anos de formação e pesquisa acadêmicas, compreendendo as etapas de mestrado e doutorado. Baseia-se numa experiência particular, que compreende a transmissão de saberes, representações e práticas, valores e atitudes do

campo antropológico, no contexto da área educacional, ou seja, fora das ciências sociais (OLIVEIRA, 1998).

A nosso ver, o exame da prática de orientação deve permitir também ultrapassagens, gerar hipóteses mais amplas sobre a prática da orientação e a construção desse saber de fronteira entre a antropologia e a educação.

Vale registrar que essa experiência traz as marcas de predecessores, sobretudo no que toca à tradição e produção de pesquisa da antropologia urbana de Gilberto Velho. Nesse sentido, outros autores relevantes nessa linha de investigação constroem o percurso desse caminho trilhado na PUC-Rio. Resumidamente, podemos citar G. Simmel, sinalizando as questões sobre sociabilidade, Clifford Geertz e sua teoria da cultura, Harold S. Becker, que mostra a representação da sociedade assumindo diferentes formas, como a literatura e a fotografia. E o que seria da “transmissão” do olhar antropológico e do fazer etnográfico, sem a “(a)ventura” de conhecer, entre outros, o trabalho de B. Malinowski e M. Mauss?

Ao falar em “transmissão” de um modo de conhecer, desejamos centrar a questão no que denominamos a invenção de uma maneira de representar o mundo, uma forma de pensar e agir, a apropriação vivenciada de uma epistemologia, em outras palavras, a prática etnográfica, que emerge do contato com o trabalho de campo e com a literatura antropológica, e o direcionamento para a observação das relações sociais em contextos específicos.

Dentro da trajetória gerada no Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, o trabalho de pesquisa etnográfica ampliou a visão do objeto educacional, focado dentro e fora da escola. Ressaltamos a relevância da construção de um saber de fronteira entre a antropologia e a educação, na investigação no universo escolar, no qual práticas culturais podem ser observadas e analisadas em sua heterogeneidade e diversidade, assim como a construção da realidade por seus principais atores, os professores e alunos. A escola, importante construção social da era moderna, histórica, cultural e geograficamente situada, chama o olhar relativizador da antropologia diante de valores e crenças construídos, buscando o significado que lhe atribuem esses sujeitos.

Assim se constitui uma face do percurso, mas, na medida em que o objeto educação foi tomado em várias instâncias com amplitude, desejamos sinalizar que há trabalhos de pesquisa que tiveram como foco outros universos sociais, entre os quais, por exemplo, a questão da formação numa rede de escritoras brasileiras premiadas (DAUSTER, 2012).

Essas investigações tiveram a cidade do Rio de Janeiro como palco. Foram realizadas pesquisas em escolas de elite, cenário de nosso texto, e também em escolas públicas, na universidade, além do mencionado trabalho com as escritoras.

As práticas e representações de leitura e escrita em seus diversos suportes, impressos e digitais, foram fortes temáticas, e, no caminho, construímos diálogos interdisciplinares com o historiador francês Roger Chartier, assim como com alguns educadores.

Por fim, dentro da linha da antropologia urbana de G. Velho, trabalhamos no “familiar”, buscando a “alteridade próxima” (PEIRANO, 2006) e o reconhecimento da diferença social e da diversidade cultural.

Este texto está dividido em quatro partes: a introdução, na qual expomos nossa problemática, a palavra da orientadora e a palavra da orientanda. Ao tratar do ponto de vista de cada uma de nós, a apresentação será na primeira pessoa do singular, em nossos próprios termos. A “conclusão” pretende mostrar questões e revela a impossibilidade de finalizar o assunto em pauta.

Com a palavra, a orientadora:

Em 2003, na V Reunião de Antropologia do Mercosul, entre 30 de novembro e 4 de dezembro, em Florianópolis/Santa Catarina - BR, realizou-se o Fórum Especial intitulado *O fazer antropológico e o processo de orientação - encontros e desencontros*, reunindo alguns antropólogos, entre os quais: Gilberto Velho, Marisa Peirano, Miriam Pilar Grossi, Myriam Moraes Lins de Barros, Parry Scott, Simoni Lahud Guedes e eu mesma, Tania Dauster.

Os trabalhos apresentados foram reunidos em um Dossiê Orientação e assim publicados na *Ilha- Revista de Antropologia*. Farei alguns destaques sintéticos: Gilberto Velho frisa que a relação entre orientador e orientando tem caráter “hierárquico”, “dialógico” e “parceiro”, na busca de produção de

conhecimento, além de envolver aspectos emocionais que podem influenciar seu andamento. Marisa Peirano fala da orientação como a “teoria vivida”, “parte integrante da vida acadêmica”, como “uma relação **não** igualitária”, “uma relação para sempre”, e que “para o bem ou para o mal, a experiência de orientação marca especialmente os antropólogos”. Miriam Pillar Grossi nos fala da “dor da tese” referindo-se a “doenças” e “perdas afetivas”, postas como explicações sintomáticas para os atrasos nos trabalhos acadêmicos. Myriam Lins de Barros examina o “lugar da antropologia no curso de serviço social” e desenvolve a discussão em torno da “preocupação da postura epistemológica da antropologia, vista mais como uma técnica de pesquisa do que uma área de conhecimento”. Parry Scott fala da orientação como “aliança caracterizada pelo poder convergente, no sentido que ambos estão contribuindo para a construção do saber sobre assuntos por eles valorizados”. Simoni Lahud Guedes refere-se à “necessidade de recriação da prática de pesquisa clássica da disciplina” e à relação com “a política das agências de financiamento e sua relação com o processo de produção de dados na antropologia”.

Eu mesma desenvolvo meu trabalho fora do contexto das ciências sociais. De outro lado, refiro-me à chamada “recriação da prática de pesquisa clássica da disciplina” e ao desafio que implica em outras formas de problematizar e construir o objeto da pesquisa no campo da educação. Sobre isso, tentarei me estender a seguir, dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos no passado e apresentados na VRAM (Reunião de Antropologia do Mercosul), em 2003, na ALA/Chile (Congreso Latinoamericano de Antropologia - ALA em 2012) e na RAM (Reunião de Antropologia do Mercosul em 2013), em 2013. Tenho como base o balanço das considerações feitas sobre as relações de orientação, dentro e fora do campo antropológico.

Tenho que assinalar o texto pioneiro de Cláudio Moura Castro, intitulado *Memórias de um orientador de tese* (1978).

Discutirei o tema, a partir do lugar que ocupo, refletindo sob um ponto de vista particular, pois a minha prática acadêmica e a minha identidade como antropóloga vêm se constituindo em âmbito universitário fora das ciências sociais, ou seja, nas ciências humanas. Mas até que ponto as ciências sociais

e humanas devem ou podem ser vistas de forma excludente ou em campos separados rigidamente?

O citado Departamento de Educação da PUC-Rio e seu programa de pós-graduação destacam-se por um *ethos* pluralista e uma intensa prática investigativa. Um rápido exame sobre os interesses espelhados nas linhas de pesquisa da pós-graduação revela a importância dada às relações entre cultura e educação como dimensões necessariamente enlaçadas, na medida em que se pretende interpretar os chamados fenômenos educacionais.

Possivelmente, não tenho os mesmos objetivos que outros antropólogos, pois são outras as relações que estabeleço com a disciplina, até porque o público estudantil ao qual me dirijo e as relações que vivencio com os estudantes implicam em um exercício de mediação¹ e em uma busca de diálogo.

Sabe-se que a educação como campo e prática disciplinar apropria-se de outros saberes, tais como a filosofia, a psicologia e a história, para pensar sua própria prática. No contexto da graduação e de programas de pós-graduação de departamentos de educação, a disciplina antropológica foi incorporada no Brasil no final dos anos 1980².

Ao longo de minha carreira como professora e pesquisadora, venho dizendo que a relação entre a antropologia e o campo da educação é provocante. Regina Novaes (1992; p. 123) bem expressou esse desafio, ao perguntar, por exemplo, “como articular o projeto antropológico de conhecimento das diferenças com o projeto educacional de intervenção da realidade?” Venho percebendo como o discurso verbal e as práticas dos profissionais da área de educação podem ser normativos e imbuídos de um “dever ser” pedagógico, assim como de um projeto de transformação. Por essa

¹ Lembro a discussão de Gilberto Velho (2001) a propósito desse tema, quando supõe que, nas sociedades complexas, existem indivíduos que fazem o trânsito e assumem o papel de mediadores entre mundos socioculturais distintos, estabelecendo relações entre estilos de vida, *ethos* e experiências diversas.

² Em 1987, o Departamento de Educação e seu Programa de Pós-Graduação abriram na área de Fundamentos da Educação, a disciplina intitulada Antropologia e Educação. Coube-me abrir nesta universidade essa disciplina, através da mediação da prof. Vera Candau. Desejo destacar as experiências desenvolvidas na UNICAMP pela prof. Neusa Gusmão, na PUC-Minas pelos professores Sandra Tosta e Gilmar Rocha e pelo prof. Amurabi Oliveira, na Universidade Federal de Alagoas.

razão, não deixa de ser pertinente indagar como poderia esse profissional produzir conhecimentos descentrados e incorporar outras lógicas cognitivas distintas da sua. Como poderia estabelecer a dúvida metódica sobre seus próprios valores e crenças, tendo em vista o conhecimento do “outro” nos seus termos? Como estranhar as condições estruturantes da sua própria formação, abandonando posturas etnocêntricas e evitando atitudes prescritivas e militantes, sobretudo no que se refere às atividades investigativas?

Esses dilemas, que têm a sua razão de ser, não podem servir de obstáculo para o ensino da antropologia na educação, mesmo considerando-se os ditos riscos de banalização e equívocos e as distâncias entre as maneiras de apropriação de autores e escolas antropológicas, esteja o leitor situado dentro ou fora das ciências sociais. Ao mesmo tempo, além de outros fatores, 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 na escuta do ponto de vista dos sujeitos envolvidos. Independente do peso do legado da antropologia nesse contexto, as transformações pelas quais o campo da educação vem passando são muito instigantes e profundas e merecem uma análise minuciosa de seus percursos, indagações, problematizações e produção de conhecimento.

Retomando o papel da interdisciplinaridade no caso da relação entre antropologia e educação, lanço mão do conceito-chave de leitura de Roger Chartier (1990), para me apoiar na argumentação sobre as apropriações de autores e textos antropológicos fora do seu mundo de referência.

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. (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 trajetórias,

competências, posições e disposições. Como migram autores e textos da antropologia para outras áreas? O que se lê? Como se lê? Quando se lê? Como se dá a articulação entre esses campos? **Como se forma um etnógrafo fora das ciências sociais?** Algumas pistas serão debatidas a seguir.

Estudantes da graduação e pós-graduação tornam-se, em princípio, leitores de textos (mas não de obras) de antropólogos durante um semestre. Quando se tornam meus orientandos, são então convidados a explorar intensamente a literatura da área, buscando-se chegar a uma conversão epistemológica e situar-se no campo antropológico.

Correndo o risco de generalizações, diria que ler antropologia e fazer trabalho de campo são experiências transformadoras da subjetividade e das formas de estar no mundo e de nele atuar e, certamente, de construir outras problematizações na esfera do conhecimento, no que concerne à relação entre o profissional da educação e a disciplina antropológica.

A meu ver o ensino de antropologia na área de educação deve permitir que o profissional da educação apreenda outras relações e posturas, penetrando na literatura antropológica, lidando com outros conceitos e modos de construir o conhecimento, aprendendo a relativizar e a trabalhar com as categorias e os termos emergentes na observação participante, segundo Cardoso de Oliveira (1998), uma “ideia-valor” constituinte do ofício do antropólogo (p.34).

Metaforicamente, trata-se da aprendizagem de uma outra linguagem, de um outro código, que levaria o profissional a elaborar outras dúvidas sobre os fenômenos tidos como educativos, dentro e fora da escola, assim como exercer uma outra forma de trabalho de campo e observação participante, procedimentos emblemáticos da etnografia.

Segundo Clifford Geertz (1978), o entendimento do que é uma ciência passa pelo conhecimento de seu exercício, evidentemente, ancorado num conceito de cultura e numa teoria cultural. De acordo com essa orientação, enfatizo na minha proposta de ensino o trabalho intensivo sobre as práticas de investigação etnográfica. Não se trata, contudo, de reduzir a etnografia a uma técnica, pois é importante tratá-la como uma opção teórico-metodológica. Tal

postura implica, ainda, em conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica (PEIRANO, 1995) e interpretar o que se encontra no universo estudado, nos termos desse universo e a partir do seu ponto de vista, como foi mencionado. Em outras palavras, apreender no trabalho de campo os significados inerentes e específicos vislumbrados nas práticas e nas narrativas dos sujeitos investigados. Lembrando, como diz Roberto Cardoso de Oliveira (1998), que informam o trabalho do antropólogo os atos cognitivos de “olhar, ouvir e escrever”. Em outras palavras, a “teoria vivida”, de que fala Peirano (1995), conta com a perspectiva de que a etnografia é um modo de conhecer, uma epistemologia.

Retiro do texto *Anthropology is not Ethnography*, de Timothy Ingold (2007), fazendo uma tradução livre, algumas expressões do autor, correndo o risco de descontextualizá-las, por mostrarem o poder pedagógico ou educacional da prática etnográfica. O autor sugere que os antropólogos “estudam com pessoas”, imersos em atividades, eles “aprendem”. Da minha parte, sugiro que, se a antropologia “educa” (BRANDÃO; ROCHA; TOSTA, 2009; GUSMÃO, 1997) e forma a percepção de mundo dos antropólogos, o ensino de antropologia para não antropólogos tem efeito análogo como possante antídoto contra a mesmice e o etnocentrismo. Inúmeras vezes, estudantes vieram me dizer que o curso havia transformado suas maneiras de ser, uma vez que sua perspectiva sobre o mundo estava definitivamente alterada e complexificada pela prática do estranhamento e da relativização. Com referência à Ingold, sublinho, mais uma vez, sua pedagogia antropológica, quando o autor declara que o “mundo” é o que pensamos dele **com** o outro e não **sobre** o outro, estudando com os “outros”, em intermináveis conversas. Essa atitude antropológica produz a consciência de modos alternativos de existência, e que tudo pode ser vivido e simbolizado de forma diferente. O mundo espelha a caleidoscópica diversidade cultural, enquanto a antropologia é representada por esse autor como a investigação sobre as condições e possibilidades da vida humana no planeta (INGOLD, p. 89).

A leitura de Ingold reforça a visão corrente do ofício de etnógrafo como “artesão”, na medida da intimidade existente entre o que faz e como faz, a

forma pela qual usa seus instrumentos e a matéria através da qual constrói o seu trabalho. O autor libera a etnografia da "tirania do método", mesmo quando 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, p. 88-90). Tal disposição epistemológica cabe nas indagações e na construção do objeto educacional, seja dentro do espaço escolar, ou de outros contextos de pesquisa, tanto no espaço urbano, quanto em outros contextos sociais.

Trago essas discussões, para reafirmar que a leitura da antropologia tem efeitos transformadores sobre não antropólogos, na medida de mudanças de práticas e representações, tanto nos modos de ver, como nas formas de produzir conhecimento. A etnografia como um modo de conhecer implica numa forma e num estilo de viver e de habitar o planeta.

Dando continuidade, volto-me para outros aspectos da minha história acadêmica, como mediadora entre o mundo da antropologia e da educação, no exercício interdisciplinar. O que vem a ser o trabalho de campo e a observação participante, em termos de um trabalho de equipe, no interior de uma pesquisa institucional? Ao longo dos anos de trabalho, realizei as chamadas pesquisas institucionais, que resultam de um projeto investigativo, apoiado pelo CNPq, por meio de bolsa de pesquisador e de bolsas de iniciação científica, sustentado, ainda, por outros recursos financeiros, provenientes de órgãos de apoio ao desenvolvimento da pesquisa no país, como a Faperj. Refiro-me, ademais, a um contexto acadêmico, no qual a relação ensino/pesquisa é um valor. Tendo essas condições em vista, pode-se dizer que as pesquisas institucionais e os grupos de pesquisa são parte importante e intrínseca da orientação acadêmica e da formação de pesquisadores.

Pelo estatuto da universidade, os mestrandos devem matricular-se durante um semestre, enquanto os doutorandos se integram durante um ano letivo a uma das pesquisas em curso no departamento, e os graduandos, pelos períodos determinados por suas bolsas de iniciação científica. Muitos pós-

graduandos permanecem no grupo de pesquisa durante todo o período que estão no curso, e outros, depois de formados, mantêm o vínculo com o grupo.

Meus critérios de seleção da equipe apresentam uma dose de subjetividade, pois são pesadas as afinidades intelectuais, como também pressupõem as necessidades da pesquisa e as trajetórias e interesses intelectuais dos alunos em qualquer dos níveis considerados.

As atividades desenvolvidas pela equipe compreendem reuniões semanais, realização de leituras com elaboração de resumos críticos, levantamentos bibliográficos, participação no trabalho de campo e na realização de entrevistas, participação na análise de dados gerados na observação participante, confecção de relatórios e artigos e participação em seminários. Em todos os momentos, a minha orientação se faz presente ao buscar construir um processo dinâmico, em função do qual, o objeto da pesquisa é coletivamente construído, mesmo levando-se em conta a heterogeneidade dos estudantes.

Pesquisar, então, está longe de ser um ato de um argonauta solitário, que mergulha em mares desconhecidos. Trata-se de uma prática distinta da concepção etnográfica como experiência eminentemente pessoal e aproxima-se de uma vivência complexa, em que o individual e o coletivo se misturam, até o momento em que os orientandos fazem suas escolhas e trajetórias, mesmo guardando sintonia com os chamados projetos institucionais, estabelecendo um distanciamento da equipe para a necessária e irrevogável experiência “autoral”. Vejo essa dinâmica como uma forma de construir os dados etnográficos; daí, questiono a expressão corrente de “descobertas” no campo, levando a crer que os dados etnográficos são algo apenas encoberto por um véu. A etnografia, como epistemologia, é mais que isso, pois encerra uma maneira de conhecer e de fazer, que inventa e constrói o objeto investigado de forma peculiar.

Em resumo, na minha experiência, trabalha-se no “familiar” (VELHO, 1978; 1981), pois não há viagens e deslocamentos físicos, o que não impede a busca e o reconhecimento das dimensões da diferença e da diversidade cultural. No caso em apreço, para ser mais minuciosa, desenvolvi um programa de investigações sobre práticas e representações de leitura em diferentes

contextos sociais. Ao investigar tais práticas, selava-se como proposta paralela a transmissão do “ofício” do etnógrafo, isto é, o exercício de interpretação da vida social, a observação participante de sociabilidades, a captação dos sistemas de organização e classificação, apreendendo os valores e os sistemas de crença, buscando-se as lógicas e os significados, tendo em vista ir além da descrição empírica factual, na busca do ponto de vista do “outro” nos seus termos, relativizando. Dessa maneira, as lógicas e significados são perseguidos, tendo em vista ir além da descrição empírica factual, na busca da visão do “outro”, nos seus termos, num exercício de relativização. A escolha de uma teoria da cultura foi feita em sintonia com a construção do objeto, daí a opção pela postura de C. Geertz (1978) e R. Chartier (1990).

Mas, quais os problemas dessa experiência? Há limites de várias ordens, seja considerando a questão do tempo ou as próprias dificuldades de apreensão e interpretação de dados etnográficos. Limites quanto a uma vivência prolongada e quanto ao mergulho em profundidade que se espera do trabalho de pesquisa qualitativa. A investigação é fracionada pelas múltiplas atividades que aparecem no dia a dia. Vive-se uma outra fragmentação no grupo de pesquisa que, por razões institucionais, passa por mudanças periódicas na sua composição, com a saída e entrada sazonal de seus membros.

Esses constrangimentos, em parte, são compensados por uma observação flutuante, um estado de alerta permanente, no qual a equipe se coloca para captar os dados significativos no contexto de uma relação de alteridade. Ademais, as elaborações e interpretações de natureza antropológica, durante as reuniões de equipe, são um momento no qual os exercícios da oralidade, da argumentação e do debate constituem uma verdadeira produção social de conhecimento, que poderia ser entendida, quem sabe, como uma autoria coletiva.

As práticas de pesquisa institucional, pelas características que apresentam em congregar os três níveis de orientação no mesmo espaço e tempo acadêmico, possibilitam trocas intensas e fecundas entre os participantes. É, a meu ver, uma experiência formadora, e, como disse, propiciadora do surgimento de temas particulares de investigação, recortes

originais e específicos de dissertações e teses, embora associados ao projeto institucional do professor-orientador. Ao lado dessas experiências de produção de conhecimento, vejo que se operam transformações de visão de mundo, de práticas e da subjetividade, e que pesquisadores vão sendo formados nos meandros da pesquisa etnográfica.

Além de propiciar um outro “olhar”, as leituras de antropologia e a apropriação de suas formas de operar - o trabalho de campo - possibilitam a construção de um saber híbrido ou de fronteira quando da elaboração e da escrita de dissertações e teses, gerando-se um outro perfil para esses trabalhos acadêmicos no campo da educação.

Com a palavra, a ex-orientanda

Iniciei minha trajetória acadêmica no ano de 2001, com a entrada no mestrado em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Oriunda do curso de letras e tendo trabalhado no universo escolar como professora e em cargos de gestão por vários anos, percebi que necessitava me apropriar de outros saberes presentes nas ciências sociais e que compunham os fundamentos da área de educação, tais como filosofia, sociologia, antropologia, história, psicologia. Essas disciplinas permitiam que as diversas questões presentes na educação, em seu sentido *lato*, fossem estudadas a partir de olhares específicos, teórica e metodologicamente falando.

Além das disciplinas obrigatórias, inscrevi-me naquelas pertencentes às ciências sociais que me pareceram mais de acordo com a questão que pretendia investigar. Cursei as cadeiras de Filosofia e Educação, Sociologia e Educação e Antropologia e Educação, tendo optado por essa última, por diversas razões, que passo a expor a seguir.

Ao mergulhar na teoria antropológica, antevipontos de contato entre essa teoria e a prática escolar, no que diz respeito ao estudo do homem em sociedade. Percebi sua importância na análise das questões educacionais mais amplas e, principalmente, naquelas relacionadas aos desafios enfrentados pela educação formal nos dias atuais.

A educação tem despertado o interesse da antropologia, ao procurar compreender as relações humanas no interior da cultura. A tentativa de

homogeneização cultural dos sujeitos presente no universo escolar tem contado com o olhar dessa ciência que, como a educação, privilegia a cultura como instrumento de identificação do ser humano em relação com a natureza.

O conceito de cultura em Geertz (1978), entendida como uma teia de significados produzida pelo homem que, nela inserido, se torna ao mesmo tempo seu produto, alinha-se ao conceito de cultura estudado por diversos teóricos da educação dos dias atuais, que procuram evidenciar o universo de diferenças e diversidades presente na escola.

O mundo contemporâneo, a educação e a escola, seus espaços e seus sujeitos, têm dialogado com a antropologia social e seu arcabouço teórico. Segundo o antropólogo francês, Marc Augé, esse mundo se presta à observação antropológica. Para ele,

Não é a antropologia que, cansada de campos exóticos, volta-se para horizontes mais familiares, sob pena de neles perder sua continuidade, mas o próprio mundo contemporâneo que, por causa de suas transformações aceleradas, chama o olhar antropológico, isto é, uma reflexão renovada e metódica sobre a categoria da alteridade. (2005, p. 27)

Após definir a ciência, com a qual trabalharia, para atingir os objetivos decorrentes da questão principal do trabalho de pesquisa no mestrado, elegi os teóricos cujos trabalhos mais se adequariam aos dados a serem coletados, através do instrumental próprio de um trabalho etnográfico, qualseja, a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Nesse sentido, a condução confiante e segura da orientadora foi fundamental, desde a construção do projeto de pesquisa, o trabalho de coleta de dados, sua análise em diálogo fecundo com a teoria e o relato final, ou seja, a elaboração de uma descrição densa, nos termos de Geertz (1978).

Para a pesquisa do mestrado, instigou-me a trajetória de muitos professores brasileiros que transitam, no curso da docência, por universos sociais e culturais, em muitos aspectos distintos, e me questionei como os mesmos constroem suas identidades em termos pessoais e, principalmente, profissionais. Como atuam, como reagem diante de situações que emergem de campos diferentes situados em culturas específicas, como constroem sua identidade docente?

Tomando essas questões como pontos de partida, realizei um estudo de caso, baseado na trajetória de uma professora que lecionava simultaneamente em escolas das redes privada e pública da cidade do Rio de Janeiro, sendo que a primeira estava voltada para o que se convencionou chamar de classe média alta, e a segunda situava-se numa favela carioca.

Trabalhei inicialmente com dois conceitos próprios da teoria antropológica: identidade e cultura. O desafio apresentado pelo primeiro disse respeito a sua complexidade e ao fato de também pertencer como categoria de estudo a diversas outras ciências. No entanto, optei pela noção de identidade nos termos de Velho (1999), que englobou dimensões étnica, de gênero, etária, de classe e estratificação social, além de uma trajetória que incluiu escolhas e opções do indivíduo, diante de um campo de possibilidades.

O segundo conceito trabalhado, cultura, basilar nos estudos em antropologia, teve como teórico principal Geertz (1978), segundo o qual, esse conceito é essencialmente semiótico e busca interpretar o significado do tecido social construído pelo homem.

Um terceiro conceito que emergiu da análise que antecedeu a escrita da dissertação propriamente foi o de mediação. Essa professora foi percebida como um ator social, que transitava por universos variados, por contextos socioculturais distintos e estabelecia comunicação entre esses espaços e entre os grupos sociais neles presentes, constituindo-se, muitas vezes, em agente de transformação.

Para o projeto de pesquisa no doutorado, dediquei-me a outras questões, também presentes no universo escolar contemporâneo. Inquietaram-me algumas afirmações, tanto as do senso comum como as presentes em diversas publicações (NICOLACI-DA-COSTA, 2006; ARRUDA, 2004; MARQUER, 2003; FREITAS, 2005), dirigidas à escola e aos professores, a respeitosa chegada das tecnologias digitais no universo escolar.

Aprofundando o estudo em antropologia como embasamento teórico-metodológico, mantive minha opção por continuar seguindo a mesma linha de análise, relativizei tais afirmações que me pareceram reificações, até então, não devidamente postas em questão.

Ao lado de alguns teóricos dessa ciência (GEERTZ,1978; LAPLANTINE,2007;VELHO,1978; DAUSTER,2007), com os quais procurei dialogar,e da educação, principalmente aqueles que se dedicam aos estudos sobre a escola propriamente dita (CANDAU,1997, 2000 E 2002; LELLIS,1999 e 2000), acrescentei os estudos do historiador francês Roger Chartier (1990) e sua teoria sobre as práticas de leitura e escrita.

Trabalhando com os conceitos de práticas, representação e apropriação, Chartier (1990) associa o texto à sua forma e ao suporte que lhe serve de estrutura. Para ele, o texto é encarnado numa materialidade específica e, a partir dela, apresenta diferentes interpretações, compreensões e usos de seus diferentes públicos. Segundo o autor, “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (p.77).

Trazendo essa teoria para o universo escolar, percebi que, a despeito de um significativo investimento em estruturainformática, a escola investigada ainda utilizava como procedimento principal, para a comunicação e distribuição de informação, o material impresso, como algo inerente a sua cultura, obtendo por parte daqueles que lá trabalhavam legitimidade e reconhecimento.

Nas observações de salas de aula, as práticas reconhecidas como “tradicionais”, conceito que emergiu da fala dos entrevistados, foram as mais presentes, nas quais se usavam instrumentos conhecidos nos espaços escolares, tais como, quadro, giz ou pilot, além do uso de farto material impresso, como livros, cadernos e apostilas. É *mister* salientar que essa escola tem feito um alto investimento em tecnologia digital,que se encontra à disposição de alunos e professores nos diversos espaços pedagógicos, salas de aula, laboratórios e biblioteca.

Nas entrevistas realizadas com professores e alunos, não foram observadas divergências quanto ao valor atribuído a esses suportes no universo escolar. Ambos disseram usar os diversos recursos tecnológicos, mas que preferiam as aulas e os materiais ditos “tradicionais”, ao se referirem aos momentos e objetivos relacionados à aprendizagem, atribuindo a esses recursos tecnológicos um papel coadjuvante, para comunicação entre seus pares, para entretenimento e, eventualmente, para pesquisas.

Não houve, como visto anteriormente, uma confirmação das afirmações, de que, no universo escolar, alunos e professores estavam, por assim dizer, em lados opostos quando o assunto era o uso de recursos digitais em sala de aula. Seus discursos eram semelhantes e apontavam para a grande importância dada por ambos ao aspecto relacional nesse universo e a valorização do professor como um mediador, cuja presença propiciava o aprendizado. Percebi, a partir desses dados, a necessidade de se relativizar generalizações e reificações sobre essas práticas, pautando-me no arcabouço teórico da antropologia.

Mais uma vez, a indicação bibliográfica, a leitura atenta, o diálogo fecundo e a relação de confiança com a orientação foram determinantes para a realização da pesquisa e a organização final do texto que originou a tese. Nas duas pesquisas brevemente descritas acima, comprovou-se a possibilidade de se trazer o olhar da antropologia para as questões da educação, especificamente a educação escolar. A escola, lócus privilegiado de relações, geográfica e historicamente situada, é uma criação social do homem e apresenta uma cultura específica, com um cotidiano repleto de rituais, valores e crenças, rico território de observação e análise de cunho etnográfico.

Inconclusão

Como orientadora, acredito que não se trate de fazer uma conclusão, até porque textos, pesquisas, congressos, palestras são situações relacionais, associativas que trazem outras possibilidades interpretativas. A escrita de um texto é um momento surpreendente, pois, através de associações, outros significados surgem, outros elos aparecem, que transformam perguntas ou propósitos inicialmente colocados. Algo que pulsa, tem vida própria e se transforma nunca está aprisionado a um esquema inicial.

Para futuros estudos e reflexões, lanço aqui meu próximo passo investigativo, ou seja, a importância de penetrar e pesquisar certas representações de estudantes não antropólogos, como já foi mencionado anteriormente. O que se quer dizer, quando se fala em tons de sedução e fascínio, "a antropologia transformou a minha vida"?

Na relação interpessoal entre professor e estudantes, ou entre orientador(a) e orientando(a), "alguma coisa acontece no meu coração..." (VELOSO,1978). Afetos, sentimentos, emoções permeiam as relações de orientação e são poderosos ingredientes na construção de escolhas, vocações, subjetividades e conhecimento. Momentos amorosos e de raiva ou rejeição podem aparecer de ambos os lados. A marca fica indelével.

A meu ver, é nessa trama artesanal e densa de teias de sociabilidades e de relações, que se "orienta", se "educa" e se "aprende". Uma pedagogia da sociabilidade, das conversas, leituras, gestos e atitudes é o contexto possível para o "ensino" e a "formação" de não antropólogos nos meandros da prática etnográfica.

Assim se "ensina", assim se "aprende", tarefa sempre inconclusa.

Referências Bibliográficas

ARRUDA, Eucídio. *Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papiрус, 2005.

BRANDÃO, C. Introdução. In. ROCHA, G.; TOSTA, S. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, R. *A história cultural - entre práticas e representações - memória e sociedade*. Lisboa, Difel, 1990.

DAUSTER, T. "Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo". In. BRANDÃO, Z. (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____; GROSSI, M.; GUEDES, S.Z. O fazer antropológico e o processo de orientação: encontros e desencontros In. REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL. V, 2003, Florianópolis. *Programas e Resumos*. Florianópolis: UFSC, 2003.

_____. "Um outro olhar" – entre a antropologia e a educação. In. GUSMÃO, N. (Org.). *Antropologia e educação – Interfaces do ensino e da pesquisa*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1997.

_____. Construindo pontes – a prática etnográfica e o campo da educação. In. DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. Um saber de fronteira - entre a antropologia e a educação. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, Poços de Caldas, outubro, 2003. CDROM

DAUSTER, T. Um outro olhar, um outro objeto - a antropologia no campo da educação. In. REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA - ABA 24, Fórum de Pesquisa - Antropologia e Educação, ensino e pesquisa. Recife, 2004. *Anais*, Recife: ABA, 2004.

_____. *Antropologia e educação- um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

_____. Etnografia – modo de conhecer: entre a antropologia e a Educação. *Educação On-line*, n.9, p.1-12, 2012.

_____; TOSTAS.; ROCHA G. *Etnografia e educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

_____; LOUREIRO, A.M. Diferenças e proximidades - a experiência de orientação na área de antropologia e educação na PUC-Rio. In. CONGRESSO LATINOAMERICANO DE ANTROPOLOGIA - ALA, 3, Santiago de Chile, 2012. *Actas...* Santiago de Chile: ALA, 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto Costa. *Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

GUSMÃO, Neusa M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In. _____. (Org.). *Antropologia e educação- interfaces do ensino e da pesquisa*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1997. p. 8-25. Caderno Cedes nº 43.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARQUES, Mario Osório. *A escola e o computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MOURA, C. Castro. Memórias de um orientador. In. NUNES, E.O. (Org.). *A aventura sociológica - objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 307 a 325.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

NOVAES, R. Um olhar antropológico. In. TEVES, Nilda (Org.). *Imaginário social e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992. p.122 a 143.

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

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

ROCHA, G.; TOSTA, S. *Antropologia & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VELHO, G. O antropólogo pesquisando em sua cidade: sobre conhecimento e heresia. In. _____. (Coord.). *O desafio da cidade*. Novas perspectivas da antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1980. p. 13 a 21.

_____. *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

VELHO, G. Biografia, trajetória e mediação. In. _____; KUSCHNIR, Karina (Org.). *Mediação, cultura e política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

_____. Observando o familiar. In. NUNES, E.O. *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36 a 47.

VELOSO, Caetano. Sampa. Intérprete: Caetano Veloso. In. VELOSO, Caetano. _____. *Muito (Dentro da Estrela Azulada)*. Polygram Brasil, 1978. 1 CD. Faixa 7.