

Usos (sem abuso) do texto etnográfico em sala de aula

Fagner Carniel^{I, II}

Eliane Sebeika Rapchan^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3758>

Resumo

Qual é o lugar das narrativas etnográficas nas salas de aula da educação básica? Em que medida a forma especializada dessa escrita pode se converter em uma ferramenta pedagógica para subsidiar o trabalho docente? Em diálogo com tais indagações, o artigo propõe três maneiras de se compreender o texto etnográfico como prática escolar direcionada a não antropólogos: a exemplar, a conceitual e a etnográfica. Trata-se, portanto, de uma proposição teórico-metodológica que objetiva ampliar os espaços de circulação das perspectivas antropológicas e das maneiras de se produzir o conhecimento com a antropologia.

Palavras-chave: antropologia escolar; etnografia; metodologia de ensino.

^I Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail:* <fcarniel@uem.br>.

^{II} Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^{III} Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail:* <esrapchan@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-1605-9886>>.

^{IV} Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

Abstract

Uses (with no abuses) of the ethnographic text in the classroom

What place does ethnographic narratives occupy in basic-education classrooms? To what extent does this specialized writing can be used as a pedagogical tool to improve teaching? To dialogue around these inquiries, this article proposes three ways to understand ethnographic texts as a pedagogical practice intended for non-anthropologists: the exemplary, the conceptual and the ethnographic exercise. Thus, it is a case of a theoretical and methodological proposition that seeks to expand the circulation of anthropological perspectives and of the ways knowledge is developed in anthropology.

Keywords: teaching anthropology; basic education; ethnography; teaching methodology.

Apresentação

Atualmente a antropologia parece ocupar uma posição desconfortável na educação básica brasileira. Nas últimas duas décadas, sua presença no cotidiano escolar tornou-se socialmente visível, ao mesmo tempo que a ausência de um lugar curricular próprio e relativamente autônomo limitou as possibilidades efetivas de atuação da área sobre os modelos de formação humana oferecidos pelas instituições de ensino fundamental e médio (Gusmão, 2008; Tosta, 2013; Rapchan; Carniel, 2016). Diante desse contexto educacional, torna-se relevante indagar: que tipo de antropologia queremos que chegue às escolas do País?

Considerando as contemporâneas reformulações nas matrizes curriculares nacionais, é possível argumentar, como fazem Rocha e Tosta (2009), que determinadas perspectivas antropológicas passaram a circular cada vez mais na educação básica desde a introdução de novas categorias de sujeitos e saberes (Chaves, 2015), sobretudo após a consolidação de discursos e políticas educacionais em favor da inclusão e da diversidade nos ambientes de ensino (Benevides, 2012). Do mesmo modo, alguns conteúdos e tradições intelectuais caros à antropologia hoje figuram nas salas de aula por meio de recentes recontextualizações nas disciplinas de humanidades (Chatel; Grosse, 2014).

Nesse movimento, contudo, algo importante parece ser ignorado pelas lógicas institucionais. As práticas específicas de produção do conhecimento na antropologia permanecem submetidas aos princípios e objetivos "comuns" que a sociologia, em particular, e as ciências humanas, de modo geral, conquistaram junto aos atuais currículos e documentos oficiais que organizam os sistemas de ensino. Afinal, até que ponto o ensino do conhecimento antropológico consegue conviver e convergir com os

pressupostos postulados por outras práticas de produção do conhecimento sem gerar tensões, conflitos e contradições nos processos educativos?

Desse modo, a pergunta sobre os significados de uma antropologia escolar confunde-se com as próprias dificuldades curriculares que a disciplina encontra ao participar da construção de uma agenda comum da educação brasileira. O que não quer dizer, ao menos no momento atual, que a educação básica simplesmente desconheça os argumentos gerais que organizam o campo discursivo da antropologia acadêmica. As maneiras particulares de produzir conhecimento mediante exercício etnográfico estão, com certa recorrência, sendo deixadas de lado. Tal exercício constitui, em grande medida, o caminho tradicional pelo qual a área compreende o mundo e a si mesma.

Nesse caso, seria possível supor usos didáticos de textos etnográficos, atrelados às discussões sobre a ideia de cultura, nas salas de aula do ensino fundamental e médio, que contribuam para produzir perspectivas de mundo mais abertas à aceitação da pluralidade e da diferença humana? Para explorar essa proposição, realizaremos, a seguir, uma breve incursão teórica na ideia de cultura, com o intuito de localizar o papel desempenhado pela antropologia e pelas narrativas etnográficas nas reconfigurações de nossos entendimentos em relação ao humano. Em seguida, sugerimos três maneiras de apresentar textos etnográficos em salas de aula: a exemplar, a conceitual e a etnográfica. Assim, esperamos contribuir para o debate educacional em torno do desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam oportunidades efetivas para o ensino e para a aprendizagem dos coletivos com base nas pessoas e destas mediante os coletivos aos quais pertencem.

Da cultura (con)textual à narrativa cultural

A noção de cultura costuma ser um dos caminhos mais utilizados para apresentar princípios de antropologia ao público juvenil (Oliveira, 2012). Desse modo, um ponto de partida habitualmente mobilizado por diferentes estratégias pedagógicas interessadas em problematizar o mundo em que vivemos está relacionado com a exposição dos debates intelectuais que marcaram determinados aspectos da história da antropologia sociocultural – com ênfase particular em seu papel na elaboração de uma ideia de humano que transcendesse as concepções eurocêntricas (Camozzato, 2014).

A longa trajetória referente aos esforços da antropologia, em busca do conceito de cultura, culminou em inúmeras definições, tributárias de suas várias facetas, promovidas pelas diversas orientações teórico-metodológicas assumidas por essa disciplina. No século 18, o pensamento ocidental inventou o conceito de homem (Foucault, 2012), um acontecimento intelectual que marcou a inauguração da possibilidade de se pensar sobre a existência humana segundo perspectivas não teológicas. Nos tempos seguintes, tal conceito conduziu ao desenvolvimento de projetos intelectuais que buscaram, inicialmente, a compreensão positiva e científica desse

mesmo homem (Todorov, 2010; Stocking, 1987). Isso implicou acalorados debates sobre os limites desse conceito, sobre as características do conjunto compreendido pela humanidade e as condições necessárias àqueles que poderiam ser integrados como seus membros.

Naquele contexto, caminharam, muitas vezes juntas, as noções de raça, etnia e cultura (Stocking, 1992; Poliakov, 1974; Kuper, 1996). Muitos defendiam que populações não ocidentais não faziam parte da espécie humana (Poliakov, 1974; Said, 2001) ou que camponeses e pobres eram uma expressão “menor” da humanidade (Thompson, 2004; 2012). Essa ideia, apesar de não corresponder ao que se define hoje como antropologia, apontou caminhos para a inauguração da produção de um tipo de conhecimento que se direcionou lentamente para a extensão do conceito de humanidade a todo gênero – como expressão singular de cada cultura ou como expressão universal de algo que poderia ser considerado genuinamente humano (Todorov, 2010).

Entre o final do século 19 e o início do século 20, surge o que chamamos de antropologia moderna, momento em que ocorre a separação definitiva entre a antropologia que orienta análises baseadas em perspectivas evolutivas (Shapiro, 1959), hoje conhecida como antropologia biológica, e a antropologia social e cultural. Menos praticada no Brasil, atualmente, a antropologia biológica enfoca pesquisas sobre evolução e ecologia dos humanos e de outros primatas.

A Segunda Guerra Mundial e todas as trágicas consequências das ideias racistas a ela associadas marcaram um movimento ainda mais radical de afastamento da antropologia sociocultural em relação aos aspectos biológicos humanos, inclusive com base no consenso produzido em torno da inviabilidade da ideia de raça como um conceito científico (Comas *et al.*, 1970). Naquele contexto, a cultura (Boas, 1940) ou o tabu do incesto (Lévi-Strauss, 1982) constituíram-se como marcadores importantes para incluir todos os grupos humanos na extensa categoria definida como humanidade. Enfim, as diversas correntes da antropologia social e cultural foram estabelecendo-se com um enfoque sobre o humano mediante conceituação que o considera como único ser vivo (por definição, produtor de símbolos) capaz de produzir sentidos para os acontecimentos – através da linguagem, de ações orientadas diante do nascimento, da morte, da fome, da abundância, das catástrofes e das bonanças, particularmente através da mitologia, dos rituais, das religiões e das representações simbólicas sobre o cosmos (Ortner, 2011).

Todas essas concepções giram em torno de um eixo essencial, concebido pelos antropólogos e antropólogas sociais e culturais como a relação reconhecidamente complexa entre o geral e o específico, o universal e o local, a natureza e a cultura. Na década de 1960, Geertz (1978), ao defender uma antropologia interpretativa, sugeriu que a essência da cultura estaria em seu caráter simbólico e, sendo símbolo, dependeria de interpretações. Desse modo, cada cultura corresponderia a um conjunto de símbolos de caráter tão específico que a única dimensão universal restante estaria no fato de que todos os grupos humanos possuem uma cultura: a

sua própria. No cenário da antropologia norte-americana, Geertz, ao lado de Schneider, influenciaram abordagens que privilegiaram o fenômeno cultural frente a outras dimensões sociais (Ortner, 2011).

A ideia de cultura aplicada aos humanos, no entanto, não é criação de antropólogos e antropólogas (Elias, 1990; Kuper, 1996). Ela foi, de fato, incorporada e transformada, ao longo de décadas, pela etnografia e pelas reflexões antropológicas mediante seus contextos de aplicação, mas como transmitir esse legado cultural às próximas gerações? Como tornar públicos os debates contemporâneos sobre a cultura? Este texto ensaia a hipótese de que o trabalho pedagógico com narrativas etnográficas na educação básica pode converter-se em um recurso privilegiado para a difusão dos saberes acumulados pela tradição antropológica acerca do humano e de suas relações com o mundo. Desse modo, desenvolveremos nos tópicos seguintes algumas formas de aproximação didática com a etnografia em sala de aula.

O uso exemplar do texto etnográfico

Heymann (1997, p. 41) escreveu que: “É quase irresistível aos cientistas sociais o encantamento produzido pelo contato com as fontes primárias, documentos, papéis, fotografias, capazes de revelar parcelas desconhecidas ou até então invisíveis da história e do mundo social.” Isso ocorre não porque esses materiais de pesquisa oferecem informações “mais verdadeiras” do que as encontradas em entrevistas, surveys ou observações de campo, mas justamente porque são tão reais quanto os primeiros e, por isso, são percebidos como complexos, opacos e repletos de realidade social.

Por essa perspectiva, estratégias de leitura de textos etnográficos teriam, assim, o potencial de revelar ideias e resultados de pesquisa e, ao mesmo tempo, em um plano muito menos explícito, apresentar valores grupais ou sociais, agendas políticas, utopias, conflitos e subjetividades. Entretanto, como efetivamente transformá-las em recursos didáticos que colaborem para a disseminação de um saber que favoreça a sensibilização em relação à importância da cultura para a vida e para a integridade dos grupos humanos ao mesmo tempo que promova o respeito à diversidade e contribua com a sociedade e com a vida pública?

Textos etnográficos são produtos intelectuais singulares. Por seu caráter intersubjetivo, eles são resultado de múltiplas vivências que tendem a afetar tanto quem os produz (Favret-Saada, 2005) como quem os lê – além, é claro, dos impactos potenciais da presença de pesquisadores e pesquisadoras entre nativos. Nesse sentido, entendemos que a leitura de textos etnográficos por estudantes que frequentam escolas, desde que orientada por uma perspectiva que forneça os contextos adequados, vinculados aos métodos e às práticas da antropologia, possui a capacidade de estimular a atenção e a empatia em relação aos processos que favorecem uma lista de percepções relevantes para reconhecer e respeitar a pluralidade cultural do mundo.

Entre essas percepções, destacamos: a descoberta do Outro, a construção de alteridades, a definição e problematização do etnocentrismo e a identificação de estratégias propostas por antropólogos e antropólogas para promover os deslocamentos de perspectivas inerentes ao trabalho de campo (Strathern, 2013) como formas sensíveis e éticas de conhecer outras culturas e a sua própria.

Esses estímulos, por sua vez, se promovidos em condições de ensino favoráveis, podem ser cultivados de modo a dar continuidade aos debates e às reflexões suscitadas e, assim, encaminhar análises sobre temas relacionados ao reconhecimento da humanidade do Outro, bem como à dignidade de sua condição de pessoa – tais como: estigma, racismo, machismo, homofobia, xenofobia, preconceito de classe, colonialismo etc. –, favorecem a construção de pontos de vista baseados em ética e respeito às diferenças (Westheimer, 2015).

Ler e discutir em grupo, promover representações dramáticas, organizar tribunais para debater posicionamentos em conflito, fotografar, desenhar, escrever redações, poemas, cartas, nenhuma dessas atividades parece distanciar o ensino de perspectivas antropológicas do ensino de outros conhecimentos escolares (Barreto; Guimarães, 2015). Afinal, tomar a leitura do texto como ponto de partida para o desenvolvimento de formas de expressão do que foi apreendido no contato com trechos ou obras integrais é maneira de colocar as pessoas para pensar e se expressar apoiadas no contato com textos escritos por etnógrafos e etnógrafas ou com textos literários fortemente marcados por problemas etnográficos.

Esse tipo de estratégia didática, de fato, contribui para desencadear práticas pedagógicas direcionadas ao reconhecimento dos mecanismos de classificação que organizam nossas formas de percepção cultural (Cortesão, 2012). Com elas, é possível compreender aquilo que é concebido como o Nós e os Outros, assim como todas as porosidades e zonas de contato e de conflito estabelecidas entre essas categorias. Portanto, ao explorar essa forma “exemplar” de utilizar o texto etnográfico em sala de aula, apontamos que são promovidos pelo menos quatro aspectos amplamente debatidos pela literatura especializada na área e relevantes para a formação humana, a saber:

- 1) Reforço da demonstração de que se trata de categorias de classificação e identificação dos grupos humanos semelhantes às de nossa própria cultura, de modo a sinalizar que pessoas pertencentes a outras culturas não devem ser hierarquizadas em relação a nós, com base em critérios como inteligência, sensibilidade, capacidade técnica, motricidade ou qualquer índice desse tipo;
- 2) Aprofundamento da discussão sobre os aspectos socioculturais e subjetivos desses tipos de fenômenos, explorando o modo como eles constituem fatos consistentes para quem os vivenciam, sendo construções coletivas que tornam o mundo real;
- 3) Estimulação da dissolução de tipologias como: atrasado/desenvolvido, primitivo/civilizado, inferior/superior, simples/

complexo etc. pela demonstração de que qualquer grupo humano é complexo, desenvolve-se a partir de sua história particular e despende energia naquilo que lhe é importante (tecnologia, pensamento abstrato, memória, estética, trocas, aparência física, parentesco, caça, sexo etc.);

- 4) Favorecimento de discussões críticas sobre o etnocentrismo, apresentação do relativismo e problematização dessas categorias com base em referenciais sensíveis, tomados tanto dos contextos dos alunos quanto do material usado

O uso conceitual do texto etnográfico

A proposição conceitual visa sugerir a pertinência de introduzir algumas concepções fundamentais para a elaboração do pensamento antropológico na educação básica brasileira mediante o contato de estudantes com o exercício etnográfico propriamente dito. Um bom ponto de partida, mas não o único, seria a seleção de trechos de etnografias clássicas ou contemporâneas. Em seguida, as narrativas escolhidas poderiam ser lidas (ou mesmo dramatizadas) e discutidas utilizando-se certas chaves explicativas que marcaram a tradição de reflexões antropológicas sobre a experiência de estar em campo, tais como os modos de construção intelectual e a narrativa das relações entre nós e os outros, identidade e alteridade, semelhanças e diferenças, estar lá (no campo) e estar aqui (no meio acadêmico), sincronia e diacronia.

Esse tipo de prática de leitura demanda, evidentemente, algum contato com as tradições teóricas que constituem a herança intelectual e disciplinar da antropologia. Contudo, isso não significa adesão a uma didática que enquadre a leitura em regimes prescritivos de interpretação, mas implica a proposição de formas de alfabetização antropológica que promovam uma relação ativa com os textos e suas articulações com o mundo vivido. Como adverte Peirano (2006, p. 74), um dos caminhos “mais ineficazes” para se introduzir a reflexão antropológica “é por intermédio dos manuais que prometem contribuir para explicar a obra de um autor ou definir uma época, mas terminam por limitar a criatividade, dada sua natureza classificatória *a priori*”. No lugar da figura de um “mestre explicador”, Peirano (2006, p. 81) argumenta em favor da prática da leitura, ou melhor, “de ver aflorar no estudante a descoberta de que, através do exótico, existe uma outra alternativa, uma outra possibilidade além da que nos é dada”.

Nesse sentido, não se espera que os professores e as professoras da educação básica, ou mesmo seus estudantes, necessariamente se tornem etnógrafos e etnógrafas e produzam monografias condizentes com a tradição disciplinar da antropologia. A expectativa é que suas reflexões sobre o mundo sejam inspiradas por trabalhos de campo de antropólogos e antropólogas que pretendem ampliar os canais de compreensão sobre outras culturas e sobre a sua própria (Freitas; Rosa, 2015). Assim, espera-se que docentes e discentes descubram juntos que existem alternativas à

sua própria realidade e que existem outras realidades vividas e possíveis. Por isso mesmo, ao problematizar o texto etnográfico de uma perspectiva conceitual, o trabalho docente volta-se aos fazeres antropológicos, explorando questões relacionadas com quem e o que é pesquisado, como são realizados os registros, quanto tempo o pesquisador ou a pesquisadora permanece em campo e todo o aprendizado decorrente.

Nesse sentido, o modo singular de fazer etnografia revela-se como uma prática disciplinada que envolve a partilha de vivências por parte de pesquisadores e pesquisadoras que vão, às vezes, desde aprender a dormir e fazer higiene pessoal em contextos culturais diversos do seu, até partilhar sua vida e seu trabalho com a curiosidade das pessoas pesquisadas. A proposição de levar o exercício etnográfico às salas de aula de educação básica sugere que professores e professoras descubram com seus alunos e alunas que o aprendizado intrínseco ao fazer etnográfico é um aprendizado sobre a pluralidade da própria vida (Ingold, 2015).

Dessa forma, pode-se destacar que os conceitos antropológicos nascem de categorias nativas ou da experiência etnográfica. Assim, discutir como e quando noções como as de *hau*, *mana* ou *kula*¹ foram aprendidas em campo pelos antropólogos e antropólogas serviu para sustentar, por exemplo, teorias sobre a economia das trocas simbólicas em diversas sociedades, inclusive a nossa (Appadurai, 2006; Miller, 2007; Simoni, 2010). Essas noções podem, por sua vez, ganhar consistência para públicos extra-acadêmicos, através de exemplos cotidianos que se expressam na retribuição assimétrica de presentes e favores entre parentes, amigos e vizinhos, como o presente de casamento ou a vasilha emprestada que não volta vazia ou, ainda, o costume de “dar o filho para batizar” ou “dar o filho para criar”, tão comum em capitais e interiores do Brasil. Trata-se, portanto, de uma maneira de encontrar caminhos para reinventar a escola e a didática, com base na ampliação do repertório antropológico e da imaginação etnográfica (Candau; Koff, 2015).

O exercício etnográfico: como fazer?

Por fim, para dar continuidade a essas atividades preparatórias, pode-se propor aos alunos e às alunas da educação básica a realização de um exercício etnográfico que enfatize o objetivo de estimular neles o desenvolvimento de *sentidos etnográficos* e incentivar, por meio de práticas escolares, as capacidades para observação e percepção de contextos e situações em que a descrição de lugares, atores, atrizes e relações seria direcionada em favor da captação de fenômenos etnografáveis e de seu posterior registro.

Para preparar a atividade, o professor ou a professora pode ler textos consagrados da antropologia brasileira, tais como: *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*, de Roberto Cardoso de Oliveira (1996);

¹ Muitos dos conceitos correntes na antropologia foram elaborados com base em concepções nativas que se tornaram conhecidas mediante trabalho etnográfico. Esse é o caso do que entendemos por *hau*, *mana* e *kula*. *Hau* e *mana* tornaram-se conhecidos desde os escritos de Marcel Mauss (1974). De forma muito simplificada, *hau* e *mana* são categorias acionadas quando ocorrem trocas sociais de caráter simbólico. Em *Ensaio sobre a dívida*, Marcel Mauss questiona: o que há na coisa dada que a faz ser recebida e retribuída? Segundo Mauss, há uma força, uma energia nos objetos trocados socialmente e nas ações de oferecer, receber e retribuir. A energia que está nos objetos chama-se *mana*. A energia que está nas trocas entre as pessoas chama-se *hau*. Assim, um objeto dado carrega o *mana* da pessoa que o ofereceu. Para que o *mana* circule é preciso aceitar e retribuir o objeto recebido, sob o risco de canalizar energias negativas e destrutivas. É preciso também lembrar que tanto o dar quanto o receber e o retribuir são ações contínuas, não simultâneas e assimétricas. Não receber ou não retribuir é impedir a circulação do *hau*, de modo que também gera o risco de represar negatividade. Já o *kula* está associado a um gigantesco sistema de trocas de favores e de objetos, registrado por Bronislaw Malinowski (1978), entre vários povos polinésios desde os habitantes das Ilhas de Trobriand. Malinowski também verificou que o *kula* é a expressão de um acontecimento social importantíssimo, que ocorre intra e interaldeias e etnias. Com base na troca de colares e braceletes, o *kula* favorece o encontro entre várias pessoas e grupos, promovendo trocas e alianças de vários tipos e ordens. Em resumo, sob a perspectiva da antropologia social, *hau*, *mana* e *kula* são conceitos antropológicos que expressam a importância das trocas simbólicas para a construção e a manutenção da vida social.

A favor da etnografia, de Mariza Peirano (1995); *Etnografia, saberes e práticas*, de Cornélia Eckert e Ana Luiza Carvalho da Rocha (2008) e outros que agucem a imaginação e a sensibilidade etnográfica. Essa preparação visa fornecer à prática pedagógica elementos que exemplifiquem formas e estratégias para que os estudantes escolham contextos onde realizar suas observações, delineiem objetos e realizem o exercício de narrá-los de um ponto de vista etnográfico.

A sugestão é que isso seja feito com base em um lugar, um objeto ou um agente, por exemplo: a descrição do caixa de um supermercado, do atendente de uma farmácia ou perfumaria, da sala de aula, da cantina, da saída da escola, de uma sessão de cinema, de um dia na vida de um cadeirante, de um período em uma lanchonete, da sala de espera do dentista, do trabalho de uma diarista, das relações de um grupo com o uso do celular, do videogame, da bicicleta, das redes sociais etc. Tal descrição, entretanto, não pode ser absolutamente livre. Para funcionar como dispositivo de aprendizagem, ela precisa obedecer, por princípio, ao critério de que tudo o que se relaciona ao objeto escolhido para a observação deve ser minuciosamente explicado, supondo que é desconhecido pelos eventuais leitores e leitoras. Assim, o objeto da descrição começa a ser “estranhado” por quem o descreve.

É relevante ainda sugerir e orientar o uso de cadernos de campo, que nada mais são do que pequenas cadernetas em que se escreve ou desenha, por exemplo, propondo que os registros relativos a descrição, emoções, sentimentos e *insights* sejam distintos uns dos outros e feitos separadamente. Os resultados desse exercício – como as dificuldades de acesso ou permanência no contexto de pesquisa e de realização de descrições, crises, decepções, registros obtidos – podem ser discutidos e analisados coletivamente em sala de aula.

Fazer circular os textos produzidos entre os alunos e as alunas de modo que seja possível ler o que foi escrito por outros colegas, nesse caso, é uma estratégia complementar interessante. Considerando que os contextos de realização dos exercícios etnográficos serão, quase que certamente, sempre urbanos, é importante retomar, nesse momento, categorias como *relativismo* e *estranhamento* enquanto estratégias metodológicas para realização do trabalho etnográfico, de acordo com cada tipo de contexto.

Durante a realização de práticas pedagógicas como essa, é fundamental lembrar aos estudantes que eles não são etnógrafos e etnógrafas, mas pessoas que estão tendo a oportunidade de conhecer e desenvolver sensibilidades etnográficas.

O que esperar dos usos da etnografia em sala de aula?

Nossas proposições partem do potencial transformador da etnografia sobre aqueles que a elaboram e sobre seus leitores. Foi a adoção da prática etnográfica, entre o final do século 19 e o início do século 20,

um dos fatores catalizadores das principais transformações ocorridas na antropologia. A realização de etnografias modificou radicalmente os pontos de vista sobre a humanidade ao oferecer subsídios consistentes para que ela fosse uma categoria universalmente reconhecida, ao mesmo tempo que permitiu o desdobramento do humano como singular e plural. Por fim, o fazer etnográfico transformou os etnógrafos e etnógrafas, as escritas etnográficas e a própria antropologia.

Apostamos nesse potencial transformador como um instrumento a ser dirigido em favor das sociedades. Talvez, através da educação e de outros meios de formação, certos usos da etnografia transbordem de seus limites acadêmicos e ofereçam meios que permitam a constituição de pessoas mais plenas e íntegras que estendam e aprofundem a compreensão da vida em sua extensão e intensidade, inclusive para além do humano.

Referências

APPADURAI, A. The thing itself. *Public Culture*, Durham, NC, v. 18, n. 1, p. 15-21, Winter 2006.

BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G. C. O ensino da leitura no discurso pedagógico contemporâneo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 573-590, abr./jun. 2015.

BENEVIDES, P. S. De onde falamos nós? Uma análise da produção da diferença a ser incluída. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 887-903, set./dez. 2012.

BOAS, F. *Race, language and culture*. New York: The McMillan Company, 1940.

CAMOZZATO, V. C. Pedagogias do presente. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. A didática hoje: reinventando caminhos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.

CHATEL, E.; GROSSE, G. O ensino sociológico nos estabelecimentos de ensino médio: entre problemas sociais e sociologia acadêmica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 99-111, jan./mar. 2014.

CHAVES, M. W. As relações entre a escola e o aluno: uma história em transformação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1149-1167, out./dez. 2015.

COMAS, J. et al. *Raça e ciência I*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

- CORTESÃO, L. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012.
- ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. (Ed.). *Ciências humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008. p. 9-24.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. Tradução de Paula Siqueira. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 165-171, jan. 2005.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. São Paulo: Forense Universitária, 2012.
- FREITAS, R. A. M. M.; ROSA, S. V. L. Ensino desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 613-627, abr./jun. 2015.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GUSMÃO, N. M. M. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 47-82, set./dez. 2008.
- HEYMANN, L. Q. Indivíduo, memória e resíduo histórico: uma reflexão sobre arquivos pessoais e o caso Filinto Müller. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 41-60, jan./jun. 1997.
- INGOLD, T. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. São Paulo: Vozes, 2015. (Coleção Antropologia).
- KUPER, A. *The reinvention of primitive society: transformations of a myth*. London: Routledge, 1996.
- LÉVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril, 1978.
- MAUSS, M. O ensaio sobre a dádiva. In: MAUSS, M. *Antropologia e Sociologia*. São Paulo: Cosac Naif, 2015. p. 183-314.
- MILLER, D. Consumo como cultura material. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 13, n. 28, p. 33-63, jul./dez. 2007.

- OLIVEIRA, A. Antropologia e antropólogos, educação e educadores: o lugar do ensino de antropologia na formação docente. *Percursos*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 120-132, jan./jun. 2012.
- OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, jun. 1996.
- ORTNER, S. Teoria na antropologia desde os anos 60. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 419-466, ago. 2011.
- PEIRANO, M. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- PEIRANO, M. Um ponto de vista sobre o ensino da antropologia. In: GROSSI, M. P.; TASSINARI, A.; RIAL, C. (Org.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006. p. 77-104.
- POLIAKOV, L. *O mito ariano*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- RAPCHAN, E. S.; CARNIEL, F. Natureza ou cultura na formação escolar brasileira. *Inter-Legere*, Natal, v. 1, n. 18, p. 329-348, jan./jun. 2016.
- ROCHA, G.; TOSTA, S. P. *Antropologia & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SAID, E. *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SHAPIRO, H. L. The history and development of physical anthropology. *American Anthropologist: New Series*, Washington, v. 61, n. 3, p. 371-379, June 1959.
- SIMONI, A. T. et al. Porcos e celulares: uma conversa com Marilyn Strathern sobre antropologia e arte. *Revista PROA*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 1-13, nov. 2010.
- STOCKING, G. *Race, culture and evolution: essays in the history of anthropology*. Chicago: Chicago University Press, 1992.
- STOCKING, G. *Victorian anthropology*. New York: Free Press, 1987.
- STRATHERN, M. *Fora de contexto: as ficções persuasivas da antropologia*. São Paulo: Terceiro Nome, 2013.
- THOMPSON, E. P. *A formação da classe trabalhadora inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- THOMPSON, E. P. *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*. Paris: La Fabrique, 2004.

TODOROV, T. *A conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TOSTA, S. P. Cruzando fronteiras: entre a antropologia e a educação no Brasil e na Argentina. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 95-107, maio/ago. 2013.

WESTHEIMER, J. Ensino para a ação democrática. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 465-483, abr./jun. 2015.

Recebido em 09 de fevereiro de 2018.

Aprovado em 23 de maio de 2018.