

SPG03 Ciências Sociais e Educação: dilemas e possibilidades na produção do conhecimento

A emergente questão da relação com “o outro”: uma abordagem sobre contextos de interface entre o campo de saber da antropologia e da educação.

Tatiana Arnaud C. Cipiniuk

A elaboração desse artigo está articulada à pesquisa realizada entre os anos de 2008 - 2012<sup>1</sup> em duas escolas públicas da rede municipal e estadual na cidade do Rio de Janeiro, nos bairros de Copacabana e Glória, que teve como principal objetivo a produção da dissertação de mestrado e posteriormente a construção da tese de doutorado. A modalidade de ensino privilegiada pela pesquisa considerou os alunos em processo de alfabetização tardia afiliados à educação para jovens e adultos (PEJA/EJA) em turno noturno.

A pesquisa problematizou a participação dos alunos quando procuravam superar a condição de “analfabetos” por meio da normatividade dos procedimentos pedagógicos de aprendizagem do alfabeto grego. Nesse processo, foi compreendido um complexo conjunto de relações sociais referenciadas a significados específicos que se projetam no modo como os alunos reconheciam as diversas etapas da vida biológica, incorporadas frente à produção de alteridade em relação à imposição dos padrões que o universo letrado faz uso.

Por essas condições de produção de sentidos por aqueles que viviam sob a estranheza de serem considerados “analfabetos”, acompanhei múltiplas formas de inserção social, dentre elas, a afiliação à educação formal tardia. Tal circunstancia se apresenta como uma forma pela qual os que se mobilizam à conversão em letrados consideravam-se moralmente em vias de outro reconhecimento social.

São exatamente essas formas de acompanhamento realizadas no desdobramento do trabalho de campo entre o pesquisador e os pesquisados que pretendo dar ênfase nesse artigo. Isto é, privilegiar as relações sociais que compreendem esses dois sujeitos na medida em que a perspectiva etnográfica se constituiu em termos epistemológicos.

Para isso proponho debater a forma pela qual o papel do pesquisador se assume diante do “outro” universo a ser estudado. Esse papel abarca

---

<sup>1</sup> O tempo mencionado da pesquisa não ocorreu de forma contínua, isto é, durante quatro anos ininterruptos. Entre os anos de 2009 e 2010 houve uma interrupção devido a minha passagem do mestrado para o doutorado.

uma dimensão distanciada de qualquer recomendada neutralidade, referenciada pelo exercício sistemático de relativização. Mas como proceder diante do contexto escolar? Ambiente totalmente naturalizado pelo pesquisador. Assim, a análise da interação entre pesquisador/pesquisado merece um exame metodológico minucioso, fundamentado na ampliação dos efeitos que a experiência etnográfica submete. Tais efeitos se refletem, em grande medida, na compreensão particular enraizada das categorias ocidentais de conhecimento aplicadas pelo pesquisador à sua própria existência frente ao “outro”.

Essa perspectiva, portanto, contribui para uma melhor compreensão das alternativas de tradução entre representações que não necessariamente são antinômicas, mas que possuem diferenças marcadas entre “eu” e “eles” e “eles” e “eu”. Desse ponto de vista, refletir sobre a forma como esses contextos são observados e desenvolvidos analiticamente pela perspectiva de uma das condições permite que sejam evocados elementos imprescindíveis à análise antropológica como o papel da alteridade e a noção de diferença.

É exatamente nesse contexto das formas de sociabilização escolares, em que a diversidade encontra-se sob múltiplas formas de incorporação, que se focaliza a emergência de problematizar o espaço delimitado pela noção da *diferença*, na medida em que se atribuem a ela as grandes figuras da relação com o outro: a desigualdade e a igualdade, como nos alerta Todorov (2010). Para o autor, que elaborou essas questões a partir do processo de dominação da descoberta da América, essas duas formas de relação são postas em questão quando nos vemos diante do outro em toda a sua diversidade. Uma delas é o sentido que a diferença nos apresenta ao se degradar em desigualdade; e a outra é o sentido em que a igualdade se configura ao se desdobrar em identidade (TODOROV, 2010).

Esses sentidos, quando compreendidos a partir de processos de dominação, ou “em nome de um modelo de vida cultural e pedagógico de tipo etnocêntrico, autocentrado e homogeneizador” (GUSMÃO, 1997, p. 12)

postulam condições-limite, dificultando a compreensão da real intenção dessas construções por nós formuladas.

Tal circunstância se apresenta confusa, na medida em que, quando estamos considerando o outro como semelhante ou lhe aferimos identidade, acreditamos estarmos postulando a condição de igualdade; e favorecendo, portanto, a inclusão do mesmo. Mas essa premissa, quando realizada, se apresenta exatamente ao contrário, ou seja, quando pensamos em igualar ou postular o fim das diferenças, estamos promovendo níveis contínuos de subordinação, gerando, assim, segmentações sociais, seja no âmbito das conquistas de territórios desconhecidos, seja nos espaços considerados reconhecíveis, como a instituição escolar. Como salienta Viveiros de Castro (2002, p. 103):

A diferença, cujo esquema sociológico básico é a afinidade<sup>2</sup>, aparece ao mesmo tempo como necessária e perigosa, como condição e limite do *socius*, e, portanto, como aquilo que é preciso tanto instaurar como conjurar. A afinidade revela-se, com isso, o elemento por excelência do político, e o horizonte negativo de utopias sociológicas e escatológicas.

Assim, assumir a noção da diferença preconizando seu fim por meio da afinidade ou igualdade é o mesmo que submeter a diversificação a uma manipulação direcionada, orientada a se converter ao postulado da universalização. A esse respeito, o sistema escolar se situa em toda a sua totalidade (ou em grande parte dela) com uma dificultosa disposição para se refletir sobre a noção de diferença dissociada da concepção de desigualdade. Ao final, sustenta percepções unívocas que se apresentam em modelo fechado em si mesmo. Incapaz de evocar os sentidos do papel da alteridade nas relações sociais, permanecendo orientado por uma concepção, que aporta “o fracasso diante da diversidade que nos constitui.” (GUSMÃO, 2003, p.91).

---

<sup>2</sup>Embora o termo “afinidade” seja empregado por Viveiros de Castro (2002) para se referir à distinção consanguíneo/afim no parentesco ameríndio, postulo que a interpretação do autor possui um valor heurístico que permite auxiliar na reflexão dos dados pesquisados no contexto apresentado.

O debate que se apresenta como um desafio para a prática escolar pública, na medida em que desloca o sentido da noção de diferença, tange uma concepção, em termos sociológicos, utópica, dado que nossa reação em face à diferença é inicialmente recusá-la. Diante dessa consideração, afinal, em que aspectos este artigo contribui em termos de proposições para que se permita refletir sobre tais distinções, em se tratando da realidade evocada pelos alunos em termos de superação da falta do domínio do alfabeto?

A proposição que trago como questão para que se possa refletir sobre tais considerações não se concebe a partir de qualquer inovação teórica e/ou metodológica. Refiro-me, todavia, ao âmbito das problematizações, que analisar tal contexto por perspectiva demonstrativa das diferentes dimensões que privilegiam o ponto de vista do ser social, assim como daquele que o está pesquisando, isto é, considerando as relações sociais que os compreendem. O levantamento desta problemática já é em si uma proposta para se refletir sobre os sentidos da noção de diferença no contexto escolar.

Desta forma considero tal abordagem um exercício propício, no contexto dos alunos em processo de alfabetização, para evocar a capacidade concisa de “exorcizar a diferença e torná-la consciente e explícita”, como considera Wagner (2010, p. 237), quando discute o futuro do campo de saber antropológico em relação à construção e problematização de suas temáticas e de seus questionamentos sobre si mesmo.

### **A inserção no campo de estudo e a percepção do “outro”**

Ao retomar a pesquisa na unidade de ensino público localizada em Copacabana, em 2011, pude reencontrar alguns poucos pesquisados que ora se encontravam em outras turmas, já não mais na modalidade de alfabetização; ora outros que, em sua maioria, permaneciam em processo de domínio do alfabeto, na mesma turma de iniciação.

Como fui reconhecida por alguns dos pesquisados logo no primeiro dia de reaproximação, houve uma assimilação da minha presença em sala de aula de forma mais acelerada do que na primeira fase da pesquisa, quero dizer, fui de imediato incluída nas rodas de conversas, reapresentada aos alunos que já me conheciam e apresentada a outros que nunca me haviam visto.

Esse foi o caso do Sr. José, que, ao me reconhecer, foi logo me anunciando aos alunos de sua classe. Sua reação, ao me reencontrar, foi muito diferente da reação na primeira vez, quando me chamava de “professorinha”. Lembrou meu nome e identificou de imediato que eu estava com uma aliança no dedo de minha mão esquerda, indicando uma mudança na minha condição civil, que, para ele, diferenciava nossa relação anterior, conforme diálogo realizado entre mim e ele:

J: *Ué? Casou? Então agora você não é mais nossa professorinha!?*

T: Casei sim, mas isso vai impedir que eu continue sendo a professorinha?

J: *Claro, né? Agora você não vai mais poder ficar aqui conversando com a gente todos os dias, vai ter que ir para casa cuidar do marido e das coisas de casa e do filho. Já pegou barriga também?*

T: Acho que dá para fazer as duas coisas, não é?

J: *Ih, tô vendo tudo, já, já seu marido vem aqui bater atrás de você. Ô, menina, vê lá hein, não vai arrumar confusão no casamento logo no início, tem que ficar em casa cuidando do marido, o estudo você vai levando!*(José Marques, 51 anos, empregado de edifício, Paraibano).

A condição de “casada” proporcionou, logo de início, uma distinção bem marcada do estado anterior, em que me consideravam como professora. Tal situação, como será visto mais adiante, se apresentou de forma determinante para compreender e alcançar, em termos de análise, particularidades da problemática que abrange modos próprios de homens e mulheres que atribuem significados muito específicos às organizações e arranjos de suas experiências. Essas referências se constituem pelo universo simbólico das unidades familiares de trabalhadores, mormente no contexto daquelas que secundarizam o trabalho feminino para a execução das tarefas no âmbito domiciliário; ou como provedoras da instituição familiar

quando há instabilidade (ou ausência) do provedor masculino, que no caso do universo pesquisado se apresentou de forma expressiva.

Devo ressaltar aqui a importante contribuição que os trabalhos de Neves (1985), Woortmann (1987) e Durham (2004a) assumem neste estudo quando apresentam em suas reflexões um debate sobre os padrões de organizações familiares tendo como foco de discussão algumas categorias sociais como “família”, “chefe” “casa” etc. e suas relações com o papel assumido pelas mulheres no tocante à ideologia dos papéis sexuais.

A forma pela qual fui reconhecida pelos pesquisados na retomada do trabalho de campo deslocou a condição de professora, que na primeira fase da pesquisa também foi assumida por mim. Essa nova condição, em que o estado civil sobrepujou a atribuição profissional, representou outros princípios de afinidade ou reconhecimento pelos alunos. Suponho que estava situada em condição que se vinculava de uma forma mais abrangente aos valorizados pertencimentos sociais dos alunos, integrada, portanto, não somente às questões que circunscrevem a instituição escolar, mas também à vida familiar.

Mais do que como uma professora, que estava ali para auxiliá-los no aprendizado da prática da escrita e leitura, minha condição se alterou para alguém que estava interessada em conversar sobre suas atividades, construídas dentro e fora da escola, e que, de alguma maneira, possuía determinados atributos objetivados por identificações com os alunos, sobretudo com as alunas. Essa perspectiva resultou em acesso a informações que orientaram uma compreensão direcionada à análise de representações e suas implicações, abarcando não somente o espaço escolar, mas as diferentes composições sociais onde são elaborados os significados sobre ele, tais como a unidade familiar, o grupo de parentes consanguíneos, bem como vizinhos. Mais adiante especifico tais identificações.

A breve introdução conduzida por Sr. José, ao me reencontrar, situou-me em uma condição que, embora estivesse vinculada à unidade de ensino, fazia também referência a circunstâncias que se encontravam fora do ambiente escolar, facilitando aproximações, como ressaltado anteriormente. Por outro lado, também não significou que a condição de pesquisadora tivesse se definido quando retornei ao trabalho de campo. Essa e outras atribuições foram lentamente reconstruídas no desenvolvimento e envolvimento entre mim e os alunos pesquisados.

A condição familiar que eu apresentava objetivou, de certa forma, um espaço reconhecido entre as alunas e os alunos, promovendo entre nós assuntos e questões de interesse em comum. Temas como os afazeres domésticos, cuidado com os filhos e marido (ou esposa), o dia a dia de suas ocupações e a conciliação dessas questões com a vida escolar eram assuntos recorrentes. As alunas mantinham um interesse mais focalizado sobre as relações conjugal e familiar, sobretudo em torno das faixas etárias que marcam espaços significativos em seus ciclos de vida. Já os alunos, em contrapartida, evidenciavam nas conversas suas dificuldades de interação com o universo letrado, ressaltando circunstâncias em que protagonizavam sentimentos de vergonha moral principalmente vivenciada em suas ocupações.

A diferença que marcou minha entrada no campo em relação à primeira fase da pesquisa possibilitou um contato mais aproximado com as alunas, permitindo-me vivenciar o alto valor atribuído às redes sociais que os interligam, no interior dos círculos de conversas, que evidenciavam circuitos de informações valorativas dos diferentes modos de comportamentos apresentados por cada aluna ou aluno e por suas próprias percepções sobre seus colegas de classe.

As relações conjugais e familiares eram o tema que preponderava entre as conversas com as alunas. Nesse sentido, alunos e alunas se organizavam por diferentes acessos referentes aos atributos que consideravam como próprios para desenvolver seus interesses. Quando



havia apenas mulheres conversando sobre suas experiências conjugais e familiares e alunos se aproximavam e perguntavam do que estávamos conversando, imediatamente o assunto era suspenso e uma das alunas replicava que era “assunto de mulher”.

Tais interrupções eram muito comuns, posto que o espaço da praça<sup>3</sup>, em frente à escola, permitia livre acesso para os alunos ou para qualquer pessoa que quisesse escutar e interagir nas conversas enquanto o portão da escola não abria para o início do turno. Diante do valor atribuído a essas conversas, algumas alunas me propuseram que voltássemos juntas, ao término de cada turno, para que pudessem conversar sem maiores interrupções.

Como muitos dos pesquisados moravam ou trabalhavam próximo à escola, a volta para casa acompanhada pelas alunas pode ser considerada como momento marcante para a pesquisa, em vista da produtiva interação social (BERREMAN, 1975) que foi alcançada pelas impressões mutuamente expressas entre as pesquisadas e a pesquisadora.

Os diálogos que decorriam nesse período de tempo, intermediados no início da conversa por mais de uma aluna, ultrapassavam as distâncias entre a escola e os locais onde cada um mantinha residência; e então se prolongavam de acordo com a temática em pauta. Em um desses momentos, uma das alunas pediu que esperasse o final da aula para que voltássemos juntas, avisando às outras, ainda em sala de aula, que naquele dia seria “o dia dela” para falar sobre suas experiências. Assim, ao final de cada aula, tornou-se parte da prática desse grupo de alunas eleger um entrevistado por vez para retornar ao seu destino, após o turno escolar, junto à minha presença, até que todas que se sentissem à vontade para tal manifestação, tivessem cumprido tal trajeto em minha companhia.

---

<sup>3</sup> A pesquisa abarcou não somente o ambiente institucional da escola, mas também seu entorno. Isto é, a praça que se localizava em frente a unidade de ensino, bem como algumas ruas do bairro em que a escola se situava.

A maneira pela qual as alunas direcionaram suas ações envolvendo o pesquisador em diferentes ordenações, resultantes da influência da própria pesquisa, incorporou ao meu processo de reflexão suas manifestações como participações importantes, não somente para uma coleta de dados satisfatória, como também para direcionar a pesquisa pela inclusão de oportunidades de análise não planejadas. Neste caso, a situação contingente apresentada pelo interesse particular de cada pesquisada em colocar-se à disposição para transmitir seus saberes no final de cada aula e de forma ordenada contribuiu para compreender a composição de alguns arranjos específicos produzidos por elas.

Dos pesquisados que eram afiliados à unidade de ensino de Copacabana, 16 participaram dessa ordenação, sendo que, a cada final de aula, uma das alunas voltaria em minha companhia. Entretanto, tal situação não ocorreu de forma linear, tal como havia sido planejada pelas mesmas, posto que muitas delas sugeriram continuar o diálogo no dia seguinte. Nessa ordenação estavam aquelas que se encontravam há mais tempo na turma e/ou possuíam uma participação mais ativa nas atividades propostas, como os eventos marcados por datas comemorativas do calendário cristão ou a comemoração do Natal ou da Páscoa.

Assim, na medida do possível, segui respeitando a ordenação das alunas quando as encontrava para voltar para casa, no horário da saída da escola, mas foi necessário enfatizar, em diversas situações, que meu interesse estava nos alunos como um todo. Embora tenham surgido alguns conflitos entre pesquisadas quando tentavam organizar esse retorno para casa, tais circunstâncias foram ordenadas por elas de forma muito concisa, o que, por outro lado, auxiliou na construção de novas formas de relacionamento social, resultantes de uma socialização facilitada pelo redimensionamento e consequente relativização de proposições internalizadas (DAMATTA, 1997b).

A delimitação móvel de um espaço entre a relação do etnógrafo com os pesquisados engloba experiências de relacionamento em que um ou

outro pesquisado toma forma de alguém que terá a atribuição de socializar o pesquisador como seu instrutor, informante ou mesmo amigo. No caso do universo que abarca esta pesquisa, embora tenha tido uma importância reservada à relação com as alunas, a condição de pesquisadora não limitou a pesquisa ao universo das mulheres.

Em última análise, meus investimentos assumiram uma sequência consonante à perspectiva que o trabalho de campo reclamou. Nesse contexto foram consideradas de grande relevância as preciosas informações e indicações sobre o universo dos alunos, descritas pelo aluno Sr. Zé, que desempenhou um papel importante de orientação na construção do quadro de referências dos alunos que fizeram parte do estudo. Desse ponto de vista, tornou-se imprescindível apresentar as questões atinentes aos interesses que subjazem à própria atividade descritiva, no fluxo do processo de minha integração a esse universo.

O modo como o pesquisador se insere em trabalho de campo é, em grande medida, considerado como uma circunstância que demanda um investimento cuidadoso e relativamente imprevisto, tanto para o desenvolvimento da pesquisa como para seu possível insucesso. Essas circunstâncias ficam ainda mais exacerbadas quando o ambiente a ser examinado, além de ser dotado de caráter normativo, definidor de produção e reprodução social, se inscreve em espaços muito rígidos, submetidos a dinâmicas particularizadas, por rotinas padronizadas, conformadoras de socializações disciplinares.

Nesse contexto, atribui-se um domínio ou uma função particular de ação para cada divisão ou compartimento dos espaços internos de uma escola, bem como para os objetos que fazem parte das diferentes composições. No caso da unidade de ensino por mim analisada em Copacabana, as divisões foram manifestadas de forma notória desde o modo como a divisão das dependências internas foi erigida até a organização do material escolar disposto entre diferentes salas, corredores, pátio, banheiros e assim por diante. No interior das salas onde ocorrem

diariamente as aulas, há, em particular, uma intensa marcação de espaços entre os objetos que se caracterizam por escolares, como as carteiras ou mesas para escrita utilizadas pelos alunos, a mesa do professor, a região que circunda o quadro-negro e a porta de saída, as janelas e os armários, onde os materiais didáticos são guardados.

Entre os limites das disposições de objetos escolares e os domínios de espaço constituídos por agentes de educação e alunos em sala de aula, há aspectos que compõem diferentes condições e funções sociais. Cito esse ambiente e algumas de suas disposições vinculadas aos rígidos preceitos criados pelos agentes que nele se instituem, para demonstrar o quanto deve ser cuidadosa a entrada do pesquisador nesse espaço marcado por relações que envolvem imposições de normas homogeneizantes e sistema de hierarquias.

Não há, portanto, dentro da sala de aula, espaços de maior neutralidade, em que o pesquisador possa permanecer e exercer sua atividade. Qualquer lugar que se dispuser a usar será interpretado de forma objetivada, de acordo com os preceitos que fazem parte dos princípios e funções concebidas para esse espaço. Embora não seja nenhuma novidade essa situação para a análise antropológica, o caso específico da sala de aula se apresenta de forma singular, quando seu contexto é mais bem descrito. Nesse sentido, é preciso considerar que se trata de um espaço fechado, que possui em sua dimensão a unidade de área de 30 m<sup>2</sup>, onde alunos e agentes de educação são submetidos, em média por quatro horas diárias, às funções socializadoras que fazem parte de modelos e preceitos vinculados diretamente ao ensino da prática de leitura e escrita do alfabeto grego.

Nesse campo delimitado por espacialidades próprias de tempo e ação rigidamente (ou parcialmente) controlados, o posicionamento espacial e a movimentação exercida pelo pesquisador devem ser levados em consideração na análise da pesquisa, posto que a eles podem ser associados papéis sociais análogos ao dos agentes de educação. Exemplifico: se o pesquisador permanece de pé, circulando entre as

carteiras onde os alunos supostamente estão sentados e executando suas atividades de escrita e leitura, lhe é atribuída a função de professor, isto é, alguém que tem a função de auxiliar nas dúvidas relacionadas às atividades propostas em sala de aula. Se o pesquisador se mantém sentado em uma das carteiras, da mesma forma como os alunos estão dispostos, sua atribuição se altera de forma contundente, assim como permanecer diante do quadro-negro e executar qualquer tipo de escrita ou ainda parar na porta de saída da sala e ali permanecer por algum tempo.

Importante considerar que o ambiente escolar, suas dependências internas e as respectivas ações e movimentos que se instauram em sala de aula, abarcados por esse caráter eminentemente padronizado e individualizado, são familiares ao pesquisador e, por conseguinte, requerem um olhar atento às relações de alternâncias entre ele e os “outros”.

No caso específico desta pesquisa, a maior parte dos chamados “outros” se identificou com falta ou pouco domínio da prática da leitura e escrita, ratificando uma condição de afastamento entre “mim e eles”, posto que, embora falássemos a mesma língua, mantínhamos um afastamento velado e bem marcado, entre os muitos significados que a falta de domínio da escrita ou leitura evoca. Essa distinção foi então por mim percebida e se tornou emblemática, no momento em que resolvi escolher uma carteira para me sentar e reiniciar a observação em sala de aula, situação aparentemente neutra, mas que, em se tratando de movimentos realizados em sala de aula, conforme já comentado, produziu questões epistemológicas que merecem aqui uma atenção cuidadosa. Desenvolvo essa questão descrevendo o momento em que essa diferença foi marcada e registrada em pequeno trecho do meu diário de campo.

Desde o primeiro dia que voltei a essa escola, tenho usado bastante essa caderneta de anotações e meu lápis e borracha durante as aulas, mas principalmente os utilizo nos intervalos entre as aulas, onde os alunos fazem sua refeição noturna. Sempre achei que minha discrição ao fazer as anotações era muito convincente, porque, ao contrário do gravador, não acreditava que estivesse gerando algum tipo de situação constrangedora para os pesquisados. Minhas anotações, embora

frequentes, eram discretas e, sempre que podia, as fazia após uma conversa ou outra, raramente em ato, embora às vezes houvesse dados e termos que eu anotava por me parecerem ter um sentido muito importante para quem falava. Mas hoje percebi o quanto estava equivocada e que, por mais discreta que fosse, ao ficar sentada em uma das carteiras dos alunos escrevendo na caderneta, era exatamente essa ação que me diferenciava dos pesquisados. Sr. João (44anos) me ajudou a perceber isso de forma contundente.

Sr. João não foi fazer sua refeição e preferiu ficar na sala de aula. Disse que se sentia enjoado e por isso não queria comer nem ficar andando pra lá e pra cá no pátio. Disse que ia me fazer companhia. Aproveitei a ocasião para conversar um pouco sobre sua vida, mas ele me pediu para deixá-lo quieto porque assim preferia. Eu, de imediato, o respeitei e comecei a fazer o que sempre fazia: as anotações no caderno. Foi quando Sr. João me perguntou: -‘O que tanto você escreve nesse caderninho azul?’ Eu imediatamente respondi que eram algumas anotações importantes para o meu trabalho. E ele continuou: -‘Mas o que que tanto é importante que você não para de escrever?’ Eu respondi que escrevia alguns pensamentos e detalhes que não podia deixar passar e talvez esquecer. E aí ele me disse: - ‘Por que você não pega esses pensamentos e deixa guardado no lugar onde tem que ser, na cabeça, ué? Você não usa a cabeça não? Olhe pra mim, tenho quase quarenta, muito mais velho que você e me lembro de tudo, tudo mesmo, não preciso ficar anotando as coisas em caderninho nenhum. Eu não, tenho tudo aqui presinho na minha cabeça! Você é igual à professora, escreve muito e não para nunca! Só esse caderninho aí deve dar muitos escritos. Posso ver todo esse escreve-escreve?’ Eu disse que sim e entreguei a ele o caderno. De imediato ele olhou minhas anotações fez uma cara de desgosto e disse: -‘Parece mais um amontoado de coisas.’ E ficou olhando página por página. Depois de olhar tudo o que estava escrito, comentou: -‘Não saber escrever as letras tem isso de bom, a gente não precisa de caderninho para lembrar das coisas!’ (Outubro, 2011).

A atenta percepção que o “eu” faz do “outro”, na interação entre pesquisador e pesquisado, suscita um redimensionamento capaz de relativizar a naturalização que as representações particulares instauram na situação empírica, relacionadas ao conhecimento ocidental arraigado, neste caso, concebido pela hegemonia que a cultura escrita exerce sobre o pesquisador frente à falta do domínio da escrita e leitura do pesquisado. Ser pesquisador, portanto, pressupõe estar inserido em uma perspectiva que se funda pela inculcação dos hábitos letrados racionalistas erigidos pela instituição escolar que interage por meio de composições de pensamento que são menos articulados de forma oral do que escrita, correspondendo a uma forma diferenciada de ordenação de ideias.

Nesses termos, faço menção à forma pela qual minha própria consciência ocidental, alfabetizada e pós-graduada em Antropologia se assume para compreender um universo que oscila entre distinções e naturalizações no contexto de alunos que se encontram em processo de alfabetização, instituído em uma unidade de ensino pública brasileira, todavia em uma fase de vida considerada socialmente como tardia.

Em busca do ato de debelar as vicissitudes que se projetam em função da forma pela qual a produção de coleta de dados etnográficos é engendrada, por observações e problematizações contextuais, considero relevante tornar explícitos alguns aspectos que se encontram diretamente relacionados com a maneira de pensar proveniente do meio de que faço parte, assim como da prática própria da antropologia e seu desenvolvimento enquanto teoria. Nesse contexto, tem destaque a atribuição que aufero à condição de professor valorizações significativas, as quais demandam algumas considerações.

Ponderar a respeito do universo no qual me insiro, sob o prisma da condição de alfabetizada e pós-graduada em Antropologia, isto é, acerca do processo de educação formal ao qual me integrei, conduz a uma reflexão que representa, em grande medida, o modo como a formação da carreira de professor universitário é objetivada.

Ao se pensar a respeito do processo de formação do antropólogo social brasileiro, parte-se da premissa de que sua carreira está vinculada diretamente à atividade do magistério, mais direcionada à modalidade de ensino superior do que propriamente ao ensino básico. Tal direcionamento inclui em sua formação, sobretudo na fase da pós-graduação, orientações acadêmicas que particularizam sua capacitação entre formas de aplicar suas competências, habilidades, aptidões e até motivações em função da construção de uma futura carreira como professor universitário. Nesse sentido, vale ressaltar a obrigatoriedade indicada por algumas instituições de fomento à bolsa acadêmica para a realização do estágio docência, sendo também muito valorizados em termos de credibilidade no currículo Lattes

dos antropólogos. Assim, não posso deixar de considerar que, como muitos de meus colegas de pós-graduação, passei por esse processo e faço parte dele e que, de certa forma, tal condicionamento me projetou para o mesmo modo padrão de pensar, produzir e reproduzir desse seguimento.

Mesmo que a experiência enquanto professora universitária ainda não tenha sido por mim efetivada, por meio de contrato de trabalho específico designado a uma determinada universidade, não significa afirmar que tal situação me atribui a condição facilitada de desnaturalizar o meio que abarca esta pesquisa, posto que a convivência direta ou indireta com professores fez parte de todo o meu itinerário social, incluindo, em termos de educação formal, desde o ano em que completei três anos de idade, ao ser afiliada a uma unidade de ensino para vivenciar a educação pré-escolar, até o momento atual, quando me encontro inserida na modalidade de ensino de pós-graduação em nível de doutoramento *strito sensu*.

A maior dificuldade no exercício de desarraigamento das situações criadas na interação com os alunos se apresentou pela tentativa de não interpretar nem elaborar questões associadas à condição de professora, como se fosse uma reprodução ou mesmo um prolongamento do ambiente escolar vivenciado de forma tão naturalizada enquanto pós-graduanda em Antropologia. Tal contingência apresenta dificuldades que ultrapassam limites na nossa própria linguagem, tendo em vista as formas que damos aos nossos modos cristalizados de compreender o ambiente escolar nos contextos mais diversos.

A forma pela qual o processo de formação dos antropólogos brasileiros é constituído e sua intrínseca relação com o universo escolar, ao longo de sua educação formal, pode ser um dos muitos motivos que dificultam ou banalizam interesses em refletir sobre a temática da escola e, sobretudo, sobre os sistemas que envolvem a educação brasileira. Essas dificuldades passam por uma espécie de resistência em analisar e desnaturalizar o próprio uso da linguagem, quando aplicada a um espaço tão cheio de pertencimentos cristalizados. Nesse sentido, a experiência de



campo e sua contínua problematização são imprescindíveis para o alargamento e bom desenvolvimento da disciplina, como nos indica Leach:

O âmago da antropologia social é o trabalho de campo – a compreensão do modo de vida de um determinado povo. Este trabalho de campo é um tipo de experiência extremamente pessoal e traumática e o envolvimento pessoal do antropólogo em seu trabalho reflete-se na sua produção. (LEACH, 1974, p.14).

Para Durkheim (2008), que passou grande parte de sua vida elaborando questões vinculadas à educação, problematizar essa temática em suas especificidades correspondia a uma questão pública de importância vital, que devia ser tratada com certa urgência. Para tanto, as escolas – no contexto das escolas públicas francesas – se figuravam como a instituição de extensa relevância para se compreender a forma como a “engrenagem da educação geral” (2008[1963], p.20) se articulava com a organização social. Desse modo, Durkheim nos alerta, no sentido positivista, para a necessidade de aplicar procedimentos científicos segundo o rigor das regras do método, para que fossem possíveis percepções sociológicas conscientes, calcadas no distanciamento da realidade vivenciada no campo da educação.

[...] da educação moral tal qual ela é e deve ser entendida e praticada. Estou certo de que quando se traz um pouco de espírito científico para o exame dessas questões torna-se mais fácil tratá-las sem despertar paixões, sem ofender a qualquer sensibilidade legítima. (DURKHEIM, 2008[1963], p.20).

Embora alguns antropólogos tenham se empenhado no estudo dessa temática, há, contudo, uma contradição muito peculiar na forma como lidam com esse campo do saber. Seus interesses e ideias a esse respeito se encontram mais na esfera da ação do que propriamente no âmbito da reflexão ou no rigor da análise etnográfica. Nesse sentido, o ato militante e participativo dos antropólogos é recorrente no campo da educação, mas suas intervenções reflexivas nem sempre se manifestam enquanto questão ou problematização epistemológica.

A parca produção científica sobre a temática que abarca a relação entre os campos de saber da antropologia e da educação, portanto, assume

uma condição que pressupõe falta de interesse de aprofundamento e investimentos teórico-metodológicos. Não obstante, é possível verificar quão extenso é o campo de atuação ou militância dos antropólogos na área de educação em termos de projetos educacionais, junto a órgãos oficiais, ONGs e suas extensas lutas em favor dos mais diferentes povos e pertencimentos criados pelos seres humanos.

Torna-se, outrossim, importante considerar que, no Brasil, para que seja iniciado um processo de pesquisa no ambiente escolar, é necessário que seja reunido um grande número de documentos e aprovações prévias, que podem, no caso de uma recusa, inviabilizar a pesquisa. Todavia, não é raro encontrar pesquisadores que possuem algum vínculo com a instituição escolar a ser analisada. Pode se constatar que muitas análises empreendidas em instituições escolares está relacionada a pesquisadores que, em algum momento de suas vidas, se encontravam na condição de professores de escolas nas redes públicas ou particulares de ensino; ou mesmo vinculados a projetos de pesquisa que possuíam importantes vínculos com a instituição escolar.

Mas se, por um lado, as condições de professor ocupadas por muitos pesquisadores puderam facilitar acessos à entrada no espaço escolar, por outro lado, as circunstâncias de naturalização que o ambiente escolar traz, para quem o pesquisa, condições de percepção, classificação e interpretação nem sempre facilitadas, podem incidir de forma mais eficiente, quando a problematização da análise encontra-se impregnada pela forma “como” se observa um determinado fenômeno ou “como” se vive uma experiência etnográfica.

Neste caso, a relação de objetividade, mesmo sempre que relativa e perseguida ao se estabelecer a partir de pesquisadores e agentes sobre múltiplas imbricações do espaço escolar, podem ocorrer sob limites muito tênues. Enfim, podem se conjugar entre reconhecimentos de nós mesmos em relação ao “outro” quase como um efeito de reflexo que evoca nossa própria existência, seja de maneira imprecisa ou não. (DAMATTA, 1997).

Portanto, desnaturalizar o contexto escolar, cujo universo é tão compartilhado pelo pesquisado quanto para o pesquisador, implica uma oportunidade de análise irrefutável para marcar a forma como as teorias e métodos devem ser problematizados.

E é exatamente nessa marcação que se encontra um possível diálogo entre os diferentes campos de saber tanto da antropologia quanto da educação na medida em que as plurais percepções do “outro”, para cada um desses campos, contribuem para composições múltiplas de um conhecimento que jamais possui uma verdade absoluta, dado que se alimenta do movimento contínuo “que se constrói, define-se e redefine-se vinculado ao contexto histórico que o origina”. (GUSMÃO, p.8, 1997).

## Referências

BERREMAN, G. Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia. In: ZALUAR, A. (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975. p. 123-174.

DAMATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DURKHEIM, E. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.

DURHAM, E. A dinâmica da cultura. In: \_\_\_\_\_. *As comunidades rurais tradicionais e a migração*. São Paulo: Cosac Naify, 2004a [1973]. p. 133-180.

GUSMÃO, N. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cad. CEDES*, v.18, n.43, p. 8-25, 1997.

\_\_\_\_\_. Diversidade e educação escolar: os desafios da diversidade na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p.83-105.

LEACH, E. R. Repensando a antropologia. In: \_\_\_\_\_. *Repensando a antropologia*. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 13-51.

NEVES, D. Nesse terreno galo não canta: estudo do caráter matrifocal de unidades familiares de baixa renda. In: *Anuário Antropológico 83*. Fortaleza: Ed. UFC; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985. p. 199-221.

STRATHERN, M. *O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.

TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O problema da afinidade na Amazônia. In: \_\_\_\_\_. *A inconstância do pensamento selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002. p.87-180.

WAGNER, R. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WOORTMANN, K. *A família das mulheres*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: CNPQ, 1987.