



Universidade Federal do Espírito Santo
Núcleo de Educação Aberta e a Distância
Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância

Marcio D'Olive Campos
Jaqueline Sanz

ne@ad
cre@ad

Antropologia Educacional

Campos, M. D. e SANZ, Jaqueline **Antropologia
Educativa**. Vitória-ES: Núcleo de Educação Aberta e à
Distância-UFES (ne@ad). 2004. 77 p.

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

ÍNDICE

•	APRESENTAÇÃO	4
•	INTRODUÇÃO: ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	5
	notas-----	12
I	Unidade 1: O QUE É ANTROPOLOGIA E ETNOGRAFIA?	14
	I.1 O contexto da pesquisa de campo e algumas de suas principais categorias (anthropos, ethnos, oikos, chronos)	15
	I.2 Representação e Representante na Leitura do Mundo	19
	notas-----	25
II	Unidade 2: TRABALHO DE CAMPO E ETNOGRAFIA	29
	II.1 Etnografia e o encontro com o outro na observação participante	29
	II.2 Tempos modernos: o outro pode até ser meu vizinho	31
	2.1 O Etnógrafo e o Trabalho de Campo: entre o <i>estar aqui</i>, entre pares da academia e o <i>estar lá</i> entre os outros no campo	34
	II.3 Transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e leitura do mundo -----	36
	notas-----	39
III	Unidade 3: CULTURA E SOCIEDADE	41
	III.1 Cultura: um termo ricamente polissêmico	41
	III.2 Cultura e tradição	43
	notas-----	47
IV	Unidade 4: ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	48
	IV.1 Introdução	48
	IV.2 Leituras, alfabetização e Releituras do mundo	51
	IV.3 Trans- e inter-disciplinaridade: tempos representados no espaço e no lugar ----	54
	IV.4 A Circulação entre os Domínios Trans-disciplinar e Inter-disciplinar	56
	IV.5 Parâmetros de articulação entre estruturas cognitivas, conteúdos programáticos e leituras do mundo - Quadro Referencial do Laboratório Vivencial	58
	notas-----	63
V	Unidade 5: APÊNDICES	64
	V.1 Trabalhos etnográficos	64
	V.2 Atividades	66
	V.2.1 Etnocentrismo, diferenças, desigualdades e preconceitos (Unidades 1 e 3) ----	66
	V.2.2 Status e papel (Apresentação e Unidade 5)	67
	V.2.3 Interação e organização social	67
	V.2.4 Cultura (Unidade 3)	68
	V.2.5 Projeto e Problematização	68
	V.2.6 Relativismo e etnocentrismo (unidade 1 e 3)	69
	V.2.7 Abordagem estruturalista	69
	V.2.8 Cultura e tradição	70
	V.3 QUADRO: Principais escolas da antropologia (1870-1950)	71
	V.4 QUADRO: Gerações de Antropólogos	72
	V.5 QUADRO: A Matriz Disciplinar da Antropologia nos Países Centrais: Tradições intelectuais e escolas antropológicas	73
VI	Unidade 6: BIBLIOGRAFIA	74

Antropologia e Educação

FASCÍCULO DA DISCIPLINA
ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL
NA MODALIDADE À DISTÂNCIA
ne@ad – UFES – 2004

• APRESENTAÇÃO

Este texto discute algumas noções básicas de antropologia e etnografia nas suas relações com a educação, visando a formação de licenciadas(os) em pedagogia de modo semi-presencial em educação à distância.

Como, passará a ser notado no parágrafo seguinte, a coluna estreita ao lado seguirá contendo e chamando a atenção para termos, temas e conceitos importantes na antropologia. Estes aparecerão sublinhados no corpo do texto dessa coluna larga e serão sempre repetidos na coluna ao lado. Recomenda-se atenção especial para essas menções com uma busca em dicionários, enciclopédias, textos disciplinares assim como pela Internet¹. Essas buscas facilitarão bastante a compreensão das discussões que se seguem. Alguns desses conceitos estarão também discutidos dentro desse próprio texto, nas notas de final de capítulo.

A presente abordagem difere um pouco dos modos mais clássicos pelos quais a antropologia é introduzida quando se privilegia uma certa ordem histórica. Nessa perspectiva, o evolucionismo² social, surgido no final do Séc. XIX, é introduzido e criticado. Aqui, preferimos introduzir a antropologia, enfatizando a etnografia e o trabalho de campo através de projetos de exercícios etnográficos a serem desenvolvidos pelos alunos(as) sobre agregados, instituições e grupos sociais, ao mesmo tempo, aproveitando a grande diversidade sócio-cultural existente no Estado do Espírito Santo.

Dessa forma superamos duas dificuldades encontradas nas disciplinas iniciais de antropologia. Uma é a de reconhecer desde o início a maior especificidade da antropologia em relação às outras duas disciplinas que com ela comumente constituem as ciências sociais: a sociologia e a ciência política. A outra é a necessidade de se estabelecer o descompromisso com abordagens históricas, nos seus sentidos mais clássicos.

Muitas vezes, os objetivos do trabalho de campo são confundidos com o resgate de costumes, rituais e festas que não fazem mais parte do momento histórico vivido pelos grupos ou comunidades estudadas. Ao recolher materiais em arquivos e depoimentos dos mais velhos, pensa-se que deve-se fazer “reviver” costumes, rituais e festas do passado, mesmo que estes não encontrem mais sentido entre populações locais atuais. Embora seja cada vez mais promissora a interação entre antropologia e história, um importante objetivo da antropologia é levantar, no *aqui e agora* um “retrato” e mesmo um “filme” — portanto dinâmico — do contexto social estudado. Contudo, relações entre tradição, permanência e mudança constituem forte interesse na teoria antropológica atual.

Os elementos para essa tarefa serão introduzidos através de discussões e textos de, ou sobre, etnografia, trazendo-se com eles a discussão dos conceitos fundamentais de antropologia. Assim que os exercícios etnográficos estiverem sendo iniciados, as atividades serão desenvolvidas entre o acompanhamento dos trabalhos de campo e o aprimoramento dos fundamentos da antropologia e suas relações com a educação. Nesse caso procuraremos prestar muita atenção para as diferentes formas de construção do conhecimento e de técnicas e práticas nos processos educacionais, sejam eles formais ou não formais. Isso quer dizer que encontraremos esses processos tanto no interior das escolas e salas de aula, como na convivência entre diversos agregados sociais, setores artesanais, comerciais e industriais. Nestes há uma diversidade de relações internas e externas a vários níveis e natureza de hierarquias — aceitáveis ou criticáveis — do ponto de vista de status, papel, competências e profissões, trabalhos intelectual e manual, descendência, grupos de idade, gênero, cultura lamentavelmente confundida com raça e cor, religião e outros.

Entre as várias disciplinas mencionadas aqui e nas abordagens de diversos contextos sociais, será importante atentar para a distinção fundamental entre os termos desigualdade e diferença. A antropologia se preocupa com a desigualdade como algo criticável tanto quanto a injustiça social e a exclusão, mas enfatiza a diferença como um conceito de grande importância social, assim como, necessário para qualquer abordagem e entendimento antropológico. A diferença é no encontro e na interlocução com “o outro”, um objeto imperativo de atenção e observação em qualquer contexto social, ou seja, deve estar sempre presente o respeito à alteridade. A diferença é um componente constante da “regra de ouro” da etnografia: continuamente tornar o estranho familiar e, de novo, tornar o familiar estranho.

evolucionismo social

exercícios etnográficos

diversidade sócio-cultural

costumes, rituais

tradição, permanência e mudança

status, papel

cultura

raça e cor

desigualdade e diferença

alteridade

• **INTRODUÇÃO: ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO**

A antropologia, como disciplina, engloba-se nas Ciências Sociais que sob diferentes pontos de vista, pode incluir além da antropologia, a sociologia, a ciência política, a psicologia social e a economia. Em alguns casos, incluiu-se também a geografia e a história e até mesmo estudos de direito comparativo. De modo geral, as ciências sociais tratam da vida do ser humano em sociedade, ou seja, de seu comportamento sob os aspectos social e cultural. No entanto, e sobretudo nas universidades brasileiras, a denominação Ciências Sociais compreende em geral o trio: Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

A sociologia trata de sociedades humanas³ e considera as dinâmicas de suas partes tais como: instituições, comunidades, populações e classes de gênero, raça e idade. Além disso ela considera as interações entre sociedades e seus aspectos ligados às relações entre permanência e mudança. A sociologia guarda a peculiaridade de traçar em geral, um amplo contexto social para a explicação de fenômenos sociais. Para isso, muitas vezes ela concentra-se no entendimento de estruturas, de alicerces, que mantêm-se ou que mudam numa sociedade.

A ciência política estuda os mais variados processos que desenvolvem-se no Estado, nas formas de governo e nas relações de poder, tanto sob o aspecto qualitativo - evitando julgamentos baseados em normas alheias ao objeto de estudo - quanto procurando derivar princípios de fatos objetivos, e incluindo conclusões quantitativas, na medida em que as evidências permitam.

A antropologia guarda certas especificidades de conceituação e de objetivos que serão melhor compreendidos ao longo de nossa discussão, pois é disso que trata este texto. Em primeira aproximação, diremos que ela se interessa pelo estudo do ser humano [*anthropos* + *logos*] situado historicamente em determinado contexto natural e social. Sendo esse um contexto social, não se trata de estudar o ser humano individualmente, mas de estudá-lo enquanto inserido numa sociedade, agregado, instituição ou grupo social, e situado num determinado ambiente [*oikos*]⁴. Vivendo em sociedade, o ser humano se comunica e desenvolve atividades produzindo cultura.

Uma consulta à Internet na página do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) revela as dificuldades de classificação e demarcação dos campos disciplinares correspondentes à atuação e ao pertencimento dos pesquisadores em relação à diversidade de disciplinas⁵ existentes na academia. Os comitês de assessoramento julgam os projetos de pesquisa apresentados ao CNPq para pedidos de financiamento que são distribuídos entre as suas três grandes áreas do conhecimento:

- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas,
- Ciências da Vida
- Engenharias, Ciências Exatas e da Terra

Estas áreas se subdividem em disciplinas como no quadro abaixo que caracteriza a área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Aqui a arqueologia junta-se ao “trio” das Ciências Sociais (CS), antes mencionado quando nos referimos às universidades brasileiras.

FIGURA 1: Composição dos Comitê de Assessoramento - Áreas do Conhecimento - 2003
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas			
Coordenação	Comitês		Nº de Membros
COCHS	AC	ARTES, COMUNICAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	4
	HI	HISTÓRIA	3
	FI	FILOSOFIA	2
	LL	LETRAS E LINGÜÍSTICA	4
	PH	PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL	5
COSAE	CS	ARQUEOLOGIA, ANTROPOLOGIA, SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA	7
	ED	EDUCAÇÃO	5
	CE	ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E DIREITO	6
	SA	GEOGRAFIA HUMANA, DEMOGRAFIA, PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL E ARQUITETURA	5
Total de Membros (Núcleo)			41

No quadro, estão sublinhadas as disciplinas que, dependendo do contexto social estudado ou da perspectiva teórica, se correlacionam mais com a antropologia.

Em um interessante capítulo da **Antropologia Estrutural**, Claude Lévi-Strauss (1970:368-406)

discute o “Lugar da Antropologia nas Ciências Sociais e Problemas Colocados por seu Ensino”. Ele comenta:

“Compreende-se assim que uma orientação “culturalista” aproxime a antropologia da Geografia, da tecnologia e da pré-história, enquanto que a orientação “sociológica” [entenda-se orientação social (da antropologia social), destacada de uma visão referente a uma cultura específica] lhe cria afinidades com a arqueologia, a história e a psicologia. Em ambos os casos, existe uma relação particularmente estreita com a lingüística, posto que a linguagem é ao mesmo tempo o *fato cultural* por excelência (distinguindo o homem do animal) e aquele por intermédio do qual todas as formas de vida social se estabelecem e se perpetuam.

Nesse curso — Pedagogia — serão ministradas as disciplinas antropologia e sociologia e, sempre que possível ou necessário, tentaremos realçar as especificidades de cada uma delas para o tratamento dos fatos sociais.

Dessa forma, na Unidade 1 trataremos de conceituar antropologia e etnografia e nos familiarizaremos com alguns outros conceitos e termos-chave necessários a uma abordagem antropológica. Ao mesmo tempo veremos algumas noções introdutórias da maneira como a disciplina antropologia foi se configurando e consolidando entre os séculos XIX e XX.

Não só estaremos mais interessados em trazer elementos para que se tenha uma melhor compreensão da antropologia, mas em última análise queremos favorecer uma maior prontidão para o trabalho etnográfico de campo. Por isso, continuemos ainda, antes de entrar na Unidade 1 a abordar alguns fatos históricos do desenvolvimento da antropologia que nos permitirão concomitantemente introduzir, desde já, alguns conceitos importantes. Para essa discussão, recomenda-se acompanhar a sua leitura com o quadro (FIGURA 1) do final dessa UNIDADE 1 onde aparecem alguns dos principais personagens da constituição do campo da antropologia ao final do século XIX e início do XX. Eles estão referidos acompanhados de suas obras antropológicas mais importantes e aparecem em itálico os conceitos e termos fundamentais que conseqüentemente vão sendo elaborados por eles e a comunidade de antropólogos. Um dos mapas mostra as cercanias de Papua Nova Guiné com duas regiões importantes para o início de trabalhos antropológicos de campo do Reino Unido: Estreito de Torres e Ilhas Trobriand (FIGURA 2). Os três mapas seguintes (FIGURAS 3, 4 e 5) referem-se ao desenvolvimento da antropologia nos Estados Unidos da América, especialmente por Boas e sua escola. Ruth Benedict (1946) descreve os costumes de várias das etnias encontradas nesses três mapas em **Padrões de Cultura** publicado em 1934.

A publicação por Charles Darwin de **Origem das Espécies** em 1859, consolida idéias do evolucionismo biológico que aliado a desenvolvimentos da fisiologia e de outros ramos das ciências naturais, despertam em filósofos, médicos e psicólogos o interesse no ser humano considerado na sua condição de ser social, procurando aproximar-se nesses estudos das mesmos critérios de cientificidade e objetividade que aparentavam ocorrer nas ciências naturais. Por isso, alguns antropólogos e sociólogos dessa fase de transição pensavam encontrar um caminho para “uma ciência natural da sociedade” afim de poderem estudar os fatos sociais como coisas, ou seja, aproximando-se dos recursos metodológicos das ciências naturais.

evolucionismo
biológico

Muitos dos trabalhos dessa fase inicial das pesquisas não compreendiam idas ao campo para o convívio com sociedades de culturas distintas da “nossa”. Ao contrário, esse tipo de informação foi durante muito tempo recolhido e interpretado por leituras de relatos de viajantes, funcionários de governo e missionários. Estes seguiam encontrando uma grande diversidade de povos e culturas e isso estimulou os cientistas sociais a proceder a estudos comparativos entre as diferenças socioculturais que foram duplamente filtradas, por um lado, pelos que viajavam e relatavam, por outro, pelos que os liam e reescreviam sobre aquelas populações que lhes eram bastante distantes. Estes, ausentes do campo de observação eram algumas vezes apelidados de antropólogos de gabinete ou de “braço de cadeira” (“arm-chair”) no dizer anglo-saxônico. O método comparativo foi criticado por Franz Boas que defendia o estudo aprofundado da “linha do tempo” de uma cultura em particular — o particularismo histórico. No entanto, com algumas variantes, o método comparativo tem sido usado até hoje em alguns casos quando, por exemplo, entram em jogo alguns aspectos ou estruturas “universais” comuns a muitas culturas diferentes — os universais culturais.

método
comparativo

particularismo
histórico

universais
culturais

Entre 1898 e 1899 aconteceu um evento marco da antropologia britânica; foi a famosa expedição de um grupo de cientistas da Universidade de Cambridge ao Estreito de Torres entre a Austrália e a Nova Guiné. Essa expedição foi dirigida pelo zoólogo A. C. Haddon e reunia lingüistas, fotógrafo, musicólogo, medico patologista e o psicólogo William H. Rivers. As pesquisas mostraram que as performances dos papuas nos testes psicológicos eram equivalentes àquelas dos jovens ingleses da Universidade

de Cambridge que serviram como grupo de controle. É interessante que isso contrariava crenças generalizadas que atribuíam um caráter racial às diferenças de percepções. Diante disso e da constatação de que os melanésios observados tinham melhor mecanismo de visão do que os europeus, a expedição ao estreito de Torres estabeleceu que a percepção do espaço e das cores é culturalmente condicionada. É interessante que apesar dessa feliz conclusão da Expedição ao Estreito de Torres em favor da aceitação e da compreensão de que as culturas são muito diversas “pelo mundo afora”, ainda em 1948 pode-se encontrar num livro sobre **Psicologia Comparativa do Desenvolvimento Mental** (Werner 1961:284) algumas “pérolas” do preconceito e do etnocentrismo⁵ como esta comentada criticamente por Cole e Scribner (1974:2):

caráter racial às diferenças de percepções

preconceito

etnocentrismo

“Os índios Kamayurá do Brasil não estabelecem uma distinção entre azul e verde, manchas de qualquer uma dessas cores são designados por uma única palavra que significa cores do periquito. Isso é tomado por evidência que esse povo manifesta uma construção conceitual difusa com respeito a conceitos de cores”.

Verde e azul correspondem a uma parte do espectro contínuo e visível da luz que abarca dois segmentos vizinhos e arbitrários do total das ‘sete cores do arco-íris’. Outro tipo de classificação de cores por uma outra cultura, poderia segmentar o espectro tão arbitrariamente como nós aceitamos o que Isaac Newton fez. Em 1666 Newton observava a luz decomposta por um prisma num contínuo de cores e resolveu fazer uma partição desse espectro em sete cores por inspiração no, já existente, conjunto de sete notas da escala musical. Sendo o espectro um contínuo de infinitas cores, Newton escolheu os segmentos que denominou por: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, índigo e violeta. Para fora das cores visíveis do espectro, estende-se o domínio das radiações invisíveis infravermelhas e ultravioletas

Apesar do absurdo que a opinião de Werner representa, pelo menos, ela sugere uma reflexão sobre o quanto é difícil abandonarmos nossos próprios sistemas de classificação, para compreender os processos de construção do conhecimento pelo outro. A idéia que os Kamayurá teriam uma “construção conceitual difusa”, simplesmente porque as ‘nossas’ duas cores, verde e azul, são por eles denominados como uma só ‘cores do periquito’, transfere a “construção conceitual” para uma simples noção de denominação arbitrária – tão arbitrária quanto a de Sir Isaac Newton.

Entre ‘sete notas musicais’, ‘sete cores do arco-íris’ e ‘cores do periquito’, o caráter arbitrário das classificações de cores provém do ser humano e de sua necessidade de dar nomes para ordenar o mundo em que se vive. Não provem isso das “construções conceituais difusas com respeito ao conceito de cor”, mais sim de uma diversidade sócio-cultural dos modos como se constroem as classificações.

diversidade sócio-cultural

Nesses casos, faz-se necessária uma observação atenta e descompromissada de preconceitos, conceitos prévios, pré-julgamentos e que seja pautada pelo respeito ao outro e seus saberes nos encontros das alteridades. Esse tipo de observação é a preconizada por Bronislaw Malinowski (1978;17-34; 1986:24-48) que defende uma permanência longa entre as populações em estudo. Apesar de que consideraremos em mais detalhe a proposta de Malinowski quando estivermos discutindo trabalhos de campo, é preciso dizer que esse antropólogo estabeleceu uma nova postura para as pesquisas antropológicas, insistindo que o etnógrafo, ao dispor-se a compreender e registrar um determinado contexto sócio-cultural, deve cotidianamente inserir-se, aprender a língua, observar e participar da vida social da população estudada. Assim Malinowski consolida o método etnográfico através da observação participante. Ao invés de observarmos à distância uma população como fazem, por exemplo, os pesquisadores de ecologia animal, nos colocamos, não à distância e fora, mas dentro da população humana observada, e interagindo na vivência e interlocução cotidiana, compartilhando todos os problemas causados pela chegada de um estranho que não pertence à sociedade ou à cultura pesquisada.

classificações

alteridades

método etnográfico

observação participante

Cada uma das abordagens desenvolvidas a partir do final do séc. XIX contribuiu para uma segunda fase da antropologia com a participação de antropólogos em campo realizando etnografias no interior de sociedades e culturas específicas. Assim, a intensificação desse trabalho etnográfico estimulou, por sua vez, um intenso desenvolvimento teórico da antropologia enriquecida por uma diversidade de problematizações.

A consagração da etnografia, nos moldes preconizados por Malinowski, foi fortemente empregada pela escola inglesa de antropologia em que se percebe uma grande importância dada a trabalhos de campo que no entanto, articulou empiria e teoria a partir do legado de Radcliffe-Brown que também dialogou bastante com estruturalistas franceses.

Entre os franceses da tradição racionalista, percebe-se uma grande ênfase dada ao desenvolvimento de estudos teóricos, muitas vezes, a partir de etnografias realizadas por outros antropólogos. Lévy-Bruhl, Durkheim, Mauss e Lévi-Strauss — importantes etnólogos da escola francesa — embora com pouco ou nenhum trabalho de campo, utilizaram-se de relatos de antropólogos, viajantes e missionários, numa busca comparativa de fatos sociais para elaborar teorias gerais sobre as sociedades

humanas. O conceito de representação e a busca de universais da cultura, levaram a um esforço teórico para o entendimento da diversidade cultural vista através de formas e estruturas comuns dentro de uma diversidade extraordinária de saberes, comportamentos, costumes e modos de vida. Esse tipo de busca iniciou-se com a presença importante de publicações desse grupo de etnólogos e muitos de seus discípulos na publicação *l'Année Sociologique* e teve continuidade, marcada sempre pela chamada escola racionalista francesa, na antropologia estrutural ou no estruturalismo de de Claude Lévi-Strauss³.

As duas citações a seguir tratam respectivamente de caracterizar o estruturalismo de Lévi-Strauss e de apresentar uma discussão sobre modos de compreender os saberes do *outro* que, ao mesmo tempo, é bem ilustrativo de várias discussões já feitas e que estão por se fazer aqui. Portanto, comecemos com a citação de um trecho desse mesmo autor, retirado de uma discussão sobre “A Noção de Estrutura em Etnologia” que integra a última parte do livro que trata de “Problemas de Método e de Ensino”. Este é o trecho que introduz a seção “DEFINIÇÃO E PROBLEMAS DE MÉTODOS” no Capítulo XV de **Antropologia Estrutural** (Lévi-Strauss 1970: 299-344):

“O princípio fundamental é que a noção de estrutura social não se refere à realidade empírica, mas aos modelos construídos em conformidade com esta. Assim aparece a diferença entre duas noções, tão vizinhas que foram confundidas muitas vezes: a de *estrutura social* e a de *relações sociais*. As *relações sociais* são a matéria-prima empregada para a construção dos modelos que tornam manifesta a própria *estrutura social*. Em nenhum caso esta poderia, pois, ser reduzida ao conjunto das relações sociais, observáveis numa sociedade dada. As pesquisas de estrutura não reivindicam um domínio próprio, entre os fatos de sociedade; constituem antes um método suscetível de ser aplicado a diversos problemas etnológicos, e têm parentesco com formas de análise estrutural usadas em diferentes domínios.

Trata-se, então, de saber em que consistem estes modelos que são o objeto próprio das análises estruturais. O problema não depende da etnologia, mas de epistemologia, pois as definições seguintes não retiram nada da matéria-prima de nossos trabalhos. Pensamos, com efeito, que, para merecer o nome de estrutura, os modelos devem, exclusivamente, satisfazer a quatro condições.

Em primeiro lugar, uma estrutura oferece um caráter de sistema. Ela consiste em elementos tais que uma modificação qualquer de um deles acarreta uma modificação de todos os outros.

Em segundo lugar, todo modelo pertence a um grupo de transformações, cada uma das quais corresponde a um modelo da mesma família, de modo que o conjunto *destas* transformações constitui um grupo de modelos.

Em terceiro lugar, as propriedades indicadas acima permitem prever de que modo reagirá o modelo, em caso de modificação de um de seus elementos.

Enfim, o modelo deve ser construído de tal modo que seu funcionamento possa explicar todos os fatos observados.” (cf. 301-302)

Voltando agora à referência à escola racionalista francesa, Lévi-Strauss tece justas e úteis considerações sobre Lévy-Bruhl junto a comparações entre pontos de vista desse autor e de Malinowski. Com isso, Lévi-Strauss nos apresenta noções sobre o funcionalismo na forma não compartilhada por Radcliffe-Brown, cuja carreira foi marcada pelo estrutural-funcionalismo (Radcliffe-Brown 1973) e que criticava o caráter utilitário das análises funcionalistas de Malinowski. Trata-se do trecho a seguir, extraído de “Pensamento ‘primitivo’ e mente ‘civilizada’” de Lévi-Strauss (1997: 29-39):

“A maneira de pensar dos povos a que normalmente, e erradamente, chamamos «primitivos» — chamemo-lhes antes «povos sem escrita», porque, segundo penso, este é que é o factor discriminatório entre eles e nós — tem sido interpretada de dois modos diferentes, ambos errados na minha opinião. O primeiro considera que tal pensamento é de qualidade mais grosseira do que o nosso, e na Antropologia contemporânea o exemplo que nos vem imediatamente à ideia é Malinowski. Afirmo, desde já, que tenho a maior admiração por ele, que o considero um dos maiores antropólogos e que não pretendo com esta observação diminuir — lhe a sua contribuição para o campo da ciência. Contudo, Malinowski tinha a sensação de que o pensamento do povo que estava a estudar — e, de uma maneira geral, o pensamento de todas as populações sem escrita que eram o objecto de estudo da Antropologia — era ou é determinado inteiramente pelas necessidades básicas da vida. Se se souber que um povo, seja ele qual for, determinado

pelas necessidades mais simples da vida — encontrar subsistemas, satisfazer as pulsões sexuais e assim por diante —, então está-se apto a explicar as suas instituições sociais, as suas crenças, a sua mitologia e todo o resto. Esta concepção, que se encontra muito difundida, tem geralmente, na Antropologia, a designação de funcionalismo.

O outro modo de encarar o pensamento «primitivo» — em lugar de sublinhar que é um tipo de pensamento inferior, como o faz a primeira interpretação — afirma que é um tipo de pensamento fundamentalmente diferente do nosso. Esta abordagem à questão concretiza-se na obra de Lévy-Bruhl, que considerou que a diferença básica entre o pensamento «primitivo» — ponho sempre a palavra «primitivo» entre aspas — e o pensamento moderno reside em que o primeiro é completamente determinado pelas representações místicas e emocionais. Enquanto a concepção de Malinowski é utilitária, a de Lévy-Bruhl é uma concepção emocional ou afectiva. Ora, o que eu tenho tentado mostrar é que de facto o pensamento dos povos sem escrita é (ou pode ser, em muitas circunstâncias), por um lado, um pensamento desinteressado — e isto representa uma diferença relativamente a Malinowski — e, por outro, um pensamento intelectual — o que é uma diferença em relação a Lévy-Bruhl.

O que tentei mostrar, por exemplo, em Totémisme ou La Pensée Sauvage, é que esses povos que consideramos estarem totalmente dominados pela necessidade de não morrerem de fome, de se manterem num nível mínimo de subsistência, em condições materiais muito duras, são perfeitamente capazes de pensamento desinteressado; ou seja, são movidos por uma necessidade ou uni desejo de compreender o mundo que os envolve, a sua natureza e a sociedade em que vivem. Por outro lado, para atingirem este objectivo, agem por meios intelectuais, exactamente como faz uni filósofo ou até, em certa medida, como pode fazer e fará um cientista.

Esta é a minha hipótese de base. (...)” (cf. 29-31)

FIGURA2

USA	FRANCA	INGLATERRA
		E. Tylor (1832-1917) Cultura Primitiva (1871)
L. H. Morgan (1818-1881) Sociedade Arcaica (1877) - <i>noção de homem</i> - <i>evolucionismo</i>		
	É. Durkheim (1858-1917) As Regras do Método Sociológico (1894) - <i>objeto de pesquisa: a sociedade</i> - <i>sociologia como ciência</i> - <i>método sociológico</i>	- <i>difusionismo</i>
F. Boas (1858-1942) “ Os limites do método comparativo em antropologia ” (1896) - <i>crítica ao evolucionismo</i> - <i>particularismo histórico</i>		A. Haddon 1855-1940) e W. Rivers (1864-1922) : Expedição da Universidade de Cambridge ao Estreito de Torres (1898-9)
	É. Durkheim, M. Mauss “ Algumas formas primitivas de classificação: contribuição para o estudo das representações coletivas ” (1903) É. Durkheim As Formas Elementares da Vida Religiosa. O sistema Totémico na Austrália (1912) <i>representações coletivas</i>	J. G. Frazer (1854-1941) O Ramo de Ouro (12 vols.) (1890-1915)
	M. Mauss (1872-1950) “ Ensaio sobre a Dádiva: Forma e razão de troca nas sociedades arcaicas ” (1923) - <i>Reciprocidade: dar, receber e retribuir</i> - <i>antropologia econômica</i>	<i>mitologia</i> <i>magia</i> B. Malinowski (1884-1942) Os Argonautas do Pacífico Ocidental (1922) - <i>função, funcionalismo</i> - <i>objeto de pesquisa: o outro</i> - <i>observação participante</i> - <i>método etnográfico</i>
		A. Radcliffe-Brown Estrutura e Função na Sociedade primitiva (artigos entre 1924-45) <i>estrutural-funcionalismo</i>

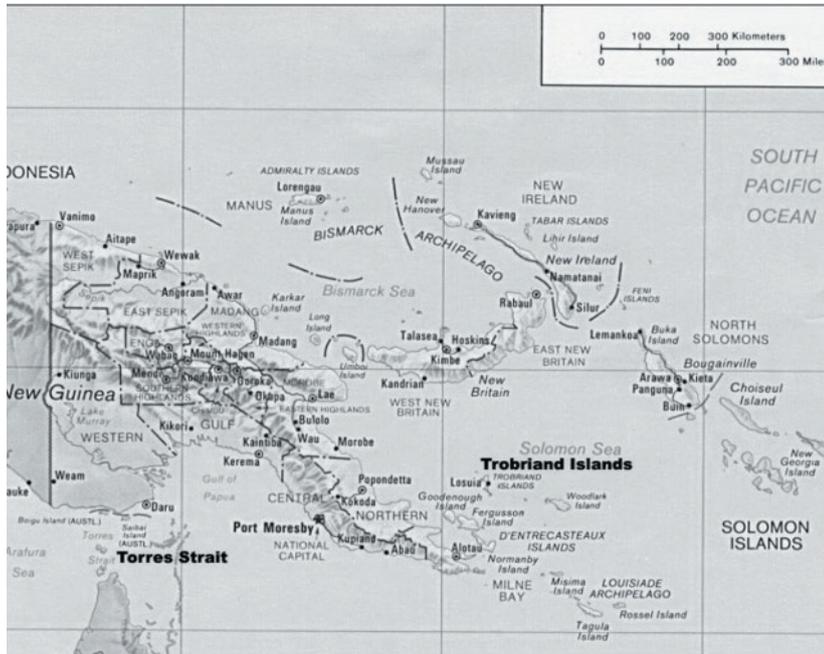


FIGURA 3: Estreito de Torres e Ilhas Trobiand

Estreito de Torres e Ilhas Trobiand

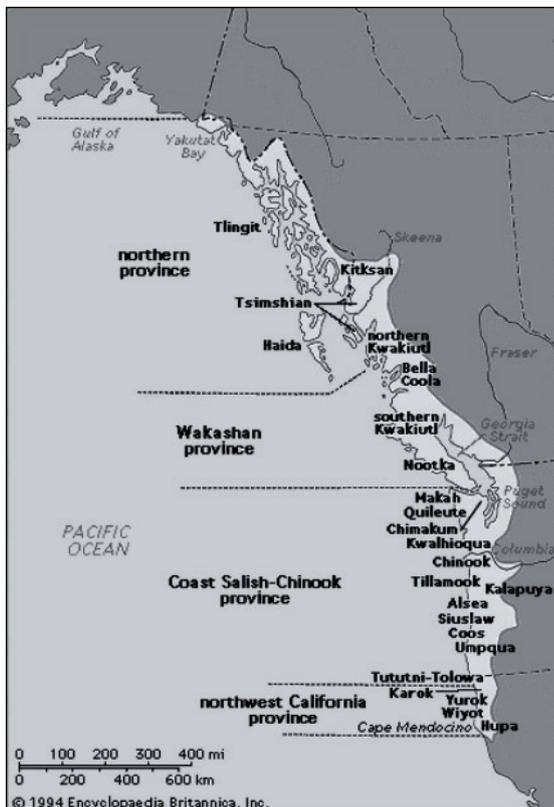


FIGURA 4 - Costa oeste da América do Norte onde se situam as etnias pesquisadas por Franz Boas, especialmente os Kwakiutl entre os quais existia um sistema de trocas denominado potlatch.
 "Kwakiutl." Encyclopædia Britannica. 2004. Encyclopædia Britannica Premium Service. 17 Apr. 2004 <<http://www.britannica.com/eb/article?eu=47630>>.

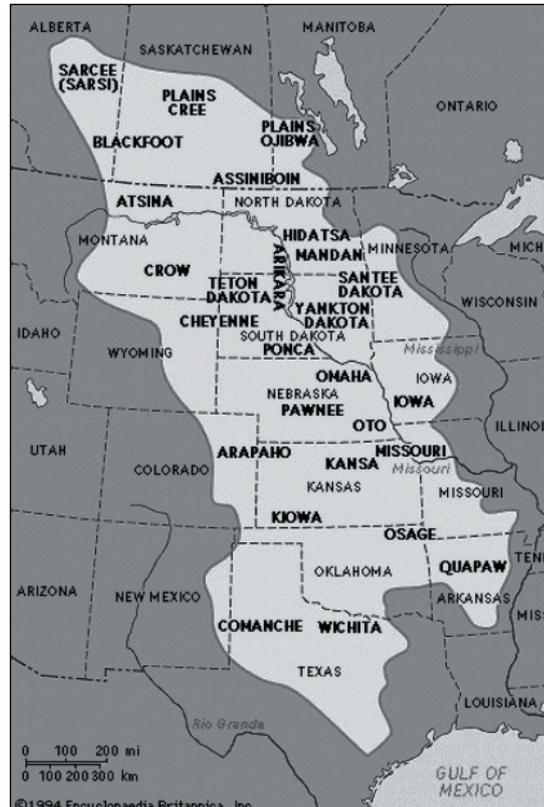


FIGURA 5 - Região do índios das Planícies dos USA cujos costumes foram discutidos por Ruth Benedict em **Padrões de Cultura** (Benedict 1946).
 "Plains Indian." Encyclopædia Britannica. 2004. Encyclopædia Britannica Premium Service. 17 Apr. 2004 <<http://www.britannica.com/eb/article?eu=127688>>.

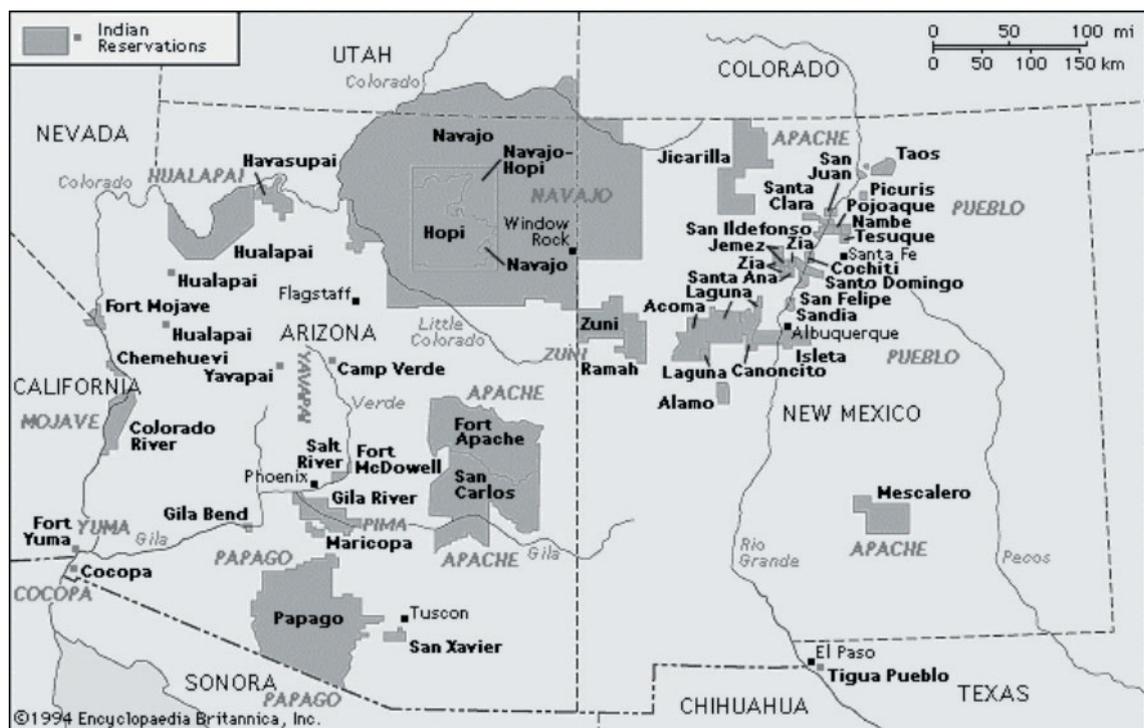


FIGURA 6 - Região do sudoeste dos USA ocupada especialmente pelos índios Pueblo e Zuni cujos costumes contrastantes (dionisíacos e apolíneos) foram discutidos por Ruth Benedict em **Padrões de Cultura**.

"Southwest Indian." *Encyclopædia Britannica*. 2004. Encyclopædia Britannica Premium Service. 17 Apr. 2004 <<http://www.britannica.com/eb/article?eu=127687>>.

NOTAS:

1- Utilize com palavras-chave, por exemplo, o buscador Google na forma simples ou avançada (<http://www.google.com.br> ou http://www.google.com.br/advanced_search?hl=pt-BR). Consulte também a página da Associação Brasileira de Antropologia (<http://www.abant.org.br>) e a da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (<http://www.anpocs.org.br/>). Vale a pena frequentar o “Portal Brasileiro da Informação Científica” ou “Periódicos CAPES” (CAPES - Comissão Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior: <http://www.capes.gov.br/>) que além de listagem de periódicos e resumos de textos, contém 7189 Periódicos com textos completos (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>).

2- Fora alguns primórdios a partir de outros autores dentro das ciências sociais, o *evolucionismo social* tem suas origens, na antropologia, com o americano Louis Henry Morgan (1818-1881), autor de **A Sociedade Arcaica** (1974) publicado em 1887. Morgan foi contemporâneo de Karl Marx (1818-1883) e de Charles Darwin (1809-1882) que publicou em 1859 o livro **Sobre a Origem das Espécies por Meio da Seleção Natural**, defendendo a sua teoria do *evolucionismo biológico*.

Entende-se por *evolução*, uma mudança ou desenvolvimento, tal como do simples ao complexo. Usualmente, essa mudança é vista como gradual. No evolucionismo social unilinear que defendia Morgan, admite-se uma linha única de evolução social para toda a humanidade. As sociedades seriam então colocadas numa hierarquia de “civilização” e “progresso” passando pelos três estágios de evolução: selvageria, barbárie e civilização. Seus principais defensores eram Lewis Henry Morgan (**Ancient Society**, 1877) e Edward Tylor (**Primitive Culture**, 1871) respectivamente nos USA e na Inglaterra.

Essa teoria, não mais aceita desde as primeiras décadas do Séc. XX, recebeu desde cedo nos USA e, um pouco mais tarde, na Europa, fortes reações que em geral, insistiam que cada cultura deveria ser compreendida como única no tempo e no espaço. Esse ponto de vista do *particularismo histórico* foi vigorosamente defendido nos USA pelo antropólogo Franz Boas (1858-1942) e sua geração de estudantes. Entre eles estavam Ruth Benedict, Margaret Mead e Alfred Kroeber (1876-1960). Estes foram consolidando o que se caracteriza como a Escola Culturalista da antropologia norte-americana, adepta do particularismo histórico de Franz Boas.

Kroeber escreveu em 1917 o artigo “O Superorgânico” (in **Estudos de Organização Social: TOMO II: Leituras de Sociologia e Antropologia Social**. D. Pierson. 1949, São Paulo, Martins: 231-281).

Kroeber, “como a maior parte dos boasianos, aceitava a evolução como explicação para os fenômenos biológicos, mas argumentava que ela não opera nos humanos e não desempenha nenhum papel na explicação do comportamento do ser humano. Ao contrário, ele afirmava sua posição de que a cultura era o único determinante “superorgânico” do comportamento humano. Além do mais, Kroeber mantinha que a cultura era inteiramente única para os humanos e os colocava aparte em relação à natureza.”

(Alroy, J. Alfred Louis Kroeber, Lefalophodon: An Informal History of Evolutionary Biology Web Site, <http://www.nceas.ucsb.edu/~alroy/lefa/lophodon.html> . 2004).

3- Em alguns casos fala-se também de sociologia animal em referência, por exemplo, aos denominados insetos sociais, como as formigas e as abelhas, que nos aparentam constituir formas de organização social. Logo, nos parece existir uma sociedade de insetos sociais, embora essa sociedade não produza cultura. Parte dessa discussão aparecerá quando tratarmos dos conceitos de sociedade e de cultura. Ver DaMatta 1981: 246.

4- Esse ambiente pode ser estudado do ponto de vista que enfatiza a natureza (ecologia biológica) ou a sociedade situada nesse ambiente natural (ecologia social). Ecologia deriva de *oikos* (lugar em que se vive, habitat) e de *logos* (saber, ciência, estudo)

<http://www.cnpq.br/sobrecnpq/instanciasdecisorias/composicaoocas.htm> Note-se que a sigla CNPq corresponde à antiga denominação - Conselho Nacional de Pesquisas – e é conservada até hoje desde a fundação do órgão em 1951. Em 1971 houve uma reestruturação do CNPq que passou a denominar-se Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

5- etnocentrismo (Houaiss 2001)

Rubrica: antropologia.

visão de mundo característica de quem considera o seu grupo étnico, nação ou nacionalidade socialmente mais importante do que os demais.

Obs.: cf. absolutismo de grupo

estruturalismo
estruturalista

estrutura
sistema

6- Estruturalismo ou estruturalista corresponde a uma perspectiva que enfatize as relações estruturais como uma chave para a compreensão de um determinado contexto ou problema. Para um estruturalista, as coisas adquirem significado através do seu lugar numa estrutura ou sistema. Em antropologia, essa abordagem é bastante identificada com a obra de Claude Lévi-Strauss. Nela encontra-se várias considerações sobre as denominadas oposições estruturais ou relações entre dois elementos de uma estrutura de acordo com a presença ou ausência de alguma característica distintiva. Entre oposições em destaque — que toma a forma de antinomias — na obra de Lévi-Strauss, podemos citar algumas como: noite / dia, macho / fêmea, claro / escuro, verde / vermelho, cru / cozido, cozido / podre, cultura / natureza. Em alguns casos podem ser considerados alguns mediadores das oposições como nas relações: verde / amarelo / vermelho. Uma interessante discussão ilustrada pelas relações citadas entre as cores de um sinal de trânsito (verde / amarelo / vermelho) e relacionando as oposições entre 'natureza / cultura' e o estado de alimentos como 'apodrecido / cru / cozido': consultar Edmund Leach (Leach, E. (1977). **As Idéias de Lévi-Strauss**. São Paulo, Cultrix) em "Ostras, Salmão defumado e Queijo Stilton" (Cap. 2, pp. 23-36). Esse texto reconsidera o original de Lévi-Strauss sobre "o triângulo culinário" ("Lê Triangle Culinaire", L'Arc (Aix-em-Provence), nº 26, pp. 19-29, 1965).

oposições
estruturais

Ver a excelente discussão de Lévi-Strauss (2000:27-39) "Pensamento 'primitivo' e mente 'civilizada' " no livro **Mito e Significado**. Uma discussão mais aprofundada de tópicos semelhantes aparece em Geertz (1999:220-245) em "Como pensamos hoje: a caminho de uma etnografia do pensamento moderno".

potlatch

7- O potlatch é uma distribuição cerimonial de propriedades e presentes típica dos índios da costa noroeste do Pacífico (Haida, Tlingit, Tsimshian e Kwakiutl). Essas festas ocorriam para celebrar eventos vitais importantes como nascimentos e casamentos assim como para aplicar penalidades por quebra de tabus cerimoniais, para ajuste de contas e na competição por busca de status ou privilégio. Os potlatches foram freqüentemente combinados com performances de dança por certas sociedades, cada uma tendo seu repertório que dramatizava experiências ancestrais com seres sobrenaturais. Esses seres eram retratados como dando presentes a partir de prerrogativas cerimoniais como canções, danças, e nomes, que se transformavam em propriedade hereditária. Especialmente entre os Kaikiutl as competições eram tipicamente agressivas nessas lutas pelas propriedades. Um homem insultado praticava sua desforra oferecendo um presente de valor estimadíssimo ao ofensor como um desafio para que ele tivesse dificuldade em superá-lo por ocasião da obrigação de retribuir o presente recebido .

Marcel Mauss em "**Ensaio sobre a Dádiva: Forma e razão de troca nas sociedades arcaicas**" (Mauss 2003:185-344), entre outros resultados etnográficos, trata especialmente do troca de colares e pulseiras — o kula — em amplos circuitos de navegação nos arquipélagos melanésicos, no entorno da Ilhas Trobriand, como também do potlatch entre os Kwakiutl do noroeste da costa norte-americana do Pacífico.

I Unidade 1: O QUE É ANTROPOLOGIA E ETNOGRAFIA?

Não é necessário que se tenha preocupações de extrema precisão quanto a como se define antropologia, etnologia, antropologia cultural, antropologia social, etnografia. As nuances existentes ligam-se às formas como se desenvolveu a antropologia nos países centrais. Por isso, é sempre bom recorrer às etimologias das palavras, pois em geral, essa primeira inquirição já nos informa bastante quanto aos conteúdos e mesmo quanto às possíveis evoluções e/ou deturpações de significado como na relação atual entre, por um lado a ecologia e, por outro a economia que não é mais entendida como um manejo do ambiente em que se vive mas sim da moeda. De todo modo, seguem-se aqui alguns comentários a respeito dessas nuances.

Com relação à França, existe certa confusão; a simples palavra antropologia (“anthropologie”) pode referir-se a um estudo de características somáticas (por oposição a psíquicas) do ser humano, tais como: anatomia, fisiologia, patologia, hereditariedade, evolução, etc. Já a etnologia (“ethnologie”) estuda a divisão da humanidade em diferentes etnias¹, assim como suas origens, suas características, suas relações e suas distribuições. Por isso na Europa continental, muitas vezes distingue-se *antropologia* de *antropologia social*.

etnias

Claude Lévi-Strauss (1970) faz uma caracterização e ao mesmo tempo, uma diferenciação, dos conceitos de antropologia, de etnologia [*ethnos* + *graphos*] e de etnografia [*ethnos* + *logos*]. Para o autor:

etnografia

etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade (...) e visando à reconstituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles; ao passo que a etnologia utiliza de modo comparativo os documentos apresentados pelo etnógrafo. Com estas definições, a etnografia toma o mesmo sentido em todos os países; e a etnologia corresponde aproximadamente ao que se entende, nos países anglo-saxões (onde o termo etnologia está em desuso), por *antropologia social* e *cultural* (a antropologia social [mais própria da Grã-Bretanha] consagrando-se sobretudo ao estudo das instituições consideradas como sistemas de representações, e a antropologia cultural [mais própria dos EUA] ao estudo das técnicas, e, eventualmente, também das instituições consideradas como técnica ao serviço da vida social). (Levi-Strauss 1970:16).

etnologia

Etnografia, pode ser entendida como o trabalho de campo: a observação e a descrição de instituições, costumes, enfim os fenômenos culturais — materiais ou não — de um dado grupo humano. É o que se observa de diferente quando saímos do ambiente *familiar* de trabalho universitário, do “nosso mundo” no *estar aqui*, para um “mundo de outros” do ‘estar lá’ que encontraremos *estranho* nos primeiros contatos do trabalho de campo (Da Matta 1978; Velho 1978; Campos 2002).

observa

Já a antropologia cuida preponderantemente da teorização, da interpretação, e às vezes da comparação desses fenômenos culturais com os de outras culturas. A antropologia e a etnografia não são consideradas disciplinas diferentes, mas etapas de uma mesma pesquisa em que pode aparecer a predominância de uma das duas. Entre a antropologia cultural e a antropologia social — embora nem sempre a diferença seja bem caracterizada — costuma-se entender a primeira como mais centrada sobre a diversidade cultural e mais própria dos USA, enquanto a segunda dirige maior atenção para uma análise da sociedade numa perspectiva inter-cultural e é mais associada ao Reino Unido da Grã-Bretanha.

antropologia cultural

antropologia social

Nos USA e Canadá adotou-se a antropologia como a ciência que inclui os consagrados “quatro campos” (“four fields”): antropologia cultural, antropologia biológica (ou física), arqueologia e antropologia lingüística. Esta última estuda as línguas com respeito à sua diversidade e guarda estreita relação com a perspectiva relativista instaurada por Franz Boas nos USA. Entenda-se o relativismo como uma visão de mundo oposta a universais culturais ou valores universais.

Roberto DaMatta (1981: 27-38), no seu livro **Relativizando: uma introdução à antropologia social**, caracteriza três esferas de interesse definidas e distintas de relação da antropologia com seus outros ramos. Uma dessas esferas é a antropologia biológica preocupada, sobretudo, no estudo do homem como ser biológico e sua interação com a natureza e outros seres.

antropologia biológica

A antropologia biológica já foi mais conhecida como antropologia física e outrora insistia em medições de crânios, membros e outras características físicas corporais que muitas vezes foram interpretadas — especialmente para pessoas consideradas marginais e freqüentemente presidiários — como indícios de fronteiras liminares entre animalidade e humanidade. Essas tendências têm algumas de suas origens nos estudos de medicina legal na forma como desenvolveu Cesare Lombroso (1835-1909), um professor universitário e criminologista italiano que tornou-se mundialmente famoso por seus estudos e teorias sobre a relação entre características físicas e mentais. Lombroso tentou relacionar características físicas, tais como o tamanho da mandíbula, à psicopatologia criminal ou a tendência inata de indivíduos

animalidade e humanidade

sociopatas e com comportamento criminal. Nina Rodrigues (1862-1906) na Bahia, considerado por Lombroso como seu discípulo no Brasil, seguiu essa tradição no Instituto de Criminalística na Bahia, consagrando-se como o mentor da Escola Nina Rodrigues que reunia aqueles que se dedicaram a institucionalização da medicina legal e suas relações com a antropologia².

medicina
legal

A segunda esfera de trabalho da antropologia geral diz respeito a arqueologia, o estudo das condições do ser humano em tempos mais remotos através de vestígios materiais (monumentos, restos de morada, documentos, armas, etc) deixados por sociedades não mais existentes.

arqueologia

A outra esfera centra-se mais propriamente no nosso estudo, portanto, nos temas e problemas que seguirão sendo discutidos em torno de antropologia e educação nesse volume. Esta é denominada por DaMatta (1981) como “Antropologia Social, Cultural ou Etnologia”, sintetizando assim as nuances entre distintas referências de uso dos termos pelos chamados países centrais.

Tendo conceituado algumas visões da antropologia acompanhadas de seus aspectos históricos a partir dos países nos quais a disciplina se constituiu³, tratemos agora de discutir termos e conceitos que vão nos ser úteis para melhor desempenharmo-nos nos contatos com “o outro” na iniciação à atividades de trabalho de campo para, ao mesmo tempo e através desses exercícios etnográficos, irmos aperfeiçoando nossa compreensão do campo disciplinar da antropologia.

I.1 O contexto da pesquisa de campo e algumas de suas principais categorias (anthropos, ethnos, oikos, chronos)

A antropologia, desde os seus primórdios se identificou e foi identificada como a disciplina que estudaria os povos ditos primitivos — diferenciando-se da sociologia e da ciência política que tinham na sociedade industrial seu objeto empírico. Mas como estudar sociedades com cultura e costumes tão diferentes do pesquisador?

Embora quase todas essas sociedades isoladas tenham tido alguma forma de contato com a sociedade hegemônica, muitas continuam bastante identificáveis por seus traços culturais, continuando a ser objeto de estudos etnográficos. No entanto a antropologia também ampliou seus objetos e grupos estudados de forma que setores considerados enquanto grupos sociais ou certos aglomerados sociais passaram a ser também objetivo de pesquisas etnográficas. Essas tendências, menos “culturalistas” no sentido da localização, já transpareciam, como discutimos, na antropologia social inglesa e se configuraram também nas versões modernas e pós-modernas da antropologia que devem certo reconhecimento como marco de transição ao antropólogo Clifford Geertz com sua proposta da antropologia interpretativa (Geertz 1989; Geertz 1999; Geertz 2001). Uma revisão interessante e importante dessa transição é desenvolvida pela antropóloga Tereza Caldeira em “A Presença do Autor e A Pós-Modernidade em Antropologia.” (Caldeira 1988).

antropologia
interpretativa

No trabalho de campo, estaremos em contato com um aglomerado ou com um grupo social — de preferência — do qual fazem parte pessoas identificáveis pelo observador como fazendo parte daquele grupo escolhido pelo pesquisador para ser estudado. Aqui deve ser salientada a importância que toma para a etnografia a noção de grupo social ou “O grupo local” — como descreve o americano Ralph Linton (1971:220-240). Segundo a antropóloga britânica Lucy Mair (1982:21):

grupo social

“O termo grupo⁴ tem um significado especial na linguagem dos antropólogos sociais. Não quer dizer, como na conversação diária, qualquer reunião de pessoas. Significa uma comunidade corporativa com existência permanente; uma reunião de pessoas recrutadas de acordo com os princípios reconhecidos, com interesses e regras (normais) comuns que fixam os direitos e deveres dos membros em relação uns aos outros e a esses interesses. Os interesses comuns podem ser chamados de interesses de propriedade se esta for definida de modo muito amplo. Como Leach¹ disse recentemente, eles podem incluir, “não só os bens materiais e direitos sobre a terra, mas direitos sobre pessoas, títulos, cargos, nomes, rituais, formas de magia, técnicas, canções danças... e assim por diante”. Em muitas sociedades simples, os grupos corporativos mais importantes consistem em pessoas ligadas pela descendência.”

Por força do aspecto corporativo do grupo social, mesmo que todo o grupo não esteja junto num determinado momento, os que podem ser vistos serão englobados ‘num mesmo lance de olhos’, vistos através do reconhecimento de alguma identidade e situados no tempo e no espaço. Vistos, não só através de seus nomes e de algumas características tanto individuais e pessoais (*anthropos*), quanto através de características grupais (*ethnos*). Todos, e — por se tratar de observação participante — inclusive o observador, estão situados num ambiente (*oikos*) natural e social e interagem ao longo de

¹ E. R. Leach, “On Certain Unconsidered Aspects of Double Descent Systems”, Man, LXII, 1962:131

sua existência com seus tempos e ritmos próprios (*chronos*). Bernardo Bernardi (Bernardi 1974: 49-85) desenvolve uma discussão muito útil onde apresenta esses quatro “factores da cultura” afirmando que “nenhum desses factores produz, só por si, a cultura, mas nenhum pode ser considerado estranho ao seu processo dinâmico. A sua acção é constante e, através de uma análise profunda, encontram-se em todas as manifestações culturais com evidência mais ou menos patente.” O esquema abaixo (FIGURA 7) sintetiza essas interações características da dinâmica de um grupo em interação num dado contexto sociocultural local.

Os termos *anthropos*, *ethnos*, *oikos* e *chronos* constituem-se em categorias⁵ de análise ou, no dizer de Émile Durkheim, em categorias de entendimento (Durkheim 1984). O autor explicita essa noção na parte II de sua introdução (“Objeto da pesquisa: Sociologia da religião e teoria do conhecimento”) em **As Formas elementares da Vida Religiosa**:

“Na raiz dos nossos julgamentos existe um certo número de noções essenciais que dominam toda a vida intelectual; são aquelas que os filósofos, desde Aristóteles, chamam de categorias do entendimento: noções de tempo, de espaço, de gênero, de número, de causa, de substância, de personalidade etc. Elas correspondem às propriedades mais universais das coisas. Elas são como os marcos sólidos que encerram o pensamento; este não parece poder liberar-se sem se destruir, pois não parece que possamos pensar nos objetos que não estejam no tempo ou no espaço, que não sejam enumeráveis etc. As outras noções são contingentes e móveis; concebemos que elas possam faltar a um homem, a uma sociedade, a uma época; aquelas nos parecem quase inseparáveis do funcionamento normal do espírito. Elas são como a ossatura da inteligência. Ora, quando se analisam metodicamente as crenças religiosas primitivas, encontram-se naturalmente no seu caminho as principais dentre essas categorias. Elas nasceram na religião e da religião; são um produto do pensamento religioso. uma constatação que iremos fazer numerosas vezes ao longo desta obra. (cf. 154)

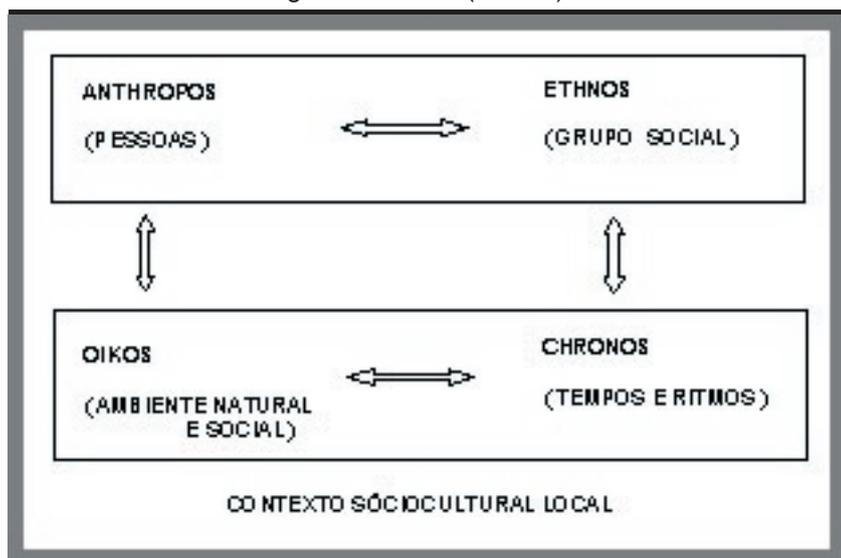


FIGURA 7

Quando denominamos no quadro acima um contexto cultural local, não queremos dizer com isso que esse contexto seja sempre fechado a quaisquer elementos, mercadorias, fatos sociais ou dados que venham a se incorporar na vida social local, de fato, no mundo não existe o pretensão “isolamento cultural”. Essas incorporações podem acontecer com graus diferentes de intensidade dependendo do tipo de encontro e diálogo ou podem ocorrer mesmo de forma agressiva ou sub-reptícia por imposição externa à cultura local. Às vezes essa imposição pode ser velada, às vezes pode manifestar-se, ainda que aberta, sob argumentos “convincentes” e “universalistas”, como nos casos das atividades missionárias. No Brasil é freqüente no aprendizado da nossa história que se pense em Tupã como um deus único de toda a diversidade de etnias indígenas que vivem em nosso país e que no entanto, não devem necessariamente serem consideradas de nacionalidade brasileira. Essa é uma forma anti-politeísta de interpretar a religiosidade indígena a partir do nosso referencial sócio-cultural (etnocentrismo⁶), sem considerar que

as diferenças ou a diversidade cultural existe e a possibilidade tanto monoteísta, quanto politeísta pode fazer parte de realidades sociais diversas (diversidade sócio-cultural⁷). O fato de missionários jesuítas terem encontrado primeiramente a etnia Tupi sugeriu, erroneamente, a adoção de um deus único — por vontade que seja o do catolicismo — com o nome de um dos deuses deles.

diversidade sócio-cultural

É importante pensar que em qualquer sociedade deve-se esperar que haja forte consciência do que está penetrando e como pode penetrar, quer se trate de mercadorias, informações, costumes, representações ou símbolos. Com respeito a todo esse tráfico, seria fundamental que os autóctones permanecessem atentos, revisando e conferindo o que entra para perceber como essa “mercadoria” se configurará entre tudo que se passa no contexto local, sem que desperte incômodos, desvirtuamentos ou sentimentos de inferioridade ou de agressão à auto-estima com respeito a costumes e tradições ancestrais. Um comentário encontrado em 1987 no caderno de uma aluna da etnia Chambri, durante aulas da disciplina de “Estudos Sociais” em Papua Nova Guiné, é significativo do que estamos discutindo: “Quando há desenvolvimento, há sempre mudanças. Nós devemos escolher o melhor caminho para causar o desenvolvimento” (Gewertz and Errington 1991). Alguns termos, hoje em dia, nem tão usados pelos antropólogos, a não ser o contato inter-étnico, podem ainda ser encontrados ao referi-se a esse tipo de problema: aculturação⁸, “enculturation”⁹, “fricção inter-étnica” (Cardoso de Oliveira 1996).

contato inter-étnico

Nesses contatos inter-étnicos ou inter-culturais, quando falamos de mercadorias ou outros tipo de produtos visíveis e palpáveis que chegam como novidade em outro contexto, nem sempre o que importa é só o que chega enquanto objeto. As vezes esse objeto que chega pode levar a transformações profundas no modo de vida local e, portanto, importa muito também o que esse objeto representa para quem o introduz e para que o está recebendo. Transformações profundas ocorrem como aquela relatada por Eva Gillies na introdução ao livro **Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande** (Evans-Pritchard 1978). Nessa edição resumida do livro publicada cerca de quarenta anos depois da pesquisa de Evans-Pritchard, Gillies comenta o quanto “é difícil não sentir um certo desconforto quanto ao uso do presente etnográfico¹⁰. Afinal a pesquisa de campo em que o livro se baseia foi realizada em fins da década de 1920: aqui se descreve um mundo desaparecido.” (cf. 7) “Entre outras coisas o governo e os oficiais britânicos da colônia trouxeram uma alternativa legal britânica em relação às leis tradicionais dos Azande e retiraram várias prerrogativas de autoridade dos príncipes locais.” Além disso, “Percebeu-se que o cultivo de algodão exigia uma supervisão atenta, não apenas porque os Azande jamais o haviam plantado antes mas também para garantir um uso racional da terra (...) Em resultado, surgiu um novo plano, de acordo com o qual no período de 1945-50, foram removidas cerca de cinquenta a sessenta mil famílias dos aldeamentos de 1920, ao longo das estradas, para áreas da Zona Rural, em uma dispersão planejada” (cf. 18).

representa

presente etnográfico

No livro **Sociedades Tribais**, Marshall SAHLINS (1983) contribui para reforçar a dificuldade de pensarmos as sociedades como isoladas e não sujeitas a mudanças e a contato, tanto no plano natural, quanto no plano cultural. Com toques de ironia, o autor parte de considerações sobre a Revolução Neolítica¹¹, reduzindo o período neolítico como a marca do “dia histórico das sociedades tribais”. Suas reflexões são marcadas por uma crítica forte a visão etnocêntrica dos europeus ao longo da era das “descobertas” que de fato eram “inaugurações” como as de Colombo e Cabral. Essa atividade européia etnocêntrica disparou um processo de descaracterização da diversidade sócio-cultural do Ocidente atingindo de forma irreparável muitas sociedades tribais. Portanto muito antes do ocorrido com os Azande entre 1945 e 1950 por efeito do colonialismo inglês, esses tipos de manifestações começaram a se revelar em profundidade como mostra-se ilustrativo o comentário de Sahlins:

“Mesmo antes da Europa começar sua missão, autodesignada, de dar ‘novos mundos ao mundo’, antes, digamos, do século XVI, a distribuição da cultura tribal foi seriamente mutilada”. (cf. 12).

Essas mutilações resultaram em grupos tribais confinados em determinadas áreas do Planeta. As mutilações dos processos colonizadores provocam artificialmente muitas lacunas de tempo e de espaço, de certa forma históricas e geográficas, na memória tribal assim como na nossa compreensão dessas populações. Estas lacunas são análogas aos “compartimentos em branco” — no dizer de Lévi-Strauss (1989:330-331)¹² — peças explicativas que faltam na interpretação, não só do tempo histórico como dos espaços sociais das sociedades que não utilizam-se de uma escrita como a nossa para registrar e relatar sua história. Sahlins enriquece essa nossa discussão fazendo, ao seu modo, uma crítica da forma como anseiam alguns antropólogos em registrar um presente etnográfico como se resistissem a perceber as influências externas de outras culturas ou da colonização — uma ilusão romântica de que os ditos “povos primitivos” estariam “ainda” nalguma ilusória “forma original”:

povos primitivos

“Essas várias áreas formam o mundo tribal da moderna Antropologia Cultural. Aqui temos não pré-história, mas *Etnografia* - explicações de testemunhas oculares das tribos como preocupações existentes. Na verdade, os antropólogos, exceto na medida em que se tornam interessados em recentes mudanças culturais, preferem pensar que os nativos

ainda existem em seu estado primitivo - ou pelo menos falar sobre eles dessa forma. Adotamos a convenção do 'presente etnológico' discutindo os iroqueses ou havaianos como eles eram no tempo da descoberta - ou seja, quando eram verdadeiramente 'iroqueses' e 'havaianos'. Mas é claro que existe mais do que uma nostalgia de antiquário nessa convenção: para fins comparativos é necessário caracterizar as culturas primitivas longe das distorções introduzidas pelos europeus. Desculpem-nos, portanto, por essa romântica manipulação da história, e unam-se à nossa contemplação das sociedades tribais - do presente etnológico" (Cf. 12-13).

Outra discussão que nos é mais próxima refere-se à *calça jeans* criada nos USA em 1853 por Oscar Levi Strauss, inicialmente para os mineiros que necessitavam de uma roupa resistente e aceita imediatamente pelos agricultores, ferroviários e vaqueiros. Por volta de 1930 a moda espalha-se pelo país e quando voltavam de suas férias no Oeste, os que viviam na costa Leste traziam em suas bagagens as calças jeans (mercadorias) e a propagação de "um jeito vaqueiro de ser" (representação) na "east coast". Da mesma forma que esse jeito marcava uma moda na costa leste por essa época, quando o jeans chegou no Brasil por volta dos anos 50, não se esperava que o mesmo fosse, mais tarde, tão assimilado para a freqüentação de vários tipos de ambientes, nem tão rústicos assim. Adiantado um jogo de expressões a ser discutido logo adiante: o estranhamento ao "ar vaqueiro" ganhou, no correr do tempo, uma familiaridade citadina e mesmo, requintada.

Dessa forma a calça jeans aparece como algo novo, uma mercadoria até então desconhecida, ou estranha ao local. Ao mesmo tempo que é coisa nova que chega, ela é trazida por alguém que já se familiarizou com ela na costa oeste dos USA e que introduz uma representação do "cowboy" do "velho oeste" na moda do mundo urbano e mais cosmopolita da costa atlântica.

A idéia de representação é fundamental em várias disciplinas e na antropologia ela percorre toda a sua história. A partir do dicionário Aurélio (Ferreira;1975), recolhemos alguns dos significados de representação e alguns conceitos que se relacionam a esse e ao que discutiremos a seguir:

representação

1. Ato ou efeito de representar (-se).
2. Exposição escrita de motivos e queixas a quem de direito.
3. Coisa que se representa.
4. Reprodução daquilo que se pensa.(...)
9. Filosofia: Conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento.

representante

1. Que representa; representador, representativo. S. 2 g.
2. Pessoa que representa a outra. representar
1. Ser a imagem ou a reprodução de.
2. Tornar presente, patentear, significar.
8. Figurar, aparentar.

referencial

1. Que constitui referência, ou que a contém.
2. De, relativo a, ou que é utilizado como referência.
3. Física: Sistema rígido em relação ao qual se podem especificar as coordenadas espaciais e temporais de eventos físicos; sistema de referência.

referente

1. Que se refere; que diz respeito; respeitante, relativo, concernente.
2. E. Ling. Situação contextual a que a mensagem remete.
3. Semiol. Aquilo que o signo designa; contexto.

[Tradicionalmente aplica-se o conceito de referente com relação aos objetos do mundo real a que as palavras das línguas naturais se referem. Cf. referência 1 (6) e função referencial.]

Para nossos objetivos, estaremos mais próximos do sentido nove (9) para representação e do sentido um (1) para representante assim como dos sentidos 1 e 2 para referencial. O conceito de referente é importante para a compreensão dos termos anteriores. Ao contrario da psicologia que trabalha com representações individuais — fora a psicologia social —, nas ciências sociais, interessam as representações coletivas ou sociais, ou seja, como se distribui um certo consenso entre uma população dada sobre determinado comportamento ou determinado significado de um evento compartilhado

socialmente: como essa população representa para ela o que ocorre.

No âmbito da antropologia, o termo representação encontra seus importantes precursores em Emile Durkheim e Marcel Mauss, por exemplo, no texto dos dois autores em “Algumas Formas Primitivas de Classificação. Contribuição para o Estudo das Representações Coletivas (1903)” (Mauss 1981). Em sua “Introdução à leitura de Marcel Mauss” (Mauss and Oliveira 1979), Roberto Cardoso de Oliveira cita um trecho ilustrativo da importância dessas noções:

“Há nas consciências, representações coletivas que são distintas de representações individuais. Sem dúvida as sociedades são feitas de indivíduos e, conseqüentemente, as representações coletivas são devidas à maneira pela qual as consciências individuais podem agir e reagir umas sobre as outras no seio de um grupo constituído. Mas essas ações e essas reações dão origem a fenômenos psíquicos de um gênero novo que são capazes de evoluir por si próprios, de se modificar mutuamente e cujo conjunto forma um sistema definido. Não somente as representações coletivas são feitas de outros elementos diferentes das representações individuais, mas ainda têm na verdade um outro objeto. O que elas exprimem, com efeito, é o próprio estado da sociedade.”¹¹ (cf. 22)

I.2 Representação e Representante na Leitura do Mundo

Em nossas vivências, percebemos, observamos, e participamos, empreendendo “leituras do mundo”¹³ que guardam imagens, memórias, representações, das quais várias parcelas vão sendo representações “recicladas” no curso do tempo. Nessas vivências, carregamos uma bagagem de conhecimentos em perene transformação e reconstrução. Sobre essa bagagem pode ocorrer, a qualquer instante, as vezes até sob a influência de um fator externo, uma evocação que pode trazer conscientemente para o presente alguma lembrança de fato ou símbolo ou conceito, sempre passíveis de re-elaboração e serem expressos e comunicados.

Nos diálogos, a comunicação depende das diferentes percepções que cada interlocutor tem da forma como se expressam as representações, ou seja, como o outro nos mostra seus representantes a representantes partir de suas representações. Essa relação depende não só da percepção que cada um tem do outro, como também do que o outro expressa pelos representantes de suas representações, deixando-se mostrar apenas pelo que ele - conscientemente ou não - expõe no diálogo. Apesar de assumirmos apenas o termo representação, as vezes, particularmente em textos psicanalíticos, ele aparece acrescido como representação simbólica¹⁴ que consiste num objeto ou um ato de qualquer natureza que não aparece representação simbólica como tal no conteúdo manifesto, mas representado mediante um símbolo¹⁵.

Sem deixar de assumir o ser humano como ser social, podemos considerar que além de certas **representações sociais ou coletivas**, socializáveis e compartilhadas entre determinados grupos sociais, existem aquelas que dependem de vivências que marcaram mais especificamente o indivíduo, ou seja, que marcaram de modos distintos e individualizados em relação ao grupo ao qual ele pertence. Essas são representações individuais as representações individuais.

Certa vez numa palestra em Rio Claro (SP), ao pedir aos presentes que se esprimissem sobre a palavra Petrópolis, muitos mencionaram: “cidade”, “Estado do Rio” e “monarquia” — todos representantes que não causaram surpresa no interior da platéia, ou seja, essas eram representações coletivas para Petrópolis naquela platéia. No entanto, comentei que se ao mesmo tempo que eles, eu dissesse “pai e mãe” ou “colégio”, essas lembranças soariam estranhas à platéia para associações com Petrópolis. Seria preciso que a platéia soubesse que Petrópolis é minha cidade natal onde vivi meus primeiros dezessete anos. Nesse caso, além das representações coletivas que eu compartilho, existem, distintas das daquela platéia, as minhas, representantes distintos da platéia, a partir de minhas vivências individuais em Petrópolis.

Ainda, para clarear alguns pontos, busquemos um outro exemplo: Sejam os indivíduos A, B e C. Se A passa uma procuração para B vender um imóvel a C, C verá B como representante (sentido 2 do dicionário) de A, o proprietário do imóvel. No entanto em seu diálogo, o representante B não revela se as representações individuais de seu representado A, se ele é pelo presidencialismo ou parlamentarismo, se ele tem traumas de infância, filhos e outros tantos dados objetivos ou subjetivos que também poderiam ser representantes de A. Muitos dados de A são também desconhecidos de B que não percebeu em A, além dos representantes explicitados, outros indícios que poderiam ter sido inconscientemente apresentados por A.

O conceito de indício é de grande importância para essa discussão e sobretudo para considerações indício interdisciplinares de relaxamento de fronteiras entre ciências naturais e sociais e da dicotomia ‘evidência empírica’/ indício que a elas se associa respectivamente. Os dados com que trabalham os cientistas,

¹¹ Mauss, Marcel. Œuvres : Cohesion Sociale et divisions de la Sociologie, Paris, Editions de Minuit, 1969. v. III, p. 160-61

sempre foram construídos por eles próprios ao elaborarem suas questões e problemas sobre as realidades que lhes estão próximas. Nesse sentido a noção de 'evidência empírica' tem que ser relativizada pois ela não pode ser, nem tão empírica, nem tão evidente, uma vez que os dados, venham eles sob as capas das ciências naturais ("exatas"?) ou sociais ("inexatas"?), sempre são construídos pelo observador que vai enunciar um problema. Portanto, é preferível vê-los como os indícios com que trabalham os médicos num diagnóstico e os detetives no processo de desvendar um crime. Para essa noção, ver a brilhante discussão de Carlo Guinsburg em "Sinais: Raízes de um paradigma indiciário" (Ginzburg 1989).

evidência
empírica

Mapas constituem um bom exemplo de representantes, tanto pelo que informa o seu traçado, quanto pela riqueza de signos e códigos (cores, escalas e projeções e outros recursos) que o cartógrafo achou por bem representar, para tornar conhecidas as suas *idéias ou representações*. Esse caso distingue-se do anterior, pela ausência de um dos interlocutores (A, B e C), o que deixa o leitor apenas em companhia de seus representantes: os mapas. É interessante como os mapas podem ter significados diferentes para alguém que já esteve em algum lugar e olha um mapa, ou para alguém que se dirige pela primeira vez a este lugar.

Há também outras situações em que, numa primeira instância de encontros entre duas pessoas, e até mesmo, antes do diálogo ou por oposição a ele, um dos interlocutores se acha no direito de impor ao outro um representante que esse não admita.

A junção de uma piada e um fato que uma vez presenciei entre crianças, é sugestiva para exemplificar essa situação. A estória / história ocorreu entre Adriana e Mauro com cerca de três anos de idade.

Um dia, as crianças se viram nuas num banho de cachoeira e Mauro, após observar atentamente Adriana e especialmente os seus genitais, exclamou:

"Puxa!!! Mas essas meninas quebram tudo hein!"

Meses mais tarde, Adriana chega em sua casa e adentra pelo banheiro, onde Mauro se deliciava num banho de imersão. Nesse momento, ele estava sentado na sua banheira em pose típica de Buda. Adriana olha atentamente entre as pernas de Mauro e do seu referencial de vivência percebe algo como que boiando entre suas coxas.

Por sua vez, Adriana exclama em tom de alcagüete:

"Xiiii! O Mauro fez cocô no banho!!!!!"

Diante das representações individuais sobre seus próprios genitais, cada um impôs ao outro seu próprio representante. Mauro atribuiu a Adriana um representante pela falta do pênis, enquanto Adriana dissocia o pênis do corpo de Mauro para ter nele seu representante. Aqui parece faltar entre os dois a consciência das diferenças físicas entre seus sexos.

conhecimento

O conhecimento só poderá se estabelecer através do diálogo que pela consciência da diferença, permitirá aos dois o re-conhecimento pela diferença. Reconhecimento esse, não só entre cada um deles, mas também em outras leituras de situações e contextos sócio-culturais diversos.

consciência da
diferença

re-conheci-
mento

No exemplo, vemos que, de duas parcelas de representações individuais e uma vez instalado o diálogo entre os dois personagens, estabeleceu-se uma representação comum aos dois para a diferença dos sexos — consciente ou não. Diremos que essa representação — ao nível consciente e no que ela pôde ser compartilhada — 'se coletivizou', 'se socializou' entre os dois por uma espécie de ajuste e consciência de seus representantes mutuamente restituídos. Esse ajuste possibilita reconhecer o outro como diferente e de certo modo corresponde à tomada de consciência dos referenciais de percepção, dos pontos de vista. Aqui a idéia de referencial pode se associar tanto a sistemas de coordenadas (sentido 3 do dicionário), quanto a aspectos mais subjetivos como nos referenciais econômicos, sócio-culturais e afetivos de onde ou do ponto de vista do qual se percebe o outro.

referenciais

pontos de vista

Outro exemplo ilustrativo dessas questões aparece na era dos descobrimentos. Para os europeus, se quisessem saber se os habitantes do "Novo Mundo" eram seres humanos, bastava que soubessem se estes acreditavam em Deus. Por outro lado, para que alguns dos nativos - espantados pela "brancura" dos invasores - acreditassem que esses eram seres humanos e não deuses, era necessário afogar alguns até a morte para investigar se a carne entraria ou não em estado de putrefação. O caso negativo indicaria serem deuses¹⁶.

Essas representações sociais, e portanto, compartilhadas, são as mais freqüentes na sistematização do conhecimento - uma das funções da escola - nos processos da educação formal. É, no entanto, necessário que principalmente educadores atentem para as representações e os representantes individuais, para que, tendo consciência deles, possamos saber o que é ou não compartilhável no interior do grupo ou de um aglomerado social com que estamos lidando, como por exemplo, com os alunos numa sala de aula. Caso contrário, muitas vezes e infelizmente, na realidade pratica-se uma educação por transmissão de normas padronizadas — "normas cultas" — por um certo segmento da sociedade, que

recusa outros saberes e “outras palavras”. Nesse caso, o ensino se estabelece por transmissão e não por construção do conhecimento; por uma “educação bancária” e não “dialógica”¹⁷.

educação bancária

Na construção de conhecimento é importante que cada indivíduo esteja consciente de que existem aspectos próprios da identidade do grupo, assim como aspectos próprios da identidade do indivíduo constituintes dos dois tipos de representações — coletivas e individuais. Isso impõe a identificação e o reconhecimento das individualidades no processo de socialização. Permeando essa discussão, parece interessante pensarmos nos aspectos que possibilitam a identificação, tanto nas determinações mais técnicas quanto nas do encontro pelos símbolos.

dialógica

Quando conscientemente construímos nossas representações e referenciais locais, há com frequência conflitos devidos a aceitações indiscriminadas de importações estranhas aos contextos socioculturais locais em que elas se instalam. Isso ocorre quando nos furtamos a conferir o que é importado a fim de verificar se as novas representações, conceituais, simbólicas, ou de qualquer tipo, se adaptam aos saberes, aos modos de vida e conseqüentemente, à produção material e simbólica local. Vários conflitos ocorrem entre percepções de fenômenos naturais e sociais (indícios) e conceitos importados. Numa visão esquemática de um sistema de dupla entrada e saída, a figura a seguir ilustra essa questão. Nela, o ser humano é o mediador, fundamentado pelos seus saberes, técnicas e práticas locais da operação de contextualização: articulação e apropriação dos dados e representações simbólicas que entram de um sistema externo para o sistema do contexto sócio-cultural local. De novo, consideramos a noção de dado como indício muito mais significativa do que o termo “evidência empírica” que guarda certa presunção positivista de um objetivismo exacerbado como critica Carlo Ginzburg. Por exemplo, o Norte para cima nos mapas e globos, entrou no hemisfério sul como representação simbólica e não se contextualizou na relação com os dados e indícios locais. Aliás no espaço não existe nem em cima nem em baixo. O fio de prumo do pedreiro que o orienta para determinar a vertical de qualquer lugar estaria sempre apontado para a centro da Terra. O que é grave é ensinarmos aos nossos alunos a regra de se apontar a mão direita para o nascente e dizer-se que o norte está na frente. Qualquer habitante do hemisfério norte estaria à noite vendo — dentro desse esquema prático, a estrela Polar na sua frente para encontrar o Norte geográfico. No entanto nós do hemisfério Sul, teríamos que inverter o esquema corporal e perturbar a lateralidade imposta para substituímos por uma condizente com a realidade local: apontar com a mão esquerda para o Oriente par melhor ORIENTar-se, não se NORTear e melhor, SULear-se. Nortear-se entrou no esquema abaixo apenas como representação e não como uma referência aos indícios locais. Permaneceu símbolo enquanto no hemisfério norte essa representação, além de simbólica é também conceitual e, portanto, passível de ser praticada¹⁸.

símbolos

indícios

dados

evidência empírica

positivista

orientar-se



FIGURA 8

Nessas discussões, a consciência da situação histórica, geográfica e sociocultural em geral, é fundamental para a presença do construtivismo no ato de conhecer. Negligências sistemáticas ou ocasionais de contextualização podem trazer bloqueios e impasses importantes na construção de saberes, ainda que em práticas as mais cotidianas. Em especial para a vida, e também para pesquisa e educação, a diversidade de contextos socioculturais exige muita flexibilidade interdisciplinar, além da necessária especialização. De fato essa flexibilidade requer um bom jogo de cintura no manuseio dos feudos da academia e da excessiva compartimentalização das disciplinas — muitas vezes, um puro exercício de poder. É necessária muita prontidão com respeito à dialogicidade (Freire 1981) e aos enfrentamentos dos obstáculos epistemológicos (Kuhn 1964; Bachelard 1970) com que nos deparamos.

dialogicidade

Em nossas práticas, servimo-nos ou criamos recursos (entrevistas, diálogos, modelos, artefatos, representações), sempre limitados para interpretar e expressar realidades pesquisadas. Por sinal,

algumas dessas limitações já apareceram nas considerações sobre mapas e globos. Esses recursos devem estar atrelados a uma escolha criteriosa das disjunções metodológicas do tipo biológico / social, individual / social ou observador / observado¹⁹ que utilizamos no exercício da pesquisa.

Essa constante tensão sob a qual exercemos atividades de pesquisa no interior das antinomias e disjunções metodológicas, se manifesta de várias formas e entre vários autores como: 'representações individuais / representações coletivas' (Durkheim 1924), 'determinações técnicas / determinações mentais' (Descola, 1986:2), 'natureza / cultura' e 'cultura / culturas' (Leach, 1985:67-135), 'tempo / espaço' (Leach, 1978:43-46; 61-66), 'sincronia / diacronia' (Cardoso de Oliveira, 1988:13-25), 'espírito científico / espírito pré-científico' e 'simetria / assimetria' (Latour, 1983), 'estar lá / escrever aqui' (Geertz, 1989). Como diria Edmond Leach, muitas vezes elas não se separam por fronteiras rígidas mas por interseções de ambigüidade (anormais, sem tempo marcado, ambíguas, marginais, sagradas) sujeitas a tabu, entre zonas normais de espaço-tempo social (normais, de tempo marcado, definidas, seculares) (Leach, 1978: 45).

tabu

No caso das antinomias discutidas por Leach, dois exemplos são ilustrativos da possibilidade de tabu: 1) a intercessão ou o intervalo de tempo da cerimônia ritual de um casamento entre os dois estados definidos dos noivos, ou seja, entre o estado 'não casados' e o estado 'casados'; 2) ao caminhar atravessando uma fronteira entre dois países, num determinado instante podemos estar "pisando com um só pé em dois países", sem, no entanto, podermos dizer em que país estamos.

Os tabus, as dificuldades do exercício da interdisciplinaridade e os conseqüentes impedimentos de penetrações mútuas entre áreas do conhecimento, perturbam e mesmo impedem as parcerias entre disciplinas com o objetivo de compreender um mundo que é, e sempre será "indisciplinado por natureza". Em geral, as zonas interdisciplinares são do tipo zonas de liminaridade sujeitas a tabus, como as que se representam preenchidas nos esquemas abaixo. No caso do esquema b, reapresenta-se a dificuldade do etnógrafo em procurar, a partir da academia — uma interseção de, pelo menos duas, liminaridades — entender os saberes de uma outra cultura. Nesse caso existe, pelo menos, uma tripla liminaridade para a qual devemos estar sempre atentos e caracterizando muito bem os diferentes referenciais e referentes em jogo, pois ela é sempre difícil de ser trabalhada.

liminaridade

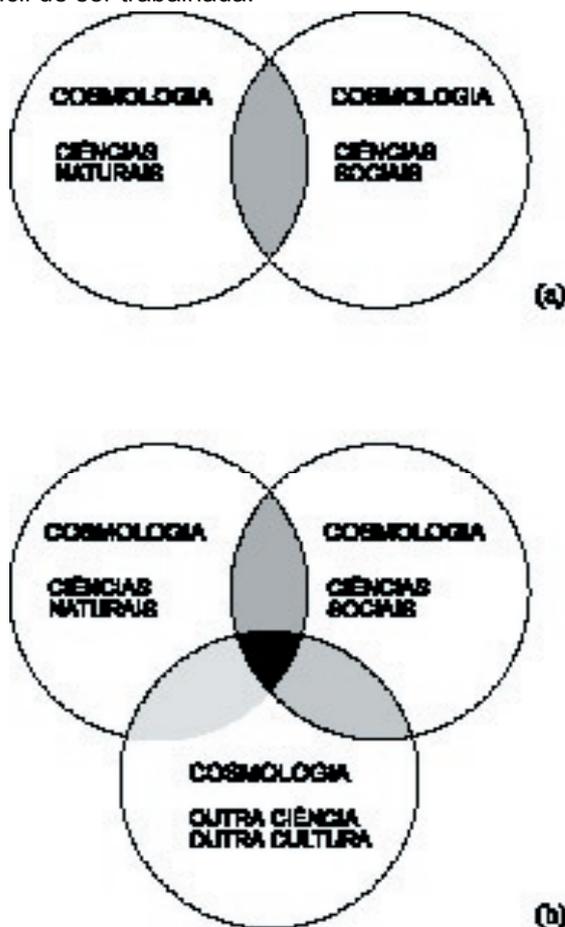


FIGURA 9 - Zonas de intersecção na qual nos situamos na presente discussão. Em (a) entre nossas duas 'cosmologias' acadêmicas. Em (b) como observador de dentro no 'estar lá' com outra cultura, carregados do imbróglio de nossa intersecção ('natural-social').

Atentemos para outras escritas e leituras do mundo que por vezes aceitamos sob formas ingênuas de apropriação sem procurar o que há de conceitual por trás das representações simbólicas que entram no esquema da FIGURA 8.

Ainda que não pertença à comunidade dos especialistas em linguagem, ousarei discutir alguns atos não convencionais de leitura e de escrita. Como um aparente paradoxo, considero esses atos, não só referidos à chamada “sociedade ocidental de tradição científica”, mas também a outras culturas e populações que em nossa pulsão de classificação²⁰, denominamos como “ágrafas”.

Muitas vezes — além da leitura de texto escrito, alfabético — o que percebemos ao nosso redor é lido com o auxílio de nossos sentidos e gravado em nossa memória. Fenômenos são como que emitidos a partir de espaços, tanto construídos pelo ser humano, como constitutivos do ambiente natural. Em nossas interações que incluem práticas e transformações da estabilidade de lugares desses espaços, sempre construídos socialmente, manifestam-se processos nos quais leituras, desejos, pensamentos e escritas representam-se sob as formas mais variadas, indo de escritas alfanuméricas convencionais até uma vastíssima gama de modos pelos quais o ser humano marca a sua presença no mundo. São grafitagens, construções, comportamentos animais e humanos, rituais, ornamentos, obras de arte e muitas outras. Esses elementos são, portanto, formas alternativas de escrita que nos desafiam a desenvolver uma capacidade diversificada de leitura do mundo num jogo incessante do individual e do social entre eventos, signos, significados e simbolizações. Segundo Michel De Certeau (1990:173):

“...o espaço é um lugar praticado, assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Da mesma forma, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar que constitui um sistema de signos - um texto”²¹.

Escritas e leituras ocorrem como nas três etapas do encontro entre platéia e um conjunto de jazz durante uma execução. Músicos e platéia se entendem, reconhecendo a melodia no início de uma performance para, a seguir improvisar de forma livre, cada um à sua vez, mantendo sempre, quase que escondida na multidão de notas acrescidas e improvisadas, a linha melódica de fundo. Em terceiro lugar retoma-se a melodia num encontro de comunicação e reconhecimento geral, social. A leitura das criações do improviso é cheia de surpresas e também de improvisações por parte dos leitores/espectadores.

As formas de ler essas inscrições dependem fortemente do ponto de vista ou referencial do observador ou participador e podem se diferenciar fortemente em função de classes sociais, gênero, idade, estilos de vida próprios de uma mesma cultura ou do encontro de diferentes culturas.

Com respeito às diferenças culturais, lembremos que na Índia, um abano de cabeça na direção horizontal representa extrema concordância e satisfação para os indianos. Nós, por outro lado, o lemos como rejeição ou negação. A noção de sistema de coordenadas ou de referencial como um ponto ou sistema de onde se observa toma uma conotação bastante subjetiva dependente do contexto cultural determinado. Por exemplo, a expressão e concordância dos indianos carrega um código de comportamento distinto do nosso, marcando assim diferentes referenciais culturais. Referenciais esses que devemos ajustar a cada momento em que nos situamos diante da alteridade: quando encontramos alguém que aparentemente não fala a nossa língua temos que refletir sobre a busca de algum referencial de comunicação que vença a diferença e possível desigualdade dos dois referenciais de cada uma das pessoas do encontro.

gênero
observador
participador

Para finalizar essa seção citamos um trecho extremamente de Roberto Cardoso de Oliveira (2000: 22-24) esclarecedor cuja citação, embora um pouco longa, revisa e sintetiza muito bem o que acabamos de discutir.

“Imaginemos uma entrevista por meio da qual o pesquisador pode obter informações não alcançáveis pela estrita observação. Sabemos que autores como Radcliffe-Brown sempre recomendaram a observação de rituais para estudarmos sistemas religiosos. Para ele, “no empenho de compreender uma religião, devemos primeiro concentrar atenção mais nos ritos que nas crenças” (nr. 4). O que significa dizer que a religião podia ser mais rigorosamente observável na conduta ritual por ser essa “o elemento mais estável e duradouro”, se a compararmos com as crenças. Porém, isso não quer dizer que mesmo essa conduta, sem as idéias que a sustentam, jamais poderia ser inteiramente compreendida. Descrito o ritual, por meio do olhar e do ouvir — suas músicas e seus cantos —, faltava-lhe a plena compreensão de seu *sentido* para o povo que o realizava e sua *significação* para o antropólogo que o observava em toda sua exterioridade (nr. 5) Por isso, a obtenção de explicações fornecidas pelos próprios membros da comunidade investigada permitiria obter aquilo que os antropólogos chamam de “modelo nativo”, matéria-prima para o entendimento antropológico. Tais explicações nativas só poderiam ser obtidas por meio da *entrevista*, portanto, de um ouvir todo

especial. Contudo, para isso, há de se saber ouvir.

Se, aparentemente, a entrevista tende a ser encarada como algo sem maiores dificuldades, salvo, naturalmente, a limitação lingüística — isto é, o fraco domínio do idioma nativo pelo etnólogo —, ela torna-se muito mais complexa quando consideramos que a maior dificuldade está na diferença entre “idiomas culturais”, a saber, entre o mundo do pesquisador e o do nativo, esse mundo estranho no qual desejamos penetrar. De resto, há de se entender o nosso mundo, o do pesquisador, como sendo Ocidental, constituído minimamente pela sobreposição de duas subculturas: a brasileira, pelo menos no caso da maioria do público leitor; e a antropológica, no caso particular daqueles que foram treinados para se tornarem profissionais da disciplina. E é o confronto entre esses dois mundos que constitui o contexto no qual ocorre a entrevista. E, portanto, em um contexto essencialmente problemático que tem lugar o nosso ouvir. Como poderemos, então, questionar as possibilidades da entrevista nessas condições tão delicadas?

Penso que esse questionamento começa com a pergunta sobre qual a natureza da relação entre entrevistador e entrevistado. Sabemos que há uma longa e arraigada tradição, na literatura etnológica, sobre a relação “pesquisador/informante”. Se tomarmos a clássica obra de Malinowski como referência, vemos como essa tradição se consolida e, praticamente, trivializa-se na realização da entrevista. No ato de ouvir o “informante”, o etnólogo exerce um *poder* extraordinário sobre o mesmo, ainda que pretenda posicionar-se como observador o mais neutro possível, como pretende o objetivismo mais radical. Esse poder, subjacente às relações humanas — que autores como Foucault jamais se cansaram de denunciar —, já na relação pesquisador/informante desempenhará uma função profundamente empobrecedora do ato cognitivo: as perguntas feitas em busca de respostas pontuais lado a lado da autoridade de quem as faz — Com ou sem autoritarismo —, criam um campo ilusório de interação. A rigor, não há verdadeira interação entre nativo e pesquisador, porquanto na utilização daquele como informante, o etnólogo não cria condições de efetivo *diálogo*. A relação não é dialógica. Ao passo que transformando esse informante em “interlocutor”, uma nova modalidade de relacionamento pode — e deve ter lugar (nr. 6)

Essa relação dialógica — cujas conseqüências epistemológicas, todavia, não cabem aqui desenvolver — guarda pelo menos uma grande superioridade sobre os procedimentos tradicionais de entrevista. Faz com que os horizontes semânticos em confronto — o do pesquisador e o do nativo — abram-se um ao outro, de maneira a transformar um tal *confronto* em um verdadeiro “encontro etnográfico”. Cria um espaço semântico partilhado por ambos interlocutores, graças ao qual pode ocorrer aquela “fusão de horizontes” — como os hermeneutas chamariam esse espaço —, desde que o pesquisador tenha a habilidade de ouvir o nativo e por ele ser igualmente ouvido, encetando formalmente um diálogo entre “iguais”, sem receio de estar, assim, contaminando o discurso do nativo com elementos de seu próprio discurso. Mesmo porque, acreditar ser possível a neutralidade idealizada pelos defensores da objetividade absoluta, é apenas viver em uma doce ilusão. Ao trocarem idéias e informações entre si, etnólogo e nativo, ambos igualmente guiados a interlocutores, abrem-se a um diálogo em tudo e por tudo superior metodologicamente falando, à antiga relação pesquisador/informante. O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, em uma outra de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação.

Tal interação na realização de uma etnografia, envolve, em regra, aquilo que os antropólogos chamam de “observação participante”, o que significa dizer que o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação. Mas essa observação participante nem sempre tem sido considerada como geradora de conhecimento efetivo, sendo-lhe freqüentemente atribuída a função de *geradora de hipóteses*, a serem testadas por procedimentos nomológicos — esses sim, explicativos por excelência, capazes de assegurar um conhecimento proposicional e positivo da realidade estudada. No meu entender, há um certo equívoco na redução da observação participante e na empatia que ela gera a um mero processo de construção de hipóteses. Entendo que tal modalidade de observação realiza um inegável ato cognitivo, desde que a compreensão — *Verstehen* — que lhe é subjacente capta aquilo que um hermeneuta chamaria de “excedente de sentido”, isto é as significações — por conseguinte, os dados — que escapam a quaisquer

metodologias de pretensão nomológica.” (cf. 22-24)

“nr. 4 – Cf. Radcliffe Brown, *Religião e Sociedade*, in *Estrutura e Função na Sociedade Primitiva*, p. 94.
nr. 5 – Aqui faço uma distinção entre “sentido” e “significação”. O primeiro termo consagra-se ao horizonte semântico do “nativo” — como no exemplo de que estou me valendo —, enquanto o segundo termo serve para designar o horizonte do antropólogo — que é constituído por sua disciplina. Essa distinção apóia-se em E. D. Hirsch Jr. — *Validity in Interpretation*, apêndice 1 — que, por sua vez, apóia-se na lógica fregeana.
nr. 6 – Esse é um tema que tenho explorado seguidamente em diferentes publicações. Indicaria especialmente a conferência, intitulada “A antropologia e a “crise” dos modelos explicativos”, reproduzida neste volume como seu capítulo 3.”

NOTAS:

1- Afim de melhor esclarecer as discussões que se seguem, vale a pena citar aqui esses três verbetes do Dicionário Houaiss (2001)

etnia

Rubrica: antropologia.

coletividade de indivíduos que se diferencia por sua especificidade sociocultural, refletida principalmente na língua, religião e maneiras de agir; grupo étnico [Para alguns autores, a etnia pressupõe uma base biológica, podendo ser definida por uma raça, uma cultura ou ambas; o termo é evitado por parte da antropologia atual, por não haver recebido conceituação precisa.]

etnia

Obs.: cf. etnicidade e 1raça

etnicidade

Rubrica: antropologia.

1 condição ou consciência de pertencer a um grupo étnico

etnicidade

1.1 grau de conformidade dos membros de uma coletividade aos padrões culturais do seu grupo.

Obs.: cf. etnia

raça

1 divisão tradicional e arbitrária dos grupos humanos, determinada pelo conjunto de caracteres físicos hereditários (cor da pele, formato da cabeça, tipo de cabelo etc.) [Etnologicamente, a noção de raça é rejeitada por se considerar a proximidade cultural de maior relevância do que o fator racial; certas culturas de raças diferentes estão muito mais próximas do que outras da mesma raça.] Ex.: <r. branca> <r. amarela> <r. negra>

raça

2- A antropóloga Mariza Corrêa desenvolveu sua tese e publicou um artigo ilustrativo dessa discussão sobre a antropologia física e sobre Nina Rodrigues em “Antropologia & medicina legal: variações em torno de um mito” (Eulálio 1982: 53-63). Vale também consultar no mesmo livro o artigo de Peter Fry “Febrônio Índio do Brasil: onde cruzam a psiquiatria, a profecia, a homossexualidade e a lei” (Eulálio 1982: 65-80)

3- Se quiserem complementar de forma mais sistemática essa visão histórica, recomendo a primeira parte do livro **Aprender Antropologia** de François Laplantine (1991). O livro começa com Uma “INTRODUÇÃO: O Campo e a Abordagem Antropológicos” (pp. 14-33), passando então por uma revisão histórica desde o séc. XVI comentando nesse século das descobertas, os desvelamentos das diferenças que geraram a dupla de respostas ideológicas contraditórias que perduram até nossos dias, ou seja, “a figura do mau selvagem e do bom civilizado” ou a “figura do bom selvagem e do mau civilizado” (pp. 37-73). Em seguida há dois capítulos desse livro que se prestam bastante para uma maior familiaridade com quatro personagens já citados dessa história e que desempenharam papéis muito importantes. Os capítulos particularmente recomendáveis são: “4. Os pais fundadores da etnografia: Boas e Malinowski” (pp. 73-86) e “5. “Os primeiros teóricos da antropologia: Durkheim e Mauss” (pp. 87-92), respectivamente tio e sobrinho e franceses, fazendo jus à fama de escola racionalista francesa de antropologia. A leitura desses dois capítulos pode ser melhor aproveitada se acompanhada do quadro apresentado no final da nossa INTRODUÇÃO e precedendo a Unidade 1.

4- Consultando o dicionário Aurélio (Ferreira 1999) podemos encontrar vários significados para a palavra grupo e entre os selecionados abaixo, pode-se verificar algumas analogias com a descrição dada por Lucy Mair. Se associarmos os significados de corporação para completarmos o entendimento de Lucy Mair, a conceituação fica ainda mais clara.

grupo

grupo

1. Conjunto de objetos que se vêem numa vez ou se abrangem no mesmo lance de olhos.
2. Reunião de coisas que formam um todo.
4. Reunião de pessoas.
5. Pequena associação ou reunião de pessoas ligadas para um fim comum.

corporação

corporação

1. Associação de pessoas do mesmo credo ou profissão, sujeitas à mesma regra ou estatutos, e com os mesmos deveres ou direitos; corpo.
2. Conjunto de órgãos que administram ou dirigem determinados serviços de interesse público; corpo.
3. Reunião de indivíduos para um fim comum; associação, agremiação.

5- Categoria

categoria

Em lógica, um termo usado para denotar os tipos mais gerais ou elevados de formas de pensamento ou entidades, ou para denotar qualquer distinção tal que, se uma forma ou entidade que pertence a uma **categoria** é substituída em uma afirmação em lugar de uma pertencente à outra, uma asserção sem sentido deve resultar.

O termo era usado por Aristóteles para denotar um tipo de predicado, i.e., as muitas coisas que podem ser ditas (ou predicadas) sobre um assunto constituem-se em classes - tais como quantidades, substâncias, relações, e estados - às quais Aristóteles denominou **categorias**. Para os gregos, a clarificação das **categorias** de predicado ajudou a solucionar questões que pareciam ser paradoxos. No curso de um ano ou mais, por exemplo, Sócrates poderia deixar de ser mais alto e vir ser mais baixo que Alcibíades; assim ele não é mais agora o que ele era num tempo anterior. Ainda assim ele não deixa de ser um ser humano. Pode-se perguntar como ele não pode ser o que ele era (mais alto) e mesmo assim ainda ser o que ele era (um ser humano). A resposta é que as **categorias** são diferentes: uma mudança de relação não é uma mudança de substância. Quais as idades respectivas de Sócrates e Alcibíades? Será Alcibíades uma criança em crescimento?

6- Ver para a discussão de etnocentrismo o livro da coleção "Primeiros Passos": Rocha, E. P. G. (1986). O que é Etnocentrismo. São Paulo, Editora Brasiliense.

7- Ver a discussão sobre diversidade sócio-cultural e suas relações com as diversidades do meio natural em: Campos, M. D., "Fazer o Tempo e o Fazer do Tempo: ritmos em concorrência entre o ser humano e a natureza", **Ciência e Ambiente**, vol. 8, pp, 7-33, UFSM / UNIJUÍ, Sta. Maria /Ijuí, RS, jan.-jun. 1994.

8- O Dicionário Houaiss (2001) apresenta:

aculturação

aculturação

n substantivo feminino

Rubrica: antropologia.

ato, processo ou efeito de aculturar; aculturamento

1 processo de modificação cultural de indivíduo, grupo ou povo que se adapta a outra cultura ou dela retira traços significativos

2 Derivação: por extensão de sentido.

fusão de culturas decorrente de contato continuado

3 Derivação: por analogia.

processo por meio do qual um indivíduo absorve, desde a infância, a cultura da sociedade em que vive

4 estado resultante de tais processos

9- "**enculturation**": processo pelo qual as pessoas, especialmente as crianças, adquirem cultura.

10- Presente etnográfico é uma técnica narrativa na qual o modo de vida de um grupo já observado, ou que se conhece por vias indiretas, e apresentado como se esta vivência estivesse ocorrendo diante do observador-narrador.

11- No estágio pré histórico de transição entre o período paleolítico ("Velha Idade da pedra") e neolítico ("Nova Idade da Pedra" entre 7000 a.C. a 2500 a.C) surgiu a primazia da cultura tribal (aldeias) dedicada à agricultura e à domesticação com uma atenuação da intensa atividade dos caçadores-coletores do paleolítico.

12- LÉVI-STRAUSS (1989:330-331) chama a atenção para as dificuldades de se tentar compreender como as culturas humanas diferem entre si, assinalando que:

“estamos inicialmente em presença de sociedades justapostas no espaço, umas próximas, outras afastadas, mas, em resumo, contemporâneas. Em seguida devemos contar com formas de vida social [grifo nosso] que se sucederam no tempo e que estamos impedidos de conhecer pela experiência direta. Qualquer homem pode transformar-se em etnógrafo e ir partilhar, no local, da existência de uma sociedade que lhe interessa; ao contrário, mesmo que ele se torne historiador ou arqueólogo, jamais entrará em contato com uma civilização desaparecida, mas somente através de documentos escritos ou monumentos figurados que esta sociedade - ou outra - tiverem deixado a seu respeito. Enfim, é preciso não esquecer que as sociedades contemporâneas ainda ignorantes da escrita, como as chamamos de ‘selvagens’ ou ‘primitivas’, foram também precedidas por outras formas, cujo conhecimento é praticamente impossível, mesmo de maneira indireta; um inventário consciencioso deve-lhes reservar compartimentos em branco [grifo nosso], em número indiscutivelmente mais elevado que o dos compartimentos em que nos sentimos capazes de registrar alguma coisa. Impõe-se uma primeira constatação: a diversidade das culturas humanas é, de fato no presente, de fato e também de direito no passado, muito mais rica do que tudo aquilo que delas pudermos chegar a conhecer.”

13- Freire e Campos; 1991.

14- Sobre o conceito de representação simbólica ver o livro de Dan Sperber (Sperber, D. (1974). O Simbolismo em Geral. São Paulo, Cultrix.. Também existem interessantes considerações num prefácio de As Palavras e as Coisas de Michel Foucault (Foucault, M. (1966). Les mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines, Gallimard.. Podem ser encontradas anotações do autor do presente texto uma discussão sobre os exageros taxionômicos da nossa sociedade «científica» no texto «Relações Homem / Natureza entre Céu e Terra : Uma dinâmica maior do que o jogo das regras classificatórias» (CAMPOS, M. D., “Discussão Teórico- Metodológica: Aspectos Etnocientíficos”, Cap. III, pp. III-3.1 a III-3.10, **Relatório Técnico-Científico do Projeto Temático FAPESP: “Homem, Saber e Natureza”**, vol. I, Campinas, Aldebarã: Observatório a Olho Nu -UNICAMP, 1995)

15- Em complemento, vale lembrar que existe uma idéia grega de que símbolo associa-se ao seguinte processo: no momento em que duas pessoas vão se separar por muito tempo, e quebrado em dois pedaços, um galho de árvore, por exemplo, e repartidas as metades para cada um. Num eventual reencontro muitos anos mais tarde, quando poderá ser difícil para os dois se reconhecerem, ele possam reconhecer o reencontro pelo encaixe das duas partes.

16- Lévi-Strauss (1989:328-366) em “Raça e História”.

17- É instrutiva e instigante a discussão de Paulo Freire (1970) a esse respeito no no Capítulo 3 da Pedagogia do Oprimido.

18- Ver a esse respeito a discussão desse autor em Campos, M. D., “SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia”, **Documenta**, VI, Nº 8, Programa de Mestrado e Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social & (EICOS)/Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável/UFRJ, Rio de Janeiro, 1999. pp. 41-70.

19- Nessa antinomia que parece sugerir um observador distante e neutro em relação ao observado, vale mencionar um conceito originário da física, o de “participador”. Ele nos permite refletir sobre ‘pesquisa participante’ em ciências sociais da mesma forma que na física do microcosmo que se constituiu a partir do século XX. Nela, observador, materiais, métodos e objeto de estudo, encontram-se tão inter-relacionados que segundo o físico J. A Wheeler, “*para descrever o que aconteceu tem-se que abandonar a palavra ‘observador’ e substituí-la pela nova palavra ‘participador’*. Em certo sentido, o universo é um universo participatório” (**The Physicist’s conception of Nature**, J. A. MEHRA (ed.), Dordrecht (Holland), D. Reidel, 1973).

20- Ver a ironia ao nosso desejo compulsivo de classificação em Jorge Luis BORGES, “El idioma analítico de John Wilkins”, in *Otras Inquisiciones*, in Jorge Luis Borges, obras completas, 1923-1972, pp. 706-709, Buenos Aires, Emecé, 1974. Esse texto gerou importantes análises críticas referindo-se às classificações

como forma de exercício de poder como bem resume o prefácio de Michel FOUCAULT, *As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas*, São Paulo, Martins Fontes, 1992. O historiador Robert Darnton (Darnton, Robert, *O Grande Massacre de Gatos e Outros Episódios da História Cultural Francesa*, São Paulo, Companhia das Letras, 1986). cita e comenta de forma interessante esse texto de Borges:

A taxonomia de Borges refere-se a:

“... ambigüidades, redundâncias e deficiências lembram as que o doutor Franz Kuhn atribui a certa enciclopédia chinesa que se intitula **Empório Celestial de Conhecimentos Benévolos**. Em suas remotas páginas está escrito que os animais se dividem em (a) pertencentes ao Imperador, (b) embalsamados, (c) domesticados, (d) leitões, (e) sereias, (f) fabulosos, (g) cães vadios, (h) incluídos na presente classificação, (i) enfurecidos, (j) inumeráveis, (k) desenhadas com um pincel muito fino de pelo de camelo, (l) *et coetera* (m) os que acabaram de quebrar o vaso de água, (n) os que, de uma grande distância, parecem moscas” (Cf. 708).

Darnton comenta que:

“Este sistema de classificação é significativo, argumenta Foucault, por causa da simples impossibilidade de cogitá-lo. Confrontando-nos bruscamente com uma série inconcebível de categorias, expõe a arbitrariedade como classificamos as coisas. (...) Postos diante de uma maneira estranha de organizar a experiência, no entanto, sentimos a fragilidade de nossas próprias categorias e tudo ameaça desfazer-se. As coisas se mantêm organizadas porque podem ser encaixadas num esquema classificatório que permanece incontestado. (Cf. 248) (...)

A classificação é portanto um exercício de poder. (...) Toda ação social flui através de fronteiras determinadas por esquemas de classificação, tenham ou não uma elaboração tão explícita quanto a de catálogos de bibliotecas, organogramas e departamentos universitários. Toda a vida animal enquadra-se no esquema de uma ontologia inconsciente. Monstros como o ‘homem elefante’ e o ‘menino lobo’ nos horrorizam e fascinam porque violam nossas fronteiras conceituais [grifo meu], e certas criaturas fazem nossa pele arrepiar-se porque se situam, imprecisamente, entre categorias: répteis ‘viscosos’, que nadam no mar e rastejam em terra; roedores ‘nojentos’ que vivem em casas mas permanecem fora das fronteiras da domesticação.” (Cf. 249).

violam nossas
fronteiras
conceituais

21- Tradução livre do autor.

II Unidade 2: TRABALHO DE CAMPO E ETNOGRAFIA

II.1 Etnografia e o encontro com o outro na observação participante

Como vimos anteriormente, Lévi-Strauss define a etnografia como a fase de observação e análise de fenômenos culturais numa pesquisa antropológica. Neste sentido, podemos entender que quando estamos falando em fazer uma etnografia ou um trabalho etnográfico, estamos nos referindo a uma metodologia de pesquisa consagrada em estudos antropológicos, sejam eles de culturas distantes ou próximas do ponto de vista geográfico ou mesmo sócio-cultural. No primeiro caso estamos tratando de pesquisas como as desenvolvidas por Malinowski nas Ilhas Trobriand onde o antropólogo se desloca para uma região distante do seu local de vida e de trabalho para viver um longo período entre seu grupo estudada, eventualmente aprendendo sua língua, se for diferente. Nos casos da proximidade geográfica, pode ocorrer que o pesquisador não passe um longo período longe de casa, mas que procure observar os mais diversos momentos do grupo estudado para compreender os mais variados aspectos e situações durante as quais diversos fatos sociais podem ser observados. É o caso, por exemplo, de etnografias de “tribos” urbanas, de alguma empresa ou comunidade de conhecimento, da população de algum bairro marcado por estigmas de violência, de um vilarejo, etc¹

etnografia
trabalho
etnográfico

Na primeira metade do século XX, através dos trabalhos de campo entre sociedades e culturas distantes revelou-se uma grande diversidade cultural sobre o Planeta que serviu para corrigir uma considerável parcela da postura etnocêntrica e, portanto, criticar o eurocentrismo presente nas teorias e visões de mundo a partir da Europa nessa da transição entre os séculos XIX e XX. As coletas de dados entre realidades distantes e “exóticas” desenvolviam-se com a exigência de uma vivência duradoura entre outros modos de vida, valores e formas de convívio social. Dessa forma, acreditava-se que o observador — sendo o único estranho entre os nativos — não corria o risco de sobrepor ao seu próprio olhar, olhares e impressões de outros que interferissem ou acrescentassem algo à sua própria leitura individual em vista da apreensão desse mundo que, lhe sendo inicialmente muito estranho, passa aos poucos a fazer sentido e a aperfeiçoar seu modo de apreensão da realidade.

eurocentrismo

Nos dias de hoje defende-se a idéia de que o texto etnográfico é um texto de um só autor (Caldeira 1988; Geertz 1988). Apesar de haver algumas opiniões discordantes, embora bem argumentadas (Griaule 1947), existe uma maior tradição de etnografias individuais. Deste modo, receia-se que um texto etnográfico como produto de mais de um ‘olhar estranho entre os nativos’, corra o risco de perder sua coerência e unidade interpretativa. Já que a antropologia privilegia as noções de alteridade e *diferença*, dois olhares dirigidos a um único contexto podem estar referenciados tanto a teorias, quanto a métodos e bagagens de vivência distintas entre si. Resumindo, os dois olhares perceberão o mesmo contexto a partir de dois referenciais distintos. Parece existir alguma correlação entre essa discussão e aquela referente às liminaridades nas zonas de intersecção (Leach, 1978:45) referidas anteriormente e na FIGURA 9. Haveria intersecções de liminaridade interpretativa.

Malinowski foi o etnógrafo que sistematizou e consagrou a observação participante como método de coleta de dados em sociedades distantes e diferentes da nossa. Esta consagração ocorreu, sobretudo, a partir de sua etnografia realizada entre 1915 e 1918 entre os nativos das Ilhas Trobriand. Essas e outras informações foram coletadas também em outras sociedades por outros antropólogos impondo assim, uma crescente admissão da diversidade mundial de culturas que aos poucos fomentava um debate teórico no qual as observações sobre “qualquer sociedade, em qualquer ponto do planeta, com qualquer tipo de tecnologia, tornaram-se um conjunto coerente de vozes, gestos, reflexos, articulações e valores” (DaMatta 1987:146).

observação
participativa

A introdução de Malinowski para o clássico Os Argonautas do Pacífico Ocidental em 1922, constitui-se num consagrado guia para o trabalho de campo e para a prática antropológica, apontando a necessidade de se coletar dados e viver entre os nativos para poder formular interpretações sobre o seu pensamento. Como nos orienta Malinowski:

Os Argonautas
do Pacífico
Occidental

Os princípios metodológicos podem ser agrupados em três tópicos principais: em primeiro lugar, é lógico, o estudioso deve ter objetivos verdadeiramente científicos e conhecer os valores e critérios da moderna etnografia. Em segundo lugar, deve criar condições adequadas para o trabalho, o que significa viver realmente com os nativos, longe dos outros brancos. Finalmente, deve aplicar certos métodos especiais de coleta, manipulação e registro de dados. (Malinowski 1978 :20).

Para Malinowski, o fundamental entre os três tópicos era o segundo, pois é a partir do contato mais íntimo estabelecido no cotidiano que podemos conhecer melhor os nativos e familiarizarmos-nos

com seus costumes e crenças. Como aponta o autor, esse contato significa que “a vida do etnógrafo na aldeia, no começo uma estranha aventura por vezes desagradável, por vezes interessantíssima, logo assume um caráter natural em plena harmonia com o ambiente que o rodeia”. (Malinowski 1978:21). É preciso notar que isso não impede a postura metodológica de sempre circular entre o estranhamento e a familiaridade.

costumes e crenças

Em que pese a estranheza quanto à referência ao etnógrafo assumir “um caráter natural em plena harmonia com o ambiente”, pode-se pensar que ele seja, não só um estranho “molestador” da rotina dos nativos, assim como, que ele seja também é “molestado”, ou desafiado nas suas certezas. No entanto, parece ser somente a partir dessa vivência cotidiana e na relação dialógica² entre dois — o antropólogo e o nativo — que se pode também abordar e considerar informações mais “obscuras” como as fofocas e os comentários maldosos, ou não, intra ou inter-grupais.

Ao contrário de métodos de pesquisa que pressupõem incursões de curta duração para uma entrevista ou aplicação de um questionário, a apreensão de “fofocas”, intimidades ou situações veladas e intimamente circunscritas à cultura local só podem se revelar graças a uma mais longa ou muito freqüente presença no campo.

Além da importância das conversas e entrevistas, o trabalho de campo deve ir além das coisas *ditas*. Definitivamente a marca da antropologia é a observação daquilo que é freqüentemente impalpável, ou seja, dos “imponderáveis da vida real”. Estes só podem ser apreendidos na vida cotidiana dos nativos, pois representam justamente aquilo que entre eles não é explicitado na fala e nos comentários cotidianos e nem tampouco é formulado abstratamente em cada contexto pelos seus respectivos “nativos”, ou seja, “nós” e “eles”, que temos diferentes imponderáveis. Qualquer que seja o contexto, para compreendê-los, parece ser imperativa a observação participante. Por exemplo, ela permite, perceber as sutilezas nas diferenças entre o que se faz e o que se fala. A esse respeito comenta Malinowski (1978: 30):

imponderáveis da vida real

imponderáveis

observação participante

Há uma série de fenômenos de suma importância que de forma alguma podem ser registrados apenas com o auxílio de questionários ou documentos estatísticos, mas devem ser observados em sua plena realidade. A esses fenômenos podemos dar o nome de imponderáveis da vida real [grifo nosso]. Pertencem a essa classe de fenômenos: a rotina do trabalho diário; os detalhes de seus cuidados corporais; o modo como prepara a comida e se alimenta, (...); a existência de hostilidade ou de fortes laços de amizade, (...), a maneira sutil porém inconfundível, como a vaidade e a ambição pessoal se refletem no comportamento de um indivíduo e nas reações emocionais daqueles que o cercam(. . .). É preciso que isso se transforme em dados científicos, para que se possa atingir a atitude mental que neles se expressa.

imponderáveis da vida real

Embora Malinowski não atribua uma correlação entre os imponderáveis da vida real e o que Durkheim denomina fato social³, podemos pensar que o fato de nativos (“nós” e “eles”) não formularem o que fazem esteja em relação com efeitos da coerção social e exterioridade impostas pelo fato social. Segundo Durkheim, são características de um fato social no interior da sociedade, por um lado, a “sua exterioridade em relação às consciências individuais”, por outro lado “a ação coercitiva que [o fato social] exerce ou é suscetível de exercer sobre essas mesmas consciências” no que concerne suas “maneiras de agir, de pensar e de sentir”. Em relação a outros fatos, “por conseguinte, não podem confundir-se com os fenômenos orgânicos, visto que consistem em representações e em ações; nem com fenômenos psíquicos, que não têm existência senão na consciência individual, e devido a ela. Constituem, pois uma espécie nova e a eles se deve atribuir e reservar a qualificação de sociais” (Durkheim. 2003:31-33)

fato social

Por constituírem, assim como os fatos sociais em maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder coercivo, caracterizadas na ação pelo costume e pela cultura, os imponderáveis não são formulados abstratamente pelos nativos pois aparecem como fatos naturais, ou seja, como a única maneira possível de agir.

É assim, por exemplo, que na socialização escolar o aluno vai aprender que o professor deve estar na frente e estes sentados enfileirados — pelo menos na educação formal convencional. Dificilmente um aluno vai questionar essas maneiras de ser e agir, pois as consideram naturais, sobretudo numa escola mais que seja menos dialógica no sentido de Paulo Freire na **Pedagogia do Oprimido** (1981). De mesma forma, sugerimos uma reflexão e uma busca sobre a predominância do branco para os vestidos de noiva em diversas sociedades e o costume entre os pomeranos onde a noiva se casa de vestido negro⁴.

Por outro lado, a diferença entre o que se fala e o que se faz está também relacionada com a normas sociais e suas imposições sobre os indivíduos: as pessoas falam o que aprenderam como sendo o que deveria ser feito, muitas vezes ignorando as atitudes mais singulares ou mesmo sem ter muita consciência

do significado do que dizem.

Para atingir o que Malinowski chama de “mentalidade nativa” e compreender a partir dela a cultura, o autor afirma que o antropólogo deve seguir três caminhos:

1) formular o “esqueleto” da tribo: levantar os documentos concretos e estatísticos, as genealogias e o mapa mental. Este ainda constitui material morto e não pode ajudar em muito a desvendar a mentalidade do nativo.

2) formular “o corpo e sangue” da tribo: registrar os dados colhidos através da observação participante. É completado pelos imponderáveis da vida real, e outros tipos de comportamento. Esses dados são registrados no diário de campo do antropólogo.

3) *Corpus inscriptum*: documentar as narrativas típicas dos nativos, palavras características que designam alguma prática que só faz sentido na cultura estudada. Esse documento retrata a mentalidade nativa.

Para Malinowski, esses processos permitem que o antropólogo possa entender esse outro do ponto de vista nativo, bem como sua visão de mundo e seu modo de viver. É essa perspectiva que, em parte, faz com que se abandone o etnocentrismo e se passe a “ouvir” o nativo. É a partir da adoção dessa perspectiva que o “outro” torna-se objeto de estudo da antropologia.

entender esse
outro do ponto
de vista nativo
etnocentrismo

A alteridade passa a ser vista do ponto de vista do nativo, das suas singularidades e suas interpretações sobre suas instituições e costumes. A diferença e o exotismo – esse último só existente para o pesquisador de fora — passam a fazer sentido uma vez que o *exótico* é transformado em *familiar*, persistindo sempre alguma diferença que permite o estranhamento. Uma das recomendações básicas para o etnógrafo no trabalho de campo é compreender o “outro” numa relação de constantes transformações cíclicas do ‘estranho em familiar’ e ‘do familiar em estranho’. As expressões “transformar o exótico em familiar” e “transformar o familiar em exótico” são utilizadas por DaMatta (1978) no texto “O ofício de Etnólogo ou como ter Anthropological Blues no qual ele as define no seu conjunto como a ‘regra de ouro do trabalho etnográfico’.

alteridade

É claro que o trabalho de campo não é algo mecânico, dividido em etapas fixadas rigidamente, como aquelas apontadas por Malinowski. Não é possível ir para o campo pensando “ah, hoje vou fazer o esqueleto daquela sociedade”, ou, “isso faz parte do “corpus inscriptum”. A observação participante tem muito de surpresa. Afinal de contas, nenhuma sociedade poder ser pensada como um laboratório experimental para o antropólogo, onde ele pode estar forjando situações ou reações para sua pesquisa.

O trabalho de campo e a observação participante permitem ao antropólogo apreender o pensamento do nativo, proposta teórica desde os primeiros trabalhos preocupados em entender culturas tão diferentes da do pesquisador. É justamente essa possibilidade que atribui a etnografia, como metodologia de coleta de dados, uma importância tão grande para a Antropologia, chegando a ser ela o que confere ‘autoridade’ ao trabalho antropológico. Como salienta Roberto Cardoso de Oliveira referindo-se à importância da etnografia:

“Permito-me dizer que talvez seja ela [a observação participante] a responsável pela caracterização do trabalho de campo antropológico, distinguindo-a, enquanto disciplina, de suas irmãs nas ciências sociais” (Cardoso de Oliveira 2000 :34).

O que confere autoridade a um antropólogo é o seu contato com o grupo estudado, pois é porque ele “esteve lá” que pode apresentar as suas observações e a apreensão daquela realidade. “A autoridade decorre de ser você quem testemunhou e produziu o relato [...]” (DaMatta 1990:59).

II.2 Tempos modernos: o outro pode até ser meu vizinho...

Com o movimento interpretativista (Geertz, 1989). muitas das formulações de Malinowski foram postas à prova e algumas foram refutadas. Mas o trabalho de campo, embora tenha sido “desmistificado” por James Clifford, não perdeu sua importância na pesquisa antropológica.

De todas as contribuições dessa nova antropologia, duas destacam-se pela sua relevância. Primeiro, a inclusão da presença da subjetividade do antropólogo na pesquisa realizada. Isso significa aceitar que o que falamos sobre os “nativos” são nossas interpretações orientadas por teorias, mas a partir de uma visão pessoal e possível entre outras existentes.

O segundo aspecto diz respeito ao chamado de Clifford Geertz para o fato de sermos “todos nativos”. O valor dessa afirmação repercutiu de modo substantivo na Antropologia para que ela avançasse no processo de transformação do “familiar em exótico” e não somente no movimento tradicionalmente feito, de “transformar o exótico em familiar”.

A observação participante continuou sendo o método de pesquisa privilegiado, reconhecendo as especificidades e particularidades culturais, mesmo em instituições de nossa sociedade, o que significa dizer que praticamos o estranhamento daquilo que vemos, sem, no entanto, tomá-lo como fato “bizarro”

ou “engraçado” para colecioná-lo em nossa memória, como alertava Malinowski.

É a partir dessas novas configurações — tanto sociais como científicas - que o trabalho de campo foi ganhando cada vez mais contribuições, em termos de interpretações e discussões. Se nos Estados Unidos, Clifford Geertz e James Clifford (1986) conduziram importantes debates sobre o assunto, no Brasil, Roberto Cardoso de Oliveira guiava a discussão sobre o trabalho de campo e a análise do campo da Antropologia.

Para os dois primeiros, a observação deve ser aceita como uma interpretação subjetiva da realidade, o que não elimina o caráter científico, mas sim o cientificismo do trabalho. O que para Geertz é fundamental, é que a Antropologia deve ser feita por meio de uma descrição densa do que foi observado de modo a permitir que outros possam reinterpretar a interpretação do primeiro antropólogo que estudou o assunto. De algum modo esta foi também uma demanda de Malinowski.

descrição
densa

Tanto para Geertz como para Clifford, a etnografia deve ser uma descrição densa, que permita interpretar a cultura:

“o que o etnógrafo enfrenta, de fato é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. [...] Fazer a etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”. (Geertz 1989:20).

Roberto Cardoso de Oliveira (1998), procurou sintetizar em um artigo a prática da observação participante, reunindo as premissas de Malinowski com uma postura menos autoritária por parte do antropólogo. As etapas cognitivas do antropólogo, — o olhar, ouvir e escrever - quando bem disciplinadas pela teoria antropológica, devem ser pensadas como partes da apreensão da realidade, pois é através dessas faculdades que o antropólogo absorve o “modelo nativo”, matéria-prima do entendimento antropológico.

As duas primeiras etapas cognitivas e disciplinadas pela teoria antropológica — o olhar e o ouvir — são “utilizadas” na observação participante, no momento do “estar lá”. São essas duas faculdades, domesticadas pela teoria antropológica, que permitem ao antropólogo “ver com outros olhos e ouvir com outros ouvidos”.

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo, esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque, [...] o objeto sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade (Oliveira 1998: 19).

Mas apenas pelo olhar não é possível apreender a vida social da cultura. É preciso penetrar no sistema simbólico, que deve englobar outras instâncias e também ter em mente que nenhuma das etapas podem ser tomadas como independentes na investigação antropológica.

sistema
simbólico

O ato de “ouvir” envolve algumas situações que devem ser pensadas pelo antropólogo. Entre elas, o “confronto” cultural que se dá entre o mundo do antropólogo e o mundo do entrevistado, e o tipo de relação entre o entrevistado e o entrevistador.

Quando a relação entre ambos assume uma atitude articulada apenas ao redor de perguntas e respostas, a situação que se estabelece é uma relação de poder inviabilizando o diálogo, pois faltam, nesse caso, as condições para a interação entre o pesquisador e o pesquisado. Quando se estabelece uma relação dialógica e se transforma o informante em “interlocutor”, a entrevista ganha um status diferente e o poder do antropólogo tende, em parte, a ser menos marcante e, principalmente, questionado. É possível, inclusive, dentro desta perspectiva, realizar a técnica de questionários com perguntas estruturadas, desde que haja um “policiamento metodológico”, no sentido de continuar numa situação de diálogo onde o “informante” é pensando como interlocutor.

A partir de uma possibilidade de diálogo, o confronto é transformado em um “encontro etnográfico”. É como se esse encontro criasse [...] um espaço semântico partilhado por ambos os interlocutores, graças ao qual pode ocorrer aquela ‘fusão de horizontes’, desde que o pesquisador tenha a habilidade de ouvir o nativo e por ele ser igualmente ouvido, encetando formalmente um diálogo entre ‘iguais’, sem receio de estar, assim, contaminando o discurso do nativo com elementos de seu próprio discurso (Oliveira 1998 :24).

De certo modo a “fusão de horizontes” se assemelha à necessidade de ajustes dos referenciais mútuos para que se estabeleça o diálogo, como já referido.

Dada a importância de criar esse diálogo, é imprescindível, quando há uma intenção, realizar uma observação participante, o contato cotidiano e até mesmo íntimo entre o pesquisador e seus interlocutores. Quando o antropólogo passa a ser visto, não como membro nativo do grupo, pois ele nunca o será, mas como alguém em quem se pode confiar ou alguém interessante de se conversar, muitas informações aparecem como que naturalmente no diálogo. Aqui a experiência etnográfica e o bom senso do pesquisador devem ser levados em consideração. Primeiro no sentido de prestar atenção aos sinais que as pessoas dão, ou seja, estar atento ao humor das pessoas com quem se vai conversar. Algumas vezes é melhor deixar para outro dia a conversa sobre o assunto de nossa pesquisa e dar ouvidos ao que o nativo tem para dizer sobre os seus problemas — inclusive esses desabafos podem trazer informações interessantíssimas para nossa investigação. Outra preocupação que o etnógrafo deve ter é com relação as informações que lhes foram reveladas. Nunca é demais perguntar até que ponto aquela informação pode ser revelada nos relatórios finais de nossas pesquisas sem causar transtornos para nossos interlocutores ou estabelecer incongruências que não foram resolvidas no ir-e-vir entre o campo e a academia — lugar da escrita propriamente dita do texto etnográfico⁵.

Darrel Addison Posey (1986) sugere uma “metodologia geradora” de dados que traz importantes sugestões para um diálogo de campo em que se respeite os referenciais do “outro”, e sobretudo, para que se compreenda os conceitos a partir da própria cosmologia e cosmogonia do grupo pesquisado, ou seja, do ponto de vista nativo:

“Questionar, pura e simplesmente, conduz à inibição do fluxo de informações por parte do informante. A pergunta: “quantos tipos de X existem?” presume que X é uma categoria cross-cultural válida e que existem tipos de X identificados e nomeados em todas as culturas. “Esta é a larva da borboleta X?” supõe a noção de metamorfose que pode deixar de explicar a ontogenia em todas as sociedades. (...)

De um modo geral, quanto mais aberta a pergunta, isto é, menos restritiva, maior é a liberdade deixada ao informante para responder segundo sua própria lógica e conceitos. Melhor dito, quanto menos perguntas, melhor é. Recomenda-se por isso, uma metodologia “geradora de dados”. Ou seja, na medida em que o informante propõe tópicos e explicações corre-se menos risco de prejudicar a informação” (cf. 23-24).

Como já comentado, tem-se tornando mais familiares alguns aspectos daquele “outro cotidiano” que inicialmente, motivava tantos estranhamentos. Com os crescentes contatos externos de sociedades indígenas — antes mais isoladas — e ao deslocar-se o interesse etnográfico para outros contextos urbanos, têm surgido novidades em olhares, objetivos e temáticas associadas ao que se denomina antropologia das sociedades complexas.

Retomemos as referências a Clifford Geertz, conhecido pela sua antropologia interpretativa, juntamente com Bruno Latour (1997; 2000), que contrapõe uma proposta de etnografia da ciência em ação nas “tribos” e “aldeias” dos cientistas aos estudos de sociologia – apenas de produtos acabados – da ciência.

Clifford Geertz, autor do livro **Saber Local** (Geertz 1999), aborda em um dos capítulos “O Senso Comum como Sistema Cultural”. Nele, o autor critica as desqualificações de outros saberes por aqueles que se crêem credenciados e embasados na ciência oficial para julgar os saberes “pré-científicos”, ao mesmo tempo que salienta a importância de proceder a uma ‘antropologia do pensamento’. A desqualificação faz lembrar a frase típica que expressa o desprezo de muitos acadêmicos de ranço positivista: ‘...isso é do senso comum’. Em outro capítulo desse mesmo livro, Geertz discute “Como pensamos hoje: a caminho de uma Etnografia do Pensamento Moderno”. Deste texto, vale citar os trechos a seguir:

“Pensamento é múltiplo como produto e singular como processo, o que se constitui como importante paradoxo nas ciências sociais gerando teorias em todas as direções, algumas delas razoáveis, mas a natureza do paradoxo tem sido vista como relacionada com um quebra-cabeça de tradução, ou seja, o de como um significado num sistema de expressão é expresso em outro ...– hermenêutica cultural, não mecânica conceitual.”

(...) “Somos todos nativos agora, e qualquer outra pessoa que não seja imediatamente um de nós é um exótico. O que antes parecia ser a questão de saber se selvagens poderiam distinguir fato de fantasia, agora parece ser a questão de se saber como outros, de além-mar ou no corredor, organizam seu mundo significativo.” [grifos meus] (cf. 226)

A frase “Somos todos nativos agora”, abre importantes caminhos para a etnografia das sociedades complexas e para a busca da organização do mundo de significados em contextos antes não pensados como aqueles da própria instituição social da ciência (C) e da tecnologia (T), já tão consagrada no conhecido binômio C&T.

Bruno Latour, por sua vez, publica com Steve Woolgar o livro **Vida de Laboratório** (Latour e

quebra-cabeça de tradução, ou seja, o de como um significado num sistema de expressão é expresso em outro

Somos todos nativos agora

saber como outros, de além-mar ou no corredor, organizam seu mundo significativo

Woolgar 1997), cuja edição brasileira contém no primeiro capítulo uma esclarecedora exposição sobre “a Etnografia das Ciências (p. 9-34). Nessa pesquisa, o autor — inspirado na sua experiência etnográfica anterior com populações nativas na África — empreende durante dois anos, um estudo de um dos laboratórios do Instituto Salk na Califórnia. Roger Guillemin era o “cacique” que um ano após o término da etnografia realizada por Latour, recebia o Prêmio Nobel pela caracterização da substância TRF, relacionada à endocrinologia.

Latour é bastante atento para as questões de respeito ao outro, sempre presentes no trabalho etnográfico. A partir de expressões que revelam posturas etnocêntricas, e portanto, preconceituosas com respeito a diferentes saberes (científicos, disciplinares, especializados, populares, tribais, “pré-científicos”), ele exige que se atribua maior simetria na consideração de diferentes modos de pensar e saber. Essa discussão está presente no artigo “Como redividir a ‘Grande Divisão?’”, em referência ao “espírito científico” e o espírito pré-científico” (Latour 1999).

Consideremos agora alguns aspectos metodológicos entre os dois momentos indissociáveis e sempre articulados do trabalho etnográfico: o “**estar aqui**” e o “**estar lá**” (Geertz, 1988:131).

2.1 O Etnógrafo e o Trabalho de Campo: entre o *estar aqui*, entre pares da academia e o *estar lá* entre os outros no campo,

Diante da demolição de uma casa, o filho exclama:
Olha Papai!
Eles estão construindo um terreno!
(Pedro Bloch: “Criança diz cada uma”)

Discutimos aqui, aprofundando um pouco mais, os significados dos termos “**estar aqui**” – a partir do referencial da nossa ciência, refletindo e analisando o que observamos do “outro” - diferente de nós – e o “**estar lá**” na observação, interação e interlocução com os outros nos vários momentos do trabalho de campo no qual muitas vezes estranhemos códigos, costumes e formas de agir e classificar.

Por vários momentos do trabalho de campo, isolamo-nos em pensamento ou fisicamente por vários motivos, como para fazermos anotações do diário ou até mesmo para dormir. Nesses momentos, mesmo estando no lugar do outro, vivenciamos uma maior proximidade de nossos próprios paradigmas, conceitos, metodologias e instrumentos — todos associados a visões e leituras de mundo com as quais temos mais familiaridade. Desse modo, ao voltarmos do trabalho de campo, mudamos os registros e passamos concretamente ao “estar aqui”. No entanto, mesmo quando “estávamos lá”, nos nossos “recolhimentos acadêmicos” já estávamos fazendo várias incursões virtuais ao “estar aqui” do referencial das nossas ciências. paradigmas

Nossa discussão refere-se à dupla tarefa — ‘regra de ouro’ do trabalho etnográfico — que no dizer de Roberto DaMatta (1978),

“pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas:

(a) *transformar o exótico no familiar*
e/ou

(b) *transformar o familiar em exótico.*

E, em ambos os casos, é necessária a presença de dois termos (que representam dois universos de significação) e, mais basicamente, uma vivência dos dois domínios por um mesmo sujeito disposto a situá-los e apanhá-los. “ (cf. 28)

Da Matta prossegue mencionando que essas transformações que se alternam com frequência relativamente grande em qualquer trabalho etnográfico *“parecem seguir de perto os momentos críticos da história da própria disciplina [antropologia]”*. Esse comentário reforça o que dissemos a respeito da relação entre a busca do exótico e as demandas de estranhamentos das nossas próprias sociedades urbanas. A menção a “uma vivência dos dois domínios por um mesmo sujeito” corrobora também nossa defesa do trabalho de campo realizado individualmente.

Procurando rever as antinomias até aqui referidas, podemos resumí-las nas três linhas abaixo, acrescidas de mais duas:

1. exótico / familiar
2. estranhamento / familiaridade
3. “estar lá” / “estar aqui”
4. “estar lá” / escrever aqui (Geertz 1989)

O item 4, como uma variante do item 3, sugere uma fase de análise, elaboração e escrita do

texto etnográfico quando já nos sentimos distantes, sobretudo no tempo, do trabalho de campo e com a sensação do projeto terminado, passamos então à fase de publicação. Isso, no entanto, não significa que nunca retornaremos ao campo de origem, seja para conferir alguns dados com vistas à publicação dos resultados, seja porque estabelecemos laços de outra natureza do que o essencialmente etnográfico, seja porque nos propomos a realizar uma continuação do trabalho ou outro projeto de pesquisa.

Ao mencionarmos o termo referencial para indicar momentos em que, apesar de “estarmos lá”, encontramos-nos refletindo sobre os fenômenos observados como se estivéssemos “aqui” no nosso ambiente de trabalho, usamos o termo ‘referencial’ como uma generalização do conceito de ‘sistemas de coordenadas’ como é comumente usado nas comunidades de físicos e matemáticos. No entanto, para uma generalização do conceito associado à noção de ‘ponto de vista’, cabem um comentário e um exemplo ilustrativo.

leitura do mundo

As formas de “leitura do mundo” (Freire, 1981: 114) dependem fortemente do ponto de vista ou do referencial⁶ do observador⁷ e podem se diferenciar fortemente em função de classes sociais, gênero, idade, estilos de vida próprios de uma mesma cultura ou do encontro de diferentes culturas. Um exemplo interessante e já comentado é o abano horizontal de cabeça dos indianos dizendo sim.

referencial observador

Captar o universo de significados de uma outra cultura exige, portanto, um esforço incessante de compreensão dos fenômenos a partir dos referenciais e categorias nativas. A esse, segue-se o esforço de situarmos-nos no “*estar e escrever aqui*”, através da **tradução**, que como vimos, segundo Geertz, é fazer com que um significado expresso no sistema *de lá* seja expresso no nosso sistema *daqui*.

Recapitulemos essa discussão com a ajuda da FIGURA 10. Ela esquematiza as relações de idas e vindas entre as reflexões e a produção no “estar aqui” da convivência acadêmica e o espaço e lugar do trabalho de campo, o “estar lá” no campo podendo, mesmo estando lá, refletir por recurso a algumas incursões “virtuais” ao estar aqui da academia.

O ambiente parece um teatro com alguma peça sendo encenada. No entanto, é necessário considerarmos esse esquema como metafórico⁸ para o entendimento do processo etnográfico. É como se nosso observador usando chapéu fosse um entre os seus pares, colegas acadêmicos e, portanto, professores e pesquisadores na universidade ou algum centro de pesquisa. Aqui eles se representam como espectadores ou observadores distantes como, por exemplo observando uma sociedade de formigas em interação. Sabe-se que ele não se comunica com essa sociedade de animais, apenas pode eventualmente interferir sobre ela sem que haja reflexividade. A partir dessa observação, no entanto, nosso observador parte “em viagem” para o lugar dos outros, o “palco” desse “teatro”, esquecendo seu chapéu sobre o banco.

Chegando lá ele percebe uma sociedade que interage de várias formas inclusive pela comunicação através de uma outra língua estruturada. No espaço desse contexto local (oikos), ele percebe coisas da natureza (árvore) e coisas da cultura (banco, pessoas em interação, linguagem), assim como vai percebendo os ritmos e tempos (chronos) próprios dessa sociedade na qual, nesse momento há três nativos observando ou contemplando uma árvore.

oikos
chronos

Ao chegar, é claro que ele também passa a participar (observação participante) das interações locais. Desse modo, ocorre o inevitável: sem que se faça algum juízo de valor, o grupo local se modifica e o observador também. A partir desse momento, nenhum é mais o mesmo que era no estado anterior. Um dos nativos pode até se tornar um dos interlocutores privilegiados se a conversa no banco revela um interesse mútuo no prosseguimento da comunicação entre os dois.

Se, por exemplo, o nativo já conhece um pouco do mundo do observador, ele poderá fazer alguma observação que lhe cause estranheza e que o faça refletir sobre o que foi dito recorrendo ao seu sistema de conhecimento (estar aqui “virtual”) para só então retomar a conversa no estar lá.

Certa vez, no processo de preparação de uma exposição junto com uma equipe no Museu Paraense Emílio Göeldi em Belém (PA), Payakan Kayapó observou: “Eu não entendo porque vocês brancos vivem falando de madeira o tempo todo, eu só conheço árvore...”. Nesse caso parece ter ocorrido o inverso. Payakam estava numa instituição de pesquisa (no estar lá dele ou no estar aqui meu) e refletiu a partir do mundo dele (estar aqui “virtual” Kayapó, portanto, dele) sobre o significado de madeira no mundo nosso, nos dizendo o que pensava.

Após uma permanência entre eles no estar lá, o pesquisador poderá voltar para o seu estar aqui entre os seus pares (na “platéia” do “teatro”) e eventualmente traduzir o que encontrou lá para seus colegas cientistas. Numa fase final das pesquisas torna-se necessário produzir uma tese ou um texto etnográfico o que será realizado no “escrever aqui” como se refere Clifford Geertz (1989a).

A seguir, abordaremos algumas questões relativas a leituras do mundo condicionadas por recortes disciplinares, que podem oferecer limitações no encontro etnográfico e mesmo nas relações pedagógicas

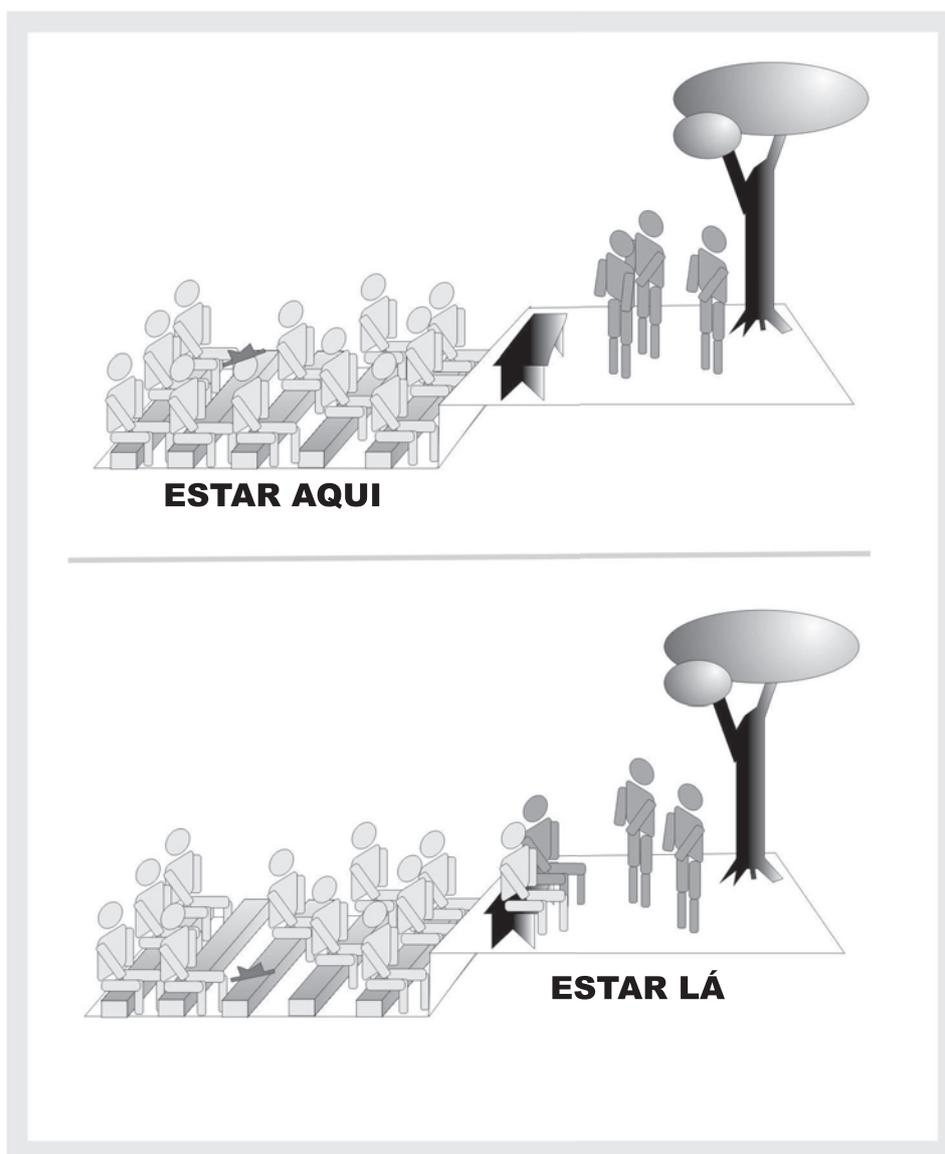


FIGURA 10

II.3 Transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e leitura do mundo

A seguir, relacionamos o “estar lá” como estar-no-mundo, e o “estar aqui” como estar na academia utilizando suas ferramentas: disciplinas, metodologias e instrumentos. Para isso, devemos procurar, tanto quanto possível, usar categorias de análise que sejam, não só, mais “universais” na sua aplicação, como também, independentes das disciplinas. Para isso, nos serviremos do **tempo** (cíclico e linear) e dos ritmos representados no **espaço** e no **lugar**.

Na consideração das relações ‘ser humano / natureza’, devemos situar indivíduos e grupos sociais próprios de seus lugares, no **tempo** e no **espaço**. Representa-se o tempo — noção muito abstrata — no espaço e no **lugar** — o lugar do **contexto**. Enquanto um lugar tem o seu próprio, (como as cartas endereçadas a determinada pessoa que são próprias de sua caixa de correio), um espaço é socialmente construído (um espaço de discussão, um espaço de lazer, ...). Nunca e demais insistir aqui sobre a citação já feita anteriormente de Michel De Certeau (1990:173) que nos enfatiza essas noções: “...o espaço é um lugar praticado, assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Da mesma forma, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar que constitui um sistema de signos - um texto”.

Utilizando as categorias - tempo, espaço, lugar - para análises de “leituras do mundo”,

tempo

espaço

lugar

um lugar tem o seu próprio

um espaço é socialmente construído

consideremos agora aspectos metodológicos de interesse nas pesquisas de campo, os quais podem estender-se também para aspectos educacionais.

Nas primeiras 'leituras' ou percepções de um sujeito ou objeto de pesquisa, é preciso desvincularmo-nos das "ferramentas especializadas" (disciplinas ou áreas do conhecimento). Diante da nossas inumeráveis divisões do conhecimento em áreas, especialidades e disciplinas, não existe a menor possibilidade de isomorfismo entre estas e as especialidades de um grupo sócio-cultural distinto. É difícil que as atividades e saberes de um feiticeiro ou de um herborista sejam isomorfas das de um médico ou de um botânico.

Na superação dessas dificuldades — pela transdisciplinaridade — recorremos às categorias de tempo, espaço e lugar, para, "sem ferramenta na mão", **transcendermos** as disciplinas numa leitura do mundo, inicialmente, descompromissada das mesmas. Nesse domínio transdisciplinar (DT), buscando representações de tempos no espaço, tomamos consciência da situação histórica nos lugares em que nos fixamos e percebemos relações entre permanência e mudança nas vivências de vários espaços. Apoiados pelo esquema do QUADRO 11, colocamo-nos questões, problematizando-as no domínio transdisciplinar (DT), passível de construção sistematizada de conhecimento. Um domínio onde transcendemos as disciplinas no "estar-no-mundo lendo-o". Essa situação muitas vezes é antagônica de práticas escolares mais tradicionais onde uma criança ainda não alfabetizada, que já lia o mundo antes mesmo de ir para a escola, é bloqueada em seu processo, para primeiro ler as palavras, e, só depois de alfabetizada, poder, ou ter o poder de, ler o mundo.

A escola e academia conservam, ainda zelosamente, a tradição do Século XVIII, crescendo numericamente a já ampla pluri- ou multi-disciplinaridade, com espaços rigidamente demarcados para cada disciplina. Recusando essa postura e suas rígidas fronteiras, colocamo-nos entre (inter) as disciplinas no domínio interdisciplinar (DI). Nessa grade interdisciplinar, podemos **transitar** pelas disciplinas — desde que tenhamos um bom "jogo de cintura" — para colocar questões pertinentes no diálogo com os especialistas: usuários de outras "caixas de ferramentas" especializadas. No entanto, uma estratégia fundamental tem que ser atendida, a de saber voltar do 'quadro de ferramentas' para o domínio transdisciplinar (DT), sem ferramenta na mão, para o lugar da transcendência das mesmas, para o estar no mundo num ecossistema natural e social — no mesmo tempo e num mesmo espaço da situação histórica.

Temos um exemplo interessante relacionado às considerações acima se observarmos nos jornais, a página do tempo — tempo-clima. Várias perguntas podem ser feitas de forma tão 'indisciplinada' quanto o é a própria natureza. Exemplos são: Caracterizando as quatro fases da Lua, por que aparece não só a data do início, mas também uma hora precisa indicando o início de cada fase? Informações sobre as marés aparecem por vezes distantes das do quadro das fases da Lua. Nesse caso, uma coisa não dependerá da outra? Com a previsão de tempo bom para o estado de São Paulo, vamos para Ubatuba — um mezoclima apelidado de "Ubachuva" — e chove. Por que?! Por que em Bogotá, apesar da latitude próxima da Linha do Equador onde em geral faz calor, faz frio o ano todo com mínimas e máximas entre 9 e 19°C? A temperatura no mundo é dada para as capitais, porém há exceções: Frankfurt, Miami, São Francisco e Nova York. Elas aparecem entre as capitais, embora não o sejam. Por quais razões?

Nesse exemplo, se nos ativéssemos às disciplinas, teríamos que passar por várias delas no percurso interdisciplinar entre (inter) as ferramentas do quadro. Astronomia para as fases da Lua? Oceanografia para as marés... ou Geografia... ou Astronomia? Economia ou Sociologia para as cidades que não são capitais? Antropologia para o pescador que sabia que em Ubatuba ia chover naquele dia?

Se nos propusermos a problematizar e enunciar nossas questões — sempre vistas como encaminhamento de resposta em processo — no domínio DT, será mais fácil a busca de 'ferramentas' no quadro, pois ela será temática e consciente, em lugar de imposta do quadro por suas disciplinas.

No caso do trabalho em etnociência⁹, sistema de saberes próprios de um grupo social, ocorre um problema. Tanto o domínio DT quanto o domínio DI, são diversos para culturas diversas. Ainda que conceitos e categorias de análise mais gerais possam ser percebidos por nós entre eles, podemos nos enganar quanto às denotações e conotações locais que estejam escondidas e que não conseguimos desvelar nos fenômenos e conceitos, códigos e símbolos próprios daquele outro lugar.

Nós, enquanto observadores, com o distanciamento do "estar aqui" de fora com a nossa ciência, inserimo-nos num "estar lá" sem nossas "ferramentas", procurando tanto quanto possível, desprovermo-nos de nossos referenciais rígidos para observar e pensar como observador "de dentro" da outra cultura, em domínios que diferem dos nossos DT e DI. Esses domínios têm "outras ferramentas" (dos pajés, curandeiros, pescadores, agricultores, cesteiros, ceramistas, ...) que com certeza podemos pressupor existirem em menor número, menos compartimentadas e mais polivalentes do que as nossas. Assumindo, portanto, que não há qualquer isomorfismo possível com as nossas disciplinas. Seu domínio análogo a "DT", que obviamente não se denomina transdisciplinar, é outro também, embora nele ainda sejamos

transdiscipli
nalidade

transdisciplinar

multi

transdisciplinar

etnociência

obrigados a pedir auxílio em busca de alguma forma de correspondência com as “nossas categorias nativas” — as daqui.

David Harvey (1989) considera que “é importante desafiar a idéia de um único e objetivo sentido para tempo e espaço, contra o qual nós podemos medir a diversidade de concepções e percepções humanas”. Sem pretender “defender uma total dissolução da distinção objetivo-subjetivo, mas antes insistir, para que nós reconheçamos a multiplicidade de qualidades objetivas que o espaço e o tempo podem expressar, assim como o papel das práticas humanas na sua construção.” (...) “...as concepções de tempo e de espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social. Os índios das planícies ou os nueres africanos objetivam qualidades de tempo e de espaço tão distintas entre si quanto distantes das arraigadas num modo capitalista de produção. A objetividade do tempo e do espaço advém, em ambos os casos, de práticas materiais de reprodução social; e na medida em que estas podem variar geográfica e historicamente, verifica-se que o tempo social e o espaço social são construídos diferencialmente. Em suma, cada modo distinto de produção ou formação social vai incorporar um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço”.

Quanto mais significativa for a diferença cultural numa prática de etnografia do saber e da técnica, mais teremos que aumentar a freqüência do ‘ir-e-vir’, das transições “estar lá” / “estar aqui” entre os domínios DT e DI de cada contexto cultural muito diferente. Por mais paradoxal que pareça, quando estamos entre nós fazendo uma etnografia de um contexto local da nossa própria sociedade complexa, essa alta freqüência de transições se impõe também para podermos lidar com o distanciamento, para podermos estranhar os nossos próprios pares observados, apesar da aparente familiaridade.

Num trânsito entre um modo de vida da “casa extensa para a natureza” (casa-oikos) e um modo urbano da “casa-propriedade”, as dificuldades serão grandes pela diferença e pela dificuldade em despojarmo-nos do caráter do “estar aqui” de nossas ferramentas. De nosso referencial, ao observarmos um modo de vida nosso, o perceber-se como se estivéssemos observando no “estar lá” é também difícil. Aliás, difícil também é incorporar ao contexto dessacralizado da ‘casa-propriedade’ o caráter sagrado do ecossistema mais sustentável da casa-oikos como um templo sagrado, menos profanado no tempo e no espaço, mas também no lugar¹⁰ – o lugar dos próprios e apropriados, no dizer de De Certeau.

Em casos intermediários da escala, interagimos com ‘um outro’ próximo de nossa sociedade, das diversidades da cidade, e mesmo das salas de aula com alunos, representantes de vários grupos sociais, “culturas” e individualidades. Com esses nossos ‘outros’, o pragmatismo puro e simples da norma culta, sem lidar com as diferenças e desigualdades, não procede nem pode atuar.

No esquema do QUADRO 11, mostra-se a circulação – necessária, freqüente e constante - entre o domínio transdisciplinar (do estar-no-mundo transcendendo as disciplinas sem ferramenta na mão) e o domínio interdisciplinar do transitar entre (inter) as disciplinas no “quadro de ferramentas”. Essa circulação necessária guarda certa analogia com o ir-e-vir entre o estranhamento e a familiaridade, apesar de me parecer que os dois estejam freqüentemente trocando de posições com os domínios DT e DI.

As áreas dos especialistas tradicionais aparecem como interseções com o estar-no-mundo (DT). Estas, ao contrário de nossas disciplinas, são todas distantes e sem interseções com DT.

trans
inter



FIGURA 11

NOTAS:

1- Ver, por exemplo:

- Carvalho, C. Á. (1998). Os Psiconautas do Atlântico Sul: Uma etnografia da psicanálise. Campinas, Editora da UNICAMP/CENTRO DE MEMÓRIA-UNICAMP.
- Magnani, J. G. C. (1984). Festa no pedaço : cultura popular e lazer na cidade. São Paulo, Brasiliense.
- Vargas, J. D. (2000). Crimes Sexuais e Sistema de Justiça. São Paulo, IBCrim;
- Latour, B. and S. Woolgar (1997). A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro, Relume Dumará.
- Lima, R. K. (1997). A Antropologia da Academia: quando os índios somos nós. Niterói, Universidade Federal Fluminense.
- Rodrigues, L. C. (1997). Rituais na Universidade: Uma Etnografia na UNICAMP. Campinas, CMU- Centro de Memória-UNICAMP.
- Magnani, J. G. C. and L. d. L. Torres, Eds. (2000). Na Metrópole: Textos de antropologia urbana. São Paulo, EDUSP/FAPESP.
- Shirley, R. W. (1971). O fim de uma tradição: Cultura e Desenvolvimento no Município de Cunha. São Paulo, Editora Perspectiva S/A.
- Velho, G., Ed. (1980). O Desafio da Cidade: Novas Perspectivas da Antropologia Brasileira. Rio de Janeiro, Editora Campus.
- Velho, G., Ed. (1989). A Utopia Urbana. Rio de Janeiro, Jorge Zahar;
- Velho, Y. (1975). Guerra de Orixá. Rio de Janeiro, Zahar;
- Vianna, Hermano, O mundo funk carioca, Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1988;
- Vogel, A., M. A. S. Mello, et al. (1993). A Galinha-d'Angola: Iniciação e Identidade na Cultura Afro-Brasileira. Niterói-RJ, EDUFF/PALLAS/FLACSO;
- Zaluar, A. (1983). Os homens de Deus : um estudo dos santos e das festas no catolicismo popular. Rio de Janeiro, Zahar Editores;

2- Roberto Cardoso de Oliveira (2000) conduz uma discussão muito rica sobre o assunto. Tedlock de maneira crítica, questiona até que ponto o antropólogo realmente utiliza a relação de maneira dialógica (“fala alternada”, falando de um lado para o outro) , ou se faz, afinal de contas, uma análise analógica, no sentido do antropólogo só utilizar o diálogo enquanto está no campo e ao estar no gabinete substituiu o diálogo por algo “análogo (“fala por sobre”, “fala além de”, “fala depois”) (Tedlock, D. A tradição analógica e o surgimento de uma antropologia dialógica. Anuário de Antropologia/85, 1988. pp. 184-185)

3- Para Durkheim (2003:41) “Fato social é toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior: ou então, que é geral no âmbito de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais”. (cf. 41)

4- Ver, por exemplo, em qualquer das duas formas de referência abaixo, o artigo:

Bahia, Joana. A “lei da vida”: confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos. Educ Pesq, Jan./June 2001, vol.27, no.1, p.69-82. ISSN 1517-9702.

Bahia, Joana. A “lei da vida”: confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos. Educ Pesq. [online]. Jan./June 2001, vol.27, no.1 [cited 09 May 2004], p.69-82. Disponível na Internet (WWW): http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100005&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1517-9702.

5- Ver a excelente discussão de questões relacionadas a isso e metodologia de pesquisa, especialmente no Cap. I “A Pesquisa” em:

Lima, R. K. de e L. F. Pereira (1997). Pescadores de Itaipu: Meio ambiente, conflito e ritual no litoral do Estado do Rio de Janeiro. Niterói-RJ, Universidade Federal Fluminense.

6- A idéia de referencial (referência + al, onde -al significa pertinência) é fundamental nessa discussão onde a utilizamos como o “lugar”, o ponto de “vista” de onde se percebe ou se interpreta ou se lê o referente (em semiologia: aquilo que o signo designa; contexto). Subjetividade e reflexividade são importantes características de nossa relação com o contexto. Destacam-se, entre os significados de referencial: 1. “o que constitui referência ou que a contém”; 2. “relativo a”. 3. sistema em relação ao qual são especificadas coordenadas espaciais e temporais de eventos, ou seja, o sistema de referência ou sistema de coordenadas. Com uma associação dos sentidos 2 e 3, tem-se a idéia da relatividade dos referencias. Entre as funções da linguagem (características de um enunciado lingüístico), a função referencial é aquela “na qual predominam as mensagens centradas no referente ou contexto”. A função

referencial

referente

relatividade dos referencias

referencial é também denominada função denotativa ou função cognitiva (Ferreira, 1996).

função
referencial

Como já citado, reforçamos que:

7- Em contraposição a um observador distante e neutro em relação ao observado, vale mencionar um conceito originário da física, o de “participador”. Ele nos permite refletir sobre ‘pesquisa participante’ em ciências sociais da mesma forma que na física do microcosmo que se constituiu a partir do século XX. Nela, observador, materiais, métodos e objeto de estudo, encontram-se tão inter-relacionados que, segundo o físico J. A Wheeler, “*para descrever o que aconteceu tem-se que abandonar a palavra ‘observador’ e substituí-la pela nova palavra ‘participador’*. Em certo sentido, o universo é um universo participatório” (Mehra, 1973).

8- Segundo o dicionário Houaiss (2001), o verbete metáfora indica:

Rubrica: estilística, lingüística, retórica.

designação de um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança (p.ex., ele tem uma *vontade de ferro*, para designar uma *vontade forte*, como o ferro).

9- Uma das recomendações básicas para o etnógrafo no trabalho de campo é compreender o ‘outro’ numa relação de constantes transformações cíclicas ‘do estranho em familiar’ e ‘do familiar em estranho’. Para isso - ao menos no que o consciente permite - é necessário que durante os momentos de estranhamentos nas leituras do mundo do ‘outro’, esforcemo-nos em eliminar ao máximo nossas bagagens disciplinares e pré-conceitos. Em geral não há isomorfismo possível, entre nossas inúmeras áreas de conhecimento e disciplinas, que possa estabelecer correspondências com as especialidades e os pré-conceitos do ‘outro’ nas leituras que ele faz de nós – os ‘outros’ para ele.

Nas suas origens, a etno-ciência e as etno-x - onde x é uma disciplina da academia - enfatizaram em suas pesquisas os aspectos lingüísticos e taxonômicos, relegando a um segundo plano a diversidade e a dinâmica das relações ‘ser humano de uma dada cultura / natureza’. No jogo ‘estranhamento vs familiaridade’, há analogias parciais com antinomias do tipo ‘êmico / ético’, ‘observador de dentro’ / ‘observador de fora’, ‘ser um deles’ / ‘não ser um deles’, “estar lá” no campo’ / “estar aqui” na academia’. Apesar dos segundos termos dessas relações terem algo a ver com a nossa familiaridade, ela pode ser enganosa por já ter sido sobre-interpretada com “ferramentas” das nossas ciências.

nossa
familiaridade

Enfrentar o estranhamento e entender o outro partindo de uma “ferramenta” disciplinar nossa, pode produzir um recorte enganoso e muito parcial da realidade de saberes do outro — todos já classificados e recortados por nós.

Se o ser humano é único nos processos mentais e extremamente diverso nos seus produtos, devemos nos aproximar da realidade sócio-cultural do outro com nossos processos mentais comuns para entender seu produto sócio-cultural, sempre diverso do nosso. Dessa forma — para dar mais consistência à relação entre coisas e conceitos por um lado, e palavras por outro — nossa presença etnográfica no campo, quando munidos de uma das etno-x, seria estrategicamente “desarmada” no território do outro por uma adoção de uma “etnografia de saberes, técnicas e práticas”. Isso aliviaria algumas contradições internas nossas, como por exemplo, quando na “nova sociologia da ciência”, procura-se até realizar uma etnografia de um laboratório ou grupo de pesquisa que integra nossa própria ciência instituída. Estaria um antropólogo numa “tribo” de imunologistas fazendo uma pesquisa de etno-imunologia? De que ponto de vista, dele próprio ou da própria “tribo”?

Em casos desse tipo, a adjunção do prefixo etno- às nossas próprias ciências, apareceria apenas como “boa consciência”, para não dizer, algo como populismo em relação a tudo que não compuser “a tradição científica ocidental”.

Com as etno-x, parece haver uma focalização prévia do saber do outro, recortando-se, de início, muito do que se quer deliberadamente encontrar. Ao contrário, uma “etnografia de saberes, técnicas e práticas”, sugere — ainda que com o nosso “espírito do especialista” — uma “visão de grande-angular” com perguntas apenas do tipo “o que é isso?”.

Em todo caso, preferimos entender a etnociência como: ‘uma etnografia da ciência do outro, construída a partir do referencial da academia’.

10- Sobre as metáforas da “casa propriedade” e da “casa-oikos”, ver:

Campos, M. D., “Fazer o Tempo e o Fazer do Tempo: ritmos em concorrência entre o ser humano e a natureza”, **Ciência e Ambiente**, vol. 8, pp, 7-33, UFSM / UNIJUÍ, Sta. Maria /Ijuí, RS, jan-jun 1994a.

III Unidade 3: CULTURA E SOCIEDADE

III.1 Cultura: um termo ricamente polissêmico

Embora muitos autores classifiquem a antropologia como a ciência que estuda e investiga as culturas humanas, cultura é um dos conceitos mais discutidos e reavaliados na disciplina. A sua complexidade é tanta que seria possível enunciar mais de cem sentidos para o mesmo termo (Kroeber and Kluckhohn 1952). Muitas vezes, essas diferentes análises e classificações de cultura estão ligadas às tradições ou escolas antropológicas que de acordo com seus paradigmas centrais priorizam o papel da cultura na vida social dos homens. Uma das distinções é a que ressalta das abordagens antropológicas inglesa e americana, ou seja, das antropologias social e cultural ou ainda das abordagens sincrônica e diacrônica. Assim algumas vertentes apóiam-se não apenas em diferentes conceitualizações de cultura mas a própria análise realizada tende a focalizar com mais predominância um dos itens relacionados a seguir: idéias (conhecimento, representações, visões de mundo e filosofia); crenças e valores (religião, ideologia e moral); normas (costumes e leis); atitudes (frente a outros seres humanos e a natureza); padrões de conduta e comportamento (comportamentos e atitudes próprios da cultura no interior da sociedade); instituições (organização social da sociedade – família, política, economia); técnicas e tecnologias (artes e habilidades e artefatos e utensílios).

De qualquer modo, se há um consenso em torno do conceito é que as diferenças culturais não podem ser explicadas ou confundidas com determinismos geográficos ou biológicos ou e muito menos serem entendidas como fator de nivelamento das diferentes formas sociais. Assim, não será possível em qualquer uma das escolas ou tradições antropológicas encontrar uma definição de cultura baseada em quaisquer predominâncias de condicionamentos do meio. Não é a geografia ou o clima que define a cultura de um povo, nem muito menos os fatores biológicos como cor ou raça ou seqüência de DNA.

Alias, Lévi-Strauss em 1952 no ensaio *Raça e História* (1989: 328-366), escrito para a UNESCO, no período pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945) — guerra inicialmente promovida no discurso de supremacia da raça ariana em relação aos judeus, negros e demais minorias étnicas e sociais da Alemanha — demonstra que os pressupostos etnocêntricos não devem ser utilizados como retórica para extermínio ou confrontos políticos. Segundo o autor não existe raça superior, assim como não existe cultura inferior ou superior. A diferença dos homens não é dada pela raça, e sim por circunstâncias culturais. Afinal de contas, há muito mais culturas que raças. Como o próprio autor argumenta: “duas culturas elaboradas por homens pertencentes à mesma raça podem diferir tanto, ou mais, que duas culturas provenientes de grupos racialmente afastados”. (cf. 329-330)

A primeira definição de cultura formulada do ponto de vista antropológico foi desenvolvida por Tylor no livro *Primitive Culture* de 1871, quando a antropologia dava seus primeiros passos. Como salienta Laraia (1989) Tylor conseguiu em uma só palavra abranger todas as possibilidades de realização humana, além de demarcar e separar os fatos culturais dos fatos biológicos, ou seja, definiu que as realizações culturais não são nem naturais nem inatas, mas sim adquiridas por um processo de aprendizado sócio-cultural, muito próximo do conceito definido já no século XX como socialização¹.

Tylor com ênfase na enumeração de conteúdos próprios da cultura enuncia:

Tomado em seu amplo sentido etnográfico [cultura] é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (Tylor, 1871, cap 1, p. 1. *apud* Laraia 1989:25).

Outra definição muito elucidativa é a da antropóloga americana Ruth Benedict que define cultura como “o todo complexo que inclui todos os hábitos adquiridos pelo homem como um membro da sociedade”. Outro antropólogo americano, contemporâneo de Benedict, é Robert Lowie que faz referência a processos de educação formal e não formal e que vale a pena ser lembrado aqui. Lowie diz: “Por cultura nós entendemos a soma total do que um indivíduo adquire da sua sociedade – aquelas crenças, costumes, normas artísticas, hábitos alimentares, e habilidades que chegam até ele não pela sua própria atividade criativa, mas como um legado do passado, transmitido por educação formal e não formal”².

A partir dessas primeiras definições de cultura nota-se que não se pode confundir erudição e cultura ou educação e cultura. É totalmente impróprio referir-se a alguém erudito como “muito culto” ou alguém educado como “muito civilizado”³. Nesse sentido, distintos conceitos como cultura, erudição e educação exacerbam a contradição quando os pensamos a partir da noção de diferença e do conceito de relativismo cultural: alguém “culto e educado” no nosso ambiente sócio-cultural pode ser totalmente sem educação e ignorante em relação a outro diferente contexto sócio-cultural ou outra sociedade detentora de uma cultura totalmente diferente da nossa.

Outra importante constatação é que não existem sociedades ou grupos humanos sem cultura.

relativismo
cultural

Dizer que aquele grupo ou indivíduo não possui cultura é ao mesmo tempo uma ignorância com relação ao conceito antropológico do termo e uma interpretação etnocêntrica do outro que é “visto” a partir dos nossos valores e referências específicos de educação, cidadania e civilidade. Em algumas sociedades, é aceito, por exemplo, que se mastigue abrindo a boca e fazendo ruídos para aguçar o paladar. Se para nós, no interior da nossa sociedade, isso é considerado falta de educação, para eles ocorre o contrário. O etnocentrismo mútuo faria com que esses pares considerassem-se mutuamente mal educados. O relativismo entre as culturas permitiria que os pares se considerassem mutuamente bem educados em cada um dos seus contextos sócio-culturais.

As sociedades, de modo geral, e em determinados aspectos diferem entre si. Mas cada grupo tende a ver a diferença do outro como algo abominável e não humano, tomando sua própria cultura como padrão e modelo. Isso é o etnocentrismo, do qual em alguns momentos todos nós nos deparamos, sendo etnocêntricos ou nos submetendo ao etnocentrismo dos outros. Palavras, gestos, piadas, violência, discriminação são algumas formas de etnocentrismo que são utilizadas para classificarmos e relacionarmos com o diferente.

O etnocentrismo não é privilégio só dos europeus ou das sociedades dominantes, todos os grupos sociais são etnocêntricos. Lévi-Strauss salienta isso num exemplo muito interessante: enquanto os espanhóis investigavam se os indígenas tinham ou não alma para saber se eram humanos, os últimos matavam homens brancos e esperavam ver se o corpo estava ou não sujeito à putrefação também para atribuir uma humanidade a eles. Se no caso do encontro de nativos não europeus era preciso decidir entre a humanidade (acreditar no deus cristão) e a animalidade, ao longo de um período entre os séculos XIII e XVIII, os próprios europeus que se manifestassem ateus ou infiéis eram, com o apoio de *bulas papais*, excomungados para serem queimados nas fogueiras em praça pública. A excomunhão — penalidade da Igreja católica que consiste em excluir alguém da totalidade ou de parte dos bens espirituais comuns aos fiéis — “liberava” o infiel da comunidade católica, como se o convertesse de humano provido de alma a não-humano, desprovido de alma. Dessa forma, qualquer penalidade poderia ser aplicada em boa consciência e provavelmente sem pecado.

Em outro contexto e séculos depois das fogueiras da Inquisição, nos deparamos hoje com estranhas formas de recorrência. Uma delas, por exemplo, aparece abaixo numa transcrição de notícia. Ocorreu numa forma indireta e bizarra de condenação por ser a pessoa considerado um diferente e, parecendo portanto, poder ser passível até de se sujeitar a jovens que, acreditando em argumentos da desigualdade como o da pergunta “você sabe com quem está falando?”, “queriam apenas se divertir”:

Crime contra Índio Pataxó comove o país (Brasília, 21 de abril de 1997. CIMI) (...)

Em mais um triste “Dia do Índio”, Galdino saiu à noite com outros indígenas para uma confraternização na Funai. Ao voltar, perdeu-se nas ruas de Brasília e chegando tarde à pensão onde estava hospedado foi impedido de entrar no local. Cansado, sentou-se num banco de parada de ônibus e adormeceu.

Às 5 horas da manhã, Galdino acordou ardendo numa grande labareda de fogo. Um grupo “insuspeito” de cinco jovens de classe média alta, entre eles um menor de idade, residentes no Plano Piloto da Capital Federal, parou o veículo na avenida W2 Sul e, enquanto um manteve-se ao volante, os outros quatro dirigiram-se até a avenida W3 Sul, local onde se encontrava a vítima. Logo após jogar combustível, atearam fogo no corpo. Foram flagrados por outros jovens corajosos, ocupantes de veículos que passavam no local e prestaram socorro à vítima. Os criminosos foram presos e conduzidos à 1ª. Delegacia de Polícia do DF onde confessaram o ato monstruoso. Aí a estupefação: os jovens “queriam apenas se divertir” e “pensavam tratar-se de um mendigo, não de um índio”, o homem a quem incendiaram.

Levado ainda consciente para o Hospital Regional da Asa Norte - HRAN, Galdino, com 95% do corpo com queimaduras de 3º grau, faleceu às 2 horas da madrugada de hoje.

A diferença entre o etnocentrismo dos dominantes e dos dominados está na capacidade de injungir e de impor aos diferentes — considerados não humanos ou pouco humanos a partir de seus modos específicos de ser, agir e pensar — uma brutal capacidade de dizimar costumes e tradições e até mesmo a própria população, muito ligada a ideais de superioridade, dominação e exploração. Exemplos de dizimação temos não só na história da colonização e exploração dos povos “encobertos”, principalmente nas Américas, pelo colonialismo do século XVI e do neocolonialismo instituído pelas potências capitalistas emergentes ao longo do século XIX e início do século XX. No cotidiano atual vemos correr pelo mundo

as imposições, também etnocêntricas, de que os ideais que só fazem sentido nas sociedades ocidentais sejam aceitos em outras sociedades.

Concomitantemente as formas de etnocentrismo, aprofunda-se cada vez mais, a consciência da enorme diversidade cultural do planeta. Com isso, também desenvolve-se a idéia de que a percepção aguçada de cada uma dessas diferenças depende do referencial a partir do qual cada contexto cultural é observado. Como os indícios, dados e resultados dependem de onde e como são percebidos cada contexto cultural, ou seja, dos referenciais de percepção, já que estes são relativos, surge uma corrente da antropologia que é a do relativismo cultural. Portanto, essa corrente opõe-se a adoção preferencial de universais culturais e valores universais — que se assumidos, não dependem dos referenciais — nas análises das sociedades e culturas.

Porém, como salienta Lévi-Strauss, pensar relativizando não significa simplesmente aceitar as diferenças. É preciso não pensar essas diferenças como etapas necessárias para o desenvolvimento e evolução desses grupos diferentes. Isso continua sendo etnocentrismo e evolucionismo escondido, ou “falso evolucionismo”, como diz o autor.

A idéia de Lévi-Strauss é, portanto, cumulativa. Ele se põe contra o evolucionismo, salientando que as sociedades não se parecem com uma personagem subindo uma escada, mas evoca o sentido de um jogador que ao lançar dados ocasiona contos bem diferentes. O progresso não é contínuo, nem necessário, acontece por saltos que não vão sempre no mesmo sentido, mas como o cavalo de xadrez, que tem diversas direções.

Os processos cumulativos da história se dão por relações de troca entre as sociedades. No entanto, não se trata de troca de meros elementos (eu te dou X, você me dá Y), o que faz a diferença é a maneira como cada cultura agrupa os elementos, os retêm ou os exclui.

Por isso, Lévi-Strauss defende a possibilidade maior de progresso quando há o contato e a combinação de elementos de culturas diferentes. É o contato entre as culturas — migração, empréstimos, trocas, guerras — que permite o progresso cumulativo.

O autor encerra o ensaio enfatizando a necessidade da preservação da diversidade das culturas, mas não pura e simplesmente no isolamento e na permanência nas tradições do passado. A diversidade deve ser pensada de modo que cada forma seja uma contribuição para a maior generosidade das outras. Ou seja, a diferença e o contato é o que torna possível o progresso da humanidade como um todo.

III.2 Cultura e tradição.

*“ Quando o português aqui chegou
debaixo de uma bruta chuva,
vestiu o índio,
Que pena, teria sido uma manhã de Sol,
o índio teria despido o português.”*
Oswald de Andrade

Buscando na Internet o termo tradição e a sigla ES, encontra-se as duas primeiras referências sobre gastronomia, referentes a Venda Nova do Imigrante (ES) e Domingos Martins. Recolhemos os textos a seguir¹ onde grifamos as menções a tradição:

VENDA NOVA DO IMIGRANTE (ES): TRADIÇÃO E CULTURA

“Desde os primeiros imigrantes, a preocupação em preservar a cultura sempre esteve presente nos filhos de Venda Nova, tanto que os principais traços dos colonizadores são ainda marcantes na comunidade desde a culinária aos costumes religiosos e manifestações culturais. A valorização da cultura italiana deu a Venda Nova do Imigrante uma identidade própria, das mais representativas no Estado, perpetuando danças, cancionetas, histórias, lendas, tradições, culinária e agora até a língua dos antepassados.

Venda Nova é hoje um pedacinho da Itália enraizado entre as serras capixabas, uma vez que se pode vivenciar um pouco dos hábitos de nossos nonos e nonas e de todo aquele povo acolhedor muito chegado aos festejos e cantigas regadas ao bom vinho e

tradição

tradições

¹http://www.gastronomiabrasil.com/Turismo/Venda_Nova_do_Imigrante_ES/Venda_Nova_do_Imigrante_ES_tradicao_e_cultura.htm

http://www.gastronomiabrasil.com/Turismo/Domingos_Martins_ES/Domingos_Martins_ES_gastronomia.htm

acompanhadas de deliciosos petiscos. Dentro da culinária típica destacam-se o queijo, a polenta, o socol, os defumados, as massas e uma infinidade de biscoitos, doces e geléias, além do vinho e da cachaça.

Entre as tradições mais evidentes estão a celebração de Pane-Vin, os grupos de dança folclórica e de músicas típicas, a cozinha tipicamente italiana farta em massas – cujo símbolo maior é a Festa da Polenta, realizada sempre em outubro, os corais, os jogos de mora e bocha, a religiosidade e principalmente a hospitalidade e alegria à moda italiana. Quanto às atividades culturais ressaltamos o Coral Santa Cecília, o Coral Infantil Sol da Manhã e o grupo de dança italiana Triveneto.

tradições

A tradição e a valorização da cultura culminaram também na preservação da história, principalmente através da conservação de peças de família e dos antigos casarões – a exemplo das 600 peças do Museu do Imigrante e do Casarão da fazenda Scabello (tombado pelo Patrimônio Histórico Estadual) – relíquias que expressam a riqueza de uma época e a grandeza de um povo.”

tradição

DOMINGOS MARTINS (ES) - GASTRONOMIA

“Na alimentação, a tradição alemã está presente em pratos como o sauerkraut (chucrute); blutwurst (chouriço feito com sangue e açúcar); schwartnnagen (mortadela), milhobrot (pão de batata, inhame ou fubá); kuchen (bisteca de porco); eisben (joelho de porco); käseschminer (queijo cremoso); michsuppe mit nudlen (sopa de leite com macarrão); michabrot (pão de milho); spitzbuben (bolo) e streuzelkuchen (torta).

tradição

Já os italianos cultivam a tradição das massas, da polenta com lingüiça, da macarronada com muito tempero e queijo.”

tradição

Quando se pretende estudar a tradição ou grupos considerados tradicionais, ou mesmo as sociedades ditas tradicionais (de camponeses, agricultores, pescadores e indígenas, por exemplo) muitas vezes nos vemos numa procura desenfreada por traços do passado ou por costumes e tradições que supostamente não existem mais na nossa sociedade, posta que nos modernizamos, mas, no entanto, nas sociedades de outros, esses costumes estariam intactos, segundo os que pensam que os outros ‘não possuem história ou mudanças significativas’ como no caso da sociedade ocidental.

Outras sociedades e mesmo nações, são vistas como resquícios do passado. É o que acontece quando assistimos ou lemos reportagens sobre países orientais, sobretudo os de religião e costumes muçulmanos. Algumas reportagens e matérias jornalísticas apresentam os costumes e tradições daquela cultura como “se estivessem parado no tempo”. Assim, as relações de gênero, o papel da mulher e do homem naquela sociedade, as formas de ser e de agir, assim como a própria moda, são colocados como se estivessem parado num tempo que nós já “ultrapassamos”.

No mínimo, essas informações interpretadas por pessoas que “estiveram lá”, mas não realizaram de fato o exercício da circulação entre o estranhamento e a familiaridade, são evolucionistas e etnocêntricas. Admitem, talvez não abertamente, que os costumes e tradições daquelas sociedades são imutáveis e que todas as mudanças em todas as sociedades deveriam passar pelo mesmo curso histórico-cultural das sociedades ocidentais. As formas políticas, a moda, as relações de gênero, deveriam “evoluir” para uma forma considerada universal e correta. Esquecem que mesmo em nossa sociedade esses “fatos sociais” também são coercitivos e implicam muitas vezes em constrangimentos aos indivíduos. A ditadura do ‘corpo sarado’ é um desses constrangimentos: mulheres adoecem em busca de um corpo perfeito, passam horas em academias, deixam de comer calorias necessárias para o funcionamento do corpo, consomem produtos anabolizantes e complexos alimentares, para terem um centímetro a menos de cintura que aquela modelo tida como referência de beleza. Isso também é um costume imposto. As pessoas gordas sofrem restrições não só em relação a beleza mas também no próprio mercado de trabalho. Quantas vezes você viu um anúncio no jornal no qual empresas convocam candidatos para preencher uma vaga de trabalho dizendo que precisam de pessoas jovens e de boa aparência¹?

Por outro lado, os apaixonados pela tradição, pelas “coisas bonitas do passado”, pelos “bons costumes”, partem em busca de um saudosismo cultural. O porto de chegada consistiria obviamente das “culturas tradicionais” ou “grupos tradicionais”. Há uma intenção, muitas vezes louvada, em encontrar nessas sociedades resquícios do nosso passado, um museu vivo que possa nos apresentar um espetáculo daquilo que já fomos e que em decorrência do nosso progresso e evolução ficou para trás em sociedades que não evoluíram.

Desse ponto de vista há dois problemas gravíssimos, sem contar no aspecto evolucionista e etnocêntrico que é o ponto de partida dessas suposições: o primeiro é que o pesquisador acredita que as sociedades ou culturas tradicionais não mudam ou, pior ainda, que não deveriam mudar: todas as

sociedades mudam e nenhum deve ficar estática para que possam nos servir de “museu vivo”. A diferença na mudança está na maneira como as sociedades organizam e interpretam essas mudanças. O segundo erro grave é pensar que essas mudanças não deveriam ter acontecido, uma vez que a mudança é vista como uma perda. Antes, deve-se entender como e porque essas mudanças ocorreram e quais os mecanismos e respostas culturais a essas mudanças. A mudança negativa e que deve ser questionada é a mudança imposta, aquela que a sociedade não pode escolher nem o curso da sua história nem tampouco os mecanismo de readaptação das instituições.

O pesquisador desinformado ou mesmo um admirador do passado das outras sociedades, fica perplexo com as mudanças e parte numa missão de “resgatar a cultura e os costumes”. Criam grupos e mais grupos para que a cultura daquela sociedade não seja perdida, não morra. O importante para essas pessoas é “resgatar” e “perpetuar” costumes e tradições dos antepassados, via algumas pessoas que teriam a dura missão de não deixar que uma dança, um vestuário ou uma comida se percam. Essa pessoas, servem mais como personagens, que sob a direção de alguém incumbido de resgatar costumes (muitas vezes secretários de cultura ou turismo), do que como verdadeiros agentes de suas tradições. Será que essas apresentações de danças realmente fazem sentido para aquelas pessoas? Será que permitem, de fato, uma retomada de identificação cultural para os nativos ou servem mais de atração para nós da sociedade moderna em busca de um “museu vivo” de algum costume do passado?

É a tudo isso que Sahlins está criticando quando escreve:

Que mais podemos dizer a respeito, exceto que há aqueles que gozam de todos os favores da história? Quando os europeus inventam suas tradições – com os turcos em frente a suas portas – se trata de um genuíno renascimento cultural e o começo de um futuro progressivo. Quando outros povos o fazem, é um sinal de decadência cultural, uma recuperação artificial que só pode produzir o simulacro de um passado morto. (Sahlins 2000: 11).

Por isso, devemos estar atentos quando falamos em pesquisar costumes e tradições. Antes de mais nada, esse tipo de pesquisa requer uma perspectiva crítica tanto do que entendemos por tradição como por mudança ou história. Além disso, não devemos impor aos outros que permaneçam inalterados culturalmente para nos deleitarmos com seus costumes e tradições.

O historiador Eric Hobsbawn, na sua introdução ao livro *A invenção das tradições* (1984), opina que mais importante do que saber se as tradições sobreviverão, é entender como elas surgiram e se estabeleceram. Usando o conceito de “tradição inventada” ele o diferencia do costume – mais invariável que a tradição – e da rotina ou convenção – práticas sociais mais técnicas e pragmáticas. As “tradições inventadas” são “essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição.” (...) “Presume-se que se manifeste de uma maneira mais nítida quando uma “tradição” é deliberadamente inventada e estruturada por um único iniciador, como é o caso do escotismo, criado por Baden Powell” (cf. 12). Continua o autor:

“Em suma, inventam-se tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas tanto do lado da demanda quanto da oferta. Durante os últimos 200 anos, tem havido transformações especialmente importantes, sendo razoável esperar que estas formalizações imediatas de novas tradições se agrupem neste período. A propósito, isto implica, ao contrário da concepção veiculada pelo liberalismo do século XIX e a teoria da “modernização”, que é mais recente, a idéia de que tais formalizações não se cingem às chamadas sociedades “tradicionais”, mas que também ocorrem, sob as mais diversas formas, nas sociedades “modernas”. De maneira geral, é isso que acontece, mas é preciso que se evite pensar que formas mais antigas de estrutura de comunidade e autoridade e, conseqüentemente, as tradições a elas associadas, eram rígidas e se tornaram rapidamente obsoletas; e também que as “novas” tradições surgiram simplesmente, por causa da incapacidade de utilizar ou adaptar as tradições velhas.

Houve adaptação quando foi necessário conservar velhos costumes em condições novas ou usar velhos modelos para novos fins. Instituições antigas, com funções estabelecidas, referências ao passado e linguagens e práticas rituais podem sentir necessidade de fazer tal adaptação: a Igreja Católica, frente aos novos desafios políticos e ideológicos e às mudanças substanciais na composição do corpo de fiéis (tais como o aumento considerável do número de mulheres tanto entre os devotos leigos quanto nas ordens religiosas); os exércitos mercenários frente ao alistamento compulsório; as instituições antigas, como os tribunais, que funcionam agora num outro contexto e às vezes com funções modificadas em novos contextos.” (cf. 12-13)

Assim, as tradições só são ritualizadas quando conectam as práticas do presente a um passado

interpretado pelos nativos daquela sociedade. Talvez, por isso, para nós que chegamos em uma sociedade a procura de alguma tradição do passado e encontramos novos elementos não percebamos que ali, nessas novas práticas ou contextos, existe uma tradição re-interpretada ou inventada. Como diz o autor referido:

Mais interessante, do nosso ponto de vista, é a utilização de elementos antigos na elaboração de novas tradições inventadas para fins bastante originais. (...) As práticas tradicionais existentes (...) foram modificadas, ritualizadas e institucionalizadas para servir a novos propósitos. (cf. 12)

Para o antropólogo Marshall Sahlins, todas as sociedades têm historicidades próprias. Mesmo quando as mudanças são imposições externas, as sociedades interpretam o evento e o colocam em acordo com os elementos da cultura nativa. Desta maneira, não podemos mais aceitar como imutáveis ou sem história as chamadas “sociedades tradicionais”². Elas possuem uma história própria, visto que a história esta em correspondência com a cultura e vice-versa.

A história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque, em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática. (...). Por um lado, as pessoas organizam seus projetos e dão sentido aos objetos partindo das compressões preexistentes da ordem cultural. Nesses termos, a cultura é historicamente reproduzida na ação (...) Por outro lado, entretanto, como as circunstancias contingentes da ação não se conformam necessariamente aos significados que lhes são atribuídos por grupos específicos, sabe-se que os homens criativamente repensam seus esquemas convencionais. É nesses termos que a cultura é alterada historicamente na ação. (Sahlins. 1990:07).

Assim, tanto Sahlins como Hobsbawn nos fornecem esquemas conceituais e criticas muito importantes que devem servir como reflexão quando pensamos em ir para o campo para estudar costumes e tradições, ou mesmo “sociedades tradicionais”. Não devemos nos outorgar a missão de “resgatar” tradições. Tradições não devem ser resgatadas — mas tão somente observadas ou apreciadas — por pessoas de fora do contexto cultural. Ou elas existem e tem algum significado para as pessoas daquele grupo social e por elas devem ser “inventadas” ou reinterpretadas, ou deixam de ter sentido para aquela sociedade e nem mesmo devem ser tratadas como tradição. Longe de tentar reacender um passado, o trabalho do pesquisador com uma intenção antropológica não é o de “resgatar” culturas ou tradições, é antes o de observar e entender as mudanças ocorridas nessas sociedades e perceber, numa perspectiva dialógica junto aos nativos, as várias interpretações dadas, tanto aos eventos, como às tradições existentes; sejam elas inventadas ou não.

Embora as relações entre tradição e cultura sejam fortes como vimos nas citações da Internet no início dessa seção desse texto, o respeito às tradições de um contexto cultural local deveria fazer com que o chegante estranho se contentasse em apreciar e/ou deleitar-se com o que é próprio do local, sem procurar, como se pudesse, “acrescentar-lhe cultura”. A diversidade do Estado do Espírito Santo já é riquíssima, de forma que esses tipos de “invasões” tornam-se apenas supérfluas. O trabalho do antropólogo exige a postura de observar e compreender de dentro (observação participante) qualquer contexto novo em que ele venha a se inserir. Se há alguma possibilidade de mudança local na qual ele possa ter algum papel, a sua presença e postura devem sempre ser prenhas de dialogicidade. A imposição de fora, de tradições, permanência ou mudança, deve ser abominada.

NOTAS:

1- Para a definição desse conceito e sua aplicabilidade numa sociologia do conhecimento ver Berger, P. L. and T. Luckmann (1983). A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, Editora Vozes.

2- As citações de Benedict e Lowie referem-se respectivamente às páginas 81 e 82 de um livro de revisão de conceitos e definições de cultura (Kroeber and Kluckhohn 1952).

3- Uma interessante discussão das diferenças entre as idéias social e agrícola de cultura, aparece no primeiro capítulo do livro Dialética da Colonização de Alfredo Bosi (Bosi 1992).

4- A idéia de beleza e boa aparência também é cultural. Em alguma sociedades o padrão de beleza é a gordura.

5- Ver a respeito, a seção "Sociedades 'sem' " (pp. 18-28) em Rognon, F. (1991). Os primitivos, nossos contemporâneos: Ensaio e textos. Campinas, Papirus. Ver também o excelente artigo de Pierre Clastres: "A Sociedade contra o Estado" Clastres, P. (1978). A Sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

IV Unidade 4: Antropologia e Educação

IV.1 INTRODUÇÃO

Essa seção vai abordar alguns temas que têm sido discutidos e encaminhados como propostas de projetos de educação junto ao ne@ad, assim como alguns projetos educacionais desenvolvidos por Marcio D’Oliveira Campos na perspectiva da relação entre educação e antropologia. Alguns dos textos, ou extratos de textos, aqui apresentados são fruto de intensas discussões com a Equipe Multidisciplinar de Trabalho dos projetos de EAD do ne@ad: “ES Alfabetizado” e “Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental”¹.

De certa forma não serão encontradas discussões sistemáticas sobre o uso da antropologia na educação, esperando-se que, pela tônica que prevaleceu sobre os capítulos anteriores, as relações possíveis entre as duas disciplinas já tenham sido percebidas nas leituras e na preparação das atividades de campo para a prática dos exercícios etnográficos propostos nos cre@ads ao longo das orientações. O que se espera é que sejam articuladas as percepções das relações possíveis dentro das especificidades da antropologia, procurando-se ter consciência das ocasiões da relação pedagógica — seja ela formal ou não formal — em que o contexto e as problematizações elaboradas devam ser abordadas transdisciplinarmente, interdisciplinarmente ou disciplinarmente pela antropologia. De certa forma, nas primeiríssimas séries do ensino fundamental, as atividades são em geral, essencialmente transdisciplinares — o conhecimento é problematizado e organizado no próprio “estar-no-mundo” sem ferramentas propriamente disciplinares “na mão”. Daí em diante, tornam-se necessárias as circulações entre os domínios trans e interdisciplinares e no caso das ciências sociais em relação com a educação, deve ser predominante a interação entre a sociologia e a antropologia. A primeira aborda estruturas da sociedade e pode contribuir muito para questões mais gerais de estruturas curriculares. A segunda permite penetrar nessas estruturas em busca das realidades sociais locais, permitindo assim contribuir para a elaboração de grades curriculares e problematizações mais realistas e contextualizadas. A antropologia pode pois contribuir com uma “pitada de tempero local” nos currículos e contribuir para que estes contemplem a enorme diversidade sócio-cultural em que vivemos, a qual tem felizmente resistido a certas tentativas de um nivelamento por idéias, talvez distorcidas, daquilo que chamam pós-modernidade. Com o que discutimos aqui, poderia parecer que esquecemos o encontro com “o outro” sócio-culturalmente diferente; no entanto, ao contrário, temos que ter cotidianamente presentes, tanto a regra de ouro da etnografia (“*transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico*”), quanto a necessidade do exercício constante e persistente de traduções entre o vai-vem do “estar lá” e o “estar aqui”.

traduções

Tanto no “estar aqui” na academia, quanto no “estar lá” no campo, impõe-se compreender — “do ponto de vista nativo” — os processos e formas de construção do saber e de suas práticas conseqüentes. Entre os “dois mundos”, não havendo isomorfismo entre as respectivas especialidades, recorre-se à perspectiva interdisciplinar de equipe para a tradução – segundo Geertz e Latour – do que existe lá, para o “escrever aqui” e para “comunicar aqui” entre pares da academia.

O conceito e o ato de tradução — fazer com que um significado expresso no sistema *de lá* seja expresso no nosso sistema *daqui* — é de extrema importância, tanto no lidar com diferenças sócio-culturais entre saberes, quanto em contextos da escola onde paira a infeliz dicotomia ‘estar-no-mundo’ / ‘estar na escola’.

Já que o lugar é aquilo que tem o seu próprio (aquilo que é próprio daquele lugar) e que o espaço é socialmente construído, com referência a Michel De Certeau (1990:XLVI), lembremos suas noções sobre dois termos importantes para nós educadores: estratégia e tática. Estratégia é “o cálculo de relação de forças que torna-se possível a partir do momento no qual um sujeito de querer e de poder é isolável de um ‘ambiente’”. Sendo ele isolado, ele apenas “postula um lugar suscetível de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, para servir de base para uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A racionalidade política, econômica ou científica se construiu sobre esse modelo estratégico”. Por exemplo um planejamento de guerra para o ataque a outro país, se faz a partir do *próprio*; do próprio país para invadir um país vizinho. Nesse mesmo exemplo, após a invasão, no momento do estar lá entre os outros do país vizinho, esse lugar não é mais apenas postulável, ele é o próprio do outro que torna-se real e diferente. Mostra inclusive que nesse lugar diferente podem ser contrariadas as estratégias de invasão planejadas do outro lugar (“estar aqui”).

estratégia e
tática

Ainda segundo De Certeau, quando se está no *próprio* do outro, ou seja, no lugar do outro, é necessário recorrer às táticas. Para esse autor, tática “é um cálculo que não pode contar sobre um próprio, nem conseqüentemente, sobre uma fronteira que distingue o outro como uma totalidade visível. A tática não tem outro lugar senão aquele do outro.” Ela se insinua fragmentariamente e não se pode ter o outro

táticas

tática

à distância como na estratégia. “Ela não dispõe de base para capitalizar suas vantagens, preparar suas expansões e assegurar uma independência em relação às circunstâncias”. Enquanto “o *próprio* é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, do fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigilante a ‘captar no voo’ as possibilidades de lucro. Aquilo que ela ganha, ela não guarda. É preciso constantemente jogar com os eventos par retirar deles boas ‘ocasiões’ [no sentido de artigos de liquidação] “

Com isso, é sugerida a esperança de reparar uma educação pautada apenas por *estratégias*, tanto dentro ou fora da sala de aula, quanto em outros ambientes sócio-culturais’ do trabalho de campo. Entre *o lugar do professor e/ou pesquisador e o lugar dos interlocutores*, na escola ou no trabalho de campo e nos processos educativos mais convencionais, é difícil, reconhecer que nesses lugares mútuos — a partir dos quais cada um deles enxerga seu interlocutor como “o *outro*” — é imperativo lidar com as *táticas*. Este é o recurso dialógico que, se utilizado para quando nos encontramos no *lugar do outro*, nos impõe revisar as *estratégias*. Assim, a *dialogicidade* pode estar presente no ato de ensinar ou pesquisar e o professor e/ou pesquisador deixa de ser apenas o “invasor estrategista” do lugar do outro — o aluno e/ou o interlocutor pesquisado.

Continuando a criticar uma educação centrada predominantemente em estratégias, vamos recorrer a Émile Durkheim (1922:) trazendo extratos de seu texto introdutório ao livro de 1922 sobre “Educação e Sociologia”. Percebe-se o quanto este autor já se preocupava com a necessidade de uma educação contextualizada e contra “esta educação universal e única que o teórico esforça-se em definir”:

A palavra educação foi algumas vezes empregada num sentido muito vasto para designar o conjunto de influências que a natureza ou os outros homens podem exercer, seja sobre a nossa inteligência, seja sobre a nossa vontade. Ela compreende, diz Stuart Mill, “tudo aquilo que fazemos por nós mesmos e tudo aquilo que os outros fazem para nós com o objetivo de nos aproximar da perfeição da nossa natureza.”

Na sua acepção mais ampla, ela compreende mesmo os efeitos indiretos produzidos sobre o caráter e sobre as faculdades do homem por coisas cujo objetivo é inteiramente distinto: pelas leis, pelas formas do governo, as artes industriais, e mesmo ainda por fatos físicos, independentes da vontade do homem, tais como o clima, o solo e a posição local. Mas esta definição compreende fatos completamente díspares e que não se pode reunir sob um mesmo vocábulo sem se expor a confusões. A ação das coisas sobre os homens é muito diferente, pelos seus procedimentos e seus resultados, daquela que vem dos próprios homens; e a ação dos contemporâneos sobre seus contemporâneos difere daquela que os adultos exercem sobre os mais jovens. E somente esta última que nos interessa aqui e, por conseguinte, é à ela que convém reservar a palavra educação.

Mas em que consiste esta ação *sui generis*? Respostas muito diferentes foram dadas à esta pergunta; elas podem se remeter a dois tipos principais.

(...)

De acordo com Kant, “o objetivo da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição da qual ele é susceptível”.

(...)

Menos satisfatória ainda é a definição utilitária de acordo com a qual a educação teria por objeto “fazer do indivíduo um instrumento de felicidade para ele mesmo e para os seu semelhantes”(James Mill)

(..)

Pedimos algo mais à vida do que o funcionamento mais ou menos normal dos nossos órgãos. Um espírito cultivado preferiria não viver a ter que renunciar aos prazeres da inteligência. Mesmo somente a partir do ponto de vista material, tudo aquilo que depassa o estritamente necessário escapa a qualquer determinação. O *standard of life*, o padrão de vida, como dizem os ingleses, o mínimo abaixo do qual não nos parece poder consentir em descer, varia infinitamente de acordo com as condições, os meios e os tempos. Aquilo que no passado nos parecia suficiente, hoje nós parece abaixo da dignidade do homem, tal como o sentimos no presente, e podemos perfeitamente acreditar que as nossas exigências sobre este ponto irão sempre crescendo.

Tocamos aqui na reprovação geral em que incorrem todas essas definições. Elas partem do postulado de que há uma educação ideal, perfeita, que vale para todos os homens indistintamente; e é esta educação universal e única que o teórico esforça-se em definir. Mas primeiro, se consideramos a história, não encontramos nada que confirme uma hipótese semelhante. A educação variou infinitamente de acordo com os tempos e de acordo com os países. Nas cidades gregas e latinas, a educação adestrava o indivíduo

a se subordinar cegamente à coletividade, a tornar-se a coisa da sociedade. Hoje, ela se esforça em produzir personalidade autônoma.(cf. 4-6)

Dois conceitos muito utilizados na sociologia e antropologia podem ajudar a entender como a educação está relacionada com o tipo de sociedade que ela representa. Trata-se dos conceitos de *status* e *papéis*.

Status representa a posição do indivíduo na sociedade e constitui-se no conjunto de direitos e deveres para com ele e a sociedade em que se inclui. Caracteriza sua situação, estado ou condição social, sobretudo perante a opinião de pessoas ou do grupo social ao qual pertence e em relação ao qual goza de direitos, privilégios e cumpre deveres. Numa organização social, o status de uma pessoa constitui-se também nesse conjunto de direitos e deveres.

Papel é uma atribuição de função a ser desempenhada ou cumprida que pode ser de várias naturezas como moral, jurídica, paternal (ex.: educar os filhos), profissional, técnica etc. O papel é o aspecto dinâmico do status. Ao assumir os direitos e deveres que constituem os status, estamos desempenhando um papel.

Status e papel reduzem a termos individuais os padrões ideais da vida social. São modelos para organizar atitudes e comportamentos individuais que se ajustam àquela sociedade. Status e papéis levam a uma diferenciação hierárquica e divisões na vida social. De um ponto de vista funcionalista, status e papéis existem para fazer a sociedade funcionar bem.

Cumprir à educação, formal ou não, fazer com que os indivíduos desempenhem bem seus status e papéis. É assim, por exemplo, que já nos primeiros anos de vida a educação de meninos e meninas fará com que cada um deles passe a conhecer e considerar como legítimos os seus respectivos status e papéis na sociedade em que vivem. Por exemplo, as relações de gênero e os papéis de cada sexo vão sendo definidos nas brincadeiras e nas relações com os pais e parentes mais próximos: meninas brincam mais com bonecas e de casinha – brincadeiras refletem os papéis e status que a sociedade espera que a menina ocupe quando seja adulta. Por outro lado, os meninos brincam de carrinho e compartilham jogos mais violentos e de competição entre os amigos - papéis que assumem mais tarde quando são adultos.

É certo que diferenças nas relações entre os dois sexos mudam e hoje em dia mulheres também trabalham fora e competem no mercado de trabalho, assim como homens se dedicam a casa e aos cuidados com os filhos. No entanto, essas mudanças de atitudes reais não fizeram com que a sociedade mude o modo de representar os papéis e status atribuídos em função do sexo. Uma pequena pesquisa crítica sobre o assunto pode revelar como, na sala de aula e entre os alunos, os modos de pensar e ser dos meninos e meninas refletem os papéis e status que a sociedade espera que eles desempenhem. O professor também pode fazer uma análise crítica sobre o seu papel na sociedade e os status atribuídos. Imagine o que aconteceria se um dia você mudasse as maneiras de agir de meninas e meninos, por exemplo, em brincadeiras, nos modos de sentar nas classes e de conversar.

Do mesmo modo, na escola, as crianças vão aprendendo e sendo socializadas para ocuparem e desempenharem determinados papéis sociais na sociedade em que vivem. A educação, mesmo a formal, não só ensina os conteúdos disciplinares como também socializa e imprime nos indivíduos os papéis e padrões de comportamento que a sociedade espera deles.

Em geral, os status podem ser caracterizados em dois tipos:

- a) **Status atribuídos** por sexo, idade, parentesco e descendência; enfim, fatores sociais. Por exemplo, numa família real define-se quem vai ser o sucessor por status atribuído. Nesse tipo de status não há interferência das capacidades inatas dos indivíduos, eles podem ser previstos socialmente e os indivíduos, desde o nascimento, são socializados para desempenhá-los.
- b) **Status adquiridos**: Dons entregues à competição, na idade adulta. Porém estes dons e a competição são, de certa maneira, limitados aos status adquiridos. São melhor desempenhados por pessoas que portam dons especiais, por isso, a sociedade não pode esperar o desenvolvimento dessas potencialidades para depois atribuir status e papéis. Estes status, ao contrário dos primeiros, requerem certas qualidades especiais. Não são atribuídos desde o nascimento, mas ficam entregues a competição e ao esforço individual. Por exemplo, dons artísticos, que são considerados status adquiridos, mas que no entanto, podem ser limitados ou estimulados em relação aos status atribuídos. Isso quer dizer, que as vezes o que parece uma atribuição puramente individual também está ligada ao lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, sobretudo se for uma sociedade de classes.

Após essas considerações introdutórias passemos a algumas discussões de caráter metodológico ligadas tanto ao trabalho etnográfico de campo quanto a aspectos da sala de aula ou da educação não formal nos quais a perspectiva antropológica e interdisciplinar é fundamental.

IV.2 Leituras, alfabetização e Releituras do mundo

“A aprendizagem da leitura e da escrita equivale a uma *releitura* do mundo”

“A oralidade infantil está ligada ao estar-no-mundo e à sua leitura. Ler e escrever a palavra permite uma releitura do mundo tal como foi descoberto pela primeira vez.”
(Paulo Freire²)

Entre *Jovens e Adultos*, encontramos uma grande variedade de aptidões para a leitura e a escrita, mesmo entre os que já passaram pela escola. Há, por exemplo, aqueles que conservam o hábito de ler e escrever e há aqueles que por razões diversas, não passaram pela escola ou, mesmo que a tenham frequentado, não se conservaram marcados pela escolaridade, sendo então incluídos também entre os *não alfabetizados*. Em muitos casos isso se deve a uma forte dicotomia entre dois contextos que não deveriam ser tão polarizados, mas de fato o são, como indicam por exemplo os dois livros a seguir: *Vida na Escola e a Escola da Vida* (Ceccon, Darcy de Oliveira et al. 1984) *Na vida dez, na escola zero* (Carraher, Carraher et al. 1988).

Quaisquer que sejam as condições dessas pessoas *não alfabetizadas*, sabemos que seu estar-no-mundo tem proporcionado outras maneiras de participação na elaboração e no convívio entre as formas não convencionais de inscrições e leituras do mundo. Todas essas formas são distintas, em diferentes graus, do que se adquire com os sistemas alfabético e numérico, ou melhor, distintas da variedade padrão na qual espera-se que deva ser escrita a língua portuguesa: a *norma culta*. (Campos 1994)

Sabemos que nos processos de alfabetização, a criança e por mais forte razão o adulto, antes de proceder à leitura e à escrita da palavra, já esteve e continua lendo o mundo no seu cotidiano através de pessoas, objetos, signos, símbolos e imagens nele representados. Populações ágrafas também “inscrevem” seus “textos” no mundo, através de seus ornamentos, utensílios, rituais e cerimoniais, estabelecendo com estes uma valiosa e eficiente forma de comunicação.

Além da escrita e da fala convencionais, muitas são as formas de linguagens, como por exemplo a matemática (numérica e geométrica), a corporal (gestual e expressiva fisionômica) e a artística.

Compreende-se *alfabetização* como *um processo de aquisição de códigos dos sistemas alfabético e numérico*. Mesmo quando esses códigos não são adquiridos, na sua convivência social, uma grande parte da população que também já participa do mundo do trabalho, segue lendo e trocando uma variedade de outros sinais pelos quais são representados “textos” de suas linguagens faladas; em alguns casos, essas representações prescindem mesmo de alguns deles serem ou não alfabetizados.

A partir dos anos 80, educadores e pesquisadores da linguagem passaram a estudar *o conjunto de práticas que denotam a capacidade de compreensão e uso de diferentes tipos de material escrito e sua função social* como: cartazes, “outdoors”, letreiros, inscrições com signos do tipo WC banheiro, ⊗ proibido, ⊕ proibido fumar. A esse conjunto de práticas, denomina-se *letramento* que juntamente com a *alfabetização* passa a articular oralidade, leitura e escrita em quaisquer propostas de alfabetização surgidas a partir daí.

Essas novas tendências passaram a rejeitar os métodos mais tradicionais baseados no uso da “cartilha” (método silábico) que pressupõem uma maneira única de ler e interpretar o mundo, assumindo, além disso, que qualquer leitura da escrita ou do mundo só poderá ser efetuada quando de posse do sistema alfabético. Com isso, desconsidera-se a noção de *letramento* e portanto, desconsidera-se também a *leitura do mundo* e, conseqüentemente, o contexto sócio-econômico e cultural em que vivem e atuam os alfabetizados (Soares 1985; Soares 1989; Kleiman 2000; Oliveira 2000; Soares 2000; Kleiman 2001; Kleiman and Moraes 2001; Soares 2001).

As novas visões de aquisição da escrita têm sido bastante fundamentadas por pesquisas de processos cognitivos (Cole and Scribner 1974; Piaget and Garcia 1987) e lingüísticos (Ferreiro 1987; Ferreiro and Teberosky 1989)

Essas considerações refletem a grande importância da função social da escrita e da leitura. Sua prática tem colocado muita ênfase, tanto nos processos cognitivos individuais, quanto nas situações sociais onde a leitura se desenvolve em conjunto num processo desejado de socialização³. Dá-se muita importância à descoberta conjunta dos códigos que sejam compartilhados por consenso a partir de escritas individuais e suas leituras coletivas.

As formas de ler as inscrições dependem fortemente do *ponto de vista* ou *referencial do observador*⁴

e podem ser distintas em função de diferentes classes sociais, gênero, idade, estilos de vida próprios de um mesmo contexto sócio cultural ou nos casos do encontro entre a diversidade cultural.

Com respeito às diferenças culturais e signos e gestos da linguagem corporal, lembremos que na Índia, um abano quase horizontal da cabeça representa concordância e satisfação e que, por outro lado, em nosso contexto esse gesto, como inscrição para ler o mundo, é interpretado como uma negação. Logo, a noção de *referencial* ou *ponto de vista* de onde se percebe e observa, permite entender que uma variedade de leituras pode surgir mostrando conotações muito diversas, dependendo do contexto cultural e do compartilhamento dos códigos relativos às escritas e leituras que lhe são próprias. Uma expressão facial e o gesto dos indianos carregam um código de comportamento distinto do nosso, marcando assim diferentes *referenciais* culturais a serem considerados nas leituras. A compreensão exige uma tradução do referencial indiano para o referencial português brasileiro. Sem esse ajuste de referenciais, nós veríamos com estranheza uma negação acompanhada de uma expressão facial sorridente de satisfação. Esse exemplo vale, não só para diferenças culturais entre povos distantes, mas para diferenças sociais, econômicas e culturais, facilmente encontráveis entre contextos bastante próximos geograficamente. Nesse caso a surpreendente diversidade sócio-cultural presente no Estado do Espírito Santo é um estimulante apelo para essa proposta.

Em projetos de alfabetização de jovens e adultos ou de formação continuada para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais), a consciência da diversidade de contextos e a necessidade de sempre tomá-los em consideração, nos leva a associar a noção de letramento ao pensamento e às propostas de Paulo Freire. Estas acompanharão nossos objetivos.

A possibilidade de articulação da alfabetização a partir de textos com as reflexões de Paulo Freire para o nosso objetivo na Educação de Jovens e Adultos⁵, é reforçada pela análise da falta de consistência de algumas críticas que não consideram o contexto histórico em que trabalharam Paulo Freire e trabalham hoje os agentes da “nova alfabetização” surgida a partir dos anos 80. Liana Borges (Borges 2003) numa análise dessas questões considera:

“Sobre o chamado Método Paulo Freire, é preciso tecer algumas considerações. A primeira está atrelada ao componente histórico, porque Freire realizou suas experiências no que havia disponível, isto é, o método da silabação.

A segunda, já que Freire não era um estudioso no campo da lingüística, mas da antropologia, da sociologia, por exemplo, cabe a nós associarmos a educação popular aos estudos do sócio-construtivismo. Aliás, ele sempre recomendou que sua obra nunca fosse copiada como modelo, mas recriada permanentemente.” (cf. 26)

Completando esse comentário, ao abrir-se, via Internet, a página do Instituto Paulo Freire⁶ (<http://www.paulofreire.org>), ouve-se dele o que é transcrito aqui:

“Ler não é passear por cima das palavras. Não. Ler é ter uma compreensão profunda do lido, e estética também do lido. Quer dizer, se esse país levasse a sério o exercício da leitura da palavra associada à leitura do mundo e com todas as suas implicações, de ordem estética e de boniteza e também de liberdade de criação, eu acho que ensinar a ler e a escrever numa perspectiva como essa faz parte da pedagogia, da democracia.”

A conexão entre a postura construtivista dos métodos de alfabetização surgidos a partir dos anos 80 e o legado de Paulo Freire, nos permite refletir de maneira mais consistente sobre os processos de socialização mais restritos ao ambiente de alfabetização propriamente dito e os espaços e os tempos vivenciados por Jovens e Adultos ao longo de suas vidas e, atentar especialmente para suas experiências no mundo do trabalho, seja ele urbano ou rural. Sob esse aspecto acrescenta-se às questões ligadas ao mundo do trabalho, as novas visões críticas da instituição social da ciência que passam a substituir algumas visões de mundo em sistema por visões mais complexas em redes de conhecimentos. No livro **O Sentido da Escola** (Alves and Garcia 2001), editado por Nilda Alves e Regina Leite Garcia, essas e outras(os) autores percorrem vários tópicos relativos essas questões que de uma forma ou de outra formaram-se por pressões das idéias construtivistas gerando temas como: a nova sociologia da ciência (Bruno Latour), os *não-lugares* da modernidade (Michel De Certeau e Marc Auge), transversalidade e educação, conhecimento em rede, complexidade (Edgar Morin), tecnologias da inteligência (Pierre Levy) e outros. No capítulo “Tecer Conhecimento em rede”, Nilda Alves, no capítulo “Tecer conhecimento em rede” (pp 111-120), lamenta a contrapartida do desenvolvimento das ciências, a partir das revoluções científica e tecnológica, com o estilhaçamento do campo das ciências atingindo seu auge no século XX e prossegue:

Tal fracionamento será gerado ao mesmo tempo em que a hierarquia dos conhecimentos — de um lado os conhecimentos centrais, fundamentais, basais, anteriores e de outro, os periféricos, superficiais, posteriores — vai, também, se estruturar em lugares estanques aos quais se vai dando o nome de *ciências*, no plural, e à sua reprodução na escola, em qualquer de seus níveis, na sua estruturação curricular, o nome de *disciplinas* — que têm, enquanto termo, um expressivo duplo sentido.

Na oposição teoria-prática, apesar de todas as posições científicas que tentam vê-las como dialeticamente articuladas, os cientistas, humanamente, têm reforçado a idéia de que à teoria caberia o papel central na explicação do mundo, frente à prática. Isto nos é mostrado pela própria maneira como essa relação é enunciada — teoria/prática e não prática/teoria, quando sabemos que a dialética nos faria dizer prática/teoria/prática.

A conseqüência direta de tudo isto, no pensar pedagógico, especialmente no campo curricular, é que se criou e se passou a desenvolver um modelo e uma realidade nos quais a construção do conhecimento se dá de modo linear e hierarquizado, com uma antecedência claramente estabelecida de disciplinas teóricas (formadoras do campo científico específico) sobre as disciplinas práticas, sempre subordinadas, quer quanto ao lugar posterior ocupado, quer pelo tempo menor, geralmente dedicado ao seu desenvolvimento.”

Essa forma de “construir”o conhecimento é a que vai possuir uma grafia em árvore, que pressupõe um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado. (...)” (cf. 112-113)

Tanto no meio urbano, quanto em locais mais afastados, é importante a contextualização, sendo ela marcada por aquilo que responde natural e socialmente a partir do *lugar* com seus *tempos* e ritmos próprios - no sentido de De Certeau - e do *espaço* que é sempre socialmente construído. Para essa discussão consideramos que a **Invenção do Cotidiano: 1. Artes do Fazer** de De Certeau (De Certeau 1996) é uma referência básica. Transportemos a discussão desse autor que se exemplifica mais claramente através de guerras e estratégias de invasão, para pensá-las em termos de estratégias de facilitação do diálogo pedagógico. Uma educação pautada apenas por *estratégias* (dentro ou fora da sala de aula), não reconhece que na relação entre o *lugar do professor* e o *lugar do aluno*, ou seja, nos lugares mútuos a partir dos quais cada um deles enxerga seu interlocutor como “o outro”, deve ser imperativo lidar com as *táticas*. Só assim a dialogicidade⁷ pode estar presente no ato de ensinar e o professor deixa de ser apenas o “invasor estrategista” do lugar do outro — o aluno. Isso substitui salutarmente a educação por transmissão ou “bancária”, por uma “educação como prática da liberdade” (Freire 1981; Freire 1989).

Em relação ao que discutimos até agora, vale citar o trecho seguinte desse educador (Freire e Campos 2001) que em 1991, sem pronunciar a palavra, falava de letramento:

“Sempre que tenho discutido a questão da alfabetização, tenho afirmado que é impossível pensar-se na leitura da palavra sem reconhecer que ela é precedida pela leitura do mundo. Daí que a alfabetização, enquanto aprendizado da leitura escrita, da palavra, implique a releitura do mundo. Por isso é preciso primeiro constatar esta coisa óbvia: que o bicho gente, muito antes de desenhar e fazer a palavra escrita, falou, disse a palavra e, muito tempo antes de escrever, “leu” o mundo dele, “leu” a realidade dele. Talvez pudesse dizer que muito antes de escrever a palavra, ele “escreveu” o mundo, isto é, transformou o mundo sobre o qual falou para, depois, escrever o falado. De maneira que todo processo de alfabetização, para mim, tem que compreender e constatar este fato histórico e social e tem, metodologicamente, que envolver a provocação por parte do educador aos educandos, no sentido de que eles exercitem, a nível sistemático, a oralidade. Esta, de resto, está presa necessariamente a isso que chamo “leitura do mundo”, fonte da invenção da escrita da palavra, na medida em que foi a leitura do mundo que terminou por levar o bicho gente a registrar em signo o som com que já dizia o mundo. Então a alfabetização implica esse ponto de partida e implica voltar a ele. O que vale dizer: a alfabetização implica reconhecer o ponto de partida da leitura do mundo, implica pensar em que níveis a leitura do mundo está se dando ou quais são os níveis de saber que a leitura do mundo revela e a partir do aprendizado da escrita e da leitura da palavra que se escreveu, voltar agora, com o conhecimento acrescido, a reler o mundo. Até diria, a ler a leitura anterior do mundo. (...)” (cf. 136-137)

IV.3 Trans- e inter-disciplinaridade: tempos representados no espaço e no lugar

- O ato de ler o mundo pode prescindir ou mesmo transcender às disciplinas. Mesmo assim, permite problematizar e construir conhecimento sistematizado, num domínio trans-disciplinar.
- Para aprofundar ou especializar o conhecimento recorre-se às disciplinas passando-se do estar-no-mundo ao estar entre elas — inter-disciplinas.
- A circulação entre esses dois domínios deve ser tal que sempre, no domínio trans-disciplinar, não sejam feitos recortes disciplinares.

Na consideração das relações Homem/Natureza que em qualquer situação, envolvem escritas e leituras do mundo e, conseqüentemente, aspectos do letramento e da alfabetização, devemos situar indivíduos e grupos sociais próprios de seus lugares, no **tempo** e no **espaço**. Para uma melhor compreensão e percepção dessa categoria muito abstrata, representa-se o tempo no espaço e no **lugar** — o lugar do contexto. Um lugar tem o seu próprio, é específico (como as cartas endereçadas a determinada pessoa que são próprias de sua caixa de correio (esta é o próprio lugar do destinatário), a cadeira numerada em que senta-se um espectador no teatro, o quarto de dormir da pessoa que é o seu cantinho de aconchego). Um espaço é socialmente construído (um espaço de discussão, um espaço de lazer, um espaço de convivência,...). Michel De Certeau (1990):173 enfatiza essas noções pela afirmação de que “...o espaço é um lugar praticado, assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Da mesma forma, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar que constitui um sistema de signos - um texto”.

Um lugar tem o seu próprio

Um espaço é socialmente construído

No dicionário “Aurélio” (Ferreira 1975), espaço é “a distância entre dois pontos, ou a área ou o volume entre limites determinados”; também “o lugar mais ou menos bem delimitado, cuja área pode conter alguma coisa”. Lugar é um “espaço ocupado”, um “espaço próprio para determinado fim”. Como lugar contém “alguma coisa” ou “determinado fim”, parece que o lugar do espaço se associa a um contexto onde múltiplos tempos se representam.

No livro **Espaço e Lugar**, escreve o geógrafo Yi-Fu Tuan (Tuan 1983):

“O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. Não há lugar como o lar. O que é o lar? É a velha casa, o velho bairro, a velha cidade ou a pátria. Os geógrafos estudam os lugares. Os planejadores gostam de evocar ‘um sentido de lugar’. Estas são expressões comuns. Tempo e lugar são componentes básicos do mundo vivo, nós os admitimos como certos. Quando pensamos sobre eles, podem assumir significados inesperados e levantam questões que não nos ocorreria indagar”. (cf. 3).

A liberdade do espaço pode trazer insegurança e induzir a volta para o “meu cantinho”. No texto citado a seguir, o antropólogo Roberto DaMatta (Da Matta 1987), se refere aos “perigos e tentações que recheiam aquele espaço” da rua, um espaço contextualizado, ‘recheado’ com representações de um tempo do ciclo de vida (Azevedo 1987) da criança defrontando-se com o tempo linear da rua”.

“...constitui um ritual muito importante e altamente sombrio a primeira vez que alguém (menino ou menina) vai para a rua sozinho, seguindo sua própria cabeça, acompanhando apenas as pessoas da sua idade, estando ‘naturalmente’ sujeito a todos os perigos e tentações que recheiam aquele espaço. Esse é um momento oposto ao da visitação, mas igualmente dramatizado por conselhos, recomendações e aflições. De fato, nada mais bem guardado do que essas passagens da rua para a casa (no caso do ritual das visitas) e da casa para a rua (nos momentos em que se deixa a casa, sobretudo quando isso ocorre pela primeira vez). É como se estivéssemos pondo em contato não só dois espaços, mas também dois tipos de temporalidade. O primeiro é o tempo da casa, da família e dos amigos, duração cíclica que se reproduz todas as vezes que alguém deixa a casa ou entra em casa. Tempo que se refaz a cada reunião de parentes, amigos e compadres nos almoços de domingo e nas festas onde se celebram as próprias relações sociais. O segundo é um tempo linear: duração cumulativa e histórica. Uma temporalidade que não dá nenhum direito à saudade ou à reversibilidade plena. Tempo da rua com seus movimentos desordenados e suas “arruaças”: às vezes tempo imoral de mudanças...” (cf. 64-65).

Utilizando as três categorias - tempo, espaço, lugar - para considerar “escritas” e “leituras do mundo”, consideremos agora aspectos metodológicos de interesse em educação, os quais podem

estender-se também para as pesquisas de campo, especialmente em antropologia. A discussão a seguir, envolvendo reflexões sobre educação ambiental, consta em grande parte do artigo *'Fazer o Tempo' e o 'Fazer do Tempo': ritmos em concorrência entre o ser humano e a natureza* (Campos 1994). Nessa mesma perspectiva o livro paradidático *A Ecologia de Cada Dia, Educação Ambiental, 1o. Grau* (Toledo and Campos 1991) aborda a partir das noções de tempo e espaço questões ambientais referentes à fenômenos naturais e sociais. Para nossos objetivos é muito importante a referência à ecologia social, bem fundamentada pelos trabalhos de Egon Becker e sua equipe do Instituto de Ecologia Social de Frankfurt (Becker, Jahn et al. 1997; Becker and Jahn 1999) com sua referência permanente ao conceito de *sustentabilidade* bastante resumido como: a forma de sustentar e garantir para as gerações futuras, pelo menos, a mesma qualidade de vida de que desfrutamos hoje.

A seguir reproduz-se o texto introdutório ao artigo *'Fazer o Tempo' e o 'Fazer do Tempo'* que complementa alguns aspectos dessa discussão:

“Entre várias leituras do mundo, duas coexistem polarizadas. Por um lado, há uma crença de que ‘Ciência e Tecnologia’ (C&T) podem nos socorrer diante de uma eventual e provável crise de falta de recursos energéticos para - apesar da natureza - ‘adiantar’ os longos ciclos bio-geoquímicos do Planeta. Por outro, há o respeito aos ritmos da produção natural em sua circularidade sazonal e nos longos ciclos temporais.

Na diversidade de relações entre o ser humano e a natureza, enquanto alguns tipos de tempos e de espaços são sagrados, especialmente para as populações tradicionais, outros são profanados por alguns setores da Sociedade Tecnológica que procuram “fazer o tempo” ao julgarem-se donos dos tempos da natureza ou, do “fazer do tempo”, próprio da natureza.

Na sociedade moderna, pensar e agir sobre essas questões numa perspectiva trans- e inter-disciplinar torna-se cada vez mais importante para a pesquisa das relações homem/natureza, tanto na nossa sociedade, marcada pela C&T, quanto nas sociedades tradicionais. Essa postura pode resultar numa revisão crítica dos processos da educação formal e da não formal. Uma educação ambiental transformadora deve ser dialógica, também com a natureza, e centrar-se criticamente na consideração das disparidades de ritmos de produção e consumo encontráveis entre a diversidade de modos de vida de indivíduos, sociedades, culturas e nações em seus territórios. (...)

A discussão é pautada por uma certa independência do vínculo às disciplinas nas primeiras ‘leituras de mundo’, sem contudo dispensar as especialidades no aprofundamento interdisciplinar das “*problematizações dos homens em suas relações com o mundo*”⁸. Por essa razão, serão encontradas referências a vários saberes, dentro e fora da academia.” (cf. 7-8)

Rituais e mitologias revitalizam os tempos circulares do sagrado junto com os tempos profanos das colheitas e armazenamentos entre safras e entressafras para que possamos ‘fazer o tempo’ da alimentação. Tempos circulares e lineares representam-se na natureza, nas feiras-livres e no cotidiano. As representações lineares do tempo — ‘flecha do tempo’ — são ligadas à decorrência dos envelhecimentos e aos atos nos quais o ser humano se permite ‘fazer o tempo’, sustentavelmente, ou não como em casos da produção industrial e do mundo imprevisível das finanças. Se pensarmos a feitura do tempo como uma força que ‘puxa o círculo’ mantendo ritmos compatíveis com um desenvolvimento sustentável, teremos o ambiente respondendo com a regularidade que traz a segurança de um ‘calendário ecossistêmico’ próprio do lugar (Ver FIGURA 12).

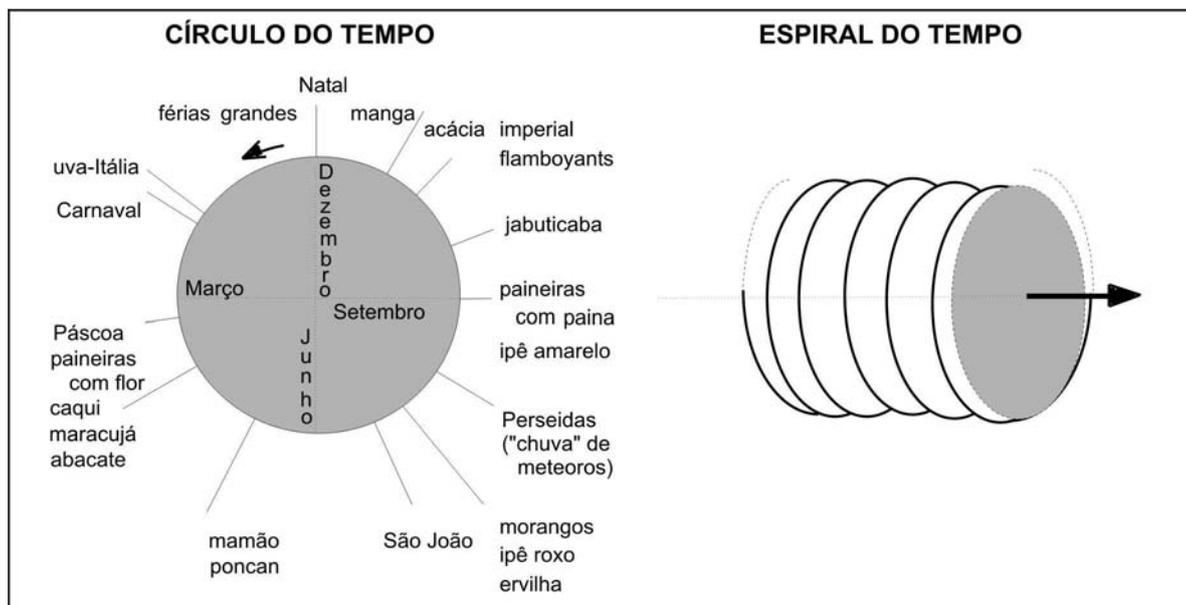


FIGURA 12: 'Calendário ecossistêmico', conjunto articulado de fenômenos, sociais e naturais, locais e globais a exemplo do sudeste do Brasil. A flecha 'puxa' o círculo do tempo, criando a 'espiral do tempo' ao longo das estações e dos anos⁹ representando os ciclos e as diferenças do decorrer de cada ano. Diferenças extraordinárias entre os anos, indicam anomalias no ecossistema. O consumismo gasta muita energia 'puxando' a espiral para transformá-la numa reta. Onipotência sobre os ciclos naturais fazem com que contrariamente à sustentabilidade, muitos não se importem em comercializar e consumir fora das safras de diversos produtos cíclicos sazonais da natureza.

Mas que lugar, que contexto social, representa o círculo do tempo na FIGURA 12 Um Natal seguido de férias grandes é do hemisfério Sul, um 'Natal de algodão nas vitrines' e não de neve por toda parte. As festas de São João são marcantes no Brasil. Chuvas de meteoros são vistas de todo o globo. Mas em que lugar o ecossistema representado no círculo melhor se identifica? Certamente, para o Brasil, não Porto Alegre ou Belém.

Na relação do homem com o meio ambiente através de seus fenômenos cíclicos, estão sempre presentes na vontade de saber e na necessidade desses ciclos como reguladores temporais de diversas atividades ligadas aos hábitos cotidianos, à economia e ao ritual. Esses reguladores, ou relógios e calendários naturais e sociais, se configuram nas suas representações espaciais cujas manifestações estão mediadas por: movimentos de astros, acidentes geográficos, construções, esquemas corporais, e mudanças que ocorrem no meio ambiente e portanto também em nós mesmos.

Exemplos dessas representações de fenômenos naturais e sociais na região sudeste, alguns já representados na FIGURA 12, são: na aproximação do tempo de verão, o florescimento dos flamboyants, o amadurecimento e aparecimento da manga acompanhada da diminuição progressiva de seu preço até o aumento no fim da safra. Ao se aproximar o fim do ano, o bronzeamento solar torna-se visível somente após os fins de semana, enquanto não chegam as férias. Nesse período, com o início das férias, acabam os engarrafamentos nas portas de escolas em horários de entrada e saída (tempos sociais de alunos professores e pais). Esses engarrafamentos se representam, em geral na porta de escolas de padrão econômico mais elevado.

Segue a discussão de um método que articula transdisciplinaridade e interdisciplinaridade para as leituras do mundo levando em conta o ambiente que integra natureza e sociedade.

IV.4 A Circulação entre os Domínios Trans-disciplinar e Inter-disciplinar

- É interessante partir de categorias tão universais quanto possível buscando representações de TEMPOS no ESPAÇO e no LUGAR de determinado contexto vivencial.
- Partindo destas categorias, suas representações são reveladas pelos próprios contextos, como por exemplo: envelhecimento, circularidades sazonais, eventos pontuais, etc.

Essa discussão já teve vários de seus elementos apresentados anteriormente aqui, porém decidimos deixá-la também nesse contexto de uma discussão relativa a educação. Desculpe-nos se há alguma matéria redundante.

Nas primeiras 'leituras' ou percepções que podemos ter de um sujeito ou objeto de pesquisa, é preciso desvincularmo-nos das "ferramentas especializadas" (disciplinas ou áreas do conhecimento). Diante das nossas inúmeras divisões do conhecimento em áreas, especialidades e disciplinas, não existe a menor possibilidade de isomorfismo entre estas e as especialidades de um grupo sócio-cultural distinto. É difícil que as atividades e saberes de um feiticeiro ou de um herborista sejam isomorfas das de um médico ou de um botânico.

Na superação dessas dificuldades pela transdisciplinaridade, recorreremos às categorias de tempo, espaço e lugar, para – "sem ferramenta na mão" – transcendermos as disciplinas numa leitura do mundo que deve ser, inicialmente, descompromissada das mesmas. Nesse **domínio transdisciplinar (DT)**, buscando representações de tempos no espaço, tomamos consciência da situação histórica nos lugares em que nos fixamos e percebemos relações entre permanência e mudança nas vivências de vários espaços. Apoiados pelo esquema do **QUADRO DT-DI**, colocamo-nos questões, problematizando-as no domínio transdisciplinar (**DT**), passível também de construção sistematizada de conhecimento. Um domínio onde transcendemos as disciplinas no "*estar-no-mundo lendo-o*". Essa situação muitas vezes é antagônica a práticas escolares mais tradicionais. Uma criança ainda não alfabetizada, que já lia o mundo antes mesmo de ir para a escola, é bloqueada em seu processo de leitura, para que primeiro leia as palavras, de modo a poder ler o mundo, somente quando alfabetizada. Entenda-se que a palavra *poder* é verbo e não substantivo. O substantivo é inadequado aos nossos propósitos, pois leva a considerar o poder como dominação e não como possibilidade que é o caso do verbo — poder algo e não o poder sobre algo.

As áreas do conhecimento estão disponíveis, pois temos consciência da multidisciplinaridade ou da pluridisciplinaridade com suas rígidas demarcações. Sabendo disso, mas recusando esses dois termos que pressupõem as rígidas desarticulações disciplinares, , colocamo-nos entre as disciplinas (inter-disciplinas), no **domínio interdisciplinar (DI)**. Nesse 'quadro' podemos transitar por elas, desde que com "jogo de cintura", para colocar questões pertinentes no diálogo com os especialistas detentores de outras "ferramentas específicas" nas suas "caixas de ferramentas". No entanto, temos que atender a uma estratégia fundamental, a de saber voltar do **DI** para o **DT**, sem estar de posse explícita de qualquer ferramenta, ou seja para o domínio onde transcende-se as mesmas - o ecossistema.

A título de ilustração de parte da discussão acima, tomemos a tabela a seguir:

Em geral:	Exemplos diversos de como podemos nos representar a relação <i>terra / céu</i>
terra / céu	solo, lugar / céu de estrelas solo, lugar / céu de nuvens solo, lugar / céu de avião solo, lugar / ...

As representações que podemos criar a partir da leitura de terra ou Terra, podem variar bastante. Assim como Céu, no lugar de céu, pode significar Céu sagrado, de Deus, se Terra pode significar o planeta Terra. Por outro lado, *terra* pode ter vários significados como o solo de plantio, a minha terra de origem ou o meu lugar. Na relação entre *terra* e *céu* pode-se considerar várias acepções, como nos apresenta o Dicionário Houaiss (Houaiss 2001):

- | | |
|--|------------|
| "céu | |
| 1 espaço onde se localizam e movem os <u>astros</u> | astros |
| 2 parte desse espaço, visível pelo homem e limitada pelo <u>horizonte</u> ; firmamento, abóbada celeste | horizonte |
| 3 m.q. <u>atmosfera</u> ('tempo') | atmosfera |
| 4 parte superior e côncava de armação; <u>dossel</u> , sobrecéu | dossel |
| 5 Rubrica: <u>religião</u> .
local onde habitam Deus, os anjos, os bem-aventurados e as almas dos justos | religião |
| 6 Derivação: por extensão de sentido.
local onde reina a felicidade, a harmonia; <u>paraíso</u>
Ex.: o sítio das tias era o seu c. | paraíso |
| 7 completo bem-estar; <u>felicidade</u>
Ex.: para o pobre senhor, estar entre jovens era um c. | felicidade |
| 8 providência divina; deuses, <u>Deus</u> (tb. us. no pl.) | Deus |

Ex.: que os c. nos protejam”

Vale perguntarmos com que disciplinas podemos compreender essas relações do quadro, ajudados pelo verbete do dicionário com as palavras sublinhadas [grifo nosso].

Para solo e lugar, usamos a geografia, a agronomia, a pedologia ou a geometria?

Para o céu de estrelas será a geografia ou a astronomia?

Para o céu de nuvens utilizaremos a geografia, a meteorologia ou a climatologia?

Para o “céu do avião” adotamos geografia e transportes, ciências naturais (particularmente a física) ou a engenharia mecânica?

Vemos que sem os ajustes dos referenciais do diálogo, os pontos de vista de duas ou mais pessoas ao observarem o quadro acima, podem ser muito distintos se elas partem se atendo às suas disciplinas preferidas ou de hábito sem antes observarem o quadro de um ponto de vista transdisciplinar. A partir daí, e com melhor noção da situação histórica ou daquele espaço de discussão constituído naquele tempo, vale então saber da necessidade ou não de transitar entre as disciplinas dialogando interdisciplinarmente com os especialistas — utilizadores das suas próprias “caixas de ferramentas” disciplinares. Isto se dá no domínio interdisciplinar.



FIGURA 13

IV.5 Parâmetros de articulação entre estruturas cognitivas, conteúdos programáticos e leituras do mundo - Quadro Referencial do Laboratório Vivencial

- A vivência de determinado espaço pressupõe leituras e escritas de eventos naturais e sociais, mediadores da comunicação entre as pessoas.
- Leituras e escritas revelam-se por vários tipos de linguagem que variam do formal ao expressivo tais como: matemática, línguas, expressão corporal e expressão artística.
- Nas leituras do mundo, as ciências naturais e humanas são trabalhadas com recurso a estas linguagens.

A prática do processo de alfabetização de inspiração em Paulo Freire pré-supõe a elaboração de uma leitura crítica e consciente do mundo. Para isso a referência constante ao contexto local de vida dos educandos parte do fato que os discursos são em geral construídos sempre incluindo uma determinada e quantidade de palavras significativas por serem próprias do universo vocabular do educando e por consequência as mais faladas no seu contexto de vivência. Das experiências dos anos 60 como a de Angicos e outras tantas, resultaram discussões de suporte teórico e orientações metodológicas para o processo e alfabetização, várias delas editadas por Osmar Fávero em livro **Cultura Popular, Educação Popular: Memória dos anos 60** (Fávero 1983). Sobre o Sistema Paulo Freire de Alfabetização (Brandão 1982; Cardoso 1983), Aurenice Cardoso (1983:162-172) nos introduz à primeira etapa do processo, a

pesquisa do universo vocabular:

“O contato inicial e direto que estabelecemos com a comunidade é durante a pesquisa do universo vocabular — etapa realizada no campo e que é a primeira do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos.

Não é uma pesquisa de alto rigor científico, não vamos testar nenhuma hipótese. Trata-se de uma pesquisa simples que tem como objetivo imediato a obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar”. (cf. 162)

Na pesquisa do *universo vocabular* já se vai encontrando frases ditas pela população local, as quais sugerem — com maior ou menor motivação — os *temas geradores* falados com muitas dessas *palavras geradoras* de discussão, de tematização.

Na presente proposta, por se tratar de jovens e adultos (educandos ou educadores), já frisamos o quanto é importante o contexto sócio-econômico e cultural que inclui o mundo do trabalho e o quanto deve-se levar em conta, por mais forte razão o letramento. Uma formação de jovens e adultos deve atender, portanto e com muita ênfase, para a s escritas e leituras do mundo para além da idéia de letramento, lidando com outras formas de linguagens e com os fenômenos existentes no ambientes vivenciados pelo educando. Nesse caso torna-se necessário referir-se e articular as linguagens com as ciências naturais e sociais que levam em conta fenômenos de origem diversa.

Mas se o vocabulário mínimo local contemple a necessidade de contextualização, será que faz sentido pensar num conjunto mínimo de fenômenos de maior ocorrência num local?

Em hipótese alguma! Os fenômenos são em geral incontroláveis, no maior dos casos imprevisíveis e inesperados. No entanto muitos deles são próprio do contexto local e portanto persiste a vontade de trabalharmos com a contextualização. O que falta é elaborarmos a forma de contextualizar, apesar da impossibilidade de encontrarmos o que seria absurdo: um mínimo de fenômenos de maior ocorrência, que nunca dariam conta das escritas e leituras do mundo.

Já vimos no QUADRO 1 que as categorias tempo, espaço e lugar nos permitem ter consciência da nossa situação (espaços e lugares) histórica (temporalidades). Ora, se essas categoria dão conta da *situação histórica*, especialmente num ambiente local do encontro de educandos e educadores, isso nada mais é do que o contexto de vivência, o laboratório vivencial.

Com essa discussão vemos que o artefato do vocabulário mínimo corresponde na leitura do mundo à busca das representações do tempo no espaço e no lugar. Dessa forma, assim como das palavras geradoras do vocabulário mínimo — os fenômenos geradores e seus tempos *representados nos espaços e no lugar*, também resultam *temas geradores* de discussão, alfabetização e leitura crítica do mundo, a partir do que ocorre no contexto local.

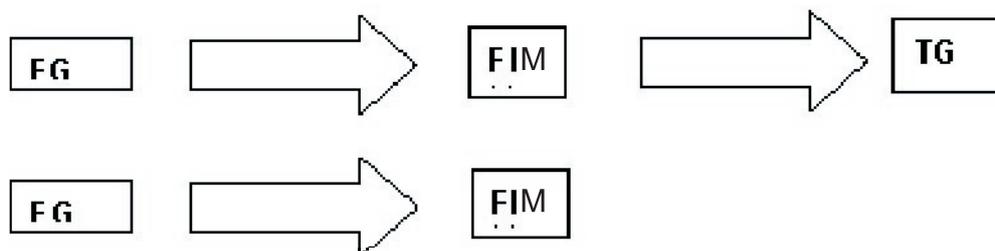
A analogia entre as duas formas de leituras (palavras e fenômenos geradores) para gerar temas (temas geradores) e temáticas e se diferenciam apenas quanto às especificidades dos espaços de leitura da palavra e escrita e de leitura do mundo e inscrições (dados, indícios). O que se diferencia mais são os mediadores aos quais se recorre para a contextualização. No quadro a seguir procuramos esquematizar essas considerações:

Fenômeno	Mediadores da contextualização	Temas e temáticas
PALAVRA GERADORA (PG)	VOCABULÁRIO MÍNIMO DO CONTEXTO LOCAL	TEMA GERADOR (TG)
FENÔMENO GERADOR (FG)	TEMPOS REPRESENTADOS NOS ESPAÇOS E NO LUGAR DO CONTEXTO LOCAL (LABORATÓRIO VIVENCIAL)	TEMA GERADOR (TG)

Resta um detalhe nessa discussão com respeito ao fenômeno gerador, para o qual o potencial de motivar temas e temáticas de interesse do grupo pode eventualmente ser limitado ou ineficiente.

Procuramos analisar esse caso por um exemplo. Sabemos quão baixos são os salários dos professores escolares. No entanto, suponhamos que um professor esteja na classe de uma escola numa região de muito baixo poder aquisitivo, dificuldades financeiras e injustiça social. Subitamente ouve-se um fenômeno da “barriga roncando”. Esse pode ser um sinal de que a hora do almoço está próxima. Mas de todo modo pode haver uma diferença de significado caso seja a barriga de um dos alunos ou do professor que supostamente tem um maior poder aquisitivo. Entre os dois casos, certamente, o roncar da barriga do aluno tem um potencial crítico mais forte para gerar discussão do que o roncar da barriga do professor.

A fenômenos desse tipo, pensados num estágio anterior à motivação para a tematização, denominamos *fenômeno instantâneo de motivação* (FIM). Instantâneo no sentido de existem e podem ser observáveis; de motivação ou não na medida em que motivam pelo conteúdo problematizador ou têm um fim ali mesmo no próprio fenômeno, caso não despertem discussão. As duas possibilidades estão esquematizadas a seguir:



Saber captar o potencial de um FIM tornar-se TG, parece ser uma dificuldade da mesma ordem da escolha de um texto para a leitura compartilhada na sala de aula. Bom senso e percepção individual e social parecem ser as marcas importantes.

Em qualquer planejamento escolar caímos muitas vezes no engano de estabelecer pseudo temas geradores — pelo menos no sentido de Paulo Freire — desde o início do semestre ou ano letivo. Por exemplo, escolhe-se *trânsito* porque a escola situa-se numa região de alta circulação de automóveis; *economia* porque há muitos bancos no local. Pior ainda é quando, numa escola, os alunos de uma classe trabalham entusiasmados num tema ou projeto e no fim de março, a diretora bate na porta avisando que nesse ano é aquela classe a responsável por produzir o painel do refeitório sobre o descobrimento do Brasil...

Para que essas coisas não aconteçam e para que não se confunda *tema gerador* com *ponto do conteúdo programático*, o *Quadro Referencial do Laboratório Vivencial - ES ALFABETIZADO* permite que os *parâmetros de articulação entre estruturas cognitivas, conteúdos programáticos e leituras do mundo* sejam ticados tantas vezes quantas necessárias e corresponderem a temas geradores, temas trazidos pelo educador ou pelos educandos, conteúdos necessários de se tratar ao longo das atividades e outras ocorrências da situação pedagógica. Esses parâmetros têm a vantagem de estarem dispostos sobre um quadro de uma ou no máximo, duas páginas e permitem acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de elementos básicos que permitam extrapolar e generalizar as leituras de mundo.

Este quadro recolhido de um texto mais antigo (Hahn, Campos, Dutra et al. 1988) e já aqui modificado, deverá ser elaborado no decorrer da execução desse projeto. Repare-se que no embrião apresentado já se percebe que ele poderia, eventualmente e com poucas adjunções, abranger 1º e 2º ciclos.

CALENDÁRIO		LABORATÓRIO DAS SOCIEDADES E DA NATUREZA		COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (LINGUAGENS)				
Univer- sal	Lo- cal	CIÊNCIAS NATURAIS	CIÊNCIAS HUMANAS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	EDUCAÇÃO. FÍSICA E EXPRESSÃO CORPORAL	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	
D O Z E M E S E S E Q U A T R O E S T A Ç Õ E S	E S T A Ç Õ E S L O C A L I S: D E P E N D E N T E D O L O C A L, D A L A T I T U D E, E T C...	Seres vivos e Inanimados no Espaço e no Tempo		Percepção (Leitura) e Representação				
		Observação e o uso dos 5 sentidos		Registros independentes de escrita e numeração				
		Transformações e suas condições		Registros convencionais de escrita (alfabética e numérica)		Expressão: Corporal Facial gestual		Fundo /Forma Percepção e Representação
		Diferença e semelhança Permanencia e mudança		Seriiação Ordenação Sequenciação		Interpretação e expressão oral e escrita		
		Noções de Espaço (Posição, Massas, Dimensão) e Referencial (De onde eu observo)		Geometria: relação entre fundo e forma no horizonte da criança formas naturais e geométricas				
		O Espaço Estudado no Tempo		Quantificação				
		Céu e Terra: Meio Ambiente		Horizonte da criança				
		O Céu e o Horizonte local : referencial da criança		Hábitos sociais Produção natural Economia				
		Bairros vizinhos e distantes: a cidade		Calendários, safra e entressafra e a comunidade				
		Municípios e municípios vizinhos		Cidadania				
		Os estados, A Nação e o Estado-Nação						
		Tempos cíclicos e lineares Medidas e representações dos tempos						Ritmos
		Energia, Vida, Trabalho						

Assim o **Quadro Referencial do Laboratório Vivencial - ES ALFABETIZADO** é uma referência básica para que o educador seja consciente do que o educando está elaborando na sua formação por oposição a uma pedagogia calcada apenas nos conteúdos programáticos do que se deve ensinar dentro da norma culta. Isso não quer dizer que desprezamos os conteúdos, mas sim que estes devem ser desenvolvidos em acordo com as leituras concomitantes do mundo para que se formem assim pessoas capazes de enfrentar o novo a partir de experiências vividas de construção efetiva de conhecimento. Vividas no contexto de suas vidas, contexto esse que lhes possibilita autonomia na geração de temas de seu interesse. De certa forma, além das “ferramentas disciplinares citadas, o **Quadro Referencial do Laboratório Vivencial** contém ou conterá, sempre em construção, as ferramentas básicas para leituras mais conscientes e independentes do mundo

Confirmemos muitas das idéias aqui apresentadas nessa abordagem teórica e metodológica inicial do **Projeto ES ALFABETIZADO**, com a seguinte reflexão de Paulo Freire sobre a *Educação de Adultos* (Gadotti and Romão 1995) :

“...A Educação Popular de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na *Pedagogia do Oprimido*, “educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador.

Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto à análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feita, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele.

Preocupada seriamente com a leitura crítica do mundo, não importa inclusive que as pessoas não façam ainda a leitura da palavra, a Educação Popular, mesmo sem descuidar a preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos.

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada.

Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas.

Assim compreendida e posta em prática, a Educação popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. (...)

Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão DA História. Implica entendê-la e vivê-la, como tempo de possibilidade, o que significa a recusa de qualquer explicação determinista, fatalista da História. .. O tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele.”(cf. 16-17)

NOTAS:

¹ EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE TRABALHO PARA O PROJETO ES ALFABETIZADO

Supervisão -

Og Garcia Negrão – CEFD e NEAAD -UFES
Claudia Murta – CCHN/DFIL e NEAAD - UFES
Márcio D'Olne Campos – CCHN/DCSO e NEAAD - UFES

Especialistas de Conteúdos -

Cláudia Ribeiro de Moraes Macedo da Silva
Cristina Lens Bastos de Vargas
Daniella Patrício Lacerda
Joelma Abreu Silva Fagundes
Leila Maria Rainha de Orequio
Maria Alves Rocha Massi
Ma. Cristina Coutinho Abdalla
Ma. José Ferreira Ayub
Margareti Tatagiba da Rocha
Renan Polastreli Thebas
Rosimar Caldeira de Souza Pinheiro
Joelma Fassina Perovano Tatagiba
Rosalee Guerra Ramos Marcarini
Terezinha Porto Amorim Pereira
Elda Mariano Costa
Alexsandra Gomes Biral Stauffer

² (Freire e Campos 2001)

³ No processo de socialização, uma criança passa de um referencial auto-centrado para o entendimento de que o outro, diferente dela, fala e percebe a partir de seu próprio referencial, diverso do dela. Essa consciência, permite ajustar os referenciais para a facilitação do diálogo. Esse processo de socialização parece encontrar alguma ressonância no jogo entre as noções de *centração* e *decentração* de Jean Piaget (Piaget, J. (1967). Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro, Forense-Universitaria.

⁴ Para reagir contra a idéia de um observador distante e neutro em relação ao observado, vale mencionar um conceito originário da física, o de “participador”. Ele nos permite refletir sobre ‘pesquisa participante’ em ciências sociais da mesma forma que na física do microcosmo que se constituiu a partir do século XX. A partir desse período, qualquer investigação no mundo microscópico de partículas e ondas, obriga o observador a fazer medidas indiretas que interferem sobre o objeto de estudo, em geral bombardeando-se o alvo com partículas como elétrons e fótons para estudá-lo. Nessa nova física, observador, materiais, métodos e objeto de estudo, encontram-se tão inter-relacionados que segundo o físico J. A Wheeler, “*para descrever o que aconteceu tem-se que abandonar a palavra “observador” e substituí-la pela nova palavra ‘participador’. Em certo sentido, o universo é um universo participatório*” (*The Physicist’s conception of Nature*, J. A. Mehra (ed.), Dordrecht (Holland), D. Reidel, 1973).

⁵ Ver sobre EJA: Gadotti, M. and J. E. Romão, Eds. (1995). Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta. São Paulo, IPF/Cortez.

⁶ Na secção de Publicações do IPF encontram-se várias publicações sobre educação, e particularmente interessantes para nossos objetivos, as séries seguintes: *Cadernos de EJA* (7 vols.), *Cadernos de Ecopedagogia* (4 vols.) e *Cadernos de Informática* (3 vols. Sobre relações entre educação, informática e redes.).

⁷ Ver capítulo III de Freire, P. (1981). Pedagogia do Oprimido - 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, Freire, P. (1989). Educação como prática da liberdade - 19ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

⁸ (Freire 1981:77)

⁹ Ver “Tabela de produtos da época” para hortaliças e frutas *In* TASCOS, Adriana M. P. *et alii.*, **Alimentos: diga não ao desperdício**, São Paulo, Secretaria do Abastecimento, 1988, pp. 38-

V UNIDADE 5: APÊNDICES

V.1 Trabalhos etnográficos

A idéia nesta seção é tornar conhecidas algumas obras etnográficas dentro da antropologia que podem ser consultadas como modelo de escrita, como exemplo teórico-metodológico da antropologia e também pelo prazer de conhecer costumes e culturas.

São livros ou textos que permitem ao leitor conhecer culturas distantes a partir do exercício etnográfico feito por alguém que “esteve lá” e “escreveu aqui” a sua experiência do “exótico” — contextos sócio-culturais distantes do nosso —, como também daquilo que é mais “familiar”, etnografias da segmentos da nossa sociedade.

O objetivo aqui não é apresentar resenhas e comentários das obras referidas, mas contemplar aos alunos e interessados com uma reduzida bibliografia a título de sugestão. Uma das atividades que podem ser feitas junto aos alunos é a indicação da leitura de uma dessas etnografias e a apresentação destas para o restante da turma.

- Almeida, M. S. K. d., A. A. Arantes, et al. (1982). Colcha de Retalhos: Estudos sobre a família no Brasil. São Paulo, Editora Brasiliense.
- Benedict, R. (1972). O Crisântemo e a Espada. São Paulo, Perspectiva S.A.
- Benedict, R. (1946). Padrões de Cultura. Lisboa, Livros do Brasil.
- Boas, F. (2004). Antropologia Cultural. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Caldeira, T. P. d. R. (1984). A Política dos outros: O cotidiano dos Moradores da Periferia e o que Pensam do Poder e dos Poderosos. São Paulo, Editora Brasiliense.
- (Cardoso de Oliveira, R. (1996). O Índio e o Mundo dos Brancos. Campinas, Editora da UNICAMP.
- Carvalho, C. Á. d. (1998). Os Psiconautas do Atlântico Sul: Uma etnografia da psicanálise. Campinas, Editora da UNICAMP/CENTRO DE MEMÓRIA-UNICAMP.
- Da Matta, R. (1979). Carnavais, Malandros e Heróis. Rio de Janeiro, Zahar.
- Douglas, M. (1966). Pureza e Perigo. São Paulo, Perspectiva.
- Eulalio, A., Ed. (1982). Caminhos Cruzados, Linguagem, Antropologia e Ciências Naturais. São Paulo, Brasiliense.
- Evans-Pritchard, E. E. (1978). Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande. Rio de Janeiro, Zahar.
- Evans-Pritchard, E. E. (1978). Os Nuer: Uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota. São Paulo, Editora Perspectiva S.A.
- Firth, R. W. (1998). Nós, os Tikopias: um estudo sociológico do parentesco na polinésia primitiva. São Paulo, Edusp.
- Fry, P. (1982). Para inglês ver : identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Godoi, E. P. d. (1999). O Trabalho da Memória: Cotidiano e história no sertão do Piauí. Campinas, Editora UNICAMP.
- Guedes, S. L. (1998). O Brasil no campo de futebol: Estudos antropológicos sobre os significados do futebol brasileiro. Niterói, RJ, EDUFF.
- Kottak, C. P. (1999). Assault on Paradise: Social Change in a Brazilian Village. Boston, McGraw-Hill, Inc College.
- Leach, E. R. (1996). Sistemas Políticos da Alta Birmânia: Um estudo da Estrutura Social Kachin. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
- Latour, B. and S. Woolgar (1997). A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro, Relume Dumará.
- Lima, R. K. d. and L. F. Pereira (1997). Pescadores de Itaipu: Meio ambiente, conflito e ritual no litoral do Estado do Rio de Janeiro. Niterói-RJ, Universidade Federal Fluminense.
- Magnani, J. G. C. (1984). Festa no pedaço : cultura popular e lazer na cidade. São Paulo, Brasiliense.
- Magnani, J. G. C. and L. d. L. Torres, Eds. (2000). Na Metrópole: Textos de antropologia urbana. São Paulo, EDUSP/FAPESP.
- Malinowski, B. (1978). Argonautas do Pacífico Ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos

- arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo, Abril Cultural S.A.
- Malinowski, B. (1983). A Vida sexual dos selvagens do noroeste da Melanésia. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A.
- Mattos, S. M. (2001). Artefatos de Gênero na Arte do Barro (Jequitinhonha). Vitória, EDUFES.
- Mead, M. (1988). Sexo e Temperamento. São Paulo, Editora Perspectiva.
- Moura, Margarida Maria, Os Deserdados da Terra : A lógica costumeira e judicial dos processos de expulsão e invasão da terra camponesa no sertão de Minas, Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1988.
- Moura, Margarida Maria, Os Herdeiros da Terra : parentesco e herança numa área rural, São Paulo, HUCITEC, 1978.
- Mussolini, G. (1980). Ensaio de Antropologia Indígena e Caiçara. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Nimuendajú, C. (1983). Os Apinayé. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi.
- Ribeiro, B. G. (1995). Os índios das águas pretas: modo de produção e equipamento produtivo. São Paulo, Companhia das Letras: Editora da Universidade de São Paulo.
- Rodrigues, L. C. (1997). Rituais na Universidade: Uma Etnografia na UNICAMP. Campinas, CMU- Centro de Memória-UNICAMP.
- Shirley, R. W. (1971). O fim de uma tradição: Cultura e Desenvolvimento no Município de Cunha. São Paulo, Editora Perspectiva S/A.
- Vargas, J. D. (2000). Crimes Sexuais e Sistema de Justiça. São Paulo, IBCCrim.
- Velho, G., Ed. (1989). A Utopia Urbana. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- VELHO, G. (1999). Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Velho, O. G., Ed. (1976). O fenômeno urbano. Biblioteca de Ciências sociais. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Velho, O. G. (1979). Capitalismo Autoritário e Campesinato: Um Estudo comparativo a partir da fronteira em movimento. São Paulo/Rio de Janeiro, Difel-Difusão Editorial.
- Velho, Y. (1975). Guerra de Orixá. Rio de Janeiro, Zahar.
- Vogel, A., M. A. d. S. Mello, et al. (1993). A Galinha-d'angola: Iniciação e Identidade na Cultura Afro-Brasileira. Niterói-RJ, EDUFF/PALLAS/FLACSO.
- Vogt, C. and P. Fry (1996). Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade. São Paulo, Editora da UNICAMP/ Companhia das Letras.
- Woortmann, E. F. (1995). Herdeiros, parentes e compadres: Colonos do Sul e Sitiantes do Nordeste. São Paulo/Brasília, HUCITEC/EdUnB.
- Woortmann, E. F. and K. Woortmann (1997). O Trabalho da terra: A Lógica e a simbólica da lavoura camponesa. Brasília, Editora da Universidade de Brasília.
- Zaluar, A. (1985). A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo, Brasiliense.
- Zaluar, A. (1994). Cidadãos não vão ao paraíso : juventude e política social. São Paulo, Escuta; Campinas, SP : UNICAMP.
- Zaluar, A. (1994). Condomínio do diabo. Rio de Janeiro, Revan : Ed. UFRJ.

V.2 Atividades

Seguem-se algumas propostas de atividades além daquelas que certamente os orientadores vão encontrar como propor a partir do fascículo. Elas estão, na medida do possível, caracterizadas por tema o problema e fazem, sem esgotar, referências às unidades.

V.2.1 Etnocentrismo, diferenças, desigualdades e preconceitos (Unidades 1 e 3)

1) Recomendações gerais:

- Conceitos antropológicos não podem ser observados. O que se observa é a cena em que atores sociais interagem. Os conceitos serão utilizados para a interpretação do observado no “estar aqui”.
- Na definição de Tylor, para as características seguintes anotamos:

“conhecimento”

deve incluir *saberes, técnicas e práticas*

- “crenças, moral, leis”
não são observáveis. Somente o são as posturas, atitudes, opiniões e linguagens (fala, gesto, fisionomia, expressão corporal), encontros, ritos, etc...
São impossíveis e não fazem sentido, as propostas de se observar, por exemplo: religiosidade, educação, preconceito, moradia (em lugar de morada, casa habitada). O conceito fragmenta o grupo e coloca viseiras no observado. A pesquisa etnográfica tem que começar com a “grande-angular” do aparelho fotográfico, não com a “tele-objetiva” e muito menos com o microscópio. Em alguns momentos eles podem ser úteis como técnicas específicas, mas tem-se sempre que voltar e permanecer mais tempo no “estar-no-mundo” do grupo e contexto estudado.
- Qualquer projeto etnográfico deve partir de um contexto real, reconhecido como um contexto de interações sociais. Muito cuidado para não começar a pensar uma etnografia a partir de um tema e ficar nele. É preciso problematizar a partir de um contexto encontrado e não dado um tema procurar um contexto que se encaixe. Qualquer contexto observado é mais rico em diversidade do que um tema pensado. Deixem o tema para o “banco escolar” e problematizem na “escola da vida”.
- Apenas a título de exemplo, seguem algumas possibilidades de contextos observáveis:
 - Imigrantes e descendentes se agrupados de algum modo de interação (italianos, africanos de determinadas etnias, pomeranos, alemães, gregos, portugueses, holandeses,...)
 - Migrantes se agrupados de algum modo de interação (nordestinos, mineiros, cariocas, ...)
 - Grupos religiosos (Cristãos, Pentecostais, Espíritas, Candomblé, Umbanda,...) em seus locais de culto e podendo haver interação de observação participante com grupos sociais específicos dentro desses contextos religiosos.
 - Ritos religiosos (momentos dos ritos, preparação e momentos conseqüentes). É preciso que o rito possa acontecer no período de que dispõe o observador para a pesquisa e em determinados grupos sociais (exemplos: sacramentos, casamentos, funerais). De preferência o rito com um momento especial de um grupo social observado.
 - Famílias nucleares ou aglomerados de famílias extensas compartilhando um mesmo local de moradia em uma grande casa ou várias casas.
 - Um estabelecimento comercial, escritório ou empresa em que o grupo observado é o “de trás do balcão”, sendo observadas as interações com os fregueses eventuais e, quem sabe, haja fregueses assíduos que passam também a fazer parte de um contexto mais amplo observado.
 - O que vocês encontrarem desde que sejam grupos em interação social, identificáveis pelos observadores em várias incursões de pesquisa.

2) Procurar em jornais, Internet e em notícias da mídia exemplos de preconceito e etnocentrismo em nossa sociedade. Estimule a pensar nos vários tipos de preconceitos em relação: cultura, cor, religião, classe social, gênero, opção sexual etc. e em qual ou quais desses tipos o preconceito em questão se encaixa.

Textos citados a seguir que podem ser utilizados na discussão:

- Crime contra índio Pataxó comove o país. (CIMI)
<http://www.sindicato.com.br/artigos/cimi.htm>
<http://www.pierreweil.pro.br/Novas/Novas-44.htm>
- Contra racismo, informação (Peter Fry e Yvonne Maggie)
<http://www.usp.br/iea/revista/rev50.html>
- **‘Critério é estarrecedor’**
O Globo, 19/03/2004 - Rio de Janeiro RJ, Yvonne Maggie - Professora da UFRJ, Rosana Heringer - Professora da Cândido Mendes.
http://www.andes.org.br/Clipping%2019_03_2004.htm
http://www.unb.br/acs/acsweb/clipping/tera_negros.htm

Procure você também na Internet por palavras-chave para esse assunto.

3) Desenvolver fóruns de discussões em que esses assuntos sejam pensados no cotidiano escolar. Como motivar os alunos a pensarem em seus preconceitos e etnocentrismo com relação ao outro? Desenvolvimento de redações com histórias ou histórias que retratam os tipos de preconceito existentes no Brasil. Quem são os “outros” dos seus alunos e como se estabelecem as representações desses “outros”? Por exemplo, sugerir redações sobre temas delicados e analisar o conteúdo das redações do ponto de vista do preconceito e do etnocentrismo.

4) Promover leituras em grupos do texto “Ritos corporais entre os Nacirema” de Miner e, via orientação ir percebendo e registrando, na medida em que possam acontecer, as manifestações etnocêntricas, preconceituosas e até mesmo familiares em relação a esse grupo étnico. Posteriormente discutir em conjunto.

5) Assistir ao filme “Os deuses devem estar loucos” (Uys 1981) e pensar sobre os primeiros encontros de um bosquímano do Kalahari com a “nossa civilização”. O etnocentrismo se deu nos dois lados? Houve um “encontro etnográfico” ou dialogicidade entre ambos?

6) Procurar livros de história, geografia e alfabetização do ensino fundamental analisando a postura em relação a qualquer problema referente a alteridade. Como os índios e negros são relatados nesses livros? Existe algum respeito à diversidade cultural das várias etnias indígenas do território brasileiro ou é apresentada uma uniformidade cultural?

7) Há tempos atrás um ministro do exército pronunciou a seguinte frase: “a cultura do índio é baixa.” Comente. Procure outros exemplos deste tipo de observação e afirmação sobre o “outro”.

V.2.2 Status e papel (Apresentação e Unidade 5)

8) Quais as brincadeiras, jogos e comportamentos que revelam os status e papéis atribuídos socialmente?

Como a televisão, em propagandas, filmes e novelas, socializa e imprime nas pessoas status e papéis sociais? Como os homens e mulheres aparecem nesses programas? Aparecem pobres? De que forma? Pessoas consideradas feias? Todos estão felizes ou os que são felizes ocupam papéis importantes? Quais os personagens mais comuns em propagandas de carros, celulares, cartões de crédito? Quais os papéis desempenhados por ricos, pobres, negros, brancos, índios, descendentes de imigrantes que vieram para o Brasil, mulheres, homens, crianças, adolescentes Entre essas categorias discuta sutilezas entre os termos diferença e desigualdade.

Em diferentes grupos sociais da nossa sociedade todos têm os mesmos status e papéis/ ou eles são modificados de acordo com a cultura de cada um desses grupos?

V.2.3 Interação e organização social

9) Localize uma família na qual uma boa parte dos membros trabalham numa empresa de propriedade de um ou vários dos familiares. Procure observar os dois contextos, das famílias nucleares (pai, mãe e filhos) e da família extensa manifestando-se na empresa. A partir desse contexto dual, faça um exercício etnográfico sobre as peculiaridades dessa relação família/empresa.

V.2.4 Cultura (Unidade 3)

10) Discuta, de um ponto de vista antropológico, as duas situações abaixo. Pense na diferença entre os termos descobrir e desvelar.

<p>“Quando o português aqui chegou debaixo de uma bruta chuva, vestiu o índio, Que pena, teria sido uma manhã de Sol, o índio teria despido o português.” Oswald de Andrade</p>	<p>“Quando o Brasil foi descoberto, será que ele sentiu frio? José Paulo Paes</p>
---	---

11) A partir do trecho de Tylor, no qual ele apresenta uma definição de cultura, sintetize quais os aspectos que você levaria em consideração se fosse realizar uma etnografia nalgum grupo social na escola em que você trabalha ou em outro contexto de interações sociais. Defina, usando os elementos apontados por Bernardi como os fatores da cultura (chronos, anthros, ethnos e oikos). Como se apresentam esses fatores na sua pesquisa. (Ver 11 antes de continuar)

V.2.5 Projeto e Problematização

12) **Projeto e Problematização** - Sugestão: Para a pesquisa proposta em 9, ou qualquer outra, utilize o quadro abaixo **Projeto e Problematização** para sistematizar sua pesquisa. O primeiro serve como orientação para o segundo está em branco para poder ser preenchido antes de realizar qualquer pesquisa. Atenção: siga todas as recomendações que acompanham o quadro.

1) Projeto e Problematização

PROBLEMATIZAÇÃO					JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS e METAS	METODOLOGIA:
O QUE?	COM QUEM?	COM QUE?	ONDE?	QUANDO?	POR QUE?	PARA QUE?	COMO?
<p>PERGUNTA (sobretudo com interrogação). Não é “a questão de...X”. É a questão sua sobre X, a problematização construída por você sobre o “palco” ou “cenário” onde atuam os atores sociais.</p>	<p>Interlocutores, atores sociais, pesquisador (es)</p>	<p>Objetos, produtos, instituições, Interações.</p>	<p>CONTEXTO. Espaço (socialmente construído) e lugar (o que tem os seus próprios, propriedades do lugar)</p>	<p>Tempos (linear, circular, outros) e ritmos RÍTMOS PRÓPRIOS DO CONTEXTO PESQUISADO! Rítmos observáveis no “palco” e não os ritmos do observador durante a pesquisa.</p>	<p>Relevância do problema. Como se situa diante de abordagens anteriores (referências).</p>	<p>NOTA: Apresentar por itens iniciados por verbos no infinitivo.</p>	<p>Métodos e procedimentos. Materiais e equipamentos. Orçamento. Cronogramas de trabalho (ritmos do observador durante a pesquisa) e de desembolso</p>

NOTAS:

- 1) Preencher o quadro abaixo de forma extremamente sucinta e segundo as indicações acima. O quadro deve ser preenchido na forma como apresentado, mantendo-se a estrutura de colunas lado a lado. Ele deve estar integralmente contido em uma só página como mostrado abaixo. Isso é muito importante para que se perceba possíveis inconsistências quanto a misturas ou confusões entre as diferentes categorias¹ de análise em jogo entre as colunas
- 2) **Exercício:** O quadro preenchido servirá de orientação para a elaboração do texto corrido, propriamente dito, do projeto.

¹ **Categoria** Em lógica, um termo usado para denotar os tipos mais gerais ou elevados de formas de pensamento ou entidades, ou para denotar qualquer distinção tal que, se uma forma ou entidade que pertence a uma **categoria** é substituída em uma afirmação em lugar de uma pertencente à outra, uma asserção sem sentido deve resultar.

O termo era usado por Aristóteles para denotar um tipo de predicado, i.e., as muitas coisas que podem ser ditas (ou predicadas) sobre um assunto constituem-se em classes - tais como quantidades, substâncias, relações, e estados – às quais Aristóteles denominou **categorias**. Para os gregos, a clarificação das **categorias** de predicado ajudou a solucionar questões que pareciam ser paradoxos. No curso de um ano ou mais, por exemplo, Sócrates poderia deixar de ser mais alto e vir ser mais baixo que Alcibiades; assim ele não é mais agora o que ele era num tempo anterior. Ainda assim ele não deixa de ser um ser humano. Pode-se perguntar como ele não pode ser o que ele era (mais alto) e mesmo assim ainda ser o que ele era (um ser humano). A resposta é que as **categorias** são diferentes: uma mudança de relação não é uma mudança de substância. Quais as idades respectivas de Sócrates e Alcibiades? Alcibiades é uma criança em crescimento? ...

PROBLEMATIZAÇÃO					JUSTIFICATIVA	OBJETIVOS e METAS	METODOLOGIA:
O QUE?	COM QUEM?	COM QUE?	ONDE?	QUANDO?	POR QUE?	PARA QUE?	COMO?

V.2.6 Relativismo e etnocentrismo (unidade 1 e 3)

13) A partir da leitura do texto de Miner “Ritos corporais entre os Nacirema”, estimular uma discussão sobre os costumes daquela sociedade. Observar os costumes considerados mais “exóticos”. Ao mesmo tempo, possibilitar discussões de relativismo em que se constata que aquelas atitudes “exóticas” são da nossa cultura (os nacirema = americanos olhados no espelho). Pensar em dois pontos: 1) a escrita do antropólogo pode transformar em ainda mais exóticos o que já são “exóticos”. 2) “Os nacirema” é um exemplo da atividade de “transformar o familiar em exótico”. Que outros costumes e comportamentos da nossa sociedade podem ser “transformados em exóticos”? Alguma atividade de sala de aula ou os *rituais* da escola podem ser descritos como foram “Os Nacirema”?

V.2.7 Abordagem estruturalista

14) **“Sugestão D”** (Bandeira, Maria de Lourdes, Antropologia. Conceitos e Abordagens Fascículo 2. 2 ed. Ver, Cuiabá, EdUFMT, 2002)

“Como uma costureira formula o vestido? Ela tira as medidas da parte do corpo que a roupa vai vestir. No caso do vestido, ela tira medida do ombro, do decote, da cava, do busto, das costas, do comprimento do corpo, da cintura, do quadril, ao comprimento total que a freguesa deseja que seu vestido tenha.

Com essas medidas a costureira elabora um molde básico. O molde não é o vestido. É uma formulação analógica do corpo da freguesa. Com esse modelo” do corpo da freguesa a costureira pensa o vestido, decifrando o enigma do corte e costura. Com o molde a costureira pode confeccionar vestidos diferentes, variando o estilo e o figurino.

1 — Procure relacionar o molde da costureira com a abordagem estruturalista em termos da compreensão do significado desse molde na racionalidade básica, na lógica interna do vestido. O molde permite entender a natureza formal desse tipo de vestuário e pode ser operado por qualquer costureira na confecção vestido para qualquer de suas clientes, independentemente da aparência física e da diversidade de formas de corpo que elas possuam.”

15) Comente a 2ª e última frase do parágrafo anterior (item 1).

De fato, O molde ... pode ser operado por qualquer costureira na confecção vestido para qualquer de suas clientes, independentemente da aparência física e da diversidade de formas de corpo que elas possuam?

formas do
corpo

Se o molde “independe da diversidade de formas de corpo que elas [clientes] possuam”, todas as clientes vão vestir vestidos idênticos? Poderá haver diferenças nos vestidos ou nas observações de outros sobre as clientes portando esses vestidos idênticos quanto à “forma do corpo”? Para o outro, observador de algumas clientes padrões quanto à forma do corpo, poderão ser notadas diferenças? Quais, por exemplo?

Após responder às perguntas acima, faça comentários gerais sobre o conteúdo das questões 13 e 14. Procure relacionar a abordagem antropológica estruturalista com a aceitação tácita, pelos antropólogos de hoje, da enorme diversidade sócio cultural do Planeta.

V.2.8 Cultura e tradição

16) Possibilitar discussões sobre o que se entende por tradição e cultura. Existe relação entre um passado remoto e a tradição? Por que isso acontece?

Em que medida pode valer a pena recuperar tradições perdidas? De que forma proceder em caso afirmativo? Dependendo de que tradição ou como foi encontrada, quem (pessoas ou grupos) ganha com isso?

17) O Estado do Espírito Santo é rico em tradições e em diversidade sócio-cultural. No presente etnográfico (“aqui e agora”) procure identificar populações, aglomerados e grupos sociais e suas respectivas tradições. De que forma essas pessoas falam de suas tradições? Existe diferença de pontos de vista a esse respeito, entre os mais velhos e os mais novos? Verifique essas diferenças entre adolescentes.

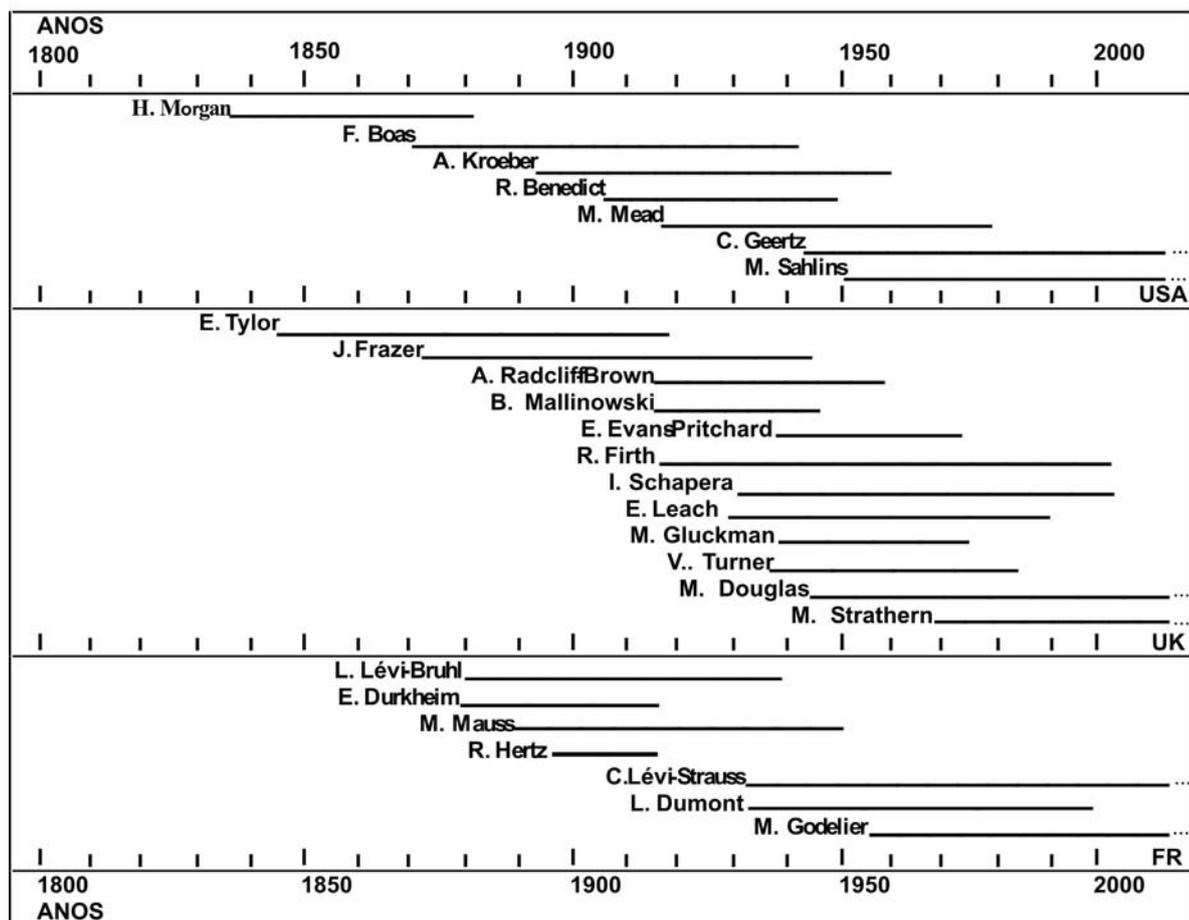
18) Observe alguma dessas famílias ligadas a alma tradição de pescadores, indígenas, pequenos agricultores, imigrantes, remanescentes de quilombos, etc... Produza um pequeno exercício etnográfico atentando para todos aqueles aspectos da definição de cultura de Tylor e outros que você possa recorrer. Tente entender de que forma relacionam-se, por exemplo, a autoridade com as categorias de idade e sexo nos seus respectivos papéis. Uma situação de almoço no caso dos imigrantes, pode ser proveitosa para uma observação. Só que para respeitar a ‘regra de ouro’ e possibilitar o estranhamento, é melhor que não seja a própria família do observador, nesse caso vai-se parar na familiaridade nos dois sentidos, de denotação e de conotação.

V.3 QUADRO: Principais escolas da antropologia (1870-1950)

datas de obras	USA	FRANÇA	INGLATERRA
1871			Edward TYLOR (1832-1917) Primitive Culture
1877	Lewis Henry MORGAN (1818-1881) Ancient Society		
1894	noção de homem evolucionismo	Émile DURKHEIM (1858-1917) * Les Règles de la Méthode Sociologique	difusionismo
1896	Franz BOAS (1858-1942) "The Limits of the Comparative Method in Anthropology"	objeto de pesquisa: a sociedade sociologia como ciência método sociológico	
1890-1915	crítica ao evolucionismo		James George FRAZER 1854-1941 The Golden Bow 12 vols.
1922			Bronislaw MALLINOWSKI 1884-1942 The Argonauts of the Western Pacific
1923		Marcel MAUSS 1872-1950 "Essai sur le Don "	funcionalismo objeto de pesquisa: o outro observação participante método etnográfico
1934	Ruth BENEDICT 1887-1948 Patterns of Culture		
1952	padrões de cultura		Alfred Reginald RADCLIFFE-BROWN 1881-1955 Structure and Function of the Primitive Society
...			funcionalismo e estrutura social
	Margareth MEAD 1927- cultura e personalidade	Claude LÉVI -STRAUSS 1947- estruturalismo	E. E. EVANS-PRITCHARD 1937- magia e racionalidade

V.4 QUADRO: Gerações de Antropólogos

Gerações e "Filiações" de Antropólogos:



Antropólogos: Nascimento e Morte

USA		UK		FR	
H. Morgan	1818 - 1881	E. Tylor	1832 - 1917	L. Lévy-Bruhl	1857 - 1939
F. Boas	1858 - 1942	J. Frazer	1854 - 1941	E. Durkheim	1858 - 1917
A. Kroeber	1876 - 1960	A. Radcliffe-Brown	1881 - 1955	M. Mauss	1872 - 1950
R. Benedict	1887 - 1948	B. Mallinowski	1884 - 1942	R. Hertz	1881 - 1915
M. Mead	1901 - 1978	E. Evans-Pritchard	1902 - 1973	C. Lévi-Strauss	1908 - ...
C. Geertz	1926 - ...	R. Firth	1901 - 2002	L. Dumont	1911 - 1998
M. Sahlins	1930 - ...	I. Schapera	1905 - 2003	M. Godelier	1934 - ...
		E. Leach	1910 - 1989		
		M. Gluckman	1911 - 1975		
		V. Turner	1920 - 1983		
		M. Douglas	1921 - ...		
		M. Strathern	1941 - ...		

V.5 QUADRO: A Matriz Disciplinar da Antropologia nos Países Centrais: Tradições intelectuais e escolas antropológicas

Roberto Cardoso de Oliveira (1988:13 -25)

TRADIÇÃO → TEMPO ↓	INTELLECTUALISTA	EMPIRISTA
SINCRONIA	(1) Escola FRANCESA de Antropologia Paradigma RACIONALISTA (estruturalista) Durkheim, Lévy-Brühl, Mauss	(2) Escola BRITÂNICA de antropologia Paradigma ESTRUTURAL-FUNCIOMALISTA Rivers, Radcliffe-Brown, Malinowski
DIACRONIA	(4) Antropologia INTERPRETATIVA Paradigma HERMENÊUTICO Geertz, (Dilthey, Ricoeur)	(3) Escola HISTÓRICO-CULTURAL Paradigma CULTURALISTA Boas, Kroeber, Benedict, Mead

VI UNIDADE 6: BIBLIOGRAFIA

- Alves, N. and R. L. Garcia, Eds. (2001). O sentido da Escola. Rio de Janeiro, DP&A Editora.
- Azevedo, T. d. (1987). Ciclo da Vida, Ritos e Ritmos. São Paulo, Ática.
- Bachelard, G. (1970). La Formation de l'Esprit Scientifique: contribution a une psychanalyse de la connaissance objective. Paris, Vrin.
- Becker, E. and T. Jahn, Eds. (1999). Sustainability and the Social Sciences: A cross-disciplinary approach to integrating environment considerations into theoretical reorientation. New York, Zed Books/UNESCO/ISOE.
- Becker, E., T. Jahn, et al. (1997). Sustainability: A Cross-Disciplinary Concept for Social Transformations. Policy Paper 6, Paris, UNESCO/MOST: 57.
- Benedict, R. (1946). Padrões de Cultura. Lisboa, Livros do Brasil.
- Bernardi, Bernardo, (1974) Introdução aos estudos Etno-Antropológicos. Edições 70, Lisboa.
- Boas, F. (2004). Antropologia Cultural. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Boas, Franz, (2004) "As Limitações do Método Comparativo em Antropologia" in Boas, F. (2004). Antropologia Cultural. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Borges, L. (2003). Ler o mundo para ler a palavra: alfabetização em Paulo Freire. Alfabetização: práticas e reflexões; subsídios para o alfabetizador. D. S. d. Faria. Brasília, UNB: 23-286.
- Bosi, A. (1992). Dialética da Colonização. São Paulo, Companhia das Letras.
- Brandão, C. R. (1982). O que é método Paulo Freire. São Paulo, Editora Brasiliense.
- Caldeira, T. P. R. (1988). "A Presença do Autor e A Pós-Modernidade em Antropologia." Novos Estudos CEBRAP (21): 133 - 157.
- Campos, M. D., "Fazer o Tempo e o Fazer do Tempo: ritmos em concorrência entre o ser humano e a natureza", Ciência e Ambiente, vol. 8, pp, 7-33, UFSM / UNIJUÍ, Sta. Maria /Ijuí, RS, jan.-jun. 1994a.
- Campos, M. D. (1994). "Representações Representantes e Referenciais." Bolema (UNESP, Rio Claro) 9(especial 3): 103-114.
- Campos, M. D. (2002). "Etnociência ou Etnografia de Saberes e Técnicas?" in Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas. Anais do Seminário de Etnobiologia e Etnoecologia do Sudeste (29/11 a 01/12/2001). M. C. d. M. Amorozo, L. C. Ming e S. M. P. d. Silva. Rio Claro, SP, Coordenadoria de Área Ciências Biológicas - Gabinete do Reitor - UNESP/CNPq: 47-92.
- Campos, M. D. 2004a, "Principais escolas de antropologia dos países centrais, Gerações e "filiações" de antropólogos, Matriz disciplinar da antropologia segundo Cardoso de Oliveira", mimeo,
- Campos, M. D. 2004b, "Antropologia e Educação: Introdução" (mimeo). Antropologia Educacional, ne@ad.
- Campos, M. D., "Representações Representantes e Referenciais", Bolema (UNESP, Rio Claro), ano 9, especial 3, 1994. pp. 103-114.
- Campos. (2003). Projeto Espírito Santo Alfabetizado: discussão teórico-metodológica (mimeo), ne@ad/UFES.
- Campos. (2003a) APRESENTAÇÃO do Projeto Espírito Santo Alfabetizado: discussão teórico-metodológica, ne@ad/UFES.
- Cardoso de Oliveira, R. (1988). Sobre o Pensamento Antropológico. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, MCT/ CNPq. pp.201
- Cardoso de Oliveira, R. (1996). O Índio e o Mundo dos Brancos. Campinas, Editora da UNICAMP.
- Cardoso de Oliveira, R. (2000). O trabalho do antropólogo. São Paulo, Editora UNESP/ Brasília.
- Cardoso, A. (1983). Conscientização e Alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire. Cultura Popular. Educação Popular: Memória dos anos 60. O. Fávero. Rio de Janeiro, Graal: 161-172.
- Carraher, T. N., D. Carraher, et al. (1988). Na vida dez, na escola zero. São Paulo, Cortez.
- Ceccon, C., M. Darcy de Oliveira, et al. (1984). A Vida na Escola e a Escola da Vida. Petrópolis, RJ, Vozes/ IDAC.
- Certeau, M. d. (1990). L'Invention du quotidien: 1. arts de faire. Paris, Éditions Gallimard.
- Clifford, J. and G. E. Marcus (1986). Writing culture : the poetics and politics of ethnography. Berkeley, Ca, University of California Press.

- Cole, M. and S. Scribner (1974). Culture & Thought: a psychological introduction. New York, John Wiley & Sons, Inc.
- Da Matta, R. (1978). O Ofício de Etnólogo, ou Como Ter 'Anthropological Blues'. A Aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social. E. d. O. Nunes. Rio de Janeiro, Zahar: 23-35.
- Da Matta, R. (1979). Carnavais, Malandros e Heróis. Rio de Janeiro, Zahar.
- Da Matta, R. (1981). Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social. Petrópolis, Editora Vozes Ltda.
- Da Matta, R. (1987). A Casa e a Rua. Rio de Janeiro, Guanabara.
- De Certeau, M. (1990). L'Invention du quotidien. 1. arts de faire. Paris, Gallimard.
- De Certeau, M. (1996). A invenção do cotidiano 1 : artes de fazer. Petropolis, Vozes.
- Descola, Philippe, La Nature Domestique, Symbolisme et Praxis dans l'Écologie des Achuar, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 1986.
- Durkheim, É. (1924). Sociologie et Philosophie. Paris, Librairie Félix Alcan.
- Durkheim, É. (1937). Les Formes Élémentaires de La vie Religieuse: Le Systeme en Australie. Paris, Librairie Félix Alcan.
- Durkheim, É. (1984). Sociologia. São Paulo, Editora Ática S.A.
- Durkheim, É. (2003). As Regras do Método Sociológico. São Paulo, Martin Claret.
- Durkheim, É. e Marcel Mauss (1981). "Algumas formas primitivas de classificação: contribuição para o estudo das representações coletivas [1903]" in Marcel Mauss, Ensaio de Sociologia. São Paulo, Perspectiva.
- Durkheim, Émile, Éducation et Sociologie 1922: Jean-Marie Tremblay (ed.), collection: «Les classiques des sciences sociales», http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- Durkheim, Émile, Éducation et Sociologie, Paris, Alcan, 1922
- Eulálio, A. et alii, 1982, Caminhos Cruzados, Linguagem, Antropologia e Ciências Naturais, Brasiliense, São Paulo
- Evans-Pritchard, E. E. (1978). Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande. Rio de Janeiro, Zahar.
- Fávero, O., Ed. (1983). Cultura Popular, Educação Popular: Memória dos anos 60. Rio de Janeiro, Graal.
- Ferreira, A. B. d. H. (1975). Novo Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda, Dicionário Aurélio Eletrônico, Século XXI, v. 3.0, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.
- Ferreiro, E. (1987). Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Cortez Ed. : Ed. Autores Associados.
- Ferreiro, E. e A. Teberosky (1989). Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Medicas.
- Foot-White, William, "Treinando a Pesquisa Participante" in Alba Zaluar Guimarães, Ed. (1975). Desvendando Mascaras Sociais. Rio de Janeiro, F. Alves, 1980, pp. 77-86.
- Foucault, M. As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas, São Paulo, Martins Fontes, 1992
- Foucault, M. (1966). Les mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines, Gallimard.
- Frazer, J. G. (1982). O Ramo de Ouro. Rio de Janeiro, Zahar.
- Freire, P. (1981). Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). Educação como prática da liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. e M. D. Campos (2001). "Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra" in Pedagogia dos Sonhos Possíveis - Paulo Freire. Ana Maria de A. Freire (ed). São Paulo, Editora UNESP: 137-156.
- Freire, P. e M. D. Campos, "Leitura da Palavra... leitura do mundo", o CORREIO da UNESCO, 19, 2, fevereiro 1991. pp. 4-9.
- Gadotti, M. and J. E. Romão, Eds. (1995). Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta. São Paulo, IPF/Cortez.
- Geertz, C. (1988). Works and lives : the anthropologist as author. Cambridge, Polity 1988.

- Geertz, C. (1989). "Estar lá, Escrever aqui." Diálogo 3(33): 58-63.
- Geertz, C. (1989). A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos.
- Geertz, C. (1999). O Saber Local: Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis,
- Geertz, C. (2001). Nova Luz Sobre a Antropologia. Rio de Janeiro, Zahar Editora.
- Gewertz, D. B. e F. K. Errington, Eds. (1991). Twisted histories, altered contexts: Representing the Chambri in a world system. New York, Cambridge University Press.
- Ginzburg, C. (1989). Mitos, Emblemas e Sinais, Morfologia e História. São Paulo, Companhia das Letras.
- Gras, A., B. Joerges, et al., Eds. (1992). Sociologie des techniques de la vie quotidienne. Paris, Logiques Sociales L'Harmattan.
- Griaule, M. Dieu d'Eau. Paris, Éditions Du Chêne, Paris, 1947
- Guedes, S. L. (1998). O Brasil no campo de futebol: Estudos antropológicos sobre os significados do futebol brasileiro. Niterói, RJ, EDUFF.
- Hahn, A., M. D. Campos, et al. (1988). "O Laboratório da Natureza: Ciências naturais e sociais entre o céu e a terra". A Universidade e o Ensino de 1o e 2o Graus. J. L. Sanfelice. Campinas, Papirus: 81-100.
- Hobsbawm, E. e T. R. e. allii, Eds. (1984). A invenção das tradições. Coleção Pensamento Crítico. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Houaiss, Antônio, Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa v. 1, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001
- Kleiman, A. B. (2001). A Oficina de Leitura. Campinas, Pontes.
- Kleiman, A. B. and S. E. Moraes (2001). Leitura e Interdisciplinaridade, tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP, Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B., Ed. (2000). "Os Significados do Letramento. Novas Perspectivas Sobre A Prática Social da Escrita". Letramento, Educação e Sociedade V. 1. Campinas, Mercado das Letras.
- Knorr-Cetina, K. e M. Mulkay, Eds. (1983). Science Observed, Perspectives on the Social Study of Science. London, SAGE.
- Kroeber, A. L. e C. Kluckhohn (1952). Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. New York, Vintage Books
- Kuhn, T. S. (1964). A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo, Perspectiva.
- Laplantine, F. (1991). Aprender Antropologia. São Paulo, Editora Brasiliense.
- Laraia, R. d. B. (1989). Cultura: Um Conceito Antropológico. Rio de Janeiro, Zahar Editor Ltda.
- Latour, B. (1987). Science in Action. How to follow scientists and engineers through society. Cambridge, Harvard U.P.
- Latour, Bruno, Ciência em ação : como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora UNESP, São Paulo, 2000
- Latour, B. e S. Woolgar (1997). A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro, Relume Dumará.
- Latour, Bruno, "Comment redistribuer le Gran Partage?", Revue de Synthèse, vol CIV, no110, 203-235, avril-juin, 1983. Leach, Edmund, «Anthropos» in Anthropos-Homem, volume 5, Enciclopédia Einaldi, R.Romano (dir.), Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985.
- Latour, Bruno, «Como redividir a Grande Divisão?», Mosaico Revista de Ciências Sociais / Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Estudos Gerais, Departamento de Ciências Sociais. v 1 n. 2, Vitória, 1999, pp. 169-198.
- Leach, E. (1978). Cultura e Comunicação - A Lógica pela Qual os Símbolos Estão Ligados - Uma Introdução ao Uso da Análise Estruturalista em Antropologia Social. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Leach, Edmund, "Anthropos" in Anthropos-Homem, volume 5, Enciclopédia Einaldi, R.Romano (dir.), Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985.
- Lévi-Strauss, C. (1970). Antropologia Estrutural. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- Lévi-Strauss, C. (1989). Antropologia Estrutural Dois. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- Levi-Strauss, C. (1997). Mito e significado. Lisboa, Edições 70.
- Linton, R. (1971). O Homem: Uma Introdução à Antropologia. São Paulo, Livraria Martins Editora.
- Mair, Lucy, Introdução à Antropologia Social. Zahar Eds., Rio de Janeiro, 1982.

- Malinowski, B. (1978). *Argonautas do Pacífico Ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo, Abril Cultural S.A.
- Malinowski, B. e E. Durhan (org) (1986). *Malinowski*, Serie Antropologia. São Paulo, Editora Ática S.A.
- Mauss, M. (1981). *Ensaio de Sociologia*. São Paulo, Perspectiva.
- Mauss, M. (2003). “Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas” in *Sociologia e Antropologia*. São Paulo, Cosac & Naify.
- Mauss, M. (2003). *Sociologia e Antropologia*. São Paulo, Cosac & Naify.
- Mauss, M. e R. C. Oliveira, Eds. (1979). *Mauss: Antropologia*. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo, Editora Ática S.A.
- Miner, Horace, “Body Ritual Among the Nacirema”, in A. K. Roney and P. H. De Vore, (orgs) *You and Others - Readings in introductory anthropology*, Cambridge, Winthrop Publishers, 1973.
- Miner, Horace, “Os Nacirema” (mimeo), UNICAMP, Campinas: s/d
- Morgan, L. H. (1974). *A Sociedade Primitiva*. Lisboa, Editorial Presença.
- Oliveira, M. K. de (2000). “Letramento, Cultura e modalidades de pensamento. Os Significados do Letramento” in A. B. Kleiman, *Novas Perspectivas Sobre A Prática Social da Escrita*, Campinas, Mercado das Letras: 294.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Forense-Universitaria.
- Piaget, J. and R. Garcia (1987). *Psicogênese e história das ciências*. Lisboa, Dom Quixote.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1973). *Estrutura e Função na Sociedade Primitiva*. Petrópolis-RJ, Editora Vozes Ltda.
- Rocha, E. P. G. (1986). *O que é Etnocentrismo*. São Paulo, Editora Brasiliense S.A.
- Sahlins, Marshall, “Esperando a Foucault”, *Fractal*, año 4, volumen V, nº 16, enero-marzo, 2000, , pp. 11-30. (www.fractal.com.mx/F16sahli.html - 61k - 9 mai. 2004)
- Sahlins, M. (1990). *Ilhas de História*. Rio de Janeiro, Zahar .
- Seeger A. 1980, *Os Índios e Nós: Estudos sobre sociedades tribais brasileiras*, pp. 25-40. Rio de Janeiro: Campus
- Soares, M. (1989). *Alfabetização no Brasil : o estado do conhecimento*. Brasília, INEP : Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação.
- Soares, M. (2000). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autentica/Quarteto.
- Soares, M. (2001). *Linguagem e escola : uma perspectiva social*. São Paulo, Atica.
- Soares, M. B. d. (1985). “As muitas facetas da alfabetização.” *Cadernos de Pesquisa* (nº 52): 19-24.
- Sperber, D. (1974). *O Simbolismo em Geral*. São Paulo, Cultrix.
- Toledo, C. and M. D. Campos (1991). *A Ecologia de Cada Dia, Educação Ambiental, 1o. Grau*. São Paulo, Saraiva.
- Tuan, Y.-f. (1983). *Espaço & Lugar: A perspectiva da experiência*. São Paulo, DIFEL.
- Tylor, E. B. (1929). *Primitive culture*. Government Publication
- Uys, Jamie (dir.), “Os Deuses devem estar loucos (The Gods Must be Crazy)” (optativo), VT (Argovídeo), US, 109 min., 1981
- Velho G. 1978. Observando o Familiar. *in A Aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social*, ed. Ed.O. Nunes, Rio de Janeiro, Zahar: 36-46.

