

# Etnografia hiper-realista: uma proposta para interpretar processos de ensino e aprendizagem<sup>1</sup>

Luiz Couceiro\* 

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.

## Resumo

Neste artigo proponho o conceito de etnografia hiper-realista para fazer pesquisas em processos de ensino e aprendizagem, com foco em antropologia para turmas de graduação. Os argumentos para sustentar tal proposição têm por base discussões recentes sobre etnografia, não somente como método de pesquisa, mas como maneira de desenvolver teorias e conceitos, e trabalhos sobre etnografia em educação, realizados no Brasil, principalmente. Além disso, me apoio em autores que orientam a metáfora que me inspirou na construção daquele conceito, na medida em que elucidam a proposta dos pintores hiper-realistas, em finais dos anos 1960 e durante a década de 1970. As reflexões aqui apresentadas foram construídas a partir de aulas lecionadas na cidade de Codó, localizada no leste do Maranhão.

**Palavras-chave:** Etnografia e Educação; Antropologia e Educação; Teoria Antropológica.

## Abstract

*Hyperrealistic ethnography: a proposal to research teaching and learning processes*

In this paper I propose the concept of hyperrealistic ethnography to do research in teaching and learning processes, focusing on anthropology for undergraduate classes. The arguments to support this proposition are based on recent discussions about ethnography, not only as a research method but as a way to develop theories and concepts, and works on ethnography in education, developed in Brazil, mainly. Moreover, I rely on authors who guide the metaphor that inspired me in the construction of that concept, as they elucidate the proposal of hyper-realistic painters in the late 1960s and into the early 1970s. The reflections presented here were developed from classes taught in the city of Codó, located in eastern Maranhão.

**Keywords:** Ethnography and Education; Anthropology and Education; Anthropological Theory.

---

\* E-mail: luizalbertocouceiro@gmail.com

<sup>1</sup> Esse artigo contou com auxílio da Capes para a realização das aulas no Parfor, e da Fapema, com uma bolsa de pós-doutorado no exterior, na State University of New York (SUNY)-Binghamton University. Quero agradecer a Gamaliel Carreiro, então coordenador do PROFEPPAR-UFMA, pelo convite para lecionar Leics, a Rodrigo Rosistolato e Amurabi Oliveira, pelas generosas conversas durante a 31ª. Reunião Brasileira de Antropologia, ocorrida na Universidade de Brasília, em dezembro de 2018, assim como aos pareceristas da *Revista Contemporânea de Educação*, que em muito me ajudaram a amadurecer os argumentos apresentados nesse artigo. Todas as ideias presentes no mesmo são de minha inteira responsabilidade. Registro aqui meu agradecimento pelo excelente ambiente de trabalho e amigável convívio aos integrantes do Fernand Braudel Center, na SUNY, onde realizo pós-doutorado, para que esse artigo pudesse ser escrito.

## Resumen

### *Etnografia hiperrealista: una propuesta para investigar procesos de enseñanza y aprendizaje*

En este artículo propongo el concepto de etnografía hiperrealista para investigar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, centrándome en la antropología para las clases de pregrado. Los argumentos para apoyar esta propuesta se basan en discusiones recientes sobre etnografía, no solo como método de investigación, sino como una forma de desarrollar teorías y conceptos, y trabajos sobre etnografía en educación, principalmente en Brasil. Además, confío en los autores que guían la metáfora que me inspiró en la construcción de ese concepto, ya que dilucidan la propuesta de los pintores hiperrealistas a fines de la década de 1960 y durante la década de 1970. Las reflexiones presentadas aquí fueron construidas de clases impartidas en la ciudad de Codó, ubicada en el este de Maranhão.

**Palabras clave:** Etnografía y Educación; Antropología y Educación; Teoría Antropológica.

## Introdução

Era janeiro de 2014 e estava me preparando para lecionar uma disciplina no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), programa regido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), governos estaduais e municipais, além do Distrito Federal, em Instituições de Ensino Superior. Iniciado em 2009, sua ideia mestra é incrementar a oferta de educação superior, focando nos professores que atuam na rede pública da educação básica, que desejam fazer a formação docente seguindo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Há docentes buscando o primeiro curso superior em licenciatura, na área em que já atuam, e outros em uma segunda e nova área para lecionar<sup>2</sup>. A Universidade Federal do Maranhão (Ufma) nomeou sua participação no Parfor de Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PROFEBPAR), oferecendo várias licenciaturas, em Química, Matemática e Letras, e também em Ciências Sociais.

Aceitei o convite como uma oportunidade de conhecer a cidade de Codó, município localizado no leste do Maranhão, distante cerca de 300 km da capital, São Luís. Contudo, meu maior interesse estava em dar aula para o referido perfil. Sabia que encontraria uma turma de dez alunos, mais velhos do que eu, com larga experiência em dar aulas para diversas séries em colégios da região, públicos ou privados. Segundo a proposta do Parfor, as aulas seriam ministradas em quatro finais de semana, sendo manhã e tarde de sábado, e manhã de domingo. Havia uma ementa básica para dar conta do que se chamou Laboratório de Ensino de Ciências Sociais (Lecs), que dizia algo em

---

<sup>2</sup> As regiões Norte e Nordeste do Brasil foram as que mais tiveram municípios interessados, contando com o total de, em 2014, 29.104 e 17.427 alunos cursando o Programa. A Ufma aderiu ao Parfor já em 2009. Todas essas informações constam na página: <<http://www.capes.gov.br/educação-basica/parfor>>. Acesso em: 20 set. 2016.

torno de compreender o ensino de ciências sociais como uma atividade experimental. Além disso, pedia para explicar aos alunos que educação, em diferentes aspectos, era objeto de investigação de cientistas sociais. No mais, o coordenador me deu total liberdade para escolher a metodologia, forma de abordagem e de avaliação.

Desta maneira, optei em organizar a disciplina em três momentos: (i) conhecer minimamente a turma, escutando dos estudantes suas motivações para estarem ali, e lhes explicando como entendia a relação pedagógica entre professores e alunos, em termos ideais e empíricos; (ii) abordar autores das ciências sociais que se dedicaram a temas direta ou indiretamente relacionados à educação escolar, e, por fim, (iii) propor a eles que fizessem uma breve etnografia exploratória em alguma outra escola que não fosse a que estivessem trabalhando. Minha perspectiva era experimentar de modo mais planejado algo que vem sendo a tônica das aulas de antropologia que venho lecionando, para alunos das ciências sociais e de outros cursos superiores. Começava as aulas perguntando aos alunos: se sabiam o que era antropologia; o que esperavam daquela disciplina e o que, afinal de contas, estavam fazendo no curso superior por eles escolhido. Em seguida, tendo por base Velho e Viveiros de Castro (1978), explicava, de modo genérico, que antropologia era a área de saber que, em primeiro lugar, investigava os sentidos que as pessoas davam às suas vidas, à sua existência. Continuava lhes explicando que as maneiras de existir só podem ocorrer através de referências coletivas, com diversos níveis de contradição, de cujas primeiras experiências não escolhemos. Afinal, vivemos em diferentes estágios de desenvolvimento das capacidades de consciência, assim como do nosso corpo físico – percebi como, em alguma medida, venho operando nos termos de Bateson (2000). Dizia, seguindo os passos de Fabian (1986), que esse processo ocorre através do tempo, através de múltiplas linguagens, no qual as pessoas têm a potencialidade de conferir significação à sua existência, mas os modos pelos quais elas o fazem variam. A isso chamo, em resumo, de cultura, que não é determinada, mas influenciada por aspectos biológicos do ser humano, e geográficos, incluindo urbanísticos, onde viveu suas experiências, como caracterizavam, inicialmente, Boas (2004) e Redfield (1949). Ao fim e ao cabo, concluía: podemos entender a antropologia como sendo os estudos dos processos de construção e compreensão sociais das alteridades, nos termos de Strathern (2004).

No primeiro dia de aula, não faço referência a autor algum, embora vários estivessem em minha fala, como posto acima. Usava o que os alunos haviam dito para avaliar se o que eu havia programado para a disciplina realmente estava adequado e

tinha alguma chance de dar certo. Mas o que significaria isso? Para mim, uma aula de antropologia dar certo significa ela fazer sentido aos alunos. É o momento para que eles junto com o professor possam conferir significado às leituras, realizando interfaces com aspectos de suas vidas, e não reproduzindo conteúdos para conseguir aprovação e mais créditos no cumprimento burocrático do desenho curricular. Mas, para tanto, é necessário que o professor tenha um tipo de postura com os alunos. Primeiro, ver como suas experiências podem ganhar novas perspectivas através dos conceitos e das ideias dos autores, das pesquisas por eles realizadas, das questões levantadas. Em segundo lugar, operar com a ideia de que os alunos, em geral, não estão acostumados a ler textos acadêmicos de espécie alguma, pois possuem estrutura diferente daqueles que possam ter tido contato, como jornais, revistas, literatura, poesia e, recentemente, aplicativos de conversas ou mensagens curtas, nas redes sociais. Esses últimos, vale dizer, operam através de linguagem mais direta, sem passar por filtros de correção. Então, as aulas não seriam apenas a partir dos textos e algumas passagens da biografia dos autores, mas também de explicações sobre como os construíram, elucidando as escolhas na condução dos argumentos.

Assim, pode-se compreender melhor o que chamei de postura mais planejada sobre certo estilo de ensinar antropologia e qual foi meu espírito na preparação e condução da experiência de ensino-aprendizagem em Codó. Nesse artigo, apresento aspectos dessa dinâmica vivida por mim como professor e pesquisador, simultaneamente, enfatizando as interações com os alunos, com o intuito de embasar o que chamo de etnografia hiper-realista. Busquei inspiração para formular tal conceito na pintura hiper-realista, como uma experiência na qual o artista produz quadros com base em uma fotografia, exagerando aqui e acolá detalhes de luz, sombra e brilho. Em resumo, a ideia dessa perspectiva é confundir o espectador, num primeiro momento, sobre o que seria uma fotografia e uma pintura, não desprezando suas impressões sobre o que seria real ou falso. Ou seja, os pintores hiper-realistas priorizavam o primeiro contato dos espectadores com suas obras para que os efeitos de sua proposta artística pudessem ser alcançados (BATTCOCK, 1975).

Seguindo essa ideia, argumento o quão é fundamental no ensino de antropologia não desprezar as primeiras impressões dos alunos sobre autores e textos, não lidando com seus comentários como se fossem espécies de sacrilégios interpretativos das teorias e dos conceitos ali presentes. Tal como uma pintura hiper-realista, os textos não trazem o modo pelo qual os alunos os experimentarão, se dentro ou fora do

que os autores de fato queriam dizer. Contudo, os estudantes não sairão de um sentido mínimo daquilo que o professor está começando a lhes apresentar, trabalhando informações trazidas pelos textos. Esse processo é parte da construção de sentido, por parte dos alunos, do estudo da antropologia, na medida em que o professor venha a incentivar clivagens de significação com situações por eles vividas. O professor pode exercer o papel dos pintores hiper-realistas, num primeiro momento, sendo os alunos parte da experiência, como os pintores hiper-realistas desejavam, e não espectadores passivos contemplando uma obra acaba em si mesma. Trata-se, portanto, de uma experiência em aberto. As conexões realizadas pelos alunos não são erradas ou corretas, como se tivessem que descobrir se uma imagem é uma foto ou pintura, num mero jogo de passatempo. Seus relatos podem e devem ser usados pelo professor para que se dê continuidade ao processo de significação dos argumentos dos autores e das perspectivas de se fazer antropologia.

Construí o conceito de etnografia hiper-realista, no âmbito da sistematização e análise dos dados posteriormente à experiência em Codó, para dar conta desse tipo de postura planejada do professor de antropologia, e de como a percepção dos alunos acerca das explicações e das primeiras leituras dos textos lecionados podem e devem ser aproveitadas e não rechaçadas como instrumento pedagógico. A minha proposta da disciplina de Lecs não foi, assim, estruturada por meio do uso do conceito de etnografia hiper-realista, e um dos objetivos desse artigo é que isso possa ocorrer daqui por diante, alicerçando outras tantas experiências em salas de aula, bem como semelhantes exercícios de posterior interpretação e leitura de situações de ensino-aprendizagem. Na carpintaria do referido conceito, me vali de autores pontuais que estudam história social da arte e da fotografia, no intuito de mostrar em que sentido cunhei o conceito. Há outros alicerces teóricos na construção do argumento, retirados da literatura recente sobre etnografia como método de pesquisa e produção teórica em antropologia e trabalhos de base etnográfica sobre ensino e aprendizagem, em diversos contextos.

## **Etnografia e hiper-realismo**

Nos anos 1970, super-realismo e hiper-realismo foram palavras vistas pela primeira vez na exposição de fotógrafos profissionais, majoritariamente estadunidenses, organizada pela curadora belga Isy Brachot. Tendo nada além da fotografia como modelo, pintores buscaram retratar as imagens em alta definição. De saída, a ideia era

colocar o observador em dúvida sobre a suposta autenticidade da foto. Em um segundo momento, já tendo provocado questionamentos no observador sobre sua capacidade em dizer se o que tinha visto teria sido fotografia ou pintura, o artista exagerava alguns aspectos da imagem original. Nesse sentido, os pintores convidavam o observador a uma experiência de ilusão de ótica, ao tornarem partes da imagem original como se fossem mais palpáveis e perceptíveis, como se o foco principal nelas estivesse localizado (PEARISO, 2013). Esta proposta de criação poderia ser definida como uma armadilha do artista aos espectadores para avaliarem até que ponto o olhar é capaz de distinguir o real e o imaginário, ou uma imagem original de uma reprodução<sup>3</sup>.

A ideia, assim, é convencer o observador de uma simulação de realidade que não poderia ser vista na fotografia, com o artista usando efeitos de iluminação e sombreamento. Ao longo dos anos, a relação entre fotorrealismo e pinturas hiper-realistas se estreitou na medida dos usos dos recursos tecnológicos por fotógrafos profissionais, principalmente com o gradual domínio das câmeras digitais sobre as analógicas. Com isso, programas de computação passaram a ser instrumento básico na fotografia, e alvo de reflexões nas produções dos pintores do hiper-realismo. Isso porque estes enfatizam a intencionalidade de mostrar a manipulação do que é observado pelo artista, para focar em temáticas pessoais ou coletivas, tais como desigualdades sociais as mais diversas, desastres ambientais e guerras civis e, ou, militares, seus dramas, paradoxos e consequências. O artista manipula o foco, claramente, para seus interesses, num trabalho autoral, e não meramente documental, ao incentivar o leitor a fazer avaliações, muitas das vezes de caráter ético e moral, acerca do que está vendo, tirando-o de seu lugar de conforto afetivo. Se, por um lado, há autores que foram acusados de não abordar aspectos políticos e afetivos nessas pinturas, há pintores, fotógrafos e escultores, como o estadunidense Duane Hanson, que retrataram o cotidiano de camadas médias urbanas e aspectos ligados à produção material da pobreza, em cidades diretamente ligadas às consequências da produção industrial e da expansão do consumo de massa. O design de carros esportivos de luxo, edifícios portentosos dos centros financeiros e de eletrodomésticos eram retratados através do brilho excessivo, destacando e satirizando o fascínio que empresas de marketing a eles queriam conferir, como nas obras de Richard Estes e Cesar Garcia (PEARISO, 2013). Ainda nos anos 1970, nos países da chamada Cortina de Ferro, havia a perspectiva de retratar as motivações político-i-

---

<sup>3</sup> Para debates entre os artistas do super-realismo e suas avaliações sobre esse estilo de arte, ver os textos de autoria dos mesmos publicados em Battcock (1975).

deológicas dos regimes comunistas sobre a população, e como isso era incorporado ao cotidiano (HUYSSSEN, 1975).

Essa mudança de perspectiva brevemente apresentada sobre os usos sociais da tecnologia da pintura sobre a fotografia e da própria fotografia me inspirou na compreensão mais sistemática dos métodos de ensino e aprendizagem que venho desenvolvendo. Desta feita, mesmo conhecendo algumas das importantes discussões sobre sociologia da arte, marcadamente as que enfatizam ora mais, ora menos o papel das estruturas sociais (BOURDIEU, 1979; 1996) ou dos indivíduos (BECKER, 1982) na produção pictórica, literária ou fotográfica, elas não se referem ao argumento que procuro desenvolver. Como estratégia argumentativa, para melhor compreensão do conceito de etnografia hiper-realista em construção, antes de voltar a tratar dele de modo mais direto, passarei à experiência empírica em Codó.

O primeiro contato com a turma de Lecs foi marcado pela empolgação dos alunos ao falarem de seus interesses no curso de licenciatura em ciências sociais, depois de minhas explicações sobre o que seriam as ciências sociais e de como antropologia e, em certa medida, sociologia apareceriam nas aulas, ou seja, autores mais ligados às possibilidades de construção social das alteridades, e outros mais ligados às instituições sociais, não só burocráticas e administrativas, mas também às que referenciam a vida coletiva, como educação, formal e informal. Fiz um breve resumo de como educação apareceu e foi ganhando força como objeto de estudo nas ciências sociais, não somente a escola como instituição social, e programas de gestão política. Expliquei, em linhas gerais, como outras temáticas de investigação passaram a fazer parte da agenda de pesquisas sobre educação, relativas às dinâmicas das famílias e vizinhança e suas repercussões acerca do que entendiam por educação formal, pública e privada, as influências nos alunos e professores de situações ligadas a marcadores sociais de classe, raça e etnia, gênero e sexualidade, urbanização, tendo por base as sistematizações da literatura especializada realizadas por Oliven (1992), Neves (2002) e Martins (2002). Percebi que essas breves informações organizadas animaram ainda mais os alunos a se colocarem, fundamentalmente quando mencionei que trataríamos das trajetórias educacionais no âmbito familiar. Havia escolhido esse tópico na medida em que, nessa conversa inicial, os alunos, que já eram professores, seriam os primeiros de suas famílias a terem conquistado um diploma universitário, ou estariam em vias disso.

Abri a discussão da tarde com o texto de Bourdieu (2012) sobre herança cultural e expectativas de trajetórias marcadas pela educação formal, adotando como méto-

do de ensino a leitura coletiva com pausas para explicações e observações dos alunos. Meu objetivo era mostrar a importância de tratar educação no âmbito da relação entre gerações de uma mesma família, o peso das expectativas das mais antigas sobre as mais novas, as oportunidades de cada uma e as semelhanças e diferenças em termos de marcadores sociais. Nesse sentido, queria construir um cenário confortável para que os alunos compartilhassem suas trajetórias educacionais formais, e em que medida elas marcaram, em sua avaliação, as relações com parentes, amigos e vizinhos. Os possíveis dramas, no sentido de Turner (1975), que diferentes oportunidades na educação formal podem gerar dentro de uma família deram o tom da fala de todos os alunos. O traço central foi o paulatino estranhamento que sofreram dentro de casa e nos encontros com vizinhos próximos em relação às mudanças no vocabulário utilizado, na organização de frases entendidas como “metidas à besta”, isto é, consideradas por seus tradicionais interlocutores como de difícil compreensão. Todos relataram ter recebido acusações de quererem se fazer melhor do que os outros, usando termos considerados obscuros para o cotidiano até então vivido sob o uso de outras palavras. Assim, o não compartilhamento de formas de expressão verbo-nominais e, conseqüentemente, a construção de raciocínios considerados mais complexos e questionadores de certos tipos de autoridade dentro das estruturas de poder com as quais estavam acostumados provocaram desconfiança de cônjuges. As alunas relataram isso com maior ênfase e detalhes, dizendo que passaram a ver inconsistências nos desejos e nas demandas dos parceiros, levantando questões que versavam sobre as diferenças entre esforços de ambas as partes para a realização das tarefas as mais básicas do lar, como lavar louças, roupas e cozinhar, até os cuidados com o sustento da casa<sup>4</sup>.

Na leitura do texto de Bourdieu, o que menos importou, nesse primeiro momento, foi a precisão conceitual e a compreensão dos longos períodos frasais explicativos que o caracterizam. Minhas primeiras explicações do que seria compreendido por herança e suas implicações na temporalidade das relações entre gerações atinaram os alunos para situações angustiantes por eles vividas, na medida de seu retorno ou ingresso à universidade. Inspirado no recente trabalho de Lareau, Evans e Yee (2016) sobre os sentidos conferidos pelos pais de crianças de classe média nos EUA que sustentam os argumentos das escolhas das escolas dos filhos, aqui enfatizo a compreensão

---

<sup>4</sup> Por se tratar de momento muito rico para analisar como educação chega nas relações familiares e entre vizinhos, algo que não é o meu objeto de reflexão aqui nesse texto, desenvolverei análises com literatura pertinente noutro artigo, já em andamento.

que busquei promover junto com os alunos sobre o que eles e alguns de seus familiares e vizinhos entendiam pelos motivos de voltarem a estudar e terem escolhido a Ufma. Argumentaram que o prestígio em estar na Ufma era algo verificado como um aumento no *status* diante de familiares e vizinhos, uma vez que as universidades públicas, em sua avaliação, em larga medida as do sistema federal de ensino, são frequentemente consideradas de qualidade superior em termos da formação dos profissionais e dos colegas, inverso às precárias condições materiais objetivas de trabalho.

Aproveitei essa observação, tendo por base as análises de Lahire (2004) sobre as conexões entre as relações vividas no ambiente escolar e no lugar de moradia dos estudantes, para perguntar como os alunos estavam vivendo o duplo papel, na qualidade também de serem professores. As respostas tinham a ver com os conflitos entre como eles entendiam a educação no papel de professores, dizendo como as coisas deveriam ser feitas, e em compreender, por outro lado, o que escutavam dos professores na Ufma. Afinal de contas, tratava-se de estudar de modo sistemático algo que pouco lhes era familiar, entranhando as construções textuais, a agenda de temáticas e o vocabulário usado pelos autores, os termos técnicos, conceituais.

Percebi que todas as falas enfatizavam as condições locais de deslocamento para frequentar as escolas. O Maranhão tem como característica climática seis meses sem chuvas e outros seis com chuvas, com altas temperaturas, em média 27°C, o ano inteiro. O perfil de urbanização na região pesquisada torna a vida das pessoas um grande transtorno nas épocas de chuva, principalmente pelas estradas que, se precariamente asfaltadas, logo ficam esburacadas, caso contrário as de terra viram um grande lodaçal. Além disso, há os lugares em que o deslocamento se dá por trilhas e picadas na vegetação, feitas pela própria população local. As falas das alunas para os maridos acerca da divisão das obrigações com o sustento do lar também estavam ligadas ao fato de elas terem dois ou três empregos em escolas noutros municípios da região, como Caxias e Peritoró, e enfrentarem verdadeiros enduros para circular entre esses lugares. Nesse momento, aproveitei para explicar o trabalho de campo sugerido como avaliação dos alunos de Lecs, já dito nesse artigo. A proposta foi recebida com empolgação, e os alunos perguntaram se deveriam proceder segundo as recomendações de Malinowski (1984), uma vez que haviam lido noutra disciplina a introdução de *Os argonautas do Pacífico Ocidental*. Perguntei o que haviam entendido sobre o kula, no que responderam através de exemplos.

Todos os alunos tinham na circulação entre o lar e as escolas, a pé, de carro ou motocicletas, uma clara imagem de um circuito envolvendo valores morais, ou seja, o

dever de fazer a educação chegar nos alunos que até bem pouco tempo não tinham essa oportunidade. Os professores avaliavam que os alunos teriam melhores condições de vida do que seus pais, que eram lavradores com diversos problemas de saúde e não tinham frequentado escolas, por isso não sabiam ler nem escrever, ou se sabiam o era de modo rudimentar. Neste âmbito, recordando como Willis (1977) tratou a maneira pragmática como estudantes de famílias de tradição proletária entendiam o papel da escolaridade em suas trajetórias, tive escuta mais apurada da narrativa dos alunos de casos conhecidos na região em que proprietários de terras teriam enganado os trabalhadores rurais, incluindo os seus pais, manipulando o que havia sido acordado por escrito nos contratos. Não estranhei tais relatos, na medida em que me trouxeram à mente leitura de autores que revelaram as estruturas de poder semelhantes, como Sigaud (1979) para a Zona da Mata de Pernambuco, ou como Velho (1972; 1976), especificamente para o Maranhão. Muita terra fértil pra poucos proprietários, e de comprovação jurídica questionável, eram barril de pólvora numa disputa entre ricos latifundiários com coletivos indígenas e populações tradicionais que vieram a se definir como remanescentes de quilombolas, mais recentemente, pelo direito de sua ocupação e seu uso (ALMEIDA, 2008).

Voltando à Malinowski (1984)... Expliquei aos alunos, então, que havia elementos materiais no kula, com a troca de braceletes e colares por pessoas que navegavam em canoas preparadas para circular entre as 147 do arquipélago de Trobriand. Então, perguntei: quais seriam esses objetos, não desmerecendo a circulação de moralidades, afetos e, lembrando o texto de Bourdieu (2002), capitais culturais e educacionais formais? As respostas foram as mesmas. Disseram que os professores levariam canetas, lápis, borrachas e livros, porque muitas das vezes os alunos os perdiam no meio do caminho, mas, principalmente, nas andanças por quilômetros nas épocas de chuva. Se não isso, a chuva os danificaria, encharcando os livros, tornando-os inutilizáveis. Para sanar isso, os professores carregavam três a quatro daqueles que seriam usados de maneira coletiva, devidamente embrulhados em sacolas plásticas, na ida e na volta das escolas. Havia nessas falas a percepção das desigualdades de oportunidades educacionais na região, e como seu reconhecimento informava as estratégias eficazes para driblar as adversidades. Pude localizar primeiro as características de uma cultura escolar local, que vai para além de modos de comportamento e relações as mais diversas dentro do ambiente escolar (LAREAU, 2015), observando conexões nos modos pelos quais alunos e professores agem para a escola poder existir e como ela, a partir disso, passava a fazer parte da vida das pessoas. Mas como relacionar tal cenário, tais atitudes ao kula? Pensava, curiosamente...

Cabe agora voltar aos trechos iniciais desse texto, conectando as primeiras explorações do conceito de etnografia hiper-realista e os dados da minha experiência. A resposta para a questão posta estava em encorajar a leitura hiper-realista realizada pelos alunos acerca do kula, e das interpretações de Malinowski (1984), tornando-a estratégica na relação entre ensino e aprendizagem. O que me importava, nesse momento, eram as ligações elaboradas pelos alunos entre aspectos centrais do que apreenderam do texto daquele autor e as suas experiências. Importava viver a situação como se os estudantes fossem pintores hiper-realistas criando interpretações sobre uma fotografia inspiradora, a ser reproduzida com exageros que fazem a diferença no entendimento da cópia que não é bem uma cópia e a original que, de fato, é o modelo. Eu me incluíria nesse exercício coletivo de construção do conhecimento, porque atuei como mediador dos debates, conduzindo as aulas com questionamentos provocativos sobre detalhes das falas que aos meus ouvidos não passaram despercebidos, mas, provavelmente, não tiveram a mesma receptividade entre os alunos<sup>5</sup>.

## **Etnografias e(m), ou através da, educação**

As reflexões aqui apresentadas possuem alicerces em literatura produzida pela antropologia, no que concerne especificamente às possibilidades de entendimento do que seria etnografia. Há conjuntos de autores que publicaram artigos em obras coletivas e que oferecem caminhos possíveis para melhorarmos nossas pesquisas etnográficas, como ferramentas teóricas e metodológicas necessárias para dar conta das questões propostas pelos pesquisadores (PEIRANO, 2014). Posto isto, etnografia pode ser entendida como um encontro, um contato entre alteridades, onde o pesquisador se depara com maneiras de existir diferentes da sua. No caso da etnografia hiper-realista, entre professor e alunos. O que importa é a compreensão dos caminhos de construção do entendimento da vida do outro, nos termos e conceitos do outro, levando em conta seus paradoxos, suas incongruências, e não como se operassem em sistemas fechados de pensamento (AMIT, 2000). Ou seja, por que os alunos entenderam daquela maneira os textos e autores em seu primeiro contato? Não é só o pensamento, no sentido de não ser algo acabado, mas sim socialmente constituído, afinal, que é levado em consideração, mas os afetos através de um tipo de olhar que busca escapar de dualismos entre corpo e mente, emoção e ideia (RAPPORT, 2000). O campo, as relações estabele-

---

<sup>5</sup> Noutro texto ainda em fase de escrita estou abordando o que seria, nos termos de Siqueira (2005), uma reflexão maior sobre o que significaria ser afetado em tal cenário.

cidas no processo de ensino e aprendizagem, é um trabalho aberto, sujeito a surpresas, mesmo levando em conta que o pesquisador está operando através de pressupostos teóricos no seu planejamento e nas expectativas entre as pessoas, como todo encontro.

Etnografia também pode ser encarada a partir da produção de textos acadêmicos, análises de relatos registrados nos cadernos de trabalho de campo, refletindo quais são os estilos literários utilizados (CLIFFORD, 1988). Esse tipo de abordagem considera que os escritos acadêmicos são o principal caminho da antropologia profissional para que o conhecimento seja produzido. O que não estaria no texto publicado em forma de artigos ou livros não estaria no mundo. A ênfase é na compreensão do entendimento que os antropólogos fazem dos textos que sejam os seus referenciais, o que pode ser, de certa maneira, usado como ferramenta de ensino para mostrar aos alunos que isso faz parte do processo de produção do conhecimento em antropologia. De algum modo, as experiências de ensino de Trnka (2017) e Swyers (2016) operam nestes termos. A primeira, com sua técnica de ensino através do que chama por minietnografias de 50 minutos, tanto no tempo das aulas quanto no que os alunos de graduação se dedicarão nos pequenos mergulhos de campo exploratórios, seguindo instruções previamente estabelecidas e explicadas. A segunda, enfrentando as críticas de seus colegas nos usos de textos de Franz Boas nas aulas de metodologia de pesquisa e etnografia para alunos de graduação, na medida em que este autor seria considerado menos qualificado, por àqueles, em termos de produção textual para a iniciação ao trabalho de campo. Os dois exemplos mostram alternativas que podem dialogar com a etnografia hiper-realista no sentido de colocar os alunos no âmbito das consequências de suas escolhas preliminares sobre onde e como fazer etnografia, para responder a quais inquietações surgidas a partir de suas primeiras experiências no campo.

Esse modo de tratamento dos dados a partir de relações existenciais também por parte do investigador leva em consideração os desconfortos afetivos e éticos provocados nos processos de interlocução (ESTEVEES, AUBERT, 2008; MINTZ, 1984; CRAPANZANO, 1980). Assim, etnografia seria uma construção teórica e metodológica simultâneas, uma constante e necessária reflexão provocada no âmbito de viagens dos próprios acadêmicos, afetando-os na produção da sua crítica aos referenciais de conhecimento que lhes seriam mais familiares. Nas viagens pessoais dos autores, o deslocamento físico é também o do lugar de conforto, travando intenso contato com pessoas de diferentes referenciais existenciais, ou seja, novas rotas de possibilidades de viver (CLIFFORD, 1997, P. 17-46). O sentido que os alunos foram dando ao que liam,

comigo, em Codó obedecia às suas próprias experiências de deslocamentos físicos e afetivos, uma vez que viajam semanalmente para dar aulas entre diferentes lugares e escolas, naquilo que compararam com o circuito do kula.

Nos últimos anos, antropólogos têm debatido em que termos etnografia pode ser usada em pesquisas sobre educação, nos seus múltiplos sentidos e capilaridades na vida social, embora abordagens pioneiras, projetos pessoais isolados, devam ser valorizadas (GUSMÃO, 1997; DAUSTER, 2004). Uma das primeiras contribuições recentes, na produção nacional, visa qualificar o uso do método etnográfico, ou trabalho de campo, sem deixar de mobilizar os argumentos, conceitos, teorias e perspectivas possíveis com precisão, nas temáticas relativas à educação formal (OLIVEIRA, BOIN, BÚRIGO, 2018). Ou seja, não se trata de ir ao lugar em que os outros moram e conviver com eles, conversar, compreender seus modos de existir e formas de identificação de si e dos outros, isoladamente das opções oferecidas pela literatura em antropologia (OLIVEIRA, 2015). Nesse sentido, esses usos da etnografia em educação estão ligados, também, à valorização das pessoas como agentes que animam as relações envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, dentro e fora do ambiente escolar (CERLETTI, 2013). Nos termos de Wagner (2010), os antropólogos conseguem entender alteridades inventando simultaneamente chaves de entendimento entre o que compreender de sua cultura e da do outro que está pesquisando. Alguns autores lembram que não há maneira consagrada de se ensinar a fazer etnografia, seja em educação ou não, podendo realizar, inclusive, trabalhos de campo coletivos em ambientes escolares (ROSISTOLATO, PRADO, 2015). Haveria, supostamente, um paradigma orientador para a feitura de etnografias, ligado ao que se entenderia por missão subjetivista derivada das experiências de Malinowski nas Ilhas Trobriand (1984), modelo que não foi inventado por este antropólogo, mas sim sistematizado numa tentativa de fundação de um passo a passo para quem desejasse se profissionalizar em antropologia (THORNTON, 1983; 1985). Nesse sentido, tal modelo seria sinônimo de trabalho de campo, nos termos de o investigador viver uma situação de provação emocional e física, diante de uma forma radical de isolamento e questionamento de possibilidades de relação entre pessoas e elementos da natureza (BORNEMAN, HAMMOUDI, 2009).

Embora educação apareça na tradição antropológica – sendo tema central de estudo clássico com base em etnografia, produzido por Mead (1928) entre crianças e jovens samoanos, assim como o trabalho conjunto de autores formados no âmbito das

reflexões da chamada Escola de Chicago, sobre diversos aspectos implicados no processo de formação universitária de alunos de medicina dos EUA (GEER et al., 1984) –, o tema não foi dos mais tratados de maneira direta. Tais trabalhos mostram como fazer etnografia em educação não enfrentaria diferentes desafios de outros campos de investigação em antropologia, que gozam de mais *status* na tradição acadêmica brasileira (GUSMÃO, 2014; DAUSTER, 2012).

## **Conclusões do início de uma proposta**

A proposta aqui apresentada de se fazer o que chamo por etnografia hiper-realista é um exercício em pleno trabalho de ensino e aprendizagem, em sala de aula, na qual o professor elege o primeiro contato dos alunos com textos e informações de seus autores como sendo estratégico. Neste momento, se faz necessário que o professor tenha a postura de incentivar, e não rejeitar, que os alunos operem livres conexões entre tais informações com situações por eles vividas. Assim, será dada a partida no processo de conformação de sentido naquilo que está sendo feito em sala, com a participação ativa dos alunos. Eles não devem ser cobrados, nessa etapa, em saber qual é exatamente a importância para a tradição antropológica das relações sociais das Ilhas Trobriand, no início do século 20, analisadas por Malinowski (1984), mas sim o que trocas sociais podem dizer sobre os valores morais nas escolhas do que é trocado e com quem as fazemos onde vivemos.

Esse jeito de agir seria semelhante ao dos pintores hiper-realistas, posto que sabiam, como eu e os alunos, que não estavam tirando uma fotografia de uma fotografia, mas sim dialogando com ela através da quase-exatidão da reprodução de uma nova imagem. A confusão entre original e produção de nova obra de arte ocorre em um primeiro momento, no olhar do iniciado, mas não depois que se sabe do que se trata. Alunos e professor, assim agindo no primeiro contato com textos de antropologia, tornam-se metaforicamente pintores hiper-realistas, mas também observadores de uma exposição desse tipo de arte. Daí em diante, dados sobre as condições de vida local, para dar ancoragem social e não tornar o particular uma espécie de parâmetro comportamental (FONSECA, 1999), além de outras situações da vida dos alunos, e as possibilidades de conexão com tendências nas opções de vida em cenários maiores nos quais elas são realizadas, não só podem como devem ser trabalhados em investigações mais profundas. Mas isso já é assunto para outros artigos.

O que gostaria de reafirmar é que esse é o primeiro artigo no qual formulo uma experiência de ensino-aprendizagem em antropologia através do conceito de etnografia hiper-realista, que não estruturou a disciplina lecionada em Codó. Aqui, procurei organizar uma série de práticas pedagógicas que venho adotando, de modo a sistematizá-las em termos práticos e conceituais no intuito de que outras experiências semelhantes possam ser interpretadas sob tal ótica por docentes e alunos, e como ferramenta para fomentar estratégias de ensino-aprendizagem na preparação de atividades letivas.

## Referências

- ALMEIDA, A. W. B. *Terras de quilombo, terras indígenas, babaçuais livres, castanhais do povo, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas*. 2. ed. Manaus, AM: Universidade Federal do Amazonas, 2008.
- AMIT, V. (Ed.). *Construct the field: ethnographic fieldwork in the contemporary world*. London: Routledge, 2000.
- BATESON, G. A theory of play and fantasy. In: BATESON, G. *Steps to an ecology of mind*. Chicago, IL: University of Chicago, 2000. p. 177-93.
- BATTCKOCK, G. *Super realism: a critical anthology*. New York, NY: E. P. Dutton, 1975.
- BECKER, H. S. *Art worlds*. Berkeley, CA: University of California, 1982.
- BOAS, F. Antropologia. In: STOCKING Jr., G. W. (Org.). *A formação da antropologia americana (1883-1911): antologia*. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 2004. p. 323-40.
- BORNEMAN, J.; HAMMOUDI, A. (Eds.). *Being there: the fieldwork encounter and the making of truth*. Berkley, CA: University of California, 2009.
- BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 13. ed. Pretrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 229-37.
- \_\_\_\_\_. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. *La fotografía: un arte intermedio*. Ciudad de México: Nueva Imagen, 1979.
- CERLETTI, L. Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 81-93, maio/ago. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200007>

CLIFFORD, J. *Routes: travel and translation in the late twentieth century*. Cambridge, MA: Harvard University, 1997.

\_\_\_\_\_. *The predicament of culture: twentieth-century ethnography, literature, and art*. Cambridge, MA: Harvard University, 1988.

CRAPANZANO, V. *Tuhami: a portrait of a moroccan*. Chicago, IL: University of Chicago, 1980.

DAUSTER, T. Entre a antropologia e a educação: a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. *Ilha*, Florianópolis, v. 6, n. 1-2, p. 197-207, jul. 2004. <https://doi.org/10.5007/%25x>

\_\_\_\_\_. (Org.). *Etnografia e educação*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2012.

ESTEVES, L. R.; AUBERT, F. H. *Shakespeare in the bush: história e tradução*. *Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores*, Londrina, v. 17, p. 135-59, 2008.

FABIAN, J. *Language and colonial power: the appropriation of swahili in the former Belgian Congo 1880-1938*. Berkeley, CA: University of California, 1986.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

GEER, B. et al. *Boys in white: student culture in medical school*. Piscataway, NJ: Transaction, 1984.

GELL, A. The technology of enchantment and the enchantment of technology. In: COOTE, J.; SHELTON, A. (Eds.). *Anthropology, art and aesthetics*. New York, NY: Clarendon, 1994. p. 40-65.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>

\_\_\_\_\_. Trajetória, percalços e conquistas da antropologia da educação no Brasil. In: Guedes, S. L.; Cipiniuk, T. A. (Orgs.). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros da escola*. Niterói, RJ: Alternativa, 2014. p.13-24.

HUYSSSEN, A. The cultural politics of pop: reception and critique of US pop art in the Federal Republic of Germany. *New German Critique*, Durham, n. 4, p. 77-97, jan./mar. 1975. <https://doi.org/10.2307/487818>

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, SP: Ática, 2004.

LAREAU, A. Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, Washington, v. 80, n. 1, p.1-27, 2015. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>

LAREAU, A.; Evans, S. A.; Yee, A. The rules of the game and the uncertain transmission of advantage: middle-class parents' search for an urban kindergarten. *Sociology of Education*, Washington, v. 89, n. 4, p. 279-99, 2016. <https://doi.org/10.1177/0038040716669568>

MALINOWSKI, B. *Argonautas do pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. 3. ed. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1984.

MARTINS, C. B. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil (comentário crítico). In: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-2002)*. v. 4. São Paulo, SP: Sumaré, 2002. p. 439-55.

MEAD, M. *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization*. New York, NY: William Morrow, 1928.

MINTZ, S. W. Encontrando Taso, me descobrindo. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 45-58, 1984.

NEVES, C. E. B. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI, S. (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-2002)*. v. 4. São Paulo, SP: Sumaré, 2002. p. 352-437.

OLIVEIRA, A. Sobre o lugar da educação na antropologia brasileira. *Temas em Educação*, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 40-50, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA, A.; BOIN, F.; BÚRIGO, B. D. Quem tem medo de etnografia? *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 10-30, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.20500/rce.v13i26.12243>

OLIVEN, A. C. O desenvolvimento da sociologia da educação em diferentes contextos históricos. *BIB*, n. 34, p. 67-81, jul./dez. 1992.

PEARISO, C. J. Styleless style? What photorealism can tell us about the sixties. *Journal of American Studies*, v. 47, n. 3, p. 743-57, ago. 2013. <https://doi.org/10.1017/S0021875812002071>

PEIRANO, M. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-91, jul./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>

RAPPORT, N. The narrative as fieldwork technique: processual ethnography for a world in motion. In: AMIT, V. (Ed.). *Construct the field: ethnographic fieldwork in the contemporary world*. London: Routledge, 2000. p. 71-95.

REDFIELD, R. *Civilização e cultura de folk: estudo de variações culturais em Yucatan*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1949.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. P. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 44, p. 57-75, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4480>

SIGAUD, L. *Os clandestinos e os direitos: estudo sobre os trabalhadores da cana-de-açúcar de Pernambuco*. São Paulo, SP: Duas Cidades, 1979.

SIQUEIRA, P. Ser afetado, de Jeanne Favret-Saada. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 155-61, 2005. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161>

STRATHERN, M. The whole person and its artifacts. *Annual Review of Anthropology*, v. 33, p. 1-19, 2004. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.33.070203.143928>

SWYERS, H. Rediscovering papa Franz teaching anthropology and modern life. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, Chicago, v. 6, n. 2, p. 213-31, 2016. <https://doi.org/10.14318/hau6.2.015>

THORNTON, R. Narrative ethnography in Africa, 1850-1920: the creation and capture of an appropriate domain for Anthropology. *Man New Series*, London, v. 18, n. 3, p. 502-20, set. 1983.

\_\_\_\_\_. Imagine yourself set down...: Mach, Frazer, Conrad, Malinowski and the role of imagination in ethnography. *Anthropology Today*, London, v. 1, n. 5, p. 7-14, out. 1985. <https://doi.org/10.2307/3032822>

TRNKA, S. The fifty minute ethnography: teaching theory through fieldwork. *The Journal of Effective Teaching*, Wilmington, v. 17, n. 1, p. 28-34, 2017.

TURNER, V. W. *Dramas, fields, and metaphors: symbolic action in human society*. Ithaca, NY: Cornell University, 1975.

VELHO, G.; VIVEIROS DE CASTRO, E. O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. *Artefato: Jornal de Cultura*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 4-9, 1978.

VELHO, O. G. *Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento*. Rio de Janeiro, RJ: DIFEL, 1976.

\_\_\_\_\_. *Frentes de expansão e estrutura agrária: estudo do processo de penetração numa área da transamazônica*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1972.

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

WILLIS, P. *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York, NY: Columbia University, 1977.

**Submissão em:** 13/01/2020

**Aceito em:** 30/03/2020