

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# EXPERIENCIA, IMAGINAÇÃO E CONHECIMENTO EM ANTROPOLOGIA - EDUCAÇÃO

Alessandro Roberto de Oliveira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8351>

Submetido em: 2024-03-27

Postado em: 2024-03-28 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## EXPERIENCIA, IMAGINAÇÃO E CONHECIMENTO EM ANTROPOLOGIA - EDUCAÇÃO.

ALESSANDRO ROBERTO DE OLIVEIRA<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4390-2883>

[<alessandrooliveira@unb.br>](mailto:alessandrooliveira@unb.br)

<sup>1</sup> Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Distrito Federal, DF, Brasil.

**RESUMO:** O artigo apresenta reflexões sobre antropologia e educação a partir de uma experiência de ensino-aprendizagem com estudantes de graduação em Pedagogia. Está baseado no exercício de uma proposta pedagógica na qual estudantes de seis turmas diferentes, ao longo de três anos, foram convidadas a articular suas experiências, imaginação e conhecimento antropológico na escrita de ensaios breves sobre educação como parte do processo avaliativo. Nestes termos o experimento ganhou contornos metodológicos inspirados na pesquisa-ação em que se buscou combinar intervenção pedagógica e produção de conhecimento. A aposta na liberdade de escrita abriu espaço para uma diversidade de descrições sobre a educação categorizadas em quatro domínios temáticos: infâncias, trajetórias, ficções e escolas. Em relação ao conteúdo, os ensaios enfocam dramas e violências simbólicas na vida e no contexto escolar, mas também vivências educacionais transformadoras e os significados da educação na vida de pessoas e grupos. Os resultados deste exercício indicam caminhos didáticos e avaliativos interdisciplinares para os campos da antropologia e da educação a partir de uma perspectiva antropológica que reforça o estudo da cultura como plataforma para compreensão das diferenças. Ao mesmo tempo, sinalizam possibilidades para a prática da Antropologia no diálogo com os interesses de estudantes da área de educação.

**Palavras-chave:** antropologia, educação, escrita, ensino-aprendizagem.

### EXPERIENCE, IMAGINATION AND KNOWLEDGE IN ANTHROPOLOGY - EDUCATION

**ABSTRACT:** The article presents reflections on anthropology and education based on a teaching-learning experience with undergraduate students in Pedagogy. It is based on the implementation of a pedagogical proposal in which students from six different classes, over three years, were invited to articulate your experiences, imagination, and anthropological knowledge in writing brief essays on education as part of the evaluation process. In these terms, the experiment took on methodological contours inspired by action research, aiming to combine pedagogical intervention and knowledge production. The emphasis on freedom of writing opened space for a diversity of descriptions about education categorized into four thematic domains: childhood, trajectories, fictions, and schools. With regard to content, the essays focus on dramas and symbolic violence in school life and context, but also transformative educational experiences and the meanings of education in the lives of individuals and groups. The results of this exercise indicate interdisciplinary didactic and evaluative paths for the fields of anthropology and education from an anthropological perspective that reinforces the study of culture as a platform for understanding differences. At the same time, they signal possibilities for the practice of Anthropology in dialogue with the interests of students in the field of education.

**Keywords:** anthropology – education – writing – teaching-learning

## EXPERIENCIA, IMAGINACIÓN Y CONOCIMIENTO EM ANTROPOLOGÍA - EDUCACIÓN

**RESUMEN:** El artículo presenta reflexiones sobre antropología y educación a partir de una experiencia de enseñanza-aprendizaje con estudiantes de pregrado en Pedagogía. Está basado en el ejercicio de una propuesta pedagógica en la cual estudiantes de seis clases diferentes, a lo largo de tres años, fueron invitados a articular sus experiencias, imaginación y conocimiento antropológico en la escritura de ensayos breves sobre educación como parte del proceso evaluativo. De este modo, el experimento adquirió contornos metodológicos inspirados en la investigación-acción en la que se buscó combinar intervención pedagógica y producción de conocimiento. La apuesta por la libertad de escritura abrió espacio para una diversidad de descripciones sobre la educación categorizadas en cuatro dominios temáticos: infancias, trayectorias, ficciones y escuelas. En lo que respecta al contenido, los ensayos enfocan dramas y violencias simbólicas en la vida y en el contexto escolar, pero también experiencias educativas transformadoras y los significados de la educación en la vida de personas y grupos. Los resultados de este ejercicio indican caminos didácticos y evaluativos interdisciplinarios para los campos de la antropología y la educación desde una perspectiva antropológica que refuerza el estudio de la cultura como plataforma para la comprensión de las diferencias. Al mismo tiempo, señalan posibilidades para la práctica de la Antropología en diálogo con los intereses de estudiantes del área de educación.

**Palabras clave:** antropologia, educación, escrita, enseñanza-aprendizaje

## INTRODUÇÃO

A vida contemporânea vem colocando enormes desafios para a Antropologia como área do conhecimento. Fundamentos básicos da disciplina como o exercício da observação participante nos lugares e tempos que se convencionou nomear de “trabalho de campo” e o que se faz em salas de aula nas práticas de ensino da disciplina estão sendo questionados por críticas importantes vindas tanto de interlocutores de pesquisa como de estudantes. A intenção de promover transformações nessas relações ganha um sentido específico na interface da antropologia com o campo da educação, se considerarmos que antropólogos são educados no trabalho de campo e atuam como educadores através das práticas de ensino de antropologia. Na oferta da disciplina a outras formações universitárias, como no caso da pedagogia, encontramos um domínio de diálogo interdisciplinar especialmente propício para transformar essas relações.

Este artigo apresenta reflexões sobre essas relações interdisciplinares a partir de uma experiência de ensino-aprendizagem de antropologia com estudantes de graduação na faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB promovida durante seis semestres consecutivos entre 2020 e 2022 através de um projeto híbrido de ensino e pesquisa. Aborda os resultados de uma proposta pedagógica em que estudantes foram convidadas a articular suas experiências, imaginação e conhecimento antropológico em exercícios de escrita de ensaios breves como parte do processo avaliativo da disciplina. Ao apostar na liberdade de escrita esse experimento propiciou articulações de narrativas variadas sobre a educação, reflexões sobre infâncias e textos a partir de referências das artes e da ficção, além de ensaios que partem de cenas escolares, enfocando dramas e violências simbólicas no contexto escolar, mas também vivências significativas na companhia de crianças e reflexões sobre ensinar e aprender com a literatura do curso. Argumento que os resultados dessa iniciativa indicam caminhos de diálogo interdisciplinar com as ciências da Educação a partir de uma perspectiva da Antropologia, ao mesmo tempo em que indica possibilidades para a Antropologia frente aos interesses de estudantes de Pedagogia em termos epistêmicos e didáticos. O ponto de correspondência identificado nesse ciclo de experimentações descritivas é a busca pelos “contextos de situação” que se traduzem na “cena”, um

recurso e um dos maiores desafios para a escrita antropológica (PEIRANO, 2008), e, ao mesmo tempo, um poderoso recurso didático no fazer educativo.

Embora durante muito tempo, e ainda hoje, a Antropologia seja conhecida no senso comum acadêmico como ciência dedicada às sociedades “selvagens”, “primitivas”, povos nativos, culturas distantes do sistema de referência do observador, é interessante recuperar que a disciplina não se distingue das demais Ciências Sociais e Humanas por um tema ou objeto particular, nunca se definiu por tipos de sociedades humanas, configurando-se mais como certo modo de colocar questões a partir de sociedades diferentes daquela de sua própria origem (LEVI-STRAUSS, 2008). Embora esse argumento permaneça válido, atualmente uma das frentes mais dinâmicas e provocativas desse campo do conhecimento é, por exemplo, a antropologia da ciência e da tecnologia, que trata de desnaturalizar inúmeros fenômenos típicos das sociedades que se consideram “modernas” (LATOURET, 1994).

A Antropologia também é reconhecida, no meio acadêmico, pelo desenvolvimento de um método de pesquisa identificado como observação participante ou simplesmente etnografia, embora o significado de cada um desses termos sejam objeto de discussão permanente no interior da comunidade antropológica. O método etnográfico foi estruturado a partir das imersões de pesquisadores em sociedades de diferentes regiões do mundo, Melanésia, Ártico, Amazônia, no início do século XX, mas o trabalho reconhecido como sistematizador de uma maneira de realizar pesquisa de campo em Antropologia para os seus praticantes é aquele desenvolvido por Malinowski ([1922]2018) entre os trobriandeses. Desde seu advento nos centros originários da disciplina no eixo euro-americano, até as críticas pós-coloniais contemporâneas do trabalho etnográfico (CARVALHO, 2001), esse modo de produzir conhecimento e de colocar questões vem sendo discutido e transformado no interior da história teórica da antropologia, configurando um repertório aberto de questões e problemas continuamente renovados em um movimento espiralado e não-linear, em que teoria e método não se separam (PEIRANO, 2006).

Essas duas imagens da disciplina garantiram à Antropologia um lugar na divisão social do trabalho científico e acadêmico. Contudo, também produziu historicamente relações entre pesquisadores e interlocutores e entre professores e estudantes hoje bastante criticadas tanto do ponto de vista ético e das relações desiguais de poder, quanto do ponto de vista pedagógico nas práticas de ensino desta área do conhecimento.

Desde Malinowski, a Antropologia busca captar o ponto de vista do “outro”, a teoria do nativo das diferentes culturas com as quais o pesquisador entra em relação pela experiência da pesquisa de campo. Contudo, investigar e traduzir um “outro” nos termos de determinada cultura hegemônica deu margem a posturas que tomaram pessoas e grupos como “objetos” de pesquisa, produziu teorias exotizantes, gerando falsas hierarquias que legitimaram intelectualmente a violência colonial impetrada por nações europeias em diferentes partes do mundo. Aos poucos, as críticas dos estudos pós-coloniais, subalternos e decoloniais estão ressoando nesses fundamentos estruturantes da Antropologia. No cenário brasileiro contemporâneo, por exemplo, a presença de estudantes e intelectuais indígenas e de outros coletivos tradicionalmente estudados por antropólogos “brancos” situados nos centros nacionais da antropologia tem interpelado o saber antropológico apresentado em palestras e cursos universitários, até recentemente feitos sob suas ausências. Muitos destes estudantes e profissionais também estão se tornando antropólogos e diversificando os horizontes da disciplina (BANIWA, 2023).

O ponto que interessa aqui é a indissociabilidade entre a relação entre pesquisadores e pesquisados e a relação entre professores e estudantes. Como argumenta Tim Ingold (2015), atuando em universidades, antropólogos passam mais parte do seu tempo em sala de aula do que nos lugares que chamam de “campo”, apesar de muitos não considerarem essa atividade como praticar Antropologia. Nas aulas, estudantes aprendem que Antropologia é o que se faz entre colegas e com outras pessoas em outros lugares, como nas pesquisas etnográficas ou nos congressos da associação profissional, mas não com eles. Situados do lado de fora da “casa de força da construção do conhecimento antropológico tudo o que podem fazer é observar através das janelas aquilo que nossos textos e ensinamentos lhe oferecem” (INGOLD, 2015, p.346). Se depois de um século de existência da disciplina as pessoas conhecidas como “informantes” ou “nativos” começam adentrar a “casa de força” da Antropologia, esse autor observa que estudantes permanecem excluídos da produção de conhecimento antropológico. Logo, a inspiração e os

insights que emergem da interação com elas não são plenamente reconhecidos. Essa é uma das consequências graves da divisão entre pesquisa e ensino:

“[...]a epistemologia que constrói o aluno como o mero receptor de conhecimento antropológico produzido em outros lugares – e não como um participante de sua contínua elaboração criativa – é exatamente a mesma que constrói o nativo como um informante. E isso já não é defensável.” (INGOLD, 2015, p.346).

Consciente desses problemas, tenho procurado trilhar outros caminhos de prática da disciplina. Mais precisamente, de experimentação de perspectivas epistemológicas e pedagógicas renovadas da Antropologia desenvolvidas na interface com a Educação (LAVE, 1996; INGOLD, 2010; ROCHA & PEREIRA TOSTA, 2013; GOMES; FARIA; BERGO, 2019; SCHWEIG, 2022).

Isso significa a adoção de uma postura que rompe com a percepção das pessoas com quem se realiza pesquisa como fornecedores de dados qualitativos a serem analisados a partir de um corpo teórico exterior, que gera estudos sobre pessoas e grupos, interpretações ou explicações de seus comportamentos e visões de mundo. Trata-se de reafirmar que ao fazer Antropologia não se toma o “outro” como objeto de estudo, nós estudamos com as pessoas sobre as condições e as possibilidades da vida. Isso inclui o ensino como prática antropológica e estudantes como participantes dessa prática. Nesse desenho, a Antropologia consiste em uma prática educacional, tanto nas relações com as pessoas com quem interagimos nas experiências de observação participante quanto nas relações de ensino-aprendizagem com estudantes nas salas de aula.

Obviamente esse movimento epistêmico no sentido educativo não elimina, nem pretende dissolver as diferenças entre os campos da Antropologia e da Educação, mas abre a possibilidade de fertilização cruzada entre as duas áreas. Se encaramos a Antropologia não apenas como uma disciplina universitária dedicada a produzir explicações sobre o “outro”, mas como uma forma de educação baseada no cultivo de uma postura aberta a aprender com o mundo, no seu sentido amplo, inclusive para além do humano, podemos encontrar novos caminhos relacionais em seu sentido mais amplo e para a disciplina ela mesma. É nessa direção que o experimento pedagógico abordado neste artigo foi desenvolvido.

## **EXPERIENCIA E IMAGINAÇÃO: UMA PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM INVENTIVA**

Fonte Recentemente, o pensador indígena Ailton Krenak fez uma aula inaugural de um semestre na UnB. Naquele momento, falando para centenas de calouros que estavam chegando à universidade, Krenak destacou que ali deveria ser um lugar para expandir suas subjetividades, não para esmagá-las. Alertou estudantes para que não se deixassem des-subjetivar pelo conhecimento acadêmico, que trouxessem consigo os saberes de seus avós, de seus pais, de suas famílias, dos seus contextos de criação, para ampliá-los, não para esquecê-los.

Frequentemente, na universidade, o conhecimento fixado pela ciência normal opera para suplantar o senso comum e aquilo que as pessoas sabem pelas suas experiências de vida. Nessa chave, as possibilidades imaginativas que estudantes trazem consigo são esmagadas pela racionalidade operacional dos protocolos teórico-metodológicos do fazer científico estabelecido. Ao entrar na universidade, estudantes devem aprender que o que sabem é, geralmente, equivocado.

Diante desse cenário, a tarefa da Antropologia pode ser “restaurar o equilíbrio, moderar o conhecimento transmitido pela ciência com a sabedoria da experiência e da imaginação”(INGOLD, 2019, p.11). Nessa perspectiva, a universidade e a disciplina podem ser vividas como um ponto de encontro entre pessoas vindas de diferentes lugares, realidades, experiências de vida, que continuam e expandem os caminhos começados por seus pais, avós, parentes e amigos; que chegam à universidade com a esperança e o entusiasmo de transformar suas vidas por meio da educação. E os professores, podemos aprender muito com esses encontros.

Motivado a despertar os sentidos, aguçar a curiosidade pela vida social e afiar as habilidades de observação de estudantes recém-chegadas à graduação, venho exercitando uma prática de ensino-aprendizagem interessada em criar cenários para que o conhecimento brote de dentro e permita a

estudantes verem coisas e fenômenos, estranhos, distantes ou familiares, com outros olhos, em um processo de “educação da atenção” (INGOLD, 2010).<sup>1</sup>

Reconvertida ao ensino-aprendizagem da própria disciplina, essa “educação da atenção” nos leva a repositonar nosso papel como professores, não mais como transmissores de um conjunto pré-fabricado de informações, conceitos e teorias, colocando estudantes no papel de consumidores de um corpo de conhecimentos estabelecidos, esperando deles a absorção desses conteúdos e avaliando sua aprendizagem por respostas previsíveis ao que foi apresentado antes.

Como arte de investigação sobre as condições e possibilidades da vida, a antropologia assume um caráter experimental, diferente do sentido naturalista de experimentos científicos que confrontam ideias e teorias com dados coletados do mundo para testar hipóteses, mas como prática de experimentar ideias e ver onde elas podem nos levar em termos especulativos (INGOLD, 2022, p.22).

Essa proposta difere do modelo representacional ou cognitivista predominante nas práticas de ensino-aprendizagem escolar e universitária, criticado por diferentes perspectivas no pensamento pedagógico (FREIRE, 1987), na neurobiologia (MATURANA, 2009), na psicologia da aprendizagem (KASTRUP, 2005) e na própria Antropologia (LAVE & WENGER 1991).

Mas como criar táticas e processos pedagógicos capazes de ultrapassar as práticas convencionais de exposição das gerações mais novas a abstrações do mundo vivido, fazendo-as enfadonhamente repetir a cronologia autorreferencial de fontes acadêmicas autorizadas?

Nas próximas páginas apresento uma experiência que reage a essa pergunta e surgiu da busca por formas de avaliação da aprendizagem dentro da disciplina para além da “prova” (SANT’ANA, 2014). Os resultados dessa experiência indicam que a possibilidade inicial de liberar a imaginação parece ser um caminho produtivo para a criatividade no exercício da escrita e permitir aproximações e diálogos com o saber sistematizado de maneira autônoma e significativa.

Na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília “Antropologia da Educação” é uma disciplina obrigatória cursada no primeiro semestre de graduação em Pedagogia, juntamente com as disciplinas de Introdução à Pedagogia, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e a disciplina de Educação, Comunicação e Tecnologias (PPP-PEDAGOGIA – DIURNO, 2018). Seus objetivos, presentes nos planos de ensino, são: i) apresentar, discutir e utilizar a abordagem antropológica em relação ao fenômeno da educação; ii) conhecer conceitos antropológicos básicos e noções do método e da pesquisa etnográfica; iii) utilizar estas noções na reflexão sobre questões educacionais contemporâneas; iv) pesquisar situações cotidianas da vivência dos alunos com abordagem antropológica.

A disciplina é tradicionalmente dividida em duas unidades. Na primeira parte, apresenta a Antropologia como tradição de discurso científico sobre o “outro”, chamando atenção para as transformações do discurso antropológico ao longo do tempo, começando pela crítica ao evolucionismo, centrada na oposição entre as noções de etnocentrismo e relativismo cultural. Nesta primeira parte também são discutidas questões sobre o método de pesquisa antropológica, a técnica e as posturas do pesquisador perante o “outro”. A segunda unidade é dedicada a discutir temas contemporâneos que tensionam o convívio dentro de escolas e salas de aula (etnia, nacionalidade, raça, cor, religião, gênero, orientação sexual), chamando atenção para os mecanismos de exclusão presentes no espaço escolar.

Na bibliografia do curso contamos com um artigo que apresenta uma cena: o relato de uma estudante-professora acerca de sua experiência com crianças da pré-escola na instituição em que trabalhava (PEREIRA-TOSTA, 2011). Em uma reunião com os pequenos para conversar sobre as festas de encerramento do ano letivo, a professora compartilhou a ideia de realizarem uma encenação da história do nascimento de Cristo. Imediatamente uma criança negra se ofereceu para ser o menino Jesus na encenação e gerou um momento marcante de silêncio entre os participantes daquela conversa.

Passei a notar que a descrição dessa cena tem o poder de aumentar a participação na aula e oferece a oportunidade de situar como a perspectiva antropológica pode ser mobilizada para

---

<sup>1</sup> A ideia de “educação da atenção” é inspirada na psicologia ecológica e faz parte de um argumento de Ingold contra a ideia da aprendizagem como resultante da transmissão de representações. O papel das pessoas mais experientes no processo de aprendizagem das novatas é criar os contextos e situações nas quais estas possam descobrir por elas mesmas muito do que as mais experientes já sabem, abrindo a possibilidade de um caminho de redescoberta dirigida, mas também de descoberta de novos aspectos desses contextos ou situações.

compreender a cena do ponto de vista da cultura, aprofundando os aportes elaborados pela antropóloga no texto. Refletir sobre essa experiência de sala de aula me inspirou a redesenhar a primeira avaliação da disciplina, cujos resultados me debruço neste artigo. A partir do primeiro semestre de 2020 passei a convidar estudantes de graduação a realizarem exercícios de imaginação antropológica a partir de suas experiências e interesses, convidando-os a exercitarem a criatividade na primeira avaliação do curso. Desde então, a proposta foi colocada em prática nos cinco semestres letivos subsequentes, na companhia de seis turmas diferentes do curso de Pedagogia e ganhou contornos de um projeto híbrido de ensino e investigação inspirado nas práticas de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) aplicadas ao campo educacional (CANDAUI 2016).<sup>2</sup> A pesquisa-ação é um tipo de investigação realizada de modo articulado com uma intervenção diante de um problema ou situação em que determinados coletivos se veem envolvidos, por essa razão é bastante utilizada quando o foco são práticas educativas pois possibilita a confluência entre ação pedagógica e produção de conhecimento.<sup>3</sup>

A proposta consistiu na seguinte ideia: ao final da primeira unidade, estudantes são convidados à elaboração de um breve ensaio sintetizando os aprendizados e refletindo sobre os temas estudados na primeira parte da disciplina. Denomino ensaio um tipo de texto em que se expõem ideias e impressões do(a) autor(a) sobre determinado assunto, tecendo um diálogo referenciado – isto é, considerando o que outras pessoas também dizem sobre o tema em questão. Trata-se de um gênero discursivo argumentativo e expositivo que busca refletir criticamente sem renunciar à subjetividade de quem escreve.

Após esse comando, era apresentada a sugestão para que a estudante comece o texto a partir da descrição de uma cena, história ou situação que tenha a ver com Educação para desenvolver suas ideias. Poderia ser uma experiência pessoal, uma história que a pessoa conhece, uma cena inventada, uma referência do cinema, da literatura, da música ou de uma série de streaming ou TV que a pessoa julgasse interessante. O importante era que ela buscasse uma descrição densa (GEERTZ, 1989) dessa cena ou situação com a riqueza de detalhes considerados significativos para sua reflexão antropológica sobre educação, estabelecendo um diálogo com a bibliografia básica e/ou complementar, as aulas e outros recursos disponibilizados ao longo do caminho.

A inspiração para essa proposta vem de duas referências. A primeira é o clássico “A imaginação sociológica” (MILLS, 1975) e sua promessa: permitir que as pessoas compreendam a história, suas biografias e as relações entre elas, desenvolvendo a habilidade de passar de uma perspectiva à outra, da psicológica à política, da cena familiar ao quadro cultural mais amplo, das estruturas mais impessoais às características íntimas dos seres humanos e perceber as relações entre elas. Identificar como inquietações pessoais produzidas em ambientes de pequena escala, uma trajetória familiar, uma sala de aula, uma escola, se entrelaçam para formar estruturas mais amplas da vida social e da cultura em determinado momento histórico.

A outra inspiração é a obra de Gregory Bateson, antropólogo que dedicou sua vida ao estudo de fenômenos muito diversos, dentre eles a aprendizagem, e foi um crítico do modelo escolar de sua época. Para Bateson, o sistema universitário deveria ensinar a raciocinar, no sentido de estimular abduções, base da criatividade mental, e proporcionar instrumentos para as pessoas aprenderem a desenvolver inferências abduativas. Dentre os exemplos de abduções indicava a metáfora, o sonho, a parábola, a poesia e o totemismo.

Essas duas referências me levaram a instigar estudantes à busca pelas ligações entre fenômenos, em um experimento que nem eu nem eles nunca sabíamos onde íamos chegar. Com essa proposta, eu pretendia estimular que cada estudante elaborasse o seu processo de aprendizagem

---

<sup>2</sup> Nesse modelo de pesquisa-ação, do ponto de vista ético, estudantes de todas as turmas foram livre e previamente informados do experimento pedagógico e do processo de produção de conhecimento sobre a proposta. Dentre os quase 200 ensaios compilados, aproximadamente 30 textos foram selecionados para compor um projeto de livro didático a ser publicado pela editora da Universidade de Brasília. Neste artigo, os trechos e expressões de estudantes que aparecem no texto não recebem identificação pessoal para fins resguardo dessas identidades.

<sup>3</sup> No nosso caso, o experimento começou no ano em que as nossas atividades presenciais na universidade foram suspensas em razão da pandemia. Esse foi um período difícil, sobretudo para estudantes que nunca haviam pisado na UnB e tinham de lidar com toda sorte de dificuldades para manter a saúde física e mental para continuar acompanhando as disciplinas online.

considerando todas as dimensões que o constituem como pessoa, em um processo dinâmico de auto-organização (BATESON, 1972).

Nessa linha, esse experimento pedagógico soma-se a esforços de promover experiências educacionais que questionam o modelo representacional ou cognitivista nas práticas de ensino e buscam uma aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2005).<sup>4</sup>

Essa proposta encontrou diferentes reações por parte de estudantes. Uma estudante chegou a dizer que sentiu um bloqueio diante de tanta liberdade pois estava acostumada a responder perguntas. De qualquer forma, posso dizer que os relatos de entusiasmo, mesmo em meio a dificuldades, chegam em maior número. Nesse caminho, os ensaios gerados nos dois semestres de 2020 foram relidos com um pequeno grupo de estudantes em um componente curricular de Projeto 3.1, nomeado de Etnografia e Educação em 2021. Neste ciclo fizemos algumas discussões a partir desses escritos e levamos adiante as inquietações, experiências e discussões que as narrativas suscitavam para conversarmos sobre educação. Pedi aos estudantes deste ciclo que elessem os textos que mais lhes chamaram atenção para os nossos encontros. Nessas novas conversas, ficou claro como elementos trazidos pelos ensaios nos levavam a rememorar experiências, imaginar encaminhamentos e compartilhar conhecimentos sobre o assunto abordado em cada ensaio. No fim desse ciclo de ensino, a pesquisa reuniu cerca de 175 ensaios.

Para compreender o conteúdo desse universo é importante situar o contexto epistêmico e pedagógico no qual eles foram produzidos no fluxo da primeira unidade da disciplina. Na próxima seção apresento uma breve síntese desse cenário.

## CONTEXTO EPISTÊMICO E PEDAGÓGICO

Começamos o curso com uma roda de conversa guiada por três perguntas: o nome da pessoa, o que ela gosta de fazer (peço e ofereço dicas de séries/filmes e podcasts) e pergunto a que remete a palavra “Antropologia” para cada um(a). Esse tem sido um ótimo jeito de quebrar o gelo, identificar gostos e estilos de vida, além de propiciar entrosamento entre nós e das calouras entre si. No que tange à Antropologia, aparece de tudo: gente que não faz ideia do que a palavra signifique, gente que corre no celular para afirmar com segurança: “a ciência do homem”; gente que teve experiência prévia na disciplina com professores do ensino médio, estudantes que vêm de outros cursos ou estão refazendo o curso e já tiveram contato com a matéria; há também aqueles que arriscam uma definição própria como estudo da pré-história da humanidade, das civilizações ou da cultura. Esse é o ponto de partida.

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de despertar naqueles a quem ela se endereça o interesse e o desafio de aprofundar conhecimentos em uma perspectiva crítica e sistemática (FREIRE, 1981). Nesse espírito freireano, argumento com as turmas que o ato de estudar é uma atitude frente ao mundo, não apenas uma relação de consumo de ideias presentes nos textos, mas uma prática de criá-las.

Outra inspiração de partida é a filosofia de Espinosa. Encaro a tarefa de educar, no seu sentido de “colocar para fora” e “pôr no mundo” as potências próprias de cada um, como atividade de criar as condições para os encontros alegres, aqueles que aumentam a nossa potência de pensar e de agir, provendo leituras, encontros, conversas, filmes e músicas que possam abrir caminho para que cada pessoa coloque-se a si mesma para fora, desenvolvendo uma sintonia fina com as próprias sensibilidades, incentivando o encontro de caminhos próprios e, por isso, distintos dos meus (MERÇON, 2020). Nos últimos anos a universidade tem sido lida por estudantes como produtora de sofrimento psíquico, gatilho

---

<sup>4</sup> Vinda da Psicologia da Cognição, Virginia Kastrup produz uma discussão sobre ensino-aprendizagem inspirada em Deleuze e Guattari e em ressonância com Varela e Maturana. Ela identifica duas políticas distintas na educação. Uma é a política da reconhecimento, na qual prevalece a concepção de um mundo preexistente e do conhecimento como representação. Aprender é obter um saber, atem-se às formas prontas e à aquisição de informações; a aprendizagem é a solução de problemas preexistentes colocados pelo professor. A outra é uma política inventiva, a prática cognitiva é vista pela perspectiva da invenção. Nessa linha, a aprendizagem é um processo simultâneo de invenção de si e do próprio mundo. O que Kastrup denomina de aprendizagem inventiva exercita a criação de problematizações e não a solução de problemas. O desafio dessa política é conceber práticas que tornem possíveis a abertura da atenção às experiências não recongnitivas e aos processos de invenção de problemas sem a necessidade de determinar soluções finalistas para o que é levantado.

para as paixões tristes, aquelas que reduzem o estado de ânimo para a vida e isso precisa mudar. Estudar, ainda que seja uma tarefa exigente, não precisa ser violenta e adoecedora.

Na promoção desse espírito, percorremos um conjunto de discussões em sete encontros na primeira parte do curso que culmina com o exercício dos ensaios. Começamos com uma aproximação dos significados da Educação, combinando o documentário “Human. The Movie Vol 3” e a leitura de algumas páginas introdutórias do clássico “O que é Educação”, de Brandão (1985).<sup>5</sup>

No trecho selecionado do documentário, sete pessoas, de diferentes idades, gêneros e países falam sobre as suas relações com a educação. Já Brandão parte da história de uma carta escrita por indígenas americanos recusando a educação oferecida pelos colonizadores para discutir como diferentes culturas têm concepções diferentes de educação. Um dos argumentos mais destacados do texto é o fato de que ninguém escapa da educação e que não há uma forma única nem um modelo ou um lugar único em que ela acontece. A educação existe nos mundos sociais, da família ou bairro, da comunidade religiosa à escola, perpassando a vida e criando tipos de gentes e sociedades (BRANDÃO, 1985).

No encontro seguinte, nos aproximamos de uma definição contemporânea de Antropologia. Ao invés de começar remontando à origem dos humanos ou à cronologia histórica da disciplina, começando pelo evolucionismo cultural no final do século XIX, para apontar seus equívocos, iniciamos pelo presente, na visão de um dos antropólogos mais reconhecidos do nosso tempo.<sup>6</sup> O texto “Sobre levar os outros a sério” (INGOLD, 2019) coloca uma série de questões fundamentais da disciplina que nos acompanham ao longo do caminho. Ele dá acesso a uma proposta atual e instigante sobre a antropologia e permite um manejo da história teórica que escapa do tempo linear, propiciando o recurso a ferramentas narrativas comuns no cinema e na literatura como o flashback e o flashforward (CAMPOS, 2016).<sup>7</sup>

Nesse momento repercutimos as ideias iniciais sobre o que é Antropologia, retomamos como a disciplina reivindicou historicamente o domínio científico sobre determinados termos como o conceito científico de “cultura”. Entramos em diálogo com o autor, sua visão pessoal sobre o que é a Antropologia e seus fundamentos, a observação participante e a etnografia, questões éticas e epistemológicas da relação dos antropólogos com as pessoas com quem realizam seus estudos. Seguindo as ideias de Ingold, terminamos especulando sobre ontologia, a partir da história da conversa entre um antropólogo americano e um ancião do povo Ojibwa, habitante do norte do Canadá, sobre a possibilidade de algumas pedras serem vivas. Esse exercício abre espaço para uma das características fundamentais da Antropologia, o exercício comparativo, que nos devolve as questões que colocamos aos outros. Se parece absurdo um povo acreditar na vida das pedras, no que nós acreditamos?<sup>8</sup>

No terceiro encontro nos dedicamos ao conceito de cultura e sua relação com a educação. Começamos por aproximações dos sentidos que podemos dar à palavra “cultura”, seu significado etimológico, sua gênese social e histórica nas línguas francesa e alemã, a invenção do conceito científico na Antropologia e as possibilidades dessa noção para compreender a vida e a educação (SANTOS, 1994; CUCHE, 1999; LARAIA, 2000; BRANDÃO, 2002). Transitamos pelas relações entre natureza e cultura, pela noção de pessoa, tratando das dimensões materiais e imateriais da nossa cultura, as relações entre

---

<sup>5</sup> A produção em três volumes foi produzida pelo cineasta e artista Yann Arthus-Bertrand e interroga o que nos torna humanos a partir de uma coleção de histórias de vida reais de 2 mil mulheres e homens em 60 países do mundo. O volume 3 trata dos temas da felicidade, da educação, da deficiência, da corrupção e do sentido da vida. Os três vídeos podem ser acessados livremente. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC4mGRD3WLYVvc4J15LrXxUw>. Acesso em 09/06/2023. O texto é o clássico “Educação? Educações: aprender com o índio” de Carlos Rodrigues Brandão (1985).

<sup>6</sup> Em um vídeo curto publicado no Facebook, Tim Ingold, professor emérito da Universidade de Aberdeen, na Escócia, fala sobre sua visão sobre o que é Antropologia. Disponível em: (6) Watch | Facebook Acesso em 09/06/2023

<sup>7</sup> Na teoria narrativa do cinema, de acordo com Campos (2016), o flashback é a exibição de algo que ocorreu antes do que está sendo apresentado, revertendo a progressão da história. Este recurso liga o momento presente da narrativa por relação conceitual do narrador a uma motivação, lembrança, associação de ideias com eventos anteriores. Já o recurso de flashforward consiste na exibição de algo que vai ocorrer adiante do que está sendo apresentado.

<sup>8</sup> Este exercício já nos permitiu especularmos sobre como nós somos, de certa maneira, produtos da história material do mundo, um reagrupamento de átomos presentes na Terra, como as pedras, e como voltamos a compor a terra depois que morremos e somos enterrados ou cremados de acordo com as crenças de cada grupo social de pertencimento. Desse ângulo, a proposição Objiva deixa de parecer absurda, ou ao menos as nossas concepções passam por uma revisão a partir desse descolamento imaginativo.

cultura e identidade e as diferentes maneiras como a cultura estrutura as relações humanas entre si e com os outros seres vivos. Este diálogo sobre os diferentes significados da cultura é realizado por meio de um exercício coletivo de mapeamento conceitual com base no texto de Santos (1994).

O quarto encontro é dedicado a conhecer o método de trabalho da Antropologia. Neste momento debatemos as dimensões epistêmica, metodológica e ética da observação participante e da etnografia (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996; PEIRANO 2014; INGOLD, 2016). Para esta aula recorreremos, de um lado, ao texto de Roberto Cardoso de Oliveira sobre as faculdades do olhar, do ouvir e do escrever no trabalho antropológico. Este artigo aborda a natureza epistemológica dessas faculdades do entendimento humano consideradas familiares e triviais, que ganham um sentido particular na produção de conhecimento nas Ciências Sociais e na Antropologia. De outro, estudantes assistem o documentário “Estranhos no exterior: fora da varanda” (Bronislaw Malinowski), que situa a invenção do método etnográfico na história da disciplina.<sup>9</sup>

Recuperamos os fundamentos da observação participante e realizamos um debate sobre o que é etnografia para os antropólogos e como ela é (pode ou deveria ser) apropriada por pesquisas na Educação, alertando para os riscos da instrumentalização, do subjetivismo e da parcialidade presentes em relatos e descrições dissociadas de teoria, bem como do objetivismo e da arrogância analítica presentes nas interpretações enrijecidas e afastadas do mundo vivido.

A etnografia ganhou popularidade na área da Educação a partir dos anos 1980 por fornecer uma entrada qualitativa para observar as dinâmicas de sala de aula e as relações cotidianas no ambiente da escola, dando dimensão aquilo que foi nomeado como cultura escolar ou a escola como espaço sociocultural (DAYRELL, 1996). Contudo, a etnografia tende a ser considerada estritamente como um método em pesquisas da área de Educação, gerando usos e apropriações superficiais e equivocadas do método etnográfico que já foram alvo de críticas por parte de antropólogos (VALENTE, 1996; FONSECA, 1999; OLIVEIRA, 2013).

Embora seja objeto de reflexão permanente no interior da comunidade antropológica, com posições que pretendem integrar (STRAUSS, [1958]2008) ou diferenciar Antropologia e Etnografia (INGOLD, 2016), permanece um consenso no meio antropológico de que a etnografia não se reduz a um método, sendo mais bem compreendida como um enfoque ou perspectiva em que teoria e metodologia são indissociáveis.

O quinto movimento do percurso formativo converte a perspectiva da Antropologia para um dos temas centrais para a Pedagogia: as crianças e as infâncias. Nossa interlocução aqui se dá com o trabalho de Clarice Cohn (2013) em que a autora apresenta um panorama da Antropologia da Criança no Brasil, situando pesquisas de caráter etnográfico realizadas com povos indígenas, em contextos judiciais, hospitalares, nas escolas e com crianças em situação de rua. Nestes cenários, emergem diferentes concepções de infância que interpelam qualquer definição universalizante. Contamos também com uma leitura complementar sugerida de um trabalho de Marcel Mauss (2010) sobre a sociologia da infância em que o antropólogo francês estabelece um diálogo crítico com posições de Piaget. Somam-se a essas referências exemplos mais recentes de antropólogas que vêm realizando Antropologia com crianças.<sup>10</sup>

No sexto movimento exercitamos a perspectiva comparativa em Antropologia, ao passo em que refletimos sobre infâncias, cognição, aprendizagem e cultura (LAVE, 2015) em dois contextos comunitários no Brasil (TASSINARI, 2015). Neste exercício, relativizamos teorias psicopedagógicas sobre o desenvolvimento humano, outro tópico importante na Pedagogia. No exercício coletivo, estendemos a comparação entre as realidades de agricultores familiares da região sul e famílias indígenas da região norte do país para as realidades vivenciadas por nós mesmos com crianças ao nosso redor. Finalmente, o sétimo movimento é a produção dos ensaios.

---

<sup>9</sup> O vídeo é parte de uma série televisiva “Strangers Abroad” produzida pelo Royal Anthropological Institute nos anos 1980. São seis episódios, com duração média de 50 minutos cada um, e que tratam das experiências e trajetórias acadêmicas de antropólogos considerados clássicos da disciplina. O volume 4, dedicado a Malinowski. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Qn\\_gLroH3bQ](https://www.youtube.com/watch?v=Qn_gLroH3bQ) Acesso em 09/06/2023

<sup>10</sup> Um exemplo criativo de experiências de ensino-aprendizagem de Antropologia com crianças é o projeto de extensão desenvolvido por Valéria Martins da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://poeticasdaterra.org/projetos/Antropologia-com-criancas/> Acesso em 09/06/2023

## ANTROPOLOGIA E/DA/COMO EDUCAÇÃO: OS ENSAIOS

A aproximação entre os campos de conhecimento da Antropologia e da Educação tem uma história de pouco mais de um século no plano internacional e no Brasil. Desde o final do século XIX, é possível localizar estudos antropológicos interessados em compreender aspectos culturais da infância e da adolescência no eixo euroamericano da disciplina, e no país, através da constituição de Gabinetes de Antropologia e Psicologia Pedagógica nas Escolas Normais (OLIVEIRA, 2013). Alguns pesquisadores identificam uma intensificação do interesse de educadores pela Antropologia a partir das décadas de 1970/80, principalmente atraídos pelas possibilidades metodológicas da etnografia para o desenvolvimento de pesquisas sobre temas educacionais (ANDRÉ, 1995).

Esse movimento de aproximação interdisciplinar também configurou um campo de confronto e compartimentação do saber no qual prevaleceu uma concepção da Antropologia como ciência e da Educação como prática (GUSMÃO, 1997). Grosso modo, a Antropologia entendida como ramo do conhecimento dedicado ao estudo das diferentes configurações sociais e culturais da humanidade, movido por uma postura compreensiva, interpretativa e reflexiva. Já a Educação, pensada como campo do conhecimento dedicado à intervenção na realidade, consistindo, portanto, em um saber de caráter prescritivo e normativo, interventivo, que se exerce na intencionalidade educativa. Segundo um dos seus principais ideólogos no país, a Pedagogia é esse campo do conhecimento dedicado à prática educativa concreta que atua na configuração da existência humana individual e grupal (LIBÂNEO, 2007).

Esse entrecruzamento interdisciplinar tem se intensificado nos últimos anos de modo renovado, na convergência de interesses nas formas de relações entre as pessoas e o mundo, na sociabilidade, nos processos de aprendizagem e nas relações entre educação e cultura (ECKERT et al., 2017; STEIL; CARVALHO; GOMES, 2015).

Nesse movimento, preposições e conectivos podem ser lidos como índices relacionais dessa dinâmica interdisciplinar. Quando se fala por exemplo em “Antropologia da Educação”, toma-se o fenômeno educacional como objeto de análise situada na matriz teórica da Antropologia. Já “Antropologia e Educação” indica o movimento por um saber de fronteira, híbrido, orientador de pesquisas e práticas educativas por parte de educadores (DAUSTER, 2007). De outra forma, a “Antropologia como Educação” (ROCHA E TOSTA, 2009), coloca a disciplina não apenas como uma ciência acadêmica produtora de explicações sobre as representações ou práticas do “outro”, mas como uma forma de educar aberta à curiosidade, à criatividade, e à aprendizagem na relação com as diferenças.

Apesar das nuances importantes entre essas formulações, é possível notar uma constante nessa relação interdisciplinar no Brasil, quando lida sob o prisma da produção da Antropologia. De um lado, a defesa do aparato teórico da disciplina, com ênfase no conceito antropológico de cultura (DAUSTER, 2015; GUSMÃO, 2015) e preocupações com o rigor e a banalização do método etnográfico quando instrumentalizado por estudantes e pesquisadores no campo da Educação (VALENTE, 1996; FONSECA, 1999; OLIVEIRA, 2013); de outro, a reafirmação sistemática das contribuições da Antropologia para a pesquisa e a formação de educadores.

É possível notar, portanto, que o trânsito interdisciplinar é discutido na via das “contribuições” da Antropologia para a Educação, e, nem sempre há um movimento inverso de reconhecimento das contribuições do campo da Educação, de seus aparatos teóricos, seus modos de fazer e suas contribuições para a formação de antropólogos (SCHWEIG, 2022).

Nesse sentido, acompanhar essa produção discente tem me sugerido a possibilidade de um caminho diferente daqueles traçados pelos conectores linguísticos em que o uso gráfico do travessão conectando “Antropologia – Educação” pode sinalizar um desvio da imagem de dois domínios territoriais segmentados e a aposta na linha de interesse como atrator do que pode ser a Antropologia para a Educação e vice-versa, em termos de relações de correspondência (INGOLD, 2017; 2022) entre essas áreas na composição de movimentos que respondem uns aos outros, entendendo que a interdisciplinaridade não está dada, nem pretende ser alcançada enquanto totalização epistêmica, mas ocorre circunstancialmente nesses encontros.

Os ensaios compilados durante os seis semestres transitam entre essas nuances de uma Antropologia da/e/como Educação. A proposta avaliativa pretende valorizar, ativar e partir do saber prévio, da experiência e da leitura de mundo das estudantes em direção ao diálogo com o conhecimento sistematizado. Esta é uma estratégia didática praticamente consensual no universo teórico da Pedagogia pelo menos desde Paulo Freire. Nesse caminho, a Antropologia aparece para cada estudante a partir de suas linhas de interesse, em uma relação de correspondência e não como pacote de conhecimento retransmitido e memorizado.

Ao longo de três anos, seis semestres, a proposta de produção dos ensaios foi sendo colocada em prática e aperfeiçoada, ao passo em que foi sendo transformada em um objeto de investigação. Comecei a mapear e categorizar as escolhas narrativas e diálogos teóricos tecidos por estudantes nas diferentes turmas. Em termos quantitativo-temporal os textos reunidos foram gerados na seguinte ordem:

Semestre	Ensaios recebidos	Matriculadas ao fim do curso
2020.1	24 ensaios	31
2020.2	30 ensaios	34
2021.1	27 ensaios	31
2021.2	31 ensaios	35
2022.1	29 ensaios	34
2022.2	33 ensaios	37
totais	174	202

Quadro 1 – quantitativo de ensaios compilados por semestre. Fonte: organização própria.

As turmas começam em média com 40 estudantes matriculados. Esses números mostram uma boa adesão dos estudantes à proposta, considerando a quantidade de ensaios produzidos em relação ao quantitativo de estudantes que seguiam matriculados até o fim do curso. Analisando esse conjunto do ponto de vista temático cheguei à categorização de quatro domínios temáticos. O primeiro é trajetórias e reúne histórias biográficas e/ou familiares sobre experiências ao longo da vida com a educação. O segundo é infâncias, e trata de diferentes aproximações desse tópico, pelas experiências pessoais, com as gerações anteriores ou mesmo nas relações com os filhos. O terceiro, ficções, reúne textos escritos a partir de referências do cinema, de séries e de histórias criadas para dar acesso a elaborações sobre dimensões da educação. Por fim, escolas, com ensaios que partem de cenas escolares, seja na posição de estudantes ou como estagiárias ou professoras da Educação Infantil, enfocando dramas e violências simbólicas no contexto escolar, mas também vivências significativas na companhia de crianças e reflexões sobre ensinar e aprender. Naturalmente, diversos ensaios transitam entre esses domínios, textos sobre trajetórias falam de infâncias e escolas, ensaios sobre infâncias tratam de escolas a partir de histórias ficcionais, escritos que tematizam ficções versam sobre infâncias, trajetórias e escolas, além dos próprios textos sobre escolas que entrecruzam os tópicos anteriores. Portanto, a composição funciona melhor como um tecido de histórias entrecruzadas do que como uma separação propriamente delimitada por essas categorias.

São ensaios curtos, escritos por jovens estudantes quando estão ingressando na universidade. Por essas características transitam entre os domínios da Antropologia e da Educação com uma espontaneidade que em alguns casos soam ingênuos, mas em outros indicam caminhos interdisciplinares sugestivos. O formato dos experimentos textuais produzidos pelas estudantes também joga luz em uma questão fundamental na produção de conhecimento antropológico e no fazer educativo, a descrição.

## AS CENAS: DESCRIÇÃO EM ANTROPOLOGIA-EDUCAÇÃO

A escrita é objeto de atenção permanente na antropologia. Deste ângulo, os ensaios podem ser lidos explorando as diferentes escolhas e performances narrativas. A grande maioria dos textos é escrita na primeira pessoa e tem caráter biográfico, outros transitam entre montagens dialógicas, descrição

objetiva e alternância de perspectivas entre aqueles que participam do enredo. Poucos optaram por uma estrutura mais rígida de separação entre descrição e diálogo teórico, outros são mais fluidos.

Esses aspectos podem ser interpretados a partir de uma perspectiva histórico-teórica da disciplina. Desde a abertura de “Argonautas do Pacífico Ocidental” (MALINOWSKI, [1922], 2018), com seu convite ao leitor para imaginar-se em uma praia deserta prestes a encontrar uma cultura radicalmente diferente, até a celebre descrição da briga de galos de Geertz (1989), em que o autor nos descreve como finalmente ele e a esposa deixaram de ser como “sopros de vento” e passaram a ser vistos como seres humanos e aceitos no mundo balinês, a escrita na Antropologia recorre aos contextos, às cenas, histórias elucidativas, momentos etnográficos, referências significativas para estabelecer relações entre quem escreve, quem lê e o sentido antropológico do que está sendo descrito.

A revolução malinowskiana na Antropologia não se deu por trazer à tona ideias radicalmente inovadoras, mas por apresentar de maneira inovadora uma forma de organização do conhecimento sobre uma cultura absolutamente diferente da cultura ocidental europeia da época. Contra os quadros de referências da Antropologia Evolucionista daquele momento histórico no início do século XX, esse autor instaurou uma forma diferente de descrição, reconstituindo uma experiência vivencial, de maneira retrospectiva, estabelecendo outro tipo de relação com o que estava sendo descrito e com seus leitores.

Mais que a sistematização de uma metodologia de trabalho de campo intensivo ou a invenção do holismo, da sincronicidade e da comparação entre unidades culturais com suas estruturas de funcionamento descritas em seus contextos de ocorrência, o que esse fundador da Antropologia moderna fez foi criar um tipo de ficção persuasiva (STRATERN, 2014) geradora de efeitos duradouros no ambiente teórico-metodológico da Antropologia por tonar presente para o leitor algumas teorias trobriandesas sobre economia e riqueza, magia e linguagem. Como é próprio do processo de desenvolvimento de uma disciplina, essa obra ainda é lida hoje nos cursos de formação em Antropologia pela sua relevância teórico-metodológica para o campo disciplinar, em que os posicionamentos do autor e as relações coloniais em que a obra foi gerada estão sendo avaliados criticamente sem perder de vista seu caráter frutífero e original.

Essa abertura para a descrição vivencial, incluindo a perspectiva na primeira pessoa é uma característica das descrições antropológicas que ainda hoje incomoda colegas mais positivistas das ciências vizinhas. Entretanto, a descrição antropológica não é apenas uma descrição de caráter pessoal e subjetivista. Como argumentou Geertz em uma chave hermenêutica, os antropólogos produzem descrições microscópicas e densas, e têm como objeto uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, sobrepostas, irregulares que precisamos apreender e ler, como um manuscrito em uma língua estranha. Para isso, recorremos a fragmentos de histórias alusivas, piscadelas, alegorias, que abrem caminho para estabelecer relações entre fatos pequenos e grandes temas. Como situa Cardoso de Oliveira (1996), escrever é um momento fundamental do ofício antropológico, ainda que reconheçamos cada vez mais as possibilidades desse trabalho ser elaborado por meio de outras linguagens como o desenho, a fotografia e o filme.

Nas últimas décadas do século XX, a escrita tomou a reflexão de uma vertente da Antropologia automeçada pós-moderna e passou a ser objeto da reflexão sobre questões de representação da alteridade, autoria, autoridade e desigualdades de poder na produção do conhecimento antropológico. Segundo um dos principais autores dessa corrente, a etnografia, como escrita, e seu conteúdo, a descrição cultural, foi enquadrada como uma performance, um enredo estruturado com histórias poderosas de eventos culturais que trazem consigo afirmações existenciais, morais, ideológicas e até mesmo cosmológicas (CLIFFORD, 1998).

O que há de comum entre os modelos de descrição etnográfica modernista e pós-moderna é a continuidade da separação entre o sujeito que descreve e o sujeito que é descrito na etnografia, marcada por distâncias sociais, geográficas e/ou políticas e culturais. Nesse jogo, a Antropologia continua sendo o discurso sobre o “outro”. No primeiro caso, a etnografia modernista se dedica a apresentar o ponto de vista do nativo, traduzir a coerência interna e o sentido do seu mundo a partir de seus próprios termos, abrindo terreno para a comparação antropológica em chave diferente do evolucionismo cultural. No segundo, a reflexão pós-moderna se desloca para as transformações suscitadas pelo processo histórico

e os impactos éticos, teóricos e políticos implicados nessa relação e abre espaço para outros modelos de escrita: dialógico, polifônico, autorreflexivo.

Em que pese o processo histórico de interpelação dessa estrutura epistemológica da disciplina e a pluralização das tradições etnográficas, é importante notar que o arquétipo antropológico do estrangeiro em uma sociedade exótica ou de um escritor pertencente a um domínio cultural (radicalmente) diferente daquele sobre o qual escreve continua vigorando na reprodução pedagógica normativa da disciplina, operando como um instrumento de poder no estabelecimento de hierarquias no campo intelectual da Antropologia (OLIVEIRA FILHO, 2009).<sup>11</sup>

Mais recentemente, os estudos pós-coloniais trouxeram críticas incontornáveis aos modos de representação da alteridade e ao controle sobre a voz de sujeitos subalternizados pelo conhecimento produzido no mundo acadêmico ocidental. Carvalho (2001), por exemplo, discute as possibilidades de uma etnografia pós-colonial que aproxima a Antropologia da Teoria Literária Comparada e propõe aos etnógrafos que inscrevam vozes não inscritas no cânone por meio de textos que politizem o espaço discursivo que se abre na cadeia representacional ativada por grupos subalternos, considerando a radicalidade cognitiva que essas vozes trazem e assim expandindo a diferença.

Essa proposta é interessante como crítica e encaminhamento, embora no argumento em favor da ideia de inscrever vozes, a etnografia permaneça como concessão de espaço no texto acadêmico para o subalterno falar. Mas, efetivamente, ninguém precisa de alguém que lhe dê voz. Essas vozes existem e estão cada vez mais presentes no campo acadêmico por si mesmas, escrevendo em primeira pessoa.

Acredito que o desafio para escrita antropológica está em outro lugar epistêmico, desafiador, de produzir descrições significativas sobre o mundo sem que seja necessário tomar o outro como objeto ou tratar da concessão de espaço. Esse é um desafio para qualquer posição de escrita. Se a pessoa é “de fora” do contexto sobre o qual escreve, isso coloca questões importantes sobre a forma de descrever os fenômenos, se é “de dentro”, surgem questões de outra ordem, não menos importantes, que também confrontam quem escreve, como passar da narrativa pessoal à descrição cultural ou a enunciação coletiva.

Nesse quadro, a etnografia continua sendo uma forma importante de colocar questões, na medida em que não se reduz a uma metodologia, prática e técnica de pesquisa, ou a mera descrição de dados empíricos. Etnografia é sempre o entrecruzamento da imaginação antropológica, que se nutre da teoria e é a própria teoria vivida tanto nos textos, no cotidiano acadêmico da interação entre professores e estudantes, quanto nos debates entre colegas (PEIRANO, 2008).

Mais que um estilo de interpretação cultural ou política de representação da alteridade, como predominou o debate no contexto acadêmico norte-americano entre o final do século passado e no início deste século, na América Latina temos outras proposições que vão além das controvérsias sobre a escrita e investem em uma dimensão epistemológica da etnografia como um processo de co-teorização (RAPPAPORT, 2007) com as pessoas com quem se faz trabalho de campo. Nesses termos, a etnografia tensiona e transforma o universo teórico, renovando debates, transformando o próprio campo teórico da disciplina a partir de outras epistemologias.

O uso indeterminado do termo “etnografia” ou “etnográfico” dentro e fora da Antropologia para qualificar relações e descrições superficiais, muitas vezes perdidas em um subjetivismo vazio, além da reprodução de desigualdades de poder indefensáveis, tem gerado um movimento para distinguir a Etnografia da Antropologia (INGOLD; 2017)

Para este autor, a etnografia consiste em um tipo de descrição sensível, matizada e ricamente detalhada de como a vida é vivida por determinadas pessoas em um contexto. Já a Antropologia é outro tipo de empreendimento. Praticar Antropologia é estudar com as pessoas, em um caminho que nos permita ampliar nossa sabedoria refinando nossas habilidades de observação, raciocínio e pensamento crítico sobre as condições e possibilidades da vida que nos permitam lidar com os desafios do mundo em que vivemos. Isso é diferente de produzir estudos sobre o “outro”, tomar seu lugar, apropriar-se de seus conhecimentos ou distorcê-los por meio de interpretações. Praticar Antropologia consiste em cultivar o

---

<sup>11</sup>Mariza Peirano (2006), por exemplo, faz uma reflexão sobre os graus de alteridade priorizados nos estudos antropológicos no Brasil, de uma alteridade radical dos povos indígenas até alteridades próximas dos estudos urbanos e de comunidades.

exercício especulativo próprio do seu praticante, comprometido com uma abertura fundamental para a alteridade do mundo e esse caminho pode ser interessante para romper grandes divisores como entre nós/ eles.

A luz desses apontamentos é possível afirmar que os textos produzidos pelas estudantes de pedagogia abordados nesse artigo não são “ensaios etnográficos”, são textos educacionais e educativos. Educacionais porque são exercícios de aprendizagem situada, produzidos em um contexto específico de estudos, isto é, fazem parte do processo formativo de estudantes de Pedagogia experimentando olhar para a diversidade de significados da Educação em diálogo com perspectivas da Antropologia.

É interessante notar como nas aproximações com o modo de trabalhar na disciplina, operado pelas autoras, há uma ênfase preponderante sobre o valor da observação e sua relevância para o trabalho do educador. Nesse sentido, o componente narrativo das trajetórias, infâncias, ficções e experiências escolares presente nos textos exercita os poderes de observar, pela lente da Antropologia, cenas, histórias, referências próximas, levando adiante esboços especulativos sobre os sentidos da Educação e da cultura.

Na nossa experimentação na interface interdisciplinar, a descrição não está interessada em produzir representações etnográficas da alteridade. Nestes exercícios, pode-se dizer que as autoras habitam a descrição que tecem, logo, observação e descrição estão integradas. Nestes textos não há uma separação entre “estar lá” numa outra cultura e “estar aqui” escrevendo sobre o “outro”. A noção de “campo” cede lugar à vida ela mesma, vivida ou imaginada, nas relações com os avós, com os pais, com os filhos, sobrinhos, nas escolas, nos hospitais, nos filmes, séries e livros, na companhia de professores e na posição de professoras dando caráter educativo ao próprio texto. Vejamos três exemplos nos excertos a seguir:

1. Uma criança preta, gorda e bolsista que estuda em uma escola particular acorda, arruma-se e sai de casa empolgada. Ao chegar no ambiente, ela é bombardeada com olhares e comentários maldosos em relação a sua aparência.(...)
2. Ao chegar na escola às 7h fiquei sentada do lado de fora junto com as crianças. Um ponto que reparei ao chegar na instituição foi ver que as crianças não entram para dentro da escola, elas só podem entrar as 7:30h, quando o sinal toca. Os únicos alunos que podem entrar são os com alguma deficiência, os demais ficam fora da escola(...) Ao tocar o sinal, os alunos são encaminhados cada um para sua sala de aula. Aguardei a orientadora chegar para que me encaminhasse para a sala de aula. Era uma turma de 3º ano do ensino fundamental, a turma era composta por 25 alunos, sendo dois laudados com deficiência intelectual. Quando entrei na sala, eles ficaram bem curiosos para saberem quem eu era. O que me chocou bastante, foi um dos alunos com deficiência intelectual, que estava sentado do lado da educadora social. Ele fica isolado dos demais alunos, sentado apenas do lado da educadora. enquanto os outros alunos ficam sentados em duplas, conversando e brincando.
3. Seu nome é Davina Francisca, veio de uma família indígena do oeste da Bahia chamada Aricobés, próximo ao local que iria viver quando fosse mais velha. Sua mãe, foi nascida e criada no meio indígena e teve cinco filhos. Quando tinha apenas 20 anos ela foi retirada do seu povo por um dos fazendeiros que moravam por ali, e desde então, não voltou mais para lá. Sua mãe não era muito adaptada mesmo após viver anos em meio a sociedade, e minha avó cresceu aprendendo muitas coisas do meio indígena, como chás, rituais de oração e danças. Como sua mãe não conseguiu se readaptar, todos viveram em meio a comunidades muito pobre e necessitadas, pois não tinham condições de sair para ir a cidade e seu pai era apenas um plantador que conheceu sua mãe alguns anos depois que ela foi tirada de Aricobés. Apesar de tudo minha avó conseguiu aprender artesanato, e desde pequena vendia-os para ajudar sua mãe na renda de casa. Sua mãe vendia frutas e verduras na feira junto com seu pai que lhe ajudava muito por saber de sua história. Por influência de seu pai, minha avó e seus irmãos foram para a escola e assim minha avó mesmo que somente com o fundamental completo conseguiu trabalhar numa escola pequena na comunidade em que viveu.

O movimento presente nestes exemplos e no conjunto geral dos ensaios está em consonância com o que vem insistindo Ingold, ou seja, para fazer Antropologia não é preciso imaginar o mundo como “campo”, os antropólogos fazem seu pensamento, discurso e sua escrita no e com o mundo, e, se a Antropologia é um tipo de estudo com as pessoas, como afirma esse autor, a proposição contemporânea do que é Antropologia ressoa o que escreveu Paulo Freire há bastante tempo em uma chave pedagógica: “A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente.” (1981, p.2).

Logo, a noção de alteridade é matizada. Como escreveu Brandão (2002), a educação é resultado de interações significativas da pessoa com ela mesma, evocando um aforismo de Bachelard retirado de algum lugar: “eu estou só, logo, somos quatro”. Ao explorar a escrita antropológica de maneira inventiva, muitas estudantes experimentaram a alteridade no interior de seus universos e horizontes subjetivos, identificando, reconhecendo, descobrindo dimensões de si e do mundo que não estavam colocadas de saída. Como me disse em sala uma estudante do primeiro semestre de 2021 “o mais desafiador foi relacionar a história com os textos. Quando fiz isso, percebi aspectos da minha história que não havia me dado conta até hoje”.

Em que pese as críticas aos estilos de descrição cultural presentes na antropologia modernista ou pós-moderna, parece se manter o valor de pensar a escrita antropológica como inscrição de histórias significativas. Essas histórias abrem caminho para a experiência especulativa e, no movimento de buscar o diálogo teórico, operam como vias de desvio do subjetivismo rumo a uma compreensão mais ampla dos fenômenos.

A afirmação de Marx, por exemplo, retomada por Ingold (2019) na leitura básica que realizamos fornece esse ângulo, ainda que não seja essa a intenção original da retomada dessa ideia pelo antropólogo britânico. Trata-se do reconhecimento de que os seres humanos fazem a sua própria história, mas a fazem sob as circunstâncias existentes, que não são de sua escolha. Essa proposição nos coloca diante da concretude das condições da vida, em suas dimensões propriamente materiais, mas também simbólicas. A perspectiva histórica que surge nos ensaios, principalmente naqueles reunidos como “trajetórias”, permite reconhecer as mudanças culturais ao longo do tempo e das gerações, como, por exemplo, o valor dado à continuidade dos estudos dentro de diferentes famílias.

Nas escolhas dos diálogos teóricos que tecem, são constantes as referências que lemos e debatemos em sala de aula. Mas há também referências bibliográficas complementares do curso; artigos e conteúdos vistos em outras disciplinas da casa, da Filosofia, da Psicologia da Educação, da Pedagogia e mesmo textos lidos pelas autoras em outros cursos de graduação. Considero esse aspecto um índice de aprendizagem inventiva também no plano desses diálogos teóricos que esses(as) jovens estudantes escolheram elaborar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar, segundo Brandão (1985), é criar cenários, situações em que os significados da vida podem ser criados, renegociados e transformados. Para a antropologia, transformar a experiência, o contexto, a cena, em comunicação referencial é um dos maiores desafios da descrição antropológica e não há receitas prontas de como fazer isso (PEIRANO, 2008).

Como procurei apresentar neste artigo através do enfoque em uma experiência pedagógica colocada em prática durante três anos com estudantes de uma disciplina de antropologia e educação, abrir espaço para a criatividade e a inventividade no processo de ensino-aprendizagem pode ser um caminho para renovar a prática da antropologia, incluindo aí os estudantes como participantes dessa prática e não apenas meros receptores de uma genealogia estabelecida de autores e textos. Ao integrar experiências próprias de cada pessoa, aguçar a imaginação e estabelecer pontes com o conhecimento sistematizado pela história teórica da disciplina, essa iniciativa tem apresentado bons resultados em termos didáticos e avaliativos.

Como ensina a pedagogia feminista desenvolvida por bell hooks (2017), o entusiasmo pode coexistir com a atividade acadêmica séria e comprometida. Na comunidade da sala de aula a experiência de aprendizagem não precisa e não deve estar atrelada ao tédio ou ao sofrimento psíquico, ela pode ser instigante, provocativa e até mesmo prazerosa. Valorizar a produção de conhecimento de estudantes e não apenas de autoridades de um campo do conhecimento é uma prática pedagógica que investe no reconhecimento dessa produção e não apenas no consumo. O primeiro passo para uma pessoa produzir conhecimento acadêmico é ela acreditar que pode fazer isso.

O exercício de avaliação baseado nesses princípios parece um caminho promissor ao renunciar a uma política recognitiva baseada na transmissão e checagem de assimilação de informações repassadas antes e apostar em uma política cognitiva inventiva (KASTRUP, 2005). Do ponto de vista

didático, a produção discente baseada em “cenas” pode ser reconvertida em temas geradores para novas discussões e dinâmicas de sala de aula.

Para além desses efeitos didáticos e de avaliação, a experimentação com a escrita dos ensaios também é sugestiva para discussões de caráter epistêmico. A função, os elementos, a configuração e os significados da descrição continuam sendo aspectos centrais da prática da antropologia. O escrever é um momento fundamental no processo de apreensão dos fenômenos socioculturais, do exercício da produção de conhecimento nas ciências sociais e no idioma próprio de cada disciplina (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996). Nesse sentido, é possível afirmar que o conceito de cultura segue tendo um papel importante no discurso antropológico e central na interface com o campo da educação, janela para um horizonte teórico compartilhado. O estudo da cultura segue sendo uma plataforma firme para dissipar preconceitos e reafirmar a dignidade nas relações humanas (SANTOS, 1994).

## REFERÊNCIAS (CAIXA ALTA, NEGRITO, GARAMOND 12, ALINHADO À ESQUERDA)

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da Prática Escolar*. 4ª Ed. Campinas: Papirus, 1995.

BANIWA, Gersem. “Intelectuais indígenas abraçam a antropologia. Ela ainda será a mesma?”. Um debate necessário. *Anuário Antropológico*, n. v.48 n.1, p. 45–52, 28 abr. 2023.

BATESON, Gregory. *Steps to an ecology of mind*. London: Chandler publications, 1972.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Educação? Educações: aprender com o índio”. In: BRANDÃO, Carlos R. *O que é Educação*. 18ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985, p. 7-12.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura: o mundo que criamos para aprender a viver. In: BRANDÃO, Carlos R. *A Educação como Cultura*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002, p.11-28.

CAMPOS, Flávio de. *Roteiro de cinema e televisão: a arte e técnica de imaginar perceber e narrar uma história*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 802–820, jul. 2016.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, v. 39, n. 1, p. 13–37, 6 jun. 1996.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes Antropológicos*, v. 7, n. 15, p. 107–147, jul. 2001.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 13, n. 2, p. 221–244, 3 jul. 2013.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

CUCHE, Dennys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG Editora, 1996.

DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira-entre a Antropologia e a Educação. In: DAUSTER, Tania (Org.). *Antropologia e Educação*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2007.

DAUSTER, Tania. Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação – representações e práticas. *Linhas Críticas*, v. 21, n. 44, p. 39–56, 2015.

ECKERT, Cornelia *et al.* Apresentação. *Horizontes Antropológicos*, v. 23, n. 49, p. 9–18, set. 2017.

ESTRANHOS NO EXTERIOR: de fora da varanda - Malinowski. Direção: André Singer. Produção: André Singler. Inglaterra: Royal Anthropological Institute, 1986. Online (53min) Disponível em: [https://youtu.be/Qn\\_gLroH3bQ?t=1](https://youtu.be/Qn_gLroH3bQ?t=1). Acesso em 26 jun. 2023.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58–78, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*, 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Ana Maria Rabello; FARIA, Eliene Lopes; BERGO, Renata Silva. Aprendizagem na/da etnografia: reflexões conceitual-metodológicas a partir de dois casos bem brasileiros. *Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 28, n. 56, p. 116-135, set./dez. 2019.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. *Linhas Críticas*, v. 21, n. 44, p. 19–37, 18 maio 2015.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HUMAN. Direção: Yann Arthus-Bertrand. Produção Humankind Production. França: Paname Distribution, 2015. Online (1h:33min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RVWwGak3nQY>. Acesso em 26 jun.2023.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, [S. l.], v. 33, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>. Acesso em: 25 jun. 2023.

INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. São Paulo: Vozes, 2015.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação*, v. 39, n. 3, p. 404–411, 22 dez. 2016.

INGOLD, Tim. Antropologia versus etnografia. *Cadernos de Campo*, v. 26, n. 1, p. 222–228, 19 jun. 2017.

INGOLD, Tim. *Antropologia: para que serve?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

- INGOLD, Tim. *Fazer: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.
- KASTRUP, Virginia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 93, p. 1273–1288, set. 2005.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 21. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, V. 21, n. 44, p. 37-47, jul. 2015.
- LAVE, Jean. Teaching as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity*, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.
- LAVE, Jean.; WENGER, Etienne. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Lugar da antropologia nas ciências sociais e problemas colocados por seu ensino. In: LÉVI-STRAUSS. *Antropologia Estrutural*. São Paulo: Cosac Naify, 2008. p. 367-405
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2007.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia* São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-244, Dec. 2010.
- MERÇON, Juliana. *Interculturalidade, natureza e educação*. 1ª ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.
- MILLS, Charles W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1975.
- OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na Antropologia. *Cadernos do LEME*, Campina Grande, v. 1, n. 1, p. 2-27, jan./ jun. 2009.
- PEIRANO, Mariza. *A teoria vivida e outros ensaios de antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2006.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. *Ponto Urbe*, [online], n. 2, 1 fev. 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1890>. Acesso em: 25 jun 2023
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.
- PEREIRA-TOSTA, Sandra. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 3, n. 6, p. 413–432, 1 jan. 2011.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANT`ANNA, Ilza Martins. *Por que Avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 17a ed. Vozes, 2014.

SANTOS, José Luiz. *O que é Cultura*. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

STEIL, Carlos; CARVALHO, Izabel de; GOMES, Ana Maria Rebello. Apresentação. *Horizontes Antropológicos*, v. 21, n. 44, p. 9–17, dez. 2015.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. Etnografia, colaboração e experimentação: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa. *Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia*, v.54, n.3, 3nov. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/54929/33141>>. Acesso em: 5 mai. 2023.

STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horizontes Antropológicos*, v. 21, n. 44, p. 141–172, dez. 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. (Temas básicos de pesquisa ação)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPPC*, Faculdade de Educação. Brasília/DF, 2018.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. *Pro-Posições*, Campinas, v. 7, n. 20, p. 54-64, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644228>. Acesso em 25 jun 2023.

## **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

**O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.**

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.