

Desafios das categorias na relação entre dois campos de conhecimento: a antropologia e a educação

Category challenges in the relationship between two fields of knowledge: anthropology and education

■ Neusa M. M. Gusmão

RESUMO

O presente texto discute os desafios presentes na construção de “pontes” entre duas áreas de conhecimento – a Antropologia e a Educação – a partir da análise de sete dossiês temáticos, produzidos entre 2010 e 2020, abrangendo estudos em contexto da América Latina e do Brasil. Em pauta as categorias de análise próprias de cada campo e sua apreensão por parte de antropólogos e de pesquisadores do campo educacional, bem como as potencialidades e os impasses que se revelam no conjunto dos dossiês. No caso particular aqui em debate, busca-se elucidar as categorias próprias da antropologia e, também, as da educação, para colocá-las em relações possíveis de complementaridade, oposição ou alternância em pesquisas que têm a educação por referência central.

Palavras-chave

Antropologia; Educação; Categorias; América Latina; Brasil.

ABSTRACT

This article discusses the challenges presented in the construction of "bridges" between two areas of knowledge – Anthropology and Education – from the analysis of seven thematic dossiers, written between 2010 and 2020, covering studies in the context of Latin America and Brazil. The categories of independent analysis of each field are identified and their apprehension by anthropologists and researchers in education, as well as potentialities and impasses that are manifested in the set of dossiers. In the particular case at issue here, it is necessary to elucidate the anthropology and education's own categories, to place them in possible relationships of complementarity, opposition or alternation in research that has education as a central reference.

Keywords

Anthropology; Education; Categories; Latin America; Brazil.

Introdução

O interesse crescente da e pela antropologia e seu campo científico junto a outros campos do conhecimento não é novidade, mas têm-se implementado desde a segunda metade do Séc. XX, adentrando o Séc. XXI, em razão da maior visibilidade da diversidade de formas de ser e de viver da própria humanidade e a admissão do desafio de sermos todos iguais e diferentes, como diz Edgar Morin (2017). Trata-se também de um desafio, não apenas no universo social das relações entre sujeitos, mas é um desafio que, ao colocar áreas de conhecimento diversas em diálogo, passa a exigir um conhecimento “desde dentro” dos campos em relação e impõe a necessidade de construir “pontes” entre aportes teóricos e metodológicos. Fato nem sempre de fácil realização.

Em outro texto (GUSMÃO, 2021, no prelo, s/p), afirmei que somos iguais e diferentes, mas que tais termos não são simples palavras, já “que se trata de categorias que nos permitem acessar, analisar e compreender diferentes contextos.” Nesse sentido, cabe ao pesquisador elaborar as ferramentas de construção do conhecimento, a que denominamos categorias de análise, com base em corpos teóricos essenciais ao fazer científico. No caso particular aqui em debate, cabe elucidar as categorias próprias da antropologia e, também, as da educação, para, então, colocá-las em relações possíveis de complementaridade, oposição ou alternância quando nos dedicamos aos estudos do campo educacional.

Como dizem Fleischer; Schuch; Fonseca (2007), a antropologia se faz como “a construção de um saber que é processual, provisório e aberto à contestação e aos desafios que o ‘campo’ – em seus múltiplos sentidos – [...] sempre a nos provocar” (p. 16). O que a antropologia provoca é a necessidade do debate sério e consistente, particularmente, quando seu aparato teórico e metodológico migra ou dialoga com outra área do conhecimento, revelando riscos em torno da ciência que se pratica, não apenas no mundo acadêmico, mas também para toda a sociedade.

O que se propõe em termos das categorias de análise no diálogo entre a antropologia e a educação, torna claro “a relevância das discussões antropológicas para a educação” (OLIVEIRA, 2016, p. 91), mas os desafios e armadilhas do trânsito de um campo a outro, tratados por muitos autores (GUSMÃO, 1997; 2013; VALENTE, 1996; OLIVEIRA, 2013a, 213b; 2013c; 2016) se colocam tanto para antropólogos como para os pesquisadores em educação, quando tratam o tema educação e temas correlatos em suas pesquisas.

Muitos dossiês a respeito de antropologia e de educação foram produzidos no presente século e trazem à tona a produção de pesquisadores antropólogos e pesquisadores da educação no campo educacional, os quais se propõem ao uso do aparato teórico e metodológico da antropologia em seus estudos. Cabe, no entanto, lembrar, como diz Oliveira (2011), que “não são os antropólogos que fazem antropologia, mas o inverso, é o fazer antropológico que constitui o antropólogo” (p. 101). Assim, Oliveira defende que é possível que não antropólogos “também, desenvolvam trabalhos de caráter antropológico” (tal como se dá na interface entre antropologia e educação) levada a cabo por estudiosos dos dois campos de conhecimento. O trânsito, porém, não é isento de dificuldades já que a aproximação entre áreas, por vezes, faz-se ligeira e sem o devido cuidado com aportes teóricos e metodológicos de uma área e de outra, como já apontou Valente (1996).

Com isso em mente, sete dossiês temáticos, produzidos entre 2010 e 2020, serão aqui o contexto do debate que tem como proposta a releitura orientada de seus conteúdos, a partir de pressupostos do campo antropológico. Busca-se compreender a presença de categorias que emergem dos textos ou artigos que os compõem, na medida em que, voltados para a temática que envolve dois campos de conhecimento – a *antropologia* e a *educação* – no espaço temporal da última década, neles se expressa um panorama de avanços e limites de aparatos teóricos da antropologia quando se apresentam nas pesquisas educacionais e, portanto, nas relações entre antropologia e educação. Os sete Dossiês acadêmicos são¹:

- 1) Dossiê: “Formação Docente para a Diversidade: dilemas, desafios e perspectivas no diálogo entre Antropologia e Educação” – *Pro-Posições*, Vol. 24, n. 2, 2013 – Neusa Maria Mendes de Gusmão (Org.) (Educação)
- 2) Dossiê: “Antropologias, Etnografias, Educação” – *Educere et Educare*, Revista de Educação, Vol. 9, n. 17, 2014 – Sandra Pereira Tosta, Andrea Valdívica (Orgs.) (Educação)
- 3) Dossiê “Antropologia e Educação” – *Linhas Críticas*, Vol. 21, n. 44, Jan. a Abr., 2015 – Amurabi Oliveira (Org.) (Educação) => 2015a
- 4) Dossiê “Antropologia e Educação” – *Vibrant*, Vol. 12 n. 2, Jul. a Dez., 2015 – Yvonne Maggie, Helena Sampaio, Ana Pires do Prado (Orgs.) (Antropologia) => 2015b

¹ Antropologia e educação entre parênteses à frente dos dossiês remetem ao campo de publicação do periódico. Contudo, cabe alertar que entre organizadores e autores dos diferentes textos, há profissionais de ambos os campos em cada dossiê. Diferenciam-se, também, os dois dossiês de 2015, denominados como 2015a e 2015b.

- 5) Dossiê: “Antropologia, Educação, Alteridades e Desigualdades” – *Anthropologicas*, Vol. 27, n. 1, 2016 – Neusa M.M. de Gusmão; Marion Teodósio de Quadros & Gunter Dietz (Orgs.) (Antropologia)
- 6) Dossiê: “Antropologia, Etnografia e Educação” – *Horizontes Antropologicos*, Ano 23, n. 49, Set. a Dez., 2017 – Cornelia Eckert; Neusa M M de Gusmão; Sandra Pereira Tosta; Tania Dauster (Orgs.) (Antropologia)
- 7) Dossiê “Educação e Antropologia: questão de método e epistemologia” – Revista *FAEEBA*, Vol. 28, n. 56, 2019 – Livia Fialho; Ricardo Castaño (Orgs.) (Educação)

O olhar atento ao conjunto dos dossiês em tela não objetiva a crítica, mas se preocupa em estimular o debate em torno da circulação de categorias e o modo como essas são utilizadas em pesquisas, seja na antropologia, seja na educação. Cabe compreender que o conhecimento disciplinar em que se assentam as categorias envolve também contextos políticos e éticos em torno de grupos e sujeitos que estudamos e que o fato nos impõe compromisso e postura ética para com a investigação e seus resultados. Compreendemos, assim, a importância da ciência que praticamos.

Dossiês Temáticos entre propostas e apresentações: conteúdos norteadores²

Os dossiês aqui considerados resultam de conteúdos expressos pela proposta de chamada dos artigos, posteriormente selecionados e publicados. Propostas que, neste ensaio, serão sucintamente apresentadas através do recorte teórico e prático de dois campos: *a antropologia e a educação*, presentes nos diferentes títulos dos dossiês e no conteúdo das apresentações feitas pelos organizadores, consideradas estas, a partir do que possuem em comum e no que se diferenciam. Isso posto, o debate adentra ao pano de fundo dos diferentes textos para deles fazer emergir avanços e limites do diálogo entre os dois campos de conhecimento como teoria e prática e, assim, problematizar a questão das categorias na explicação das muitas realidades em análise no conjunto dos dossiês.

² A partir desse item, os dossiês serão referidos a partir do ano de sua publicação. Ex.: dossiê 2013, dossiê 2014 e assim por diante. As Apresentações aqui consideradas serão referidas, quando citadas, apenas pelo número de página, pois que são de autoria dos organizadores de cada dossiê que já foram nominados na listagem dos sete dossiês, para não sermos repetitivos. No caso de citação em artigo autoral, este será citado na íntegra.

Os aspectos presentes nas chamadas dos dossiês, retomados por seus organizadores a título de apresentação em cada um dos sete dossiês em pauta, mostram, antes de tudo, a não homogeneidade das formas de abordagem tanto da antropologia, como da educação. Portanto, o que se apresenta de imediato são as múltiplas formas de construção do conhecimento e, também, as dificuldades na apreensão de um campo e de outro quando em relação. Outro aspecto a ser considerado está no fato de que a perspectiva em cada dossiê aponta para a contemporaneidade das visões construídas nos diferentes textos. Contudo, nem sempre o olhar o presente se imbui da historicidade que reveste os fatos sociais e, mesmo, o aporte teórico e suas categorias em uso nas diversas análises. Com conteúdo, por vezes oscilantes, alguns dossiês em seus artigos, contribuem com reflexões datadas e bem argumentadas, enquanto outros apresentam maiores fragilidades como será visto mais à frente.

De certa forma, emerge das propostas/apresentação e, depois, nos textos selecionados, o reconhecimento da heterogeneidade do social e a necessidade de intervenção dotada de sentido com relação às realidades estudadas por diferentes autores em cada dossiê. O que isso significa se expressa mediante a concepção de teoria e prática presentes, tanto nas investigações realizadas, como nos resultados analisados.

No título e na apresentação do **Dossiê de 2013**, o primeiro a ser aqui considerado, de modo claro o que se apresenta como preocupação central é a *formação docente e a diversidade social e cultural*³ dos grupos estudados, tal como os aborda a antropologia e a educação. Dessa forma, a questão da formação docente e da diversidade social e cultural ocupam lugar central na maioria dos textos, orientados pelo núcleo da proposta original. Alerta ainda para as dificuldades relativas a uma visão única da antropologia, quando, historicamente a antropologia se faz plural, tanto no campo teórico como prático, uma vez que, para a antropologia teoria e prática não se separam. Considera, ainda, o desconhecimento tanto de antropólogos, como de pesquisadores da educação em torno das dificuldades do diálogo disciplinar entre ambos os campos, posto que esses campos estão imersos na tensão política de realidades concretas, marcadas por contradições e conflitos. Aqui, ressalva-se as dificuldades com os usos das categorias antropológicas no campo educativo e, em particular, a questão da *cultura* quando em espaços educativos institucionalizados como a escola em seus diferentes níveis e dos agentes que atuam nesses espaços. Ressalva-se, também, as diferenças entre as categorias de *aprendizagem* e *ensino* que, muitas vezes, são vistos por pesquisadores e por agentes do espaço educativo como sinônimos.

³ No transcorrer do texto, sempre que possível, as categorias estarão em itálico para demarcar as que se fazem presentes em cada dossiê e importam no debate aqui proposto.

A necessidade de compreender, em profundidade, o conceito antropológico de *cultura* e as formas pelas quais ela opera a realidade social torna-se premente, não apenas nas investigações no campo da educação, como também, na formação de professores para a diversidade. Com isso, o tema central da proposta do dossiê 2013 evidencia sua inserção em um movimento que vai dos estudos da antropologia para os da educação, de modo a pressupor *o trabalho de campo* e a *etnografia* como ferramentas de formação docente para a diversidade.

O dossiê seguinte, **de 2014**, aponta para uma diferenciação importante com relação aos demais títulos dos outros dossiês em tela, já que, em seu título, trata a *antropologia* e a *etnografia* como plurais. Isso importa pois que títulos, em geral, remetem a leitura e os leitores a determinado conteúdo. Apesar do que aponta o título do dossiê, a pluralidade do campo científico da antropologia é pouco tratada nos textos. Fato que se faz presente, também, em outros dossiês do grupo aqui considerado. Pode-se dizer que, na maioria, como também neste dossiê, a pluralidade se apresenta a partir dos sujeitos e suas realidades e, nesse sentido, trata-se de pluralidade de povos, grupos, cuja perspectiva se restringe a colocar como plural o estudo do “outro”, abordando marginalizados e diferentes, na suposição do fazer antropológico. Nesse sentido, não há destaque na maioria dos dossiês, de uma discussão consistente da pluralidade no fazer científico da antropologia, ou seja, com base epistemológica.

Cabe observar que, embora as organizadoras do dossiê 2014, defendam a pluralidade da educação, esta não se apresenta como plural no título. De modo não claramente expresso, será, nas diferentes situações educacionais referidas nos textos selecionados, que a questão parece estar posta. Mais uma vez, a pluralidade parece ser considerada em termos dos contextos das pesquisas realizadas, não correspondendo, necessariamente, a um debate teórico relevante.

A apresentação diz dos conteúdos tratados no dossiê como representativos de “perspectiva pluridisciplinar” e do diálogo entre fronteiras, ou seja, entre *antropologia e educação*, buscando compreender aí “os usos da *etnografia* nas pesquisas educacionais”. O foco da proposta será, então, segundo as organizadoras, “práticas do cotidiano escolar e a apreensão de tais práticas em uma perspectiva antropológica, ou seja, pensando a educação com a antropologia” (p. 15), via o *trabalho de campo*, entendido como *etnografia*.

A primeira constatação, portanto, é que no conjunto de textos selecionados pelo dossiê 2014, diferente do dossiê 2013, a construção do conhecimento se faz a partir da educação para a antropologia. O dossiê, claramente centrado nas práticas escolares, resulta na expectativa de que apenas o conjunto dos textos deverão responder como é vista a pluralidade da antropologia e da educação, mas deixam em aberto o que seja *trabalho de campo* e o que é *etnografia*.

O dossiê de **2015a**, simplesmente nomeado *Antropologia e Educação*, situa a educação como campo científico em diálogo com outras ciências, enfatizando que, nos anos de 1980, tanto a emergência das pesquisas qualitativas, como a questão da diversidade, aproxima a educação da antropologia. Ressalva, então, a “educação como uma vivência cultural e a própria cultura como uma prática educativa” (p. 12), evidenciando a ligação intrínseca entre cultura e educação e vice-versa. Nesse sentido, emerge como central a categoria de *aprendizagem* como “experiência e o fazer da vida cotidiana”, que impõe a *educação* de forma alargada e para além do âmbito escolar, fato fundamental, que exige compreender o papel da antropologia e, necessariamente, da *etnografia* nos estudos educacionais que, muitas vezes, dá-se de forma aligeirada nesses estudos.

A apresentação ressalva, ainda, o contexto histórico da América Latina e do Brasil, de modo a contextualizar as dificuldades na interface educação e antropologia, com a problemática relativa ao trânsito das categorias de um campo a outro. O dossiê assume como proposta o “debate metodológico centrado, principalmente, na questão da etnografia” como de importância no desenvolvimento necessário de pesquisas etnográficas na educação e, em outras temáticas emergentes que, igualmente colocam em cena categorias fundamentais do campo antropológico. Esse é o caso da *diversidade cultural* nas políticas públicas; *ações afirmativas*; *relações de gênero e étnicas-raciais*. Alerta, ainda, para a armadilha do *multicultural* na educação, muitas vezes, entendida apenas como de “tolerância para com as diferenças”, devido a “ruídos” na passagem dos conceitos [e categorias] teóricas de um campo a outro. Portanto, o dossiê 2015a está direcionado da antropologia para a educação e ainda que os textos possam ou não falar da escola, todos eles refletem a materialidade da escola e de seus agentes.

A questão do desafio que significa “o universo da educação no Brasil contemporâneo” é a colocação inicial da apresentação do **Dossiê 2015b**, definido, em seu título, pelos dois campos de conhecimento centrais no que, aqui, está proposto para debate, quais sejam, a *antropologia* e a *educação*. Nesse primeiro momento, define-se, também, um universo de interesse – a educação no Brasil de hoje. Em seguida, afirma-se que “a socialização de crianças e de jovens” consiste em um tema central da antropologia e que não se propõe “um dossiê sobre as escolas, mas um estudo variado de perguntas e situações sociais através de descrições “em” escolas e “outras instituições de ensino” (p. 71). Aqui, o suposto é que *educação* remete, sempre, a formas institucionalizadas de ensino, não só escolas, mas também em outras instituições educacionais. O ponto central é, então, o interesse em “descrever e compreender a *educação formal* no Brasil”, fato que remete à compreensão da educação como *socialização*

e aos processos educativos como *ensino*. Nessa concepção, sugere-se que o conteúdo do dossiê, por si só, tenha por perspectiva a questão do ensino como fundamental, mas não se revela a concepção a respeito da *aprendizagem*, ou deixa-se em suspenso, neste caso, se *ensino* e *aprendizagem* operariam como sinônimos. A dúvida irá permanecer também no interior dos textos selecionados.

Assim, na apresentação bastante sucinta do conteúdo a ser tratado, diz-se da organização do dossiê em torno de três seções distintas entre si, quais sejam: políticas públicas e impacto na educação (formal); descrição do “ethos” da escola em situações sociais específicas e um ensaio de criação de um programa de pós-graduação, ao que se segue anexo de documentos oficiais sobre educação (formal). Em aberto, o situar nesse primeiro momento do dossiê, a razão de seu título – *Antropologia e Educação* – possivelmente dada como decorrente de sua organização em três seções que o compõem, ou seja, duas sessões centradas em *etnografias* e outra em uma “quase” autoetnografia. Contudo, não há indícios de que tais termos sejam minimamente explicitados quanto aos seus significados no interior da proposta. Após situar brevemente os conteúdos tratados no dossiê 2015b, a apresentação segue quase como um texto à parte, com a finalidade de contextualizar, descrever, principalmente para não brasileiros, o sistema formal de educação do Brasil. O fato soaria estranho, não fosse o caráter internacional do periódico em questão, publicado em inglês, o que supõe leitores não familiarizados com a realidade brasileira. Por outro lado, a apresentação ao não esclarecer o que é antropologia, educação e etnografia, sugere que o leitor, ou já tenha conhecimento, ou possa vir a ter conhecimento, por meio da leitura dos artigos do dossiê. As três seções e seus artigos podem (ou não) responder a esse vazio, no entanto coloca em risco a compreensão dos próprios termos em tela, seja pelo conjunto da obra, seja por parte de um leitor leigo que se beneficiaria de orientações mais efetivas.

O **Dossiê de 2016** tem proposta abrangente a se considerar seu título que remete o leitor a buscar, nos contextos analisados, uma perspectiva que considere dois campos científicos – a *antropologia* e a *educação* –, porém orientados por duas categorias centrais: *alteridade* e *desigualdade*. O fato é significativo, pois coloca em relação uma categoria central na antropologia, a *alteridade*, com uma categoria iminentemente sociológica, a *desigualdade*. O fato, além de apontar para a interdisciplinaridade de campos científicos próximos, coloca em tela algo tradicional na antropologia, qual seja, a questão das *diferenças*. Por sua vez, a antropologia considera as diferenças em suas formas históricas de constituição da *diversidade social*. *Diferença* e *diversidade* são categorias antropológicas que permitem compreender,

nos estudos das sociedades contemporâneas e modernas, como estas operam, gerando desigualdades diversas: de classe, de cor e raça; de gênero; de idade; de origem etc. Com isso, cabe ter presente que esses termos designam situações diversas que tanto se opõem, como se complementam em realidades complexas, mas não se limitam a isso, pois são categorias explicativas com matrizes teóricas próprias que permitem a apreensão das realidades investigadas. Mas tudo isso tem a ver “com o contexto histórico da sociedade [...] e por seus reflexos [não só] na vida acadêmica” (GUSMÃO, 2013, p. 219), mas também reflete a organização da sociedade e de seu campo político.

Nesse sentido, o dossiê 2016, no conjunto dos textos selecionados, coloca dois campos de conhecimento – a *antropologia* e a *educação* – atravessadas por um movimento fundamental que se assenta em processos de *interculturalidade*. A preocupação com essa categoria é tratada, na maioria dos textos, de forma teoricamente consistente e revela contextos concretos de troca e de aprendizagem. Fato que exige reflexão constante e crítica por parte dos pesquisadores – na *antropologia* e na *educação* – para delimitarem o alcance e os desafios das abordagens que adotam em suas análises.

Na sequência temporal aqui considerada, apresenta-se o **Dossiê 2017**. O título *Antropologia, Etnografia e Educação* sugere estarem seus organizadores preocupados com o teor das questões levantadas nos dossiês anteriores. Por essa razão, a centralidade que se coloca é o da *etnografia* nos estudos educacionais, como possibilidade de dar algumas respostas possíveis da relação entre dois campos de conhecimento: a antropologia e a educação, compreendida a partir do *fazer etnográfico* como sugere o título da obra. De início, na apresentação do dossiê, se reconhece a dificuldade dessa empreitada e o dossiê se propõe a apontar algumas possibilidades “de complementaridade, cooperação e, também, sugere a existência de conflitos” (p. 9) na relação entre os dois campos. O ponto de partida está colocado na existência possível de uma Antropologia da Educação em construção no Brasil e na América Latina, fato que, muitas vezes, é visto como não existente, apesar da proliferação de pesquisas, da existência de centros de investigação organizados em torno da antropologia da educação e das muitas publicações com a temática da antropologia da educação, como atestam os próprios dossiês aqui considerados.

Significativa é a afirmação de que a antropologia nunca foi única, o que implica desdobramentos teóricos e metodológicos e considera a existência de perspectivas diversas desse campo científico, não apenas no tempo histórico, como também na contemporaneidade dos estudos com a temática da educação na antropologia e no campo educacional, em pesquisas

desenvolvidas por antropólogos e não antropólogos. Tem-se, aqui, uma primeira aproximação ao sentido efetivo de pluralidade tratada anteriormente, deslocando o olhar do pesquisador das realidades concretas para o interior da relação entre teoria e prática. Nesse contexto, o dossiê busca “inventariar a produção de pesquisadores do campo da antropologia ao debaterem a educação, *no sentido ampliado do termo*, buscando compreender a escola, mas não só ela. Pretende, ainda, demarcar “as possibilidades de uma etnografia na educação de caráter interpretativista, semiológica e reflexiva.” (p. 12). Trata-se, portanto, de se situar no interior de um movimento que vai da antropologia para a educação, entendendo a questão da pluralidade em termos científicos. Assim, as pesquisas no campo educacional com base na antropologia consideram a heterogeneidade do social, via experiências múltiplas, mas não só, já que possibilitam compreender que teoria e prática são inseparáveis na construção do conhecimento.

A proposta chama atenção, ainda, para o fato de que a prática científica é sempre política, pois que medeia relações entre povos e entre povos e o Estado em diferentes contextos. Pode-se dizer que, neste caso, o presente dossiê busca por ampliar horizontes e permite ao leitor localizar-se em termos das áreas em tela.

O título do **Dossiê 2019** propõe a relação entre dois campos de conhecimento – a *educação* e a *antropologia*, pensados como *método* e *epistemologia*. No caso de se considerar a *epistemologia* como o estudo do conhecimento em termos de princípios, métodos, a ela implica a questão da teoria e da prática de um campo e outro. Nesse sentido, a problemática da compreensão dos métodos de um campo e de outro e da relação possível ou não entre eles é desafio fundamental que não está presente na proposta, mas que perpassa todos os textos do dossiê, sem ser claramente explicitada. Assim, na busca de compreender a relação entre campos de conhecimento, a proposta parece atender às possibilidades de compreensão da prática no campo educativo, este muito mais próximo de uma *educação situada* dentro e fora da escola.

A proposta parte da noção de *processos educativos*, porém não define o que sejam, como também se torna pouco definido no apresentar os textos do dossiê, acarretando pouca clareza a outras categorias tais como: *trajetória*, *história de vida*, *experiência*. Categorias significativas colocadas entre as palavras-chave dos diferentes textos aparecem também na apresentação, ainda que não de forma clara. O fato deixa em aberto dizer o que sejam: *organização escolar*; *cultura escolar* e *gestão educacional*, três categorias que sobressaem no conteúdo do dossiê 2019. A sua vez, se tais termos são inerentes ao debate no campo da educação, serão as questões da *interculturalidade* e o *diálogo intercultural* a colocar a antropologia em cena.

O desafio é o de analisar o como e o quanto se inter cruzam as categorias educacionais e as categorias antropológicas em termos de teoria e prática no estudo de realidades concretas. A questão se complica posto que tais categorias nem sempre possuem leituras iguais ou aproximadas em um campo e em outro. Além de que se trata de explicitar um difícil diálogo de oposição e de complementaridade entre categorias, entre dois campos, e presentes em contextos escolarizados (ou não) de realidades locais, regionais e nacionais, já que são elas fruto da historicidade que envolve não só o Brasil, mas também a América Latina.

Sete dossiês e a América Latina: o contexto

Para além do espaço temporal entre os diferentes estudos contemplados nos dossiês, o levantamento parcial dos conteúdos tratados revela como comum, na maioria dos textos, o enfoque de realidades concretas no espaço social e geográfico da América Latina – A. L. Esse fato não é de somenos importância posto que tanto as realidades estudadas, como as teorias e práticas de referência na antropologia e na educação estão definidas por razões históricas, sociais e políticas diferenciadas e que não podem ser desconsideradas. Nesse sentido, a América Latina é o pano de fundo em que operam as concepções antropológicas e educacionais em termos de teoria e de prática no panorama de estudos relativos às duas áreas em suas especificidades.

A definição de um universo social e historicamente definido importa nesta análise, pois que tanto a antropologia como a educação possuem trajetórias próprias que envolvem tanto as matrizes dos campos disciplinares originais, como resultam da transmigração de teorias, de práticas e de categorias de um universo outro, ou seja, da Europa, da Inglaterra e dos Estados Unidos para a América Latina. Daí, que serão os textos que contemplam essa especificidade os que aqui servirão de base para a construção do olhar analítico a respeito das abordagens presentes nos conteúdos publicados nos diferentes dossiês. Com isso, faz-se necessário compreender o que seja antropologia e educação nesse contexto latino-americano para situar os olhares construídos em torno dos dois campos de conhecimento e, assim, estabelecer as relações entre ambos e os modos pelas quais teoria e prática são consideradas nas investigações realizadas. Portanto, para uma análise reflexiva dos conteúdos apresentados nos dossiês, será preciso esclarecer a perspectiva que define a *antropologia e a educação*, de expressão latino-americana, para, então, terem-se parâmetros necessários na leitura e na apreensão do alcance explicativo dos contextos analisados.

Resumidamente, pode-se apresentar a antropologia latino-americana como devedora das matrizes externas à realidade da A. L., porém, como diz Cardoso de Oliveira (1993) e, também, O'Dwyer (2012), diferente da realidade dos países centrais de onde migra, a antropologia se transmuta e assume outra natureza, qual seja, a de estar vinculada ao "Nation Building", ou seja, aos processos de construção nacional dos países latino-americanos, em estreita relação com os Estados nacionais. Trata-se de uma antropologia que transmutada a partir de seus núcleos centrais, constrói-se em torno de estudos do "outro", não mais distante, mas inserido em nossas próprias sociedades. Cardoso de Oliveira (1993) afirma que a antropologia moderna da A. L. "se debruça – por vezes, de forma muito original – sobre a própria sociedade a que pertence o antropólogo, portanto, sobre a sociedade nacional." (p. 21). Fato que lhe confere uma singularidade e faz da antropologia latino-americana um campo marcado por especificidades, sem desconsiderar sua universalidade como ciência. Com isso, a antropologia assume características importantes, quais sejam, a de ser uma ciência comparativa por excelência e a de ter que adequar conceitos e categorias originais em conformidade "à novas realidades que haveriam de dar conta" (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1993, p. 14) no contexto latino-americano, marcado por lutas políticas e identitárias de povos e de nações.

Por sua vez, o movimento dos conceitos e das categorias e as configurações que assumem na A. L. passam a exigir dos antropólogos "que sua prática profissional incorpore uma prática política, quando não em seu comportamento, certamente em sua reflexão teórica" (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1993, p. 19). A antropologia latino-americana não postula, assim, "um ativismo político primário e dogmático" (idem, p. 19), fato que, muitas vezes, surge em práticas e usos indevidos das categorias explicativas das realidades nacionais, regionais e locais, tanto por antropólogos como por pesquisadores da educação. Os dossiês aqui considerados, em alguns textos, esbarram nessa dificuldade. O fato chama atenção para a natureza política do campo científico e, também, das opções que, como investigadores assumimos diante de nossos sujeitos e de nós mesmos, já que não se é imune ao jogo de poder que nos envolve, na academia e no campo propriamente dito. Como diz O'Dwyer (2012), o antropólogo constrói sua explicação dos fatos que estuda, "pelo saber disciplinar e experiencial, o que envolve, pelas implicações desse tipo de tradução etnográfica, a responsabilidade social dos antropólogos diante dos indivíduos e grupos que investiga" (O'DWYER, 2012, p. 243).

Por essa razão, diz a autora, "argumentos, conceitos [categorias] e traduções etnográficas de formas específicas de vida" visam construir "uma perspectiva compreensiva sobre as representações e ações sociais de indivíduos e de grupos" (p. 248) inseridos em determinados

contextos. Contextos sociais, políticos e históricos que respondem às exigências do presente e que assim devem ser compreendidos.

Por tudo isso, entende-se que teoria e prática antropológica assentam-se em princípios, métodos e categorias que não são neutras ou vazias, fato que impõe formas particulares de se fazer antropologia de modo múltiplo, complexo, dialógico e comprometido e, sobretudo, situado e datado. Portanto, a antropologia da A. L., contemporânea e atual não se faz única, como parece ser compreendida em alguns dos textos, mas, tal como se apresenta no título do dossiê de 2014, a antropologia é sempre plural. Portanto, *antropologias*, *etnografias*, mas, nos sete títulos dos dossiês, a *educação* aparece sempre no singular, ainda que alguns conteúdos considerem diferentes tipos de educação e sua pluralidade.

Assim, no caso da educação como campo de conhecimento, quase sempre o caráter homogêneo sobressai. O fato desafia e revela especificidades a serem compreendidas na trajetória da educação como campo de ensino e de pesquisa na A. L. No caso da educação, trata-se de marcos históricos mais recentes, em torno dos anos de 1950, em que a “descoberta” das chamadas pesquisas qualitativas pelas pesquisas educacionais não se limitou a substituir as pesquisas quantitativas de largo uso na educação escolarizada por outro modo de investigar a realidade educacional. Como diz Tosta (2013), trata-se de uma mudança de paradigmas, envolvendo modos de pensar e de produzir pesquisas educacionais. Segundo a autora, a mudança leva a que a concepção do que seja educação supere a homogeneidade dos sistemas estabelecidos (e escolarizados) e que se reconheça a educação como fenômeno histórico, dinâmico, complexo e mutável. Fato esse que também muda a concepção de educação na América Latina, assim como, anos antes, mudou a antropologia.

A razão da mudança se vincula ao contexto da segunda metade do Séc. XX, em que vários países da A. L. viviam sob ditaduras militares e, segundo Tosta (2013), algumas ideologias políticas e religiosas, bem como os movimentos sociais “protagonizaram inúmeras ações no campo da educação popular” (p. 98), destacando-se aí pensamentos inovadores e revolucionários com influência de Fals Borda, Paulo Freire, Carlos R. Brandão e outros, levando a educação e seu sistema de ensino a serem revistos pelo ângulo dos processos de mudança, necessários para a libertação dos povos e de suas nações.

A *educação popular* e a então chamada *educação não formal* deram os passos iniciais no contexto da educação pensada como de transformação social e moldou o conceito de educação num sentido amplo e alargado, para além da escola. Como afirma Brandão (2002): “Educação, educações”, portanto, ela também, a educação, faz-se múltipla e plural na A. L. Contudo,

ainda que se reconheça tal pluralidade, muitas das pesquisas educacionais ainda se voltam para a escola e para o sistema educativo formal e sua natureza, como atestam a maioria dos textos nos muitos dossiês aqui considerados. A escola e os espaços institucionais de educação são ainda a referência central nos estudos de antropólogos ou de pesquisadores em educação, como confirmam os sete dossiês em tela.

Com esse contexto em mente, torna-se visível que na A. L. um dos caminhos despertado pela educação popular freiriana e outras desenvolveu-se e ainda se desenvolve nas propostas de pesquisas e de intervenção no âmbito da escola, por vezes, inspiradas por experiências educativas de fora do contexto escolar, a que se tornou comum chamar de *educação popular*. Tais experiências em pesquisa educacional foram e são realizadas no México, na Argentina, no Chile, no Brasil e em outros países latino-americanos, porém, nem sempre em acordo com princípios teóricos e práticos dos campos disciplinares em questão – a *antropologia* e a *educação*, bem como da própria *cultura popular* tal como se apresenta em seus idealizadores.

Assim, o movimento da educação nessa face busca o diálogo com outros campos de conhecimento. A filosofia de antiga presença no campo educacional deixa de ser a única referência na educação e abre espaço para antropologia devido ser ela a ciência que, até os anos de 1950/60, tinha um background voltado para os chamados “outros”, por sua história disciplinar e por sua postura no campo acadêmico do período. A antropologia, com suas teorias, suas categorias explicativas e sua prática, possibilita, assim, que novas ferramentas sejam incorporadas às investigações educacionais, porém, nem sempre com a clareza necessária à compreensão das bases teóricas de sustentação do campo antropológico. Um dos exemplos mais significativos e mais controverso, será, exatamente: o *trabalho de campo*. Para muitos e, por vezes, também, em alguns textos dos dossiês aqui considerados, equivocadamente, o *trabalho de campo* se apresenta como sinônimo de *etnografia*. Estariam a educação e a antropologia falando a mesma língua ao referirem-se à etnografia? Este o desafio a ser considerado, como diz Valente (1996), dos usos e dos abusos das categorias explicativas que se fazem presentes nas pesquisas educacionais e que não estão de todo ausentes em parte dos textos dos sete dossiês considerados. Cabe lembrar, como diz Alves (2005), que as categorias são ferramentas de acesso ao real e que pressupõem uma matriz teórica na base e, ainda, uma hierarquização das categorias como centrais, subordinadas ou complementares. Sem essa compreensão, compromete-se as possibilidades tanto da coleta de dados, como de sua análise.

Por tudo isso e no pano de fundo da historicidade latino-americana e da configuração assumida pela antropologia e pela educação, faz-se necessário ter em mente que, enquanto

campos de conhecimento, a antropologia e a educação possuem postulados teóricos e metodológicos próprios e múltiplos, os quais se valem das categorias explicativas centrais e secundárias como ferramentas de acesso e de compreensão das realidades estudadas em um campo e em outro.

É preciso estar alerta, também, para o trânsito das categorias de um campo a outro, pois nem sempre correspondem à matriz disciplinar de origem, e isso exige investimentos extras nos quais as próprias categorias se redefinem e se movimentam. As exigências de compreensão das categorias revelam, então, que estas não são neutras, pois correspondem a contextos históricos, tanto da disciplina como dos universos investigados e, por essa razão, são múltiplas, dinâmicas e moventes, exigindo do investigador se situar e situar seu olhar e sua fala com relação aos sujeitos e ao momento histórico investigado. Sem tal esforço, as categorias caem num vazio que em nada ajuda a compreender as realidades estudadas. Portanto, as categorias são de suma importância na produção do conhecimento científico, pois remetem ao campo teórico a que pertencem e definem o campo das práticas quando do *trabalho de campo*, assim, teoria e prática são inseparáveis no processo que orienta o olhar, o ouvir o próprio campo, de modo a estabelecer uma relação dialógica, de comunicação com os sujeitos investigados. Fato que configura um campo de tensão permanente entre um eu e um outro, sujeitos pertencentes a universos simbólicos diversos e de poder também diversos, em contextos sociais e politicamente determinados.

Não por acaso, portanto, é possível perceber que, em todos os dossiês e nos títulos listados, encontra-se presente a relação *antropologia e educação* que se fazem acompanhar por uma terceira e importante categoria: a *etnografia*. Portanto, não havendo dúvidas quanto às duas primeiras como campos de conhecimento, entra em debate como a *etnografia*, universo teórico/prático da antropologia, tal como a defende Peirano (2014), apresenta-se nos diferentes dossiês. Essa, talvez, a questão fundamental quando do diálogo entre a antropologia e a educação.

Teoria e prática etnográficas: desafios na antropologia e na educação

As considerações feitas no item anterior em torno das categorias próprias de dois campos – a *antropologia e a educação* – apresentam-se minimamente fluidas nas investigações que se desenvolveram no período de dez anos e expressas nos dossiês. Perguntamo-nos, então: por que isso acontece?

Em primeiro lugar, é preciso considerar o *fazer etnográfico* como desafio, já que a etnografia não é um processo passível de ser ensinado e aprendido por meio de manuais ou de outros recursos. A etnografia se aprende “fazendo”, e o que determina tal processo é sua realidade como experiência e prática etnográfica (MAGNANI, 2009)⁴. Assim, o fazer etnográfico pressupõe o vivido pelo pesquisador na relação com o pesquisado, em um processo de aprendizagem exclusivo dos sujeitos em relação, e que vai além do campo propriamente dito e se consolida no relato etnográfico, ou seja, na análise final dos dados etnográficos obtidos em campo.

Por esse motivo, o que aqui é proposta é a reflexão do que está expresso pelo conjunto de dossiês como experiência e como prática etnográficas, levando-se em conta, como diz Peirano (2014), que “a etnografia é a ideia-mãe da antropologia, ou seja, não há antropologia sem pesquisa empírica” (p. 380). Nesse sentido, a antropologia e o *trabalho de campo* que lhe é inerente se fazem inseparáveis e fundamentais na pesquisa antropológica, como teoria e prática. Peirano avança o pensamento, chamando a atenção para que não se tome o *trabalho de campo* como simples empiria, dado que este se define como sendo tudo que nos afeta e não apenas dados coletados, mas também os questionamentos do que vemos, apreendemos da realidade social. Somente assim, segundo a autora, é possível compreender que aquilo o qual obtemos em campo “não são fatos sociais”, mas “fatos etnográficos”, fundamentais no chão da antropologia e do fazer antropológico. O que significa que o trabalho de campo não é restrito ao que os olhos veem. É mais complexo e desafiador.

Peirano afirma que a “Etnografia não é método; toda etnografia é também teoria” (p. 383). Portanto, o *trabalho de campo* não se resume a “estar lá”, em uma redução da expressão geertziana, como também não se limita a coletar, descrever dados. Não é, ainda, uma “técnica”, pois envolve pressupostos teóricos que desafiam o ver, o ouvir e o descrever no texto etnográfico. Assim, a antropologia torna efetivamente claro seu pressuposto como empreendimento teórico que “abala nossos estilos de vida e nossas ideias de existência; abala nossa crença moderna na referencialidade dos sentidos e supõe uma reflexão sobre a multiplicidade de modos de vida.” (PEIRANO, 2014, p. 385)

⁴ Para o autor, a *prática etnográfica* é programada, contínua e se faz ancorada pelos pressupostos do campo científico, pelos aportes que orientam o olhar no fazer da pesquisa. Por sua vez, a *experiência etnográfica* é marcada pelos encontros e desencontros no campo, que é descontínua e imprevista, demarcando as possibilidades de alteração de rumos na própria pesquisa, e supõe estranhamento e desconstrução do que se encontra dado e tido como naturalizado. O autor entende que a experiência etnográfica e a prática etnográfica são ambas dependentes entre si e que uma induz à outra, tanto no desenvolvimento da pesquisa como na análise dos resultados.

Com isso, evidencia-se que “a etnografia (...) não depende da solidão do campo”, como afirmam Rosistolato e Prado (2015, p. 61), pois trata-se de um empreendimento, “um modo de conhecer com o “outro”, que resulta da atitude epistemológica (DAUSTER, 2015, p. 41), que é assumida pelo pesquisador e que o transforma.

O trabalho de campo não é, assim, apenas um rito de passagem que faz nascer o antropólogo. Mas nossa humanidade, ou pessoalidade, é assim alterada, forjada, por nossos interlocutores em campo. Passamos não apenas a pensar com eles, mas por meio deles (MIZRAHI, 2021, p. 165).

Portanto, a ida a campo, visto como *trabalho de campo* para coletar dados e descrever a escola e seus processos não é necessariamente *etnografia*. Nesse sentido, nem todo *trabalho de campo* é, efetivamente, trabalho etnográfico, pois, na antropologia, teoria e prática não se separam. Torna-se necessário compreender os processos de transformação dos sujeitos, por meio de histórias de vida, por processos de socialização vividos e, fundamentalmente, pelas descobertas objetivas e subjetivas que se dão no contexto das sociabilidades vividas, pensadas, sentidas e concebidas, no fazer da própria pesquisa.

Por tudo isso, as relações entre sujeitos, sejam eles educadores ou pesquisadores e seus sujeitos no universo tanto do ensino, como nas pesquisas que desenvolvem, constituem experiências concretas de vida vivida, que estruturam relações imprevistas com os chamados “outros” em diferentes espaços e, também, na escola e fora dela. Tudo isso impõe como fundamental compreender os dados objetivos e, também, subjetivos feitos de emoções, sentimentos, que afetam os sujeitos, transformam-nos e transformam, por vezes, a própria pesquisa. Nesse sentido, pesquisas com escola e outras experiências educacionais, principalmente institucionalizadas, podem conduzir o pesquisador a considerar que conhece “profundamente” tais realidades, posto que são próximas e conhecidas e, assim, cair no “engodo” de não ter o que dizer a respeito. Contudo, como nos lembra Oliveira (2013b) retomando a célebre afirmação de Gilberto Velho: “não nos enganemos, pois nem tudo que nos é familiar é realmente conhecido (p. 171).

Nesse sentido, por mais próxima que seja a realidade a ser investigada, por mais que nos seja conhecida, como é o caso da escola, sua organização e agentes, o que a etnografia propõe é o de conhecer de outra forma, a partir de um estranhamento do que já é, aparentemente, conhecido. Nesse processo, importa as perguntas que fazemos como pesquisadores e as respostas que se apresentam como descobertas inteiramente novas, em termos de teoria e de prática etnográfica. Aqui se desvela a importância da indissociabilidade entre teoria e prática

que a antropologia defende, pois supera-se a limitação de compreender a etnografia apenas como “método” ou como “técnica”, como afirma Peirano (2017). Compreende-se, no dizer da autora, que fazer etnografia é uma forma de produzir conhecimento, como resultado da interação entre sujeitos, razão fundante de ser dos estudos etnográficos. Apenas nesse processo pode-se afirmar, como o faz Oliveira (2013a; 2013c), que é possível produzir etnografias em contextos educacionais, tanto por antropólogos, como por pesquisadores e/ou profissionais da educação. Oliveira nos lembra, ainda, que, por seus pressupostos, a pesquisa é ou não é etnográfica e que pesquisas de “tipo etnográfico” inexistem. Diz o autor:

O que percebemos é que muitas das pesquisas que se afirmam desse modo se utilizam desse subterfúgio apenas para tentar ocultar fragilidades e indefinições metodológicas, afinal, afirmar que uma pesquisa é de “inspiração etnográfica” não nos dá muita clareza sobre os procedimentos adotados para o desenvolvimento da referida pesquisa.” (2013c, p. 74)

Com isso em mente, a pergunta que se coloca a partir dos pressupostos do fazer etnográfico será, então, se a *etnografia* que se apresenta no conjunto dos dossiês corresponde ao desafio de unir teoria e prática e se, nos diferentes textos, explicita-se o que foi a ação vivida pelos sujeitos (pesquisador e pesquisado) no *trabalho de campo* de modo a direcionar o olhar e refazer o percurso investigativo, que é sempre dinâmico e não pré-determinado.

Não sendo possível tratar de cada dossiê em particular e de cada autor e texto, opta-se aqui por construir um panorama geral desse debate no intuito de mapear as realidades de ambos os campos de conhecimento – *da antropologia e da educação* – e dizer dos processos de construção teórica e metodológica com seus desafios e alcances no universo da prática científica latino-americana. Importa, ainda, destacar a importância do lugar de fala em que as pesquisas nos dossiês se apresentam, ou seja, em dois movimentos: os que *partem da antropologia para a educação* e os que *partem da educação para a antropologia*. Esse não é um fato de somenos importância, já que esse aspecto permite compreender como operam os campos teóricos e quais as relações que se estabelecem. Dessa forma, torna-se possível compreender os sentidos e usos das ferramentas de cada campo, ou seja, o uso (ou abuso) das categorias de análise e de suas consequências.

No período de cerca de dez anos aqui considerados e nos sete dossiês com propostas em torno das duas áreas de conhecimento, apresentam-se textos que buscam privilegiar, na análise, dois aspectos: primeiro, dando primazia a estudos sobre realidades da A. L. e, segundo, buscando relacionar tais realidades com as duas áreas em questão, por meio de suas categorias centrais

de análise. Em particular, privilegia-se o *trabalho de campo* e a *etnografia*, mas, por vezes, compreende-se a uma e a outra como sinônimas, quando não o são, ou ainda, incorre-se em uma generalidade que implica vazios epistemológicos e reducionismo do próprio conhecimento.

Nos dossiês que se elaboram a partir da antropologia para a educação (Dossiês 2013, 2015a; 2016; 2017) também há deslizos, porém há um esforço em evidenciar o *trabalho de campo* e a *etnografia* como de suma importância para a formação e a prática docente, fato que obriga a um certo detalhamento do significado teórico e prático da própria antropologia. Contudo, mesmo nessa vertente, há uma primazia da materialidade da escola e de seus agentes, com pouco avanço em realidades educativas não formais ou não institucionalizadas.

Por sua vez, essa perspectiva considera que “há muitos caminhos pelos quais a interface Antropologia da/e Educação, pode ser considerada, já que é um campo em permanente construção no Brasil, na América Latina e, mesmo, no velho mundo.” (ECKERT, GUSMÃO, TOSTA, DAUSTER, 2017, p. 12), fato que remete à questão da pluralidade epistêmica e metodológica sem, contudo, ser muito explorada. Também, parece se fazer presente a complexidade do fazer etnográfico como questão de reflexão constante e crítica por parte dos pesquisadores – tanto na *antropologia*, como na *educação* – para, assim, delimitarem o alcance e os desafios das abordagens que adotam em suas análises

Ainda se observa, nos estudos que seguem da antropologia para a educação, a presença de textos mais teóricos, que trazem a questão das categorias e das múltiplas abordagens do campo antropológico. Textos, que, em larga medida, tratam da *diversidade social e cultural*; dos encontros e desencontros da antropologia da educação na formação para a diversidade e na questão do ensino e da aprendizagem, entendendo que a prática científica é sempre política, pois que medeia relações entre os povos em diferentes contextos e, por vezes, atua na mediação de conflitos e de lutas frente a outros grupos e, mesmo, frente ao Estado.

Por essa razão, os conteúdos se desdobram na experiência de alguns autores, que assumem a preocupação e alertam a respeito dos essencialismos simplificadores presentes no campo educativo e afirmando não bastar o mergulho nas realidades concretas que são pesquisadas (como alguns dos textos da educação), mas também exigem um mergulho no universo teórico que informa o olhar de modo a propor não apenas ver e descrever os fatos sociais, mas aprofundar a análise de modo consistente, por meio do que pode a antropologia contribuir para a educação e para a sociedade. Destaca-se, assim, a *cultura* como uma categoria essencial ao fazer antropológico e, também, um dos desafios prementes no campo da educação, posto que, em um campo e outro, possuem sentidos e significados diversos.

Para a antropologia, a *cultura* se apresenta como universo de práticas simbólicas e estruturas de mediação⁵ que envolvem seletividade, ideologia e mudança, sendo uma categoria processual, movente e dinâmica, que se constitui no espaço político de relações entre os homens, um espaço de poder vigente para cada grupo e sociedade. Trata-se, portanto, de uma categoria que não se reduz ao universo simbólico, pois que atua em esferas de poder distinto e, por vezes, conflitantes.

Para a educação, em geral, a *cultura* se apresenta em uma construção mais instrumental, a qual se apresenta como produto das relações entre sujeitos em termos de símbolos e significados, mais que processo decorrente das relações sociais e dinâmicas entre sujeitos, num campo de poder. Nessa concepção, a categoria atua em processos pedagógicos, transformando o que é vivo e movente em produtos acabados que se pode ver, observar, descrever, “engessando” a realidade social. Mais que isso, na tradição da educação escolarizada e homogênea, a cultura se apresenta numa concepção “culturalista” do passado que compreende a categoria *cultura* como sendo “apolítica” e, como tal, insuficiente para explicar realidades complexas como as nossas. Ainda que tal concepção não possa ser generalizada para os estudos da área da educação como um todo, constitui um “ranço” presente em alguns estudos, embora nem sempre explícitos⁶.

As considerações de um campo e de outro revelam tratar-se de uma categoria impossível de ser definida de modo único e total, principalmente em sociedades como as nossas, ou seja, sociedades modernas e capitalistas. Contudo, vale ressaltar que os diferentes sentidos que a categoria de *cultura* assume e sua importância em ambos os campos de conhecimento implica reconhecer que a cultura sempre foi uma noção política e, mais ainda, quando se trata da A. L. em razão dos processos de construção das nações e povos abaixo do Equador. Assim, seu uso instrumental, ainda comum na educação escolarizada, evidencia a ausência do “embasamento teórico que a sustenta e [que] exige colocar estudos e práticas sociais e pedagógicas em alerta.” (GUSMÃO, 2013, p. 20)

Este ponto abre perspectivas para se pensar se, nos dois campos de conhecimento, a natureza da ciência em torno da realidade latino-americana considera a importância

⁵ A dimensão da cultura presente em diferentes mentalidades envolve seu entendimento necessário como processo e movimento no pano de fundo da história. Processo e movimento que supõem a existência de relações de poder, de resistência e de transgressão, capazes de instaurar a reflexão e a crítica, por meio da construção de pontes (mediação) entre saberes diversos, entre sujeitos diferentes, suas experiências e histórias de vida.

⁶ Ver a respeito Gusmão, Neusa M.M. “Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade”. *PRO-POSIÇÕES: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP*, 9(3[57]):47-82.

desse espaço geográfico e histórico na redefinição dos campos teóricos e suas categorias. A questão de necessária reflexão se faz no como as categorias podem ser incorporadas ou não nas análises futuras e que cabe referenciá-las no campo histórico de conformação da antropologia e da educação na A. L. A resposta parece ser bastante limitada no conjunto dos dossiês considerados, mas não está ausente, ficando, aqui, em aberto para futuras indagações.

Ao resumir os conteúdos do conjunto dos Dossiês em que a construção do conhecimento se faz a partir da Educação para a Antropologia (Dossiês 2014; 2015b⁷; 2019), a centralidade das práticas escolares se faz presente e, as realidades concretas estudadas são vistas como definidoras por si da pluralidade que a antropologia defende, quando em verdade, a pluralidade no campo da antropologia é, sem dúvida, uma questão epistemológica. Vale dizer que, no conjunto desses estudos, sobressai a educação como *ensino* e este como *socialização*. Constata-se, portanto, que o olhar se constrói com pouca ou nenhuma distinção entre *socialização* e *sociabilidade*⁸, fato de importância fundamental para a antropologia em sua compreensão do campo educacional e da própria educação, como realidade alargada, vale dizer, que recobre todas as atividades da condição humana, não restrita à escola e à escolarização.

A postura do investigador nem sempre se mostra claramente expressa ou definida e tais ausências apontam para a possibilidade de vazio das categorias e da opção teórica, que assumida pela superfície, por vezes, parece colocar a prática de alguns investigadores em bases dogmáticas e quase religiosas. Assim, fica o alerta de que a ausência ou a presença de debates propositivos com respeito à prática social e politicamente comprometida no campo científico – da *antropologia* e da *educação* – é importante para se pensar a ciência que praticamos e o como ela define um campo de ação e intervenção sobre as vidas daqueles que, como investigadores, pensamos defender.

Ainda assim, alguns textos mostram-se de modo lacunar e frágeis com relação ao diálogo entre as áreas, quase como realidades paralelas e não intercruzadas. Também, nos diferentes

⁷ O Dossiê 2015b publicado pela Associação Brasileira de Antropologia – ABA –, na revista VIBRANT, é organizado por uma antropóloga e uma socióloga, porém, seu conteúdo está remetido ao campo da educação formal e para a socialização e, assim, foi aqui considerado como sendo um conteúdo que vai da educação para a antropologia.

⁸ A *sociabilidade* se constitui como esfera de associação entre sujeitos, desprovida de intencionalidade; possibilita descobertas, por meio da reciprocidade e da interdependência, estabelecendo pontes comunicantes em termos de significados e de significantes, de imaginário e de imaginação. A *socialização* pressupõe a intencionalidade de formação do indivíduo, em termos de normas e de valores vigentes na sociedade e transmitidos por meio de uma geração adulta para uma geração mais nova que assume, assim, as condutas previstas na/pela sociedade. Nessa medida, as gerações mais novas se fazem sujeitos passivos de um processo de ensino, porém, não se estabelece uma relação efetiva de aprendizagem, na qual sejam eles sujeitos ativos do processo de construção e compreensão de mundo.

conteúdos, a abordagem da *cultura popular* inspirada por Fals Borda e Paulo Freire aparecem sem a devida substancialidade das propostas que esses autores defendem. Ao citar an passant aos autores de referência, sem maiores aprofundamento, sugere-se como suficiente e como dada a direção e o rumo do que é afirmado com relação aos universos estudados. Por sua vez, também aligeiradas, as categorias com que trabalham alguns dos autores surgem quase como se fossem suficientes em si mesmas e o caso mais evidente é o da categoria *cultura popular* e a própria concepção de *educação*, colocando em tela a proposta teórica de um terceiro autor, ou seja, Tim Ingold.

Essas considerações evidenciam a fragilidade das categorias presentes nas pesquisas relatadas e mostram, ainda, que há demasiada importância da prática em detrimento da teoria, questão de maior importância para os autores de fundo, que não preconizavam uma teoria sem prática ou uma prática sem teoria. Por vezes, parece que a prática se resume ao *estar lá, ver, observar, descrever*.

A concepção de *educação* e de *processos educativos* pressupõe a noção de *socialização*, de largo uso em trabalhos mais da educação, embora seja ressalvado, não se limita a ela, pois que são os processos vividos em relação (campo das *sociabilidades*) fundamentais para processos educativos mais amplos que os escolarizados. Contudo, a dimensão da *sociabilidade* não é explorada e limita em muito as explicações mesmo de realidades fora da escola. Não privilegiar essa dimensão implica a ausência de uma concepção alargada de educação que, por vezes, limitam-se a abordar a aprendizagem como sendo *ensino, transmissão e socialização*. Cabe alertar para os processos acima como aqueles que, fundamentalmente, pressupõem a educação que se dá em espaços institucionais formais e que são dotados de objetivo definido pelo sistema social no qual os sujeitos encontram-se inseridos, não correspondendo, necessariamente, às formas de sociabilidade.

Ao retomar os autores de referência central de alguns textos, como Fals Borda e Paulo Freire, entra em conta a educação formal, mas também outras formas de educação não formal e não institucionalizada, decorrentes das práticas sociais dos sujeitos em situação de submissão, que possibilitam sua organização em termos políticos. Com tudo, esse contexto não aparece claramente refletido e os autores acima acabam por ser subutilizados. Isso terá reflexo na compreensão da educação como sendo "*popular*". O termo parece emanar-se da realidade de grupos subalternos e marginais à ordem constituída e sujeitos dos diferentes estudos, mas isso é muito limitado. Quase sempre, o "*popular*" nesse sentido não se revela nas relações com seu "outro", a sociedade

dominante, e sim por ser um grupo subalterno. O fato revela a mesma fragilidade da noção de *cultura*, pois é pouco refletida enquanto uma categoria singular: *cultura popular*.

Cabe lembrar que o movimento cultural da década de 1960 / 1970 e, principalmente, no contexto histórico e político da A. L. foram a base das orientações surgidas com Fals Borda e Paulo Freire e outros. Isso implica ter presente que a categoria *Cultura Popular* designa um universo político de ação, sublevação e libertação em que a cultura dos chamados oprimidos em um universo dominante, branco, europeizado deveria ser ou se fazer instrumento de liberdade e de diálogo entre culturas em pé de igualdade. Fato que não se realiza sem a instrumentalização política das culturas dos chamados “outros” em processo de luta e superação da subserviência e, portanto, no campo político das relações entre sujeitos diferentes e de poderes diversos. Assim, não basta considerar uma prática cultural de segmento subalterno como “popular” para se estar falando de “*cultura popular*” na concepção daqueles autores. Embora a origem dessas práticas designe o popular, por si só, não designa a categoria “*cultura popular*” no sentido compreensivo da categoria e da instrumentalização da cultura na luta social, como é proposto pelos autores. Assim, como categoria, a *cultura popular* supõe, sempre, o caminhar conjunto da teoria e da prática, sem o que, ela se torna vazia de conteúdo. Por sua vez, quando esses autores falam de *relações horizontais* entre culturas diversas, não querem apenas sinalizar relações de respeito entre sujeitos, tal como emana de alguns textos, mas querem dizer do alcance real de igualdade entre diferentes no campo político, algo efetivamente democrático e de cidadania. Portanto, vai além das relações de respeito, pois supõe *diferença e equidade* em termos de direitos e de poder.

No eixo orientado pelo campo da *educação* e da *pedagogia* para o da *antropologia*, fica claro o fato de a antropologia ser um campo estratégico para pensar e instrumentalizar o ensino e a educação de segmentos populares, mas não é suficientemente explorado. Isso faz com que o campo antropológico seja aqui, considerado como fornecedor de ferramentas para os processos educativos na escola e fora dela, no campo de pesquisa, mas, novamente de forma aligeirada e instrumental sem a devida reflexão teórica que segue com as ferramentas, sejam as categorias ou o trabalho de campo. Embora, de fato, a antropologia possibilite a instrumentalização da prática educativa, na maioria dos textos, revela-se como prática destituída da base teórica que sustenta o *fazer* da antropologia e o alcance de sua categoria central – a *cultura*. Com isso, fundamental no campo antropológico, a *etnografia* como artes de fazer, seja na pesquisa, seja nos processos educativos via a *observação participante*, em alguns textos, transforma-se em *participação observante*, num reducionismo do método etnográfico.

Como diz Magnani (2012), “a expressão ‘observação participante’, [...] virou lugar comum; qualquer ida a campo vira observação participante. Os profissionais de outras áreas precisam entender que para produzir uma etnografia, é preciso antes conhecer as boas etnografias que já foram feitas.” (p. 175). É preciso compreender que

a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente. (MAGNANI, 2009, p. 135)

A compreensão de que o pesquisador é, antes de tudo, um observador da realidade do outro e que lá está para exercer essa prática inibe a ideia de que ir até o outro, o “estar” em campo, é suficiente no fazer etnográfico. Por vezes, nota-se, em alguns textos presentes nos dossiês, uma leitura ligeira de Tim Ingold, em que a ausência de compreensão do que sejam as “*artes de observar*” ou “*educação da observação*”, acentua o equívoco de que ir a campo é fazer etnografia. O fato revela a ausência do embasamento teórico consistente e necessário e resulta em um falso entendimento de que as categorias falam por si mesmas e fazem com que, tanto a constituição dos dados como sua análise sejam fragilizadas por indefinição das categorias e de seu corpo teórico. Em pouquíssimos textos dos diferentes dossiês ocorre a construção mais criteriosa de análise com base nos aportes teóricos e na definição das categorias de referência e de seu uso no interior de investigações feitas. O mesmo acontece com a noção de *interculturalidade* e da *etnografia* como ferramenta pedagógica que, embora interessantes, precisam ser mais problematizadas para garantir análise mais profunda.

Por tudo isso, a leitura mais antropológica em torno dos sentidos da *antropologia* e da *etnografia*, na maioria das vezes, demonstra que essas palavras parecem estar referidas como sinônimas entre si, ou mesmo, como sinônimas de *trabalho de campo*, entendido como o “ter estado lá” e observado e descrito a realidade dos sujeitos. Mas a etnografia não é só descrição e não basta “ter estado lá” e aqui, o afastamento da antropologia é total.

Assim, alguns percursos da educação em direção ao campo antropológico, por vezes, fazem-se de modo frágil e conduzem a conclusões de pouco alcance. É significativo entender que as ausências aqui consideradas apontam para a possibilidade de vazio das categorias e da opção teórica, que assumida pela superfície, por vezes, comprometem a prática de investigação, bem como a análise de seus resultados.

Assim, fica o alerta de que a ausência ou a presença de debates propositivos com respeito à prática social e politicamente comprometida no campo científico – da *antropologia* e da *educação* – é importante para se pensar a ciência que praticamos, pois que ambas se constituem como campo de ação e de intervenção sobre as vidas daqueles que, como investigadores, pensamos defender.

(IN) Conclusão

Todos os dossiês demonstram ter por suposto as relações entre *antropologia e educação* e seguem dois pontos de partida: da antropologia para a educação e da educação para a antropologia. Apesar disso, o que se evidencia em todos os dossiês e em maioria dos textos é a referência a práticas escolares; a materialidade da escola; processos de formação e ensino. O fato de que a educação não se restrinja à escolarização, como diferentes estudos de antropologia e educação têm demonstrado, referida em um ou em outro texto, não muda a perspectiva da escola, dos agentes e dos processos.

Considerando a pluralidade autoral dos dossiês, pode-se afirmar que não há, ainda, um processo de libertação da educação formal como objeto e, mesmo que haja uma “sombra” não explícita de que educação seja escolarização, quando alguns textos buscam experiências de outros processos educativos, a abordagem ainda é em torno da questão da *socialização* e da perspectiva do ensino em detrimento das abordagens referidas à *aprendizagem*. A *socialização* corresponde a processos educativos dotados de finalidade e pressupõem a necessidade de intervenção a partir das práticas tidas como necessárias e, quase sempre, pressupostas na relação de alguém que sabe para alguém que nada sabe. Há, assim, um agente que ensina e um agente passivo que aprende, numa relação dotada de caminho unidirecional. A escola e a escolarização é o espaço máximo em que tal proposição se realiza. Mas se a educação fosse apenas isso, como diz Miguel Nicolélis (2020, s/p.), “a gente podia sentar na sala e só ouvir o dia inteiro e ir decorando!”

Nesse contexto, cabe lembrar que o essencial do processo educativo consiste em compreender que nem sempre *ensino é aprendizagem*, e que a educação tem que ser vista para além da *socialização* inerente ao ensino formal e institucional. A educação tem que ser considerada como *campo educacional*, fato que implica a incorporação de relações múltiplas e, por vezes, contraditórias que se desenrolam na *sociabilidade* das relações vividas dentro e fora da escola. Significa, ainda, reconhecer não só os acontecimentos, mas seus símbolos

e significados dentro de um contexto de poder, um campo político por natureza, que precisa ser conhecido para ser desconstruído, permitindo alternativas possíveis aos sujeitos até então negados na escola e no tecido social. Para tanto, faz-se necessária uma visão mais coletiva, que faça com que o ato educativo incorpore os sujeitos como membros de uma comunidade com potencialidade para transformar a realidade, organizar-se, pensar e agir coletivamente. Considerar as *aprendizagens* para além da escola coloca em tela processos sociais que vividos tornam a educação um elemento inerente às culturas humanas e sua diversidade.

Como afirma Jean Lave, citada por Mizrahi (2021), a indissociabilidade entre *cultura e aprendizagem* conduz as reflexões mais propositivas para além da centralidade da escola, recupera a importância e a complexidade das comunidades de práticas e dirige as investigações etnográficas para modos de fazer no cotidiano e na complexidade dos contextos de vida. Com isso, compreendem-se os processos de mudança contínua e dinâmica que ocorrem entre sujeitos, superando os limites presentes na educação e, por vezes, entre antropólogos que pesquisam o campo educacional, pela ainda presente tradição de *socialização* à la Durkheim, ou seja, “concepções ou significados que seriam passados de geração a geração como um repertório de conhecimentos e saberes” (STEIL; CARVALHO; GOMES, 2015, p. 10), como por vezes acontece no estudo da educação formal, institucionalizada. Permanecer nesse limite, hoje, não possibilita ampliar o debate com a questão da *sociabilidade e/ou socialidade* humana. Daí que, por mais que a categoria de *socialização* siga em uso nas Ciências Sociais, segundo Mizrahi (2021), essa vem sendo desestabilizada por novos estudos etnográficos e por formulações necessárias para o entendimento da habilidade humana “de nos engajarmos com outros seres humanos no contínuo processo de nossa autocriação” (p. 170). A criação de nós como um mesmo, igual e diferente em relação. Fato que, segundo a autora, tem potencial “possibilidade de pensar a educação para além da escola e da educação formal” (p. 166) e que se faz atuante na antropologia contemporânea.

Aqui, a importância da contribuição da antropologia para a educação, como também da educação para a antropologia.

Referências

- ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na escola moderna. Formas Históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo, Editora Brasiliense, 2002.
- CARDOSO de OLIVEIRA, Roberto. O Movimento dos Conceitos na Antropologia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 1993, v. 36 p. 13-31.

- DAUSTER, Tania. Um diálogo sobre relações entre etnografia, cultura e educação. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 39-56, 2015.
- ECKERT, Cornélia; GUSMÃO, Neusa M.M.; DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra P. Apresentação, In: ECKERT, Cornélia; GUSMÃO, Neusa M.M.; DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra P. Dossiê Antropologia, Etnografia e Educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 9-18, setembro/dezembro de 2017.
- FLEISCHER, Soraya; SCHUCH, Patrice; FONSECA, Cláudia. Apresentação. In: FLEISCHER, Soraya; SCHUCH, Patrice; FONSECA, Cláudia. *Antropólogos em ação: experimentos de pesquisa em Direitos Humanos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- GUSMÃO, Neusa M M de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.
- GUSMÃO, Neusa M M de. Comunidades Rurais Negras ou Quilombolas? Um debate em torno de categorias e experiências. In: GODÓI, E. P.; MENEZES, M. (Org.) *Uma terra para se viver: assentados, colonos e quilombolas*. São Paulo: Annablume, 2013. p. 215-235.
- GUSMÃO, Neusa M M de. Apresentação. Dossiê Formação Docente para a Diversidade: dilemas, desafios e perspectivas no diálogo entre Antropologia e Educação. *ProPosições*, 24(2), AGO 2013a. p. 17-25.
- GUSMÃO, Neusa M M de. Prefácio In: PAULA, Maria Cecília; D'AVILA, Cristina; ZEN, Giovana. (Orgs.) *Educação e Diversidade: múltiplas dimensões*. PPGE-UFBA, 2021. (No Prelo)
- MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 32, p. 129-156, 2009.
- MAGNANI, J. G. C.; AQUINO, J. D. A etnografia não é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa..., que se pode usar de qualquer maneira. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 43, p. 252- 266, 2012.
- MIZRAHI, Mylene. Apresentação. A educação como relação: estética, materialidade, subjetivação – contribuições desde a antropologia In: BANNELL, Ralph Igns; MIZRAHI, Mylene; FERREIRA, Gisele. (Orgs.) *Deseducando a Educação: mentes, materialidades e metáforas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021, p. 165-179.
- MORIN, Edgar. Edgar Morin: é preciso educar os educadores. In: *Fronteiras do Pensamento*. Andrea Rangel/O Globo – 02.01.2017. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin>. Consultado em: 15/08/2021.
- NICOLÉLIS, Miguel. Máquina de criar universos. In: BERGAMO, Giuliana, *ECO-A-UOL*. Publicado em 29/11/2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/miguel-nicolelis-nossa-forma-de-aprender-e-por-meio-do-contato-social/#cover> Consultado em: 12/11/2021.
- O'DWYER, Eliane. "Nation Building" e relações com o Estado: o campo de uma antropologia em ação. In: ZHOURI, Andréa (Org.) *Desenvolvimento, reconhecimento de direitos e conflitos territoriais*. Brasília – DF: ABA, 2012 p. 236- 253.
- OLIVEIRA, Amurabi. A antropologia dos não antropólogos e outras questões etnocêntricas. *Revista Antropológicas*, Recife, v. 22, n. 1, p. 101-123, 2011.
- OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da etnografia na educação. *Educação em Foco*, Maringá, v. 16, n. 22, p. 163-183, 2013a.
- OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. *Revista Educação*, Unisinos, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 271-280, 2013b.
- OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos de tipo etnográfico em educação? *Revista FAEEBA, Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013c.
- OLIVEIRA, Amurabi. Um Antropólogo na Educação. *Educação e Análise*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 91-110. jan./jul., 2016.
- ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana pires do. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 57-75, jan./abr., 2015.
- STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GOMES, Ana Maria. Apresentação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 9-17, jul./dez., 2015.

TOSTA, Sandra Pereira. Cruzando fronteiras – entre a antropologia e a educação no Brasil e na Argentina. *PRO-POSIÇÕES*, v. 24, n. 2 (71), maio/ago., 2013 p. 95-107.

PEIRANO, Marisa. Etnografia não é Método. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, Jul/Dez, 2014.

VALENTE, Ana Lucia F. Usos e abusos da antropologia na educação. *ProPosições*, v. 7, n. 2 [20], p. 54-64, Jul/1996.

Neusa M. M. Gusmão

Antropóloga, professora titular aposentada da UNICAMP.
Email: neusagusmao@uol.com.br