

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: INTERDISCIPLINARIDADE, ENSINO E PESQUISA

Anderson Tibau – UFF/IEAR

Tania Dauster – PUC-Rio/PPGE

Resumo

A possibilidade de construção da interdisciplinaridade entre os campos da antropologia e da educação é abordada, neste texto, a partir do intercâmbio das experiências de ensino e pesquisa de dois professores e pesquisadores, um pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e outro ao Curso de Pedagogia do Instituto de Educação da Universidade Federal Fluminense em Angra dos Reis. Isto posto, objetiva-se caracterizar a diversidade de modos de conceber e realizar que se desenvolvem em contextos distintos da disciplina antropologia e educação, relativizar seus limites e fronteiras, situar as representações e práticas de leitura/escrita no contexto universitário, além de revelar as peculiaridades de cada situação em função das limitações e liberdades do tipo de aluno que ingressa no ensino superior. Trata-se de perceber, dentro de um amplo processo de diálogo e cruzamento de saberes e reflexões, como se constituiu a disciplina antropológica tanto numa situação quanto noutra e o lugar aí ocupado pela etnografia.

Palavras-chave: antropologia, educação, interdisciplinaridade, ensino, pesquisa, etnografia

Abstract

The possibility of construction of interdisciplinary fields of anthropology and education is addressed in this text from the exchange of teaching experience and two teachers research and researchers, one belonging to the Graduate Program in Education at the Catholic Pontifical University of Rio de Janeiro and another to the Course of Education Institute of Education of the Federal Fluminense University in Angra dos Reis. That said, the objective is to characterize the diversity of ways of thinking and conduct that are developed in different contexts of anthropology discipline and education, relativize their limits and boundaries, place the representations and practices of reading / writing

in the university context, and reveal peculiarities of each situation depending on the limitations and freedoms of the type of student that enters higher education. It is to understand, in a broad process of dialogue and crossing of knowledge and reflections, as was the anthropological discipline both in a situation as another and the place occupied there by ethnography.

Keywords: anthropology , education, interdisciplinary, teaching, research, ethnography

O efeito Nacirema

Ao cursar o primeiro período de pedagogia em 1994 uma disciplina, em especial, chamou a atenção. Era a antropologia. Nem tanto pela disciplina em si, porque não a conhecia o suficiente naquele início de formação, mas, sobretudo, pela curiosidade e interesse aguçados em função de dois textos simples e introdutórios, cujos efeitos se estenderam, da minha formação como mestre e doutor no âmbito do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PPGE/PUC-Rio – entre os anos de 1999 a 2006, sob a orientação da professora Tania Dauster, até os dias de hoje como professor do curso de pedagogia do Instituto de Educação da Universidade Federal Fluminense em Angra dos Reis – UFF/IEAR.

Poderia definir “*uma estreia na vida*” (Bourdieu, 1998a, p. 183) de pedagogo provocado pela possibilidade interdisciplinar com a antropologia, a partir das leituras de “Body ritual among the Nacirema”, de Horace Mincer (1956) e “Você tem cultura?”, de Roberto DaMatta (1986). Esses autores inauguraram em mim a perspectiva de um novo olhar para prática docente. Dadas as opções disciplinares convergentes, a iniciação nas leituras antropológicas trouxe de forma seminal para a vida de professor aquilo que Gilberto Velho (2012, p. 13) definiu como “*um processo mais amplo de diálogo e cruzamento de saberes e reflexões*”. Noutro contexto, Amurabi Oliveira (2013, p. 272) caracterizou a influência da antropologia no trabalho dos educadores como “*uma concepção alargada de educação, indo para além do processo de escolarização*”, posição muito próxima a de Gilmar Rocha (2014, p. 2):

(...) a educação sempre esteve na mira dos antropólogos, mas de maneira difusa. O que possivelmente justifica a ausência de uma “antropologia da educação”, até pouco tempo atrás, uma vez que

para os antropólogos, dos clássicos aos contemporâneos, a educação não está restrita ao espaço formal da escola, ao contrário, mistura-se aos fenômenos da tradição, transmissão da cultura, manifestações rituais etc.

Obviamente, não se pode considerar ter aprendido antropologia com aquelas leituras de Minner e DaMatta, mas, sem dúvida, na minha biografia, foi estimulante a possibilidade de ler a educação por uma perspectiva distinta do pedagogo *stricto sensu*, lançando mão de um olhar antropológico, ainda que mais ensaiado do que desenvolvido, àquela altura. Na realidade, só viria a conhecer verdadeiramente a perspectiva do olhar antropológico no PPGE/PUC-Rio, o que será visto mais adiante.

No ensaio sobre a sociedade Nacirema destaca-se o efeito de invenção da realidade, o que toma o leitor de surpresa quando se revela tratar-se, em certa medida, da sua própria sociedade de pertencimento. Compreende-se de forma inequívoca, ainda que de um ponto de vista teórico nesse caso, que “*estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações.*” (Velho, 1978, p. 45). A surpresa na autorrepresentação do leitor com a cultura Nacirema em função do estilo narrativo despojado e provocador de descrição daquela “cultura exótica” é, na minha opinião, o que faz com que muitos leitores novatos e inexperientes de antropologia tenham empatia pela disciplina. É acessível e, relativamente, pedagógico.

Por outro lado, Roberto DaMatta não propõe um ensaio ficcional, mas se utiliza do recurso narrativo prosaico, de escrita e metáforas simples, para conduzir o leitor ao universo tanto fascinante quanto polissêmico da categoria cultura. Os exemplos cotidianos e de fácil identificação utilizados pelo autor constroem uma zona de negociação de significados entre o texto e o leitor. O autor buscava traduzir para os leitores a categoria cultura que, desde Edward Burnett Tylor no século XIX até os dias atuais, é central na antropologia. Isso me deixou bastante surpreso e com vontade de aprender mais sobre o campo¹. A esta vontade de desvendar as redes de significados,

¹ Para Pierre Bourdieu (1983: p.84) Um campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste

provocada pelo descentramento, dou o nome de efeito Nacirema. Eu deveria realizar a travessia entre dois continentes e agregar às leituras e práticas do campo da educação, oriundas dos tempos de professor na escola básica e do *status* de pedagogo recém-formado, o aprendizado antropológico, estabelecer outras relações e incorporar outras posturas. Como isso se deu?

Construindo pontes

Após o efeito Nacirema, já como orientando da professora Tania Dauster no mestrado do PPGE/PUC-Rio, vivendo a rotina de aula, monitoria e pesquisa, a leitura e o debate de “O ofício do etnólogo, ou como ter ‘Anthropological Blues’”, deixaram mais claro o que havia me impressionado nas leituras de textos de antropologia, ainda na faculdade, ou seja, que “*vestir a capa de etnólogo é aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: (a) transformar o exótico em familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico.*” (DaMatta, 1978, p. 28). Este seria, certamente, um excelente guia para os trabalhos de campo que viria a realizar como mestrando e doutorando, como integrante do Grupo de Estudos de Antropologia da Leitura e Escrita – GEALE² – e como professor na UFF/IEAR.

A estada no PPGE/PUC-Rio entre os anos 1999 e 2006, em especial no âmbito da antropologia, se caracterizou pela reflexão sobre a formação na disciplina antropológica e no trabalho etnográfico, sobre o lugar ocupado pela antropologia e educação como especialidade dentro de um campo maior. Assim se deu a experiência de formação tanto quanto se delineou a sua dimensão política.

Adensando as discussões sobre o campo, Tania Dauster (2016) esclarece que a comunidade antropológica não chegou a institucionalizar a antropologia e educação na subárea das antropologias especializadas.

Nas palavras de Bela Feldman-Bianco (2013), em 2005, a comunidade antropológica elaborou, mas não institucionalizou, uma tabela, na qual a antropologia da educação está classificada na subárea intitulada antropologias especializadas.

campo (cada categoria de interesses implica na indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. (grifo do autor)

² Grupo de pesquisa coordenado pela professora Tania Dauster.

Ao discutir o campo da antropologia, a autora aponta para a perspectiva de “desvendar os códigos culturais e os interstícios sociais da vida cotidiana” (2013: 19), como a produção de um saber que contribui para o conhecimento de problemáticas da atualidade sobre as diferenças e desigualdades sociais, assim como sobre a paisagem tradicional de valores e práticas, dilemas da inclusão social e do desenvolvimento, seja ele social ou econômico. (Dauster, 2016, p. 454) (Tradução nossa)

No nosso caso, sem medo de nos colocarmos numa postura exagerada, podemos afirmar que palmilhamos as fronteiras da produção do conhecimento entre os processos educativos vistos de maneira ampliada como formativos e as especializações da antropologia urbana e das sociedades complexas, legado de Gilberto Velho, na construção de uma interdisciplinaridade entre antropologia e educação. Como? A obra e a orientação de Gilberto Velho inspiraram tanto a vocação e a prática antropológica da orientadora, como a prática de ensino e orientação em antropologia no campo da educação durante sua atuação na pós-graduação e, do mesmo modo, como professora na graduação em pedagogia e outros cursos na PUC-Rio.

Apesar dos debates teóricos e práticas investigativas unirem os campos da antropologia e educação, nunca houve no âmbito do PPGE/PUC-Rio intenção de transformar pedagogo em antropólogo. Ao contrário, a questão primordial sempre foi a interdisciplinaridade e sua perspectiva de ampliação do olhar e das possibilidades de levantar problemas no campo da educação de uma forma específica, mais descentrada e desnaturalizada.

Nesse sentido, no início da década de 1990, no contexto da crise dos paradigmas na educação, Tania Dauster ao relativizar o próprio relativismo navegava contra a corrente ao abrir espaço para essa questão no campo da educação como modo de problematização. Fazia, então, as seguintes perguntas:

(...) Trata-se de transformar o educador, professor ou pesquisador em um antropólogo? Que usos o educador pode vir a fazer das teorias antropológicas e das categorias que orientam estas práticas? Como as crises internas ao campo da Antropologia podem afetar as leituras produzidas pelas apropriações que o educador opera, *vis-à-vis* o campo antropológico?

Quais as tensões que se gestam, uma vez que as profissões do educador e do antropólogo expressam tão diferentes crenças, valores, estratégias de pensamento, disposições, atitudes e símbolos? Que dizer dos heróis, mitos e representações, sentimentos e idéias (sic) que configuram os imaginários distintos e particulares destas duas tribos, que se diferenciam nos seus gestos, interesses e aspirações? (1994, p. 80)

A autora observa:

Naquela ocasião, apontava para a importância do relativismo para o educador, ressaltava as tensões entre o singular e o universal, que devem permear os horizontes do trabalho não só do antropólogo, mas, também, do educador. Tentava, mesmo considerando a leitura crítica feita por autores tais como SOARES (1991), VELHO (1991) e ZALUAR (1991), cujo foco principal é o relativismo, abrir espaço para sua problematização.

Embora consciente do debate atual sobre as possibilidades do fazer etnográfico, chamava a atenção para a pesquisa no campo educacional a partir da etnografia. Considerações em torno do conceito de cultura, da “leitura” das relações sociais concretas e do significado delas emergente, foram os aspectos que busquei focalizar a partir de um mergulho na literatura do campo antropológico. (Dauster, 1996, p. 65)

Tania Dauster apostava no estudo de textos da clássica e moderna antropologia, internacional e brasileira, além da própria etnografia, como formas do professor se beneficiar com a abordagem antropológica “*conhecendo seu aluno com outras lentes, ou seja, analisando a heterogeneidade e a diversidade sócio-culturais*” (idem). Colocava, assim, para escanteio modos etnocêntricos que enxergassem inferioridade onde havia diferença e/ou transformassem tal diferença em “privação cultural”. Desse modo, é possível compreender o método e os princípios de sua pedagogia, que promovem o desenvolvimento de pesquisas etnográficas no meio urbano ao mesmo tempo em que constroem as pontes que permitem ultrapassar estereótipos.

A escolha da abordagem deu-se em função de buscar uma atitude de “estranhamento” pelo pesquisador, segundo a qual ele pensasse outros sistemas de referência que não o seu próprio, outras formas de representar, definir, classificar, organizar a realidade e o cotidiano, que não em seus próprios termos. (ibidem, p. 66)

Em outros termos, seria como buscar um pouco mais de “*experiência próxima*” (Geertz, 2000, p. 87). Em função disso, muitas foram as pesquisas institucionais de caráter interdisciplinar realizadas por Dauster e orientandos, dissertações de mestrado e teses de doutorado escritas sob sua orientação, apresentações de trabalhos em congressos, livros e capítulos de livros escritos como autora e em coautoria, e textos publicados em periódicos de ambos os campos e também de outros, em toda sua carreira no PPGE-PUC-Rio, até os dias atuais como professora emérita. Sua atuação junto àquele Programa, vem acumulando grande acervo de produções e conhecimentos que, no conjunto, representam valiosa contribuição ao campo da antropologia e educação. Além disso, uma quantidade considerável de ex-orientandos, hoje professores de instituições públicas de ensino superior, muitos atuando nessa mesma área, revela, tanto quanto consolida um trabalho dedicado à legitimação do campo. Vejamos, a seguir, quais leituras e o lugar ocupado por elas na nossa experiência autobiográfica de ensino e aprendizado da antropologia.

Sistemas de ensino e sistemas de pensamento

Como já indicava Pierre Bourdieu (1974, p. 203), em “Tristes Trópicos” Claude Lévi-Strauss evoca seu itinerário intelectual e todo ritual do ensino francês de filosofia. Dentre as muitas reflexões, Bourdieu reforçava a função de integração cultural escolar. E, de certo modo, concluía:

Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado. (ibidem, p. 211) (grifo do autor)

Contudo, mais do que descrever a força formadora de hábitos contida na pedagogia do ensino de filosofia na Sorbonne naquele final de anos 20, início dos anos 30 do século XX em Paris, Claude Lévi-Strauss expôs seu itinerário educativo, da infância à vida adulta, até seu encontro com a etnografia, em especial, no capítulo em que trata da formação do etnógrafo. Seguindo a rota traçada por Pierre Bourdieu, constataremos o lugar ocupado pela etnografia na vida e nos próprios termos de Claude Lévi-Strauss (2009, p. 56) em relação às ciências humanas e física:

Entre o marxismo e a psicanálise, que são ciências humanas, uma com perspectiva social, outra, individual, e a geologia, ciência física – mas também mãe e nutriz da história, tanto por seu método quanto por seu objeto –, a etnografia se instala espontaneamente em seu próprio reino, pois esta humanidade, que encaramos com as limitações apenas do espaço, confere um novo sentido às transformações do globo terrestre legadas pela história geológica: trabalho indissolúvel que prossegue no correr dos milênios, na obra de sociedades anônimas como as forças telúricas, e no pensamento de indivíduos que oferecem à atenção do psicólogo outros tantos casos particulares. A etnografia proporciona-me uma satisfação intelectual: como história que une por suas duas extremidades a do mundo e a minha, ela desvenda ao mesmo tempo a razão comum de ambas. Ao me propor estudar o homem, liberta-me da dúvida, pois nele considera essas diferenças e essas mudanças que têm um sentido para todos os homens com exclusão daqueles, próprios a uma só civilização, que desapareceriam se optássemos por nos manter afastados. Por último, ela aplaca esse apetite inquieto e destruidor a que me referi, garantindo à minha reflexão matéria praticamente inesgotável, fornecida pela diversidade dos costumes, dos usos e das instituições. Reconcilia meu caráter e minha vida.

Longe de qualquer comparação com o mestre Lévi-Strauss, também posso considerar ter sido aplacado pela etnografia, não por ato mágico, mas justamente pela possibilidade de acessar universos de costumes, usos e modos de realizar da minha própria cultura e de outras. Mas, há um *cursus* próprio de formação. Há um sistema de ensino baseado em leituras orientadas, em linhagens teóricas tornadas conhecidas e na

apreensão da etnografia como opção teórico-metodológica. A experiência de aprendizado da antropologia ora relatada se deu pela leitura e pelo debate de alguns clássicos da literatura antropológica, sempre a partir de uma concepção sobre *“a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica.”* (Dauster, 2007, p. 20). Não nos ocuparemos, aqui, do relato cronológico dos textos trabalhados durante as aulas de antropologia no PPGE/PUC-Rio no período compreendido entre os anos de 1999 e 2006 – período referente à nossa experiência de ensino e aprendizado da antropologia –, mas sim da utilização dos títulos e autores como “síntese integrada” (Durham, 1986, p. 11) e quadro teórico da formação.

Iniciamos, pois, pela chamada escola sociológica francesa destacando Émile Durkheim e Marcel Mauss. O contato inicial com Émile Durkheim foi pela leitura do prefácio da segunda edição de *“As regras do método sociológico”*. *“Este livro desencadeou controvérsias bastante vivas quando apareceu pela primeira vez”* (Durkheim, 1972, p. XIX), sendo considerado realista e ontológico. Nesse segundo prefácio Durkheim, em certa medida, acata as críticas feitas pelos seus pares em função do contexto científico, mas acaba reafirmando os argumentos anteriores. Com o afastamento da sociologia em relação à erudição filosófica, Durkheim assume um método científico para conhecer seu objeto, os fatos sociais. Todavia, não que se tratasse de uma metodologia de classificação, nem que se propusesse a sustentar que os fatos sociais fossem considerados materiais. Em outras palavras, o método, que é a atitude mental de considerar os fatos sociais enquanto coisas, significa que estes não podem ser conhecidos somente por introspecção, mas requerem observação e experimentação de sua exterioridade imediatamente acessível, para conhecê-los em sua profundidade. Sem desejar penetrar nas questões relativas ao contexto e atualização das discussões sobre o conceito de fato social, por essa referência, tive oportunidade de pensar as possíveis bases da necessidade e importância da aproximação da coisa observada para compreendê-la ou procurar apreendê-la “de perto”.

Ainda no âmbito da escola sociológica francesa, as leituras de *“As técnicas do corpo”* e *“Ensaio sobre a dádiva – forma e razão da troca nas sociedades arcaicas”*, ambos textos de Marcel Mauss, foram igualmente reveladoras e instigantes para a percepção do “outro”. A começar pela qualidade da escrita e depois, mas não menos importante, pelo universo teórico-metodológico-prático que se abria – naquele momento

eu não poderia imaginar que tempos mais tarde viria a realizar concurso para UFF/IEAR pleiteando vaga para a disciplina Corpo e Cultura, por exemplo.

Em “As técnicas do corpo” o autor define tal expressão como “*as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo.*” (Mauss, 2003, p. 401). Desse modo, elabora princípios de classificação das técnicas do corpo levando em consideração os sexos, as idades, o rendimento e a transmissão da forma técnica. Além disso, Marcel Mauss também se dedica a uma enumeração biográfica, incipiente, das técnicas: nascimento e obstetrícia, infância, adolescência e vida adulta. Sem dúvida é uma leitura obrigatória em se tratando de ensino e aprendizado de antropologia. Noutro contexto escrevi:

(...) em meio a tantas descobertas, Marcel Mauss (2003; p. 404) revela o cinema enquanto uma via pela qual se disseminavam entre os franceses modos de andar americanos. Concluía Mauss que as posições de braços, assim como das mãos, eram uma espécie de idiossincrasia social que nada tinha a ver com a produção meramente individual da maneira como se podia andar. Tal idiossincrasia, por sua vez, relacionava-se à perspectiva da *axis*, daquilo que era adquirido. Era mesmo o *habitus* das disposições do corpo, compreendido como primeiro e mais natural objeto e meio técnico do homem, imerso em variações relativas aos indivíduos e seus contextos sociais, seus universos simbólicos. (Tibau, 2012a, p. 1)

O “Ensaio sobre a dádiva – forma e razão da troca nas sociedades arcaicas”, leitura provocativa sobre a natureza da vida social, considera que aspectos sociais, políticos, econômicos e religiosos, por exemplo, estabelecem estreitas relações com as trocas materiais “espontâneas”, chamados sistemas de dádivas. O texto, porém, é considerado pelo próprio autor como uma pequena parte de uma série de estudos há muito desenvolvida por Marcel Mauss e Georges Davy³.

³ O trabalho mais significativo de Georges Davy é *La Foi Jurée* (1922), uma tentativa de reconstruir a formação do direito contratual. Na obra, Davy argumenta que há uma mudança contínua da lei de contrato e que, mesmo que uma relação contratual passe a existir, sua função é realizada pela adaptação de relações estabelecidas por lei. Especificamente relações contratuais só aparecem quando certas transformações sociais tiverem lugar: é o caso do totemismo que transforma nomes e brasões em objetos de troca e introduz um elemento contratual em status social. A análise de Davy, baseia-se, em grande parte, no conceito de *potlatch*, que se tornou conhecido na França através da obra de Marcel Mauss.

Este trabalho é um fragmento de estudos mais vastos. Há anos nossa atenção dirige-se ao mesmo tempo para o regime do direito contratual e para o sistema das prestações econômicas entre as diversas seções ou subgrupos de que se compõem as sociedades ditas primitivas, e também as que poderíamos chamar arcaicas. Existe aí um enorme conjunto de fatos. E fatos que são muito complexos. Neles, tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social das sociedades que precederam as nossas – até às da proto-história. Nesses fenômenos sociais “totais”, como nos propomos chamá-los, exprimem-se, de uma só vez, as mais diversas instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo –; econômicas – estas supondo formas particulares da produção e do consumo, ou melhor, do fornecimento e da distribuição –; sem contar os fenômenos estéticos em que resultam esses fatos e fenômenos morfológicos que essas instituições manifestam. (Mauss, 2003, p. 187)

O método dos estudos que levou ao desenvolvimento do texto impressiona tanto por suas precisão e rigorosidade quanto pelo tamanho do empreendimento.

Seguimos um método de comparação preciso. Primeiro, como sempre, só estudamos nosso tema em áreas determinadas e escolhidas: Polinésia, Melanésia, Noroeste americano, e alguns grandes direitos. A seguir, naturalmente, escolhemos apenas direitos nos quais, graças aos documentos e ao trabalho filosófico, tivéssemos acesso à consciência das próprias sociedades, pois se trata aqui de termos e de noções; isso restringiu mais o campo de nossas comparações. Por fim, cada estudo teve por objeto sistemas que nos limitamos a descrever, um após o outro, em sua integridade; renunciamos, portanto, a essa comparação constante em que tudo se mistura e em que as instituições perdem toda cor local, e os documentos seu sabor. (ibidem, p. 189)

Outra referência de suma importância no processo de ensino e de aprendizagem da antropologia e educação no PPGE/PUC-Rio, é Arnold van Gennep (2013), folclorista e etnógrafo, precursor dos estudos sobre o ritual e seus mecanismos básicos como

objeto de relevância na antropologia social. Dele, lemos o clássico “Os ritos de passagem”. Esse livro ocupa, ainda hoje, lugar de relevância nos estudos rituais, na reflexão sobre as relações sociais entre homens, grupos, espaços e posições sociais fixas, assim como sobre o problema da natureza sociológica dos ritos e dos atos teatrais. Sobre “Os ritos de passagem”, parece-nos consenso e demasiado importante a descoberta de que

(...) os ritos, como o teatro, têm fases invariantes, que mudam de acordo com o tipo de transição que o grupo pretende realizar. Se o rito é um funeral, a tendência das seqüências (sic) formais será na direção de marcar ou simbolizar separações. Mas se o sujeito está mudando de grupo (ou de clã, família ou aldeia) pelo casamento, então as seqüências (sic) tenderiam a dramatizar a agregação dele no novo grupo. Finalmente, se as pessoas ou grupos passam por períodos marginais (gravidez, noivado, iniciação, etc.), a seqüência (sic) ritual investe nas margens ou na liminaridade do objeto em estado de ritualização. (DaMatta, 2013, p. 18)

Por seu turno, a adoção de textos etnográficos mostra-se excelente estratégia na pedagogia que vislumbra o ensino da etnografia como opção teórico-metodológica. Isso porque a narrativa cujo intento é descrever os sistemas simbólicos da cultura observada é muito peculiar e quanto mais se tem acesso a ela, mais se abre a possibilidade de compreender as nuances que a caracterizam e as perguntas daí suscitadas.

As fronteiras entre antropologia e educação também foram se definindo com a leitura de Bronislaw Malinowski. “Introdução: o assunto, o método e o objetivo desta investigação” marcou a passagem pelo funcionalismo cultural e selou, de vez, minha opção como professor e pesquisador, assumindo todas as tensões interdisciplinares emergentes. Do ponto de vista da estética etnográfica, a descrição de Malinowski (1953) para as atribuições de um etnógrafo me impressiona toda vez que a releio. Vejamos sua força narrativa no trecho a seguir:

Imagine-se o leitor repentinamente sozinho, em meio a todo seu equipamento, em uma praia tropical perto de uma aldeia nativa, enquanto a lancha ou escaler que o trouxe vai-se afastando no mar até sumir de vista.

Depois de se ter acomodado no alojamento de algum homem branco da vizinhança, comerciante ou missionário, o que lhe resta a fazer é começar imediatamente seu trabalho etnográfico. (Malinowski, 1953, apud Durham, 1986, p. 27)

Malinowski nos apresenta de forma original o mapa do método etnográfico inaugurado por ele em sua longa estada na Nova Guiné. Revela-nos, o autor, o segredo do trabalho de campo eficiente:

De fato, na minha primeira pesquisa etnográfica no litoral sul, foi somente depois que fiquei sozinho na região e consegui fazer algum progresso e, desse modo, descobri onde jazia o segredo do trabalho de campo eficiente. Qual é então essa mágica do etnógrafo, pela qual ele é capaz de evocar o verdadeiro espírito dos nativos, o retrato fiel da vida tribal? Como sempre, só se pode obter sucesso através da aplicação paciente e sistemática de um certo número de regras do bom senso e de princípios científicos bem conhecidos e não pela descoberta de qualquer atalho maravilhoso que conduza aos resultados desejados sem esforço ou problema. (ibidem, p. 29)

A passagem pelo culturalismo americano foi marcada pela leitura de “Sexo e temperamento” de Margaret Mead (1988). Trata-se de emblemática etnografia da vida íntima dos Arapesh, Mundugumor e Tchambuli, grupos primitivos da Nova Guiné. O texto apresenta pioneira interpretação para as tradicionais abordagens dos conceitos de masculino e feminino, inaugurando, assim, outra maneira de compreendê-los e relacioná-los.

Consideramos até agora, em pormenor, as personalidades aprovadas de cada sexo, entre três grupos primitivos. Vimos que os Arapesh – homens e mulheres – exibiam uma personalidade que, fora de nossas preocupações historicamente limitadas, chamaríamos maternal em seus aspectos parentais e feminina em seus aspectos sexuais. Encontramos homens, assim como mulheres, treinados a ser cooperativos, não-agressivos, suscetíveis às necessidades e exigências alheias. Não achamos idéia (sic) de que o sexo

fosse uma poderosa força motriz quer para os homens quer para as mulheres. Em acentuado contraste com tais atitudes, verificamos, em meio aos Mundugumor, que homens e mulheres se desenvolviam como indivíduos implacáveis, agressivos e positivamente sexuados, com um mínimo de aspectos carinhosos e maternais em sua personalidade. Homens e mulheres aproximavam-se bastante de um tipo de personalidade que, em nossa cultura, só iríamos encontrar num homem indisciplinado e extremamente violento. Nem os Arapesh nem os Mundugumor tiram proveito de um contraste entre os sexos; o ideal Arapesh é o homem dócil e suscetível, casado com uma mulher dócil e suscetível; o ideal Mundugumor é o homem violento e agressivo, casado com uma mulher também violenta e agressiva. Na terceira tribo, os Tchambuli, deparamos verdadeira inversão das atitudes sexuais de nossa própria cultura, sendo a mulher o parceiro dirigente, dominador e impessoal, e o homem a pessoa menos responsável e emocionalmente dependente. Estas três situações sugerem, portanto, uma conclusão muito definida. Se aquelas atitudes temperamentais que tradicionalmente reputamos femininas – tais como passividade, suscetibilidade e disposição de acalentar crianças – podem tão facilmente ser erigidas como padrão masculino numa tribo, e na outra ser prescritas para a maioria das mulheres, assim como para a maioria dos homens, não nos resta mais a menor base para considerar tais aspectos de comportamento como ligados ao sexo. (Mead, 1988, p. 267-268)

Sem adotar sequencia lógica no que tange à linearidade e à cronologia das distintas escolas de pensamento antropológicas, o currículo de antropologia desenvolvido no PPGE/PUC-Rio e a seleção dos autores e textos – sem dúvida representativos das principais escolas – eram feitos a partir do critério de importância no processo de incorporação teórica e prática da etnografia. Ao fim e ao cabo, o ensino e aprendizado antropológico-etnográfico, via clássicos do campo e pais fundadores, permitiu mergulho na antropologia interpretativa de Clifford Geertz (1989), na antropologia pós-moderna de Fredrik Barth, e, ainda, na antropologia da supermodernidade, de Marc Augé.

O conceito emblemático de descrição densa é desenvolvido por Clifford Geertz (1989) em sua obra “A interpretação das culturas”, onde caracteriza a base filosófico-metodológica da etnografia. A descrição densa seria a técnica interpretativa responsável por trazer à tona “*uma hierarquia estratificada de estruturas significantes*” (Geertz, 1989, p. 17), isto é, o próprio objeto da etnografia, em sua opinião. Não por outro motivo, o autor afirma que a etnografia não seria outra coisa quando não descrição densa, uma vez que a tarefa do etnógrafo seria a de se concentrar na interpretação das múltiplas e complexas estruturas conceituais da cultura observada.

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (ibidem, p. 20) (grifo do autor)

Provocativo tanto quanto crítico dos conservadorismos, dogmatismos e presunções teóricas da antropologia, Fredrik Barth (2000) nos possibilitou criatividade e imaginação como recursos para a transposição dos limites entre disciplinas e tradições de conhecimento do campo. A leitura de “O guru, o iniciador e outras variações antropológicas” permitiu mirar a prática da pesquisa antropológica nos horizontes de outros universos sociais e culturais. Suas maiores contribuições ao campo da pesquisa antropológica estariam na revisão do conceito de etnicidade e sua instrumentalização no estudo das sociedades complexas por meio de uma metodologia comparativa adequada à interpretação da diversidade cultural nesse tipo de sociedade. Assim, o autor lega aos estudos antropológicos a noção de sociedade poliétnica.

(...) na sua introdução a *Ethnic Groups and Boundaries* já há um esboço teórico dessa preocupação sob a noção de sociedade poliétnica, na qual explica a existência de variáveis de uma mesma cultura a partir das diferentes condições ecológicas em que os subgrupos da sociedade vivem. Dito de outro modo, a relação entre o meio ambiente e seu efeito sobre as expressões culturais é onipresente na análise científica de Barth, que assim deixa transparecer sua formação inicial em ciências exatas. Para ele,

descobrir os princípios que articulam em uma única base a diversidade cultural de uma civilização complexa é uma questão que passa, em primeiro lugar e necessariamente, pela etnografia. (Lask, 2000, p. 9) (grifo do autor)

Barth afirma, em se tratando de uma metodologia de pesquisa em antropologia, que a comparação deve considerar os aspectos êmicos, ou seja, a descrição e o estudo de uma unidade linguística (categoria) em termos da sua função dentro do sistema ao qual pertence, o que permitiria “(...) *definir o quadro de valores dentro do qual a categoria é compreendida pelos nativos. Entender o porquê das variações de significado permite ressaltar o sentido empregado pelos nativos*” (ibidem, p. 14). Nesse sentido, a etnografia tornaria visível a interdependência dos elementos presentes no processo de construção sociocultural.

Marc Augé (1994) nos foi apresentado por meio da leitura de “Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade”. O cerne do debate, neste livro, é o *status* (e em certa medida também a epistemologia) da antropologia contemporânea, ou seja, o grau de apropriação das sociedades complexas pelo método antropológico. Desde que surgiu como ciência, a antropologia vem atravessando veloz processo de modificação tanto em seu método quanto em seu objeto. Este objeto, outrora distante e exótico (que a partir das noções de estrangeiro e de outras terras, passou no século XVII ao significado de estranho, diferente e inusual), agora vem ganhando o contorno de uma antropologia do transitório. Em sua análise sobre a relação entre lugar antropológico e não lugar na contemporaneidade, Augé transpõe para a noção de espaço a questão da alteridade.

Em nossa experiência, a interdisciplinaridade nunca se restringiu ao dual, às relações estabelecidas tão somente entre a antropologia e a educação. O passeio pela sociologia, por exemplo, nos levou a Pierre Bourdieu, Georg Simmel, Erwin Goffman, Howard Becker, Peter Berger e Thomas Luckmann. Da história, Philippe Ariès e Roger Chartier orientaram nossos estudos e balizaram algumas de nossas pesquisas.

Dentre as leituras antropológicas do cenário nacional as maiores influências seguiram a tradição do Museu Nacional com destaque para Luís de Castro Faria, Roberto Cardoso de Oliveira, Roque de Barros Laraia, Roberto DaMatta, Otávio Velho e Gilberto Velho. Dessa linhagem, eram comuns as leituras de textos e artigos de Alba

Zaluar, Everardo Rocha, Hermano Vianna, Myriam Lins de Barros, Mirian Goldenberg, Karina Kuschnir, entre outros.

Fora desse circuito, fez-se leituras de Eunice Ribeiro Durham, Ruth Cardoso e Neusa de Gusmão. Após este longo quadro teórico, fundamental, a nosso ver, à compreensão do processo de ensino e aprendizado da antropologia, observamos, a seguir, como a leitura de todas as referências supracitadas reorientaram a identidade como pedagogo e de como isto se expressa hoje no trabalho realizado como professor de antropologia e educação do curso de licenciatura em pedagogia do Instituto de Educação da Universidade Federal Fluminense em Angra dos Reis.

Dificuldades de leitura e aula campo

Você tem cultura? Habitualmente essa é a questão-chave utilizada nas minhas aulas para iniciar o processo de aprendizagem da antropologia e educação junto aos alunos do curso de licenciatura em pedagogia. Nessas ocasiões, o texto selecionado é o clássico homônimo de Roberto DaMatta.

Contudo, a aparente simplicidade da questão esconde um labirinto de dificuldades em relação ao ensino e aprendizado da antropologia, principalmente se levamos em conta nesse diagnóstico alguns aspectos referentes à falta de hábitos de leitura por parte da maioria dos alunos do curso de pedagogia.

À falta de hábitos de leitura estão relacionados problemas tais como ausência de ritos de leitura, desinteresse pela leitura, dificuldades de compreensão e interpretação, restrições no universo semântico, falta de tempo, acúmulo de textos a serem lidos, falta de dinheiro, entre outros.

Sobre a ausência de ritos de leitura percebe-se que em geral o aluno lê sem ambiência, preparação, concentração, releitura ou qualquer outro cuidado em termos de condições propícias e ideais para uma leitura eficiente; muitos deles chegam a afirmar “*A gente lê do jeito que dá, professor.*”. Além disso, não raro, durante as aulas ouve-se dos alunos frases do tipo “*Alguém tem o texto aí para me emprestar?*”. Ou, ainda, os casos em que os alunos afirmam “*Professor eu li o texto. Mas, só a metade.*”, “*Professor eu li. Só o início.*”, “*Li só a primeira parte.*”.

Quanto ao desinteresse pela leitura, nota-se falta de prazer, já que a única motivação seria a leitura por obrigação, “*ler para a aula*”, em suas próprias palavras. Por esse *modus* não se podia inferir as mínimas condições de desenvolvimento do “*habitus*” (Bourdieu, 1998b, p. 62), na acepção mesma de “*sentido do jogo*” (idem), da

leitura como conhecimento. A leitura esporádica e por obrigação, destituída de cerimoniais, rotina e prazer, traz consigo o problema da inteligibilidade do texto, o que pode se expressar pela grave dificuldade de compreensão e interpretação das informações nele contidas. A simplicidade do léxico, característica de grande parte dos alunos nos primeiros semestres, em muitos casos, se prolonga pelo curso até sua conclusão. Em nossa análise, isso torna a experiência do conhecimento intrincada e o nível da formação superior questionável. Alunos desconhecem muitas palavras e expressões contidas nos textos e, por não terem adquirido gosto pela leitura de livros, aquilo que serviria de incentivo para uns em termos de ampliação do universo semântico é ignorado pelos alunos que simplesmente concluem a leitura do texto sem buscar qualquer informação adicional e complementar. Falta de tempo e acúmulo de textos são dois lados de uma mesma moeda. Por serem, em maioria, trabalhadores “dedicam” à leitura o tempo impreciso dos deslocamentos de casa para o trabalho e do trabalho para a faculdade. Nesse sentido, as leituras, quando feitas, são realizadas nos ônibus (sentados ou de pé), nos pontos de ônibus, antes do início da aula, ou, ainda, emaranhadas às diversas atividades dos próprios trabalhos e afazeres pessoais (lê-se amamentando, arrumando a casa, planejando aula, de madrugada, com sono...).

De forma complementar, os alunos apresentam muita dificuldade em organizar uma agenda de leituras que faça com que consigam “*dar conta de tudo*”, como eles mesmos afirmam. É comum falas do tipo “*Professor eu não tenho só a sua matéria! Tem muito texto pra ler! Vocês passam muito texto!*”. Ou, ainda, “*Professor não li o texto para o senhor porque tive que ler o texto para a outra professora*”. Nesse cenário, não há como não relativizar o sentido de releitura. Para muitos alunos a releitura abrange todas as tentativas de ler o texto em seus próprios termos, seja “*em parte*”, “*só o início*” ou “*pela metade*”. A perspectiva de uma releitura após a primeira leitura completa pode ocorrer, mas não se percebe com frequência. Geralmente, um número muito reduzido de alunos faz uma releitura do texto debatido em sala de aula considerando os possíveis destaques apresentados.

Por último, seguindo o espectro de dificuldades apresentadas pelos alunos em relação ao ensino e aprendizagem da antropologia, encontra-se a falta de dinheiro. O alto custo da aquisição de livros, o desaparecimento das bibliotecas em termos de acervo e espaços propícios à criação de hábitos de leitura, a disseminação dos textos fotocopiados e a proliferação de textos digitalizados compõem um quadro possível de

precarização da vida acadêmica experimentada por alunos do ensino superior público.

Entretanto, mesmo já orientado pelo olhar antropológico – e por isto tomar a falta de leitura de maneira relativizada –, a simples constatação da dificuldade não superava o obstáculo. Era necessário que uma estratégia de ensino fosse adotada para que os alunos pudessem aprender antropologia dentro do quadro apresentado. O caso era de pensar noutra forma de educar. Notar que as aulas perdiam qualidade em função dos problemas diagnosticados em termos da prática de leitura, fez pensar na estratégia de aulas campo percorrendo o entorno da universidade, bairros vizinhos e outras localidades do município, a fim de buscar na observação direta do dia-a-dia mais corriqueiro elementos para desenvolver a atenção. Iniciava um deslocamento pedagógico “*da transmissão de representações à educação da atenção*”, como nos ensina Timothy Ingold (2010: p. 6).

Tudo o que se podia criar de expectativa com as aulas campo encontrava abrigo na ideia de “*redescobrimto dirigido*” (ibidem, p. 21), na aposta de que as dificuldades de transmissão do conhecimento antropológico pudessem ser minimizadas se os alunos vissem no campo como fazer em vez de simplesmente aprender pela leitura. Outrossim, fronteiras dessa estratégia de ensino e aprendizado delimitam um espaço de imitação e improvisado. Para Ingold (idem) “*Copiar é imitativo, na medida em que ocorre sob orientação; é improvisar, na medida em que o conhecimento que gera é conhecimento que os iniciantes descobrem por si mesmos*”. Buscando uma relação com a *axis*, tratava-se de acreditar na eficácia do exemplo, do prestígio. No plano pedagógico, a noção de educação suplantaria a perspectiva da imitação e o conhecimento tomaria corpo, em função da atenção acionada pela aula campo.

O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros. (ibidem, p. 405)

A pedagogia utilizada nas aulas de antropologia e educação se resumia em caminhadas com os alunos com o intuito de mostrar, pela observação dos saberes locais,

as coisas que os textos diziam e que eles não compreendiam pelos diversos motivos já expostos. Agora, as leituras eram antecedidas por imersões no campo. Segundo Ingold (2015, p. 23), há uma relação possível entre educar e caminhar. Qual seria a concepção de educação nesse caso? Há duas possibilidades. A primeira, *educare*, bastante conhecida de todos os que já foram alunos e que são professores, consiste em criar, cultivar, inculcar um modo pela perspectiva do conhecimento.

Há contudo uma variante etimológica que relaciona o termo *educere*, ou seja, *ex* (fora) + *ducere* (levar). Nesse sentido, educar é levar os novíços para o mundo lá fora, ao invés de – como é convencional hoje – inculcar o conhecimento *dentro* das suas mentes. Significa, literalmente, convidar o aprendiz para dar uma volta lá fora. (idem) (grifo do autor)

Em cada rua, quarteirão ou praça, aspectos do cotidiano do lugar eram observados buscando-se substituir as lentes da familiaridade por um olhar relativizador e descentrado. Revelava-se uma pedagogia do caminhar. Tais observações se registravam em anotações de diários de bordo e imagens fotoetnográficas⁴. Na aula seguinte à aula campo, o texto era retomado e debatido. Como resultados imediatos, os alunos participam com mais entusiasmo e segurança das aulas: “*Professor agora o texto faz todo sentido!*”, “*Agora dá pra entender o que o texto queria dizer.*”, “*Depois de ter passeado pelo bairro o texto ficou muito mais fácil!*”. Os alunos já apresentavam em suas próprias narrativas sobre a aula campo alguns conceitos empíricos que se tornariam teóricos pela retomada dos textos.

Essa estratégia deu bons frutos. Através das aulas campo pudemos todos, professor e alunos, desvendar aspectos do lugar, antes inimagináveis. Sobre o bairro onde se encontra a UFF em Angra dos Reis, identificamos acentuado número de igrejas neopentecostais em relação a outras religiões cristãs e espíritas, um sistema viário característico formado por becos, atalhos e picadas, a arquitetura que inspirava as novas edificações, a diversificação das atividades comerciais de um mesmo estabelecimento, o papel desempenhado por um comerciante local como mediador entre a vida no bairro e

⁴ Cf. Anderson Tibau (2012b, p. 148-149) Nos trabalhos de campo atualmente realizados por mim como professor da Universidade Federal Fluminense, continuo buscando no olhar, sempre pelo uso da fotografia, a forma etnográfica de percepção sobre a cultura observada. Para tanto, a fotografia é concebida como representação da realidade e suporte às anotações do diário de bordo (...).

a vida acadêmica, a galeria onde residem mulheres profissionais do sexo e onde se situa a boate de strip-tease local, a função socializadora do carteado no universo dos senhores aposentados e jovens desocupados, as formas de organização das primeiras repúblicas estudantis, o fim da atividade de pesca tradicional na Ilha Grande, peculiaridades sobre a educação na baía da Ilha Grande, etc. Categorias como cultura, etnocentrismo, identidade, diferença, rede de significados, relativizar, sistema simbólico, ritual e alteridade, foram em muitos casos preenchidas em seus significados pela aula campo.

Porém, havia uma contradição que permanece como objeto de atenção. Mesmo que se percebesse uma certa perspectiva de aprendizado de alguns conceitos da antropologia e também um esforço por desenvolver um olhar antropológico, isso não resultava numa melhora na relação dos alunos com a leitura, o que continuava se expressando por uma importante e considerável dificuldade de escrita. Outro ponto é a característica intermitente do caminhar como estratégia de aula. Em função dos riscos da situação de contato e da falta de segurança no bairro e seu entorno, a experiência da aula campo só pode ser adotada quando as vagas para a formação das turmas são oferecidas pela universidade no turno da tarde, o que ocorre semestre sim, semestre não, em nosso caso. De outro modo, levar os alunos para caminhar pelo bairro e arredores durante a noite poderia colocar em risco nossa integridade física e moral.

Das dificuldades de leitura à aula campo, o que se expôs aqui foi um trajeto de formação em antropologia e educação. Aliás, trata-se de dois trajetos, a saber, o que me formou na disciplina e o que forma meus alunos hoje em dia. Com certos limites e imprecisões consideramos ter abordado a diversidade de modos de conceber e realizar que se desenvolvem no processo de ensino e aprendizado da disciplina antropologia e educação, relativizado os limites e fronteiras desse processo, situado as representações e práticas de leitura/escrita no contexto universitário, além de termos revelado as peculiaridades de cada situação em função das limitações e liberdades do tipo de aluno que ingressa no ensino superior.

Post scriptum

Este texto escrito por Anderson Tibau, num sentido amplo, é nosso. Por nós escrito, Anderson Tibau e Tania Dauster. Por décadas, desde os anos de mestrado, doutorado e outras parcerias, vem sendo elaborado, vivido e construído no diálogo entre orientadora e orientando, ou melhor ex-orientando. Portanto, entre parceiros. Então, trata-se do “fragmento” de uma narrativa acadêmica iniciada nos anos noventa do

século passado. Em certo sentido, este texto é memória na medida em que emerge hoje, atualizando e interpretando um trânsito percorrido. Este foi o modo de fazer deste trabalho. Nas suas teias, entre palavras, pensamentos, trocas, dons, representações e práticas, as carreiras de cada um de nós se interpenetram. Como no pentimento num quadro, o texto descama várias marcas e transformações. Sejam elas oriundas de fontes, tanto próprias como de outros autores, dos quais roubamos ideias com as quais nos identificamos e que irrigaram e se introduziram em nossas construções sociais, simbólicas e históricas. O texto pode ser lido como metáfora de uma experiência de ensino-aprendizagem e de uma formação em antropologia/etnografia, fora das ciências sociais.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica; In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (orgs.). Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

BOURDIEU, Pierre. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Ltda, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento; In: BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRANDÃO, Zaia (org.). A Crise dos Paradigmas e a Educação. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

DaMATTA, Roberto. Você tem cultura?; In: DaMATTA, Roberto. Explorações – ensaios de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DaMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”; In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). A aventura sociológica – objetividade, paixão, imprevisto e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

DAUSTER, Tania. An interdisciplinary experience in anthropology and education: memory, academic project and political background; In: Virtual Brazilian Anthropology – Vibrant. [on-line]. v. 12, n. 2. Brasília, DF. January 1, 2016. Disponível na World Wide Web: <<http://www.vibrant.org.br/>> ISSN 1809-4341

DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira & ROCHA, Gilmar (orgs.). Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação; In: DAUSTER, Tania (org.). Antropologia e educação. Um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2007.

DAUSTER, Tania. Construindo pontes – a prática etnográfica e o campo da educação; In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAUSTER, Tania. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo; In: BRANDÃO, Zaia (org.). A Crise dos Paradigmas e a Educação. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

DAVY, Georges. La foi jurée - étude sociologique du problème du contrat. La formation du lien contractuel. Paris: Librairie Félix Alcan, 1922.

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

DURHAM, Eunice Ribeiro. Uma nova visão da antropologia; In: DURHAM, Eunice Ribeiro (org.). Malinowski – Antropologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Editora Ática, 1986.

GEERTZ, Clifford. O saber local – novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

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

GENNEP, Arnold van. Os ritos de passagem: estudo sistemático dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, coroação, noivado, casamento, funerais estações, etc. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

INGOLD, Timothy. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção; In: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção; In: EDUCAÇÃO, Porto Alegre, vol. 33, n.1, jan./abr. 2010.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Como se faz um etnógrafo; In: LÉVI-STRAUSS, Claude. Tristes trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução: o assunto, o método e o objetivo desta investigação; In: DURHAM, Eunice Ribeiro (org.). Malinowski – Antropologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo; In: MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MEAD, Margaret. Sexo e temperamento. São Paulo: Perspectiva, 1988.

MINNER, Horace. Body ritual among the Nacirema; In: American Anthropologist, vol. 58, pp. 503-507, 1956.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação; In: Educação Unisinos, setembro/dezembro 2013.

ROCHA, Gilmar. Inventário do Saber. Diálogos entre antropologia, educação e patrimônio cultural; In: IV Reunião Equatorial de Antropologia. XIII Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste. 04 a 07 de agosto de 2013 – Fortaleza. Vol. 1, 2014, Anais do Congresso.

TIBAU, Anderson. Marcel Mauss e Roger Chartier: as técnicas do corpo e o leitor entre limitações e liberdade, In: Educação on-Line (PUCRJ), v. 9, p. 01-10, 2012a.

TIBAU, Anderson. Pelos mares da baía da Ilha Grande; In: DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira & ROCHA, Gilmar (orgs.). Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012b.

TIBAU, Anderson. Acerca da socialização e da sociabilidade no grafite; In: DAUSTER, Tania (org.). Antropologia e educação. Um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2007.

VELHO, Gilberto. Antropologia e educação: “diálogo e perspectivas”; In: DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra & ROCHA, Gilmar (orgs.). Etnografia e educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar; In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). A aventura sociológica – objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.