

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Jorge Helius Scola Gomes

**A TEORIA DA APRENDIZAGEM E DA EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO DE
TIM INGOLD E SEU RENDIMENTO PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO
E DA ANTROPOLOGIA: UMA DISCUSSÃO INICIAL**

Porto Alegre

2019

Jorge Helius Scola Gomes

**A TEORIA DA APRENDIZAGEM E DA EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO DE
TIM INGOLD E SEU RENDIMENTO PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO
E DA ANTROPOLOGIA: UMA DISCUSSÃO INICIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito obrigatório para obtenção do
título de Licenciado em Ciências Sociais pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Giumbelli

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Scola Gomes, Jorge Helius

A teoria da aprendizagem e da educação da atenção de Tim Ingold e seu rendimento para o campo da educação e da antropologia: uma discussão inicial / Jorge Helius Scola Gomes. -- 2019.

67 f.

Orientador: Emerson Giumbelli.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Antropologia da educação. 2. Antropologia e educação. 3. Aprendizagem. 4. Teoria antropológica. 5. Tim Ingold. I. Giumbelli, Emerson, orient. II. Título.

A TEORIA DA APRENDIZAGEM E DA EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO DE TIM INGOLD E SEU RENDIMENTO PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA ANTROPOLOGIA: UMA DISCUSSÃO INICIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito obrigatório para obtenção do
título de Licenciado em Ciências Sociais pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Giumbelli

Avaliadores pareceristas:

Prof. Dr. Emerson Alessandro Giumbelli - Orientador
(Departamento de Antropologia/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/UFRGS)

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Rodrigues Soares
(Departamento de Ensino e Currículo/Faculdade de Educação/UFRGS)

Aprovado com conceito A.

Esteira e cesto

No entrançar de cestos ou de esteira
Há um saber que vive e não desterra
Como se o tecedor a si próprio se tecesse
E não entrançasse unicamente esteira e cesto

Mas seu humano casamento com a terra.

Sophia de Mello Breyner Andresen

All the arts we practice are apprenticeship

The big art is our life.

Mary Caroline Richards

RESUMO

Esta investigação propõe salientar as formas de contato entre os campos da antropologia e da educação a partir do renovado fôlego que os temas da educação e da aprendizagem têm recebido na obra do antropólogo britânico Tim Ingold. Além de grafar a especificidade da abordagem do autor em relação a outras formas de pensar o aprendizado e a educação subsumidos a demais processos sociais em teorias anteriores, o trabalho também tenta refletir sobre o desafio de assumir a educação como foco de investigação antropológica. Percebendo esta questão desde a realidade brasileira, busca-se identificar as formas mais recorrentes de abordar a educação nas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação da disciplina. O trabalho, assim, intenta refletir sobre permanências e mudanças em curso no que se refere às formas de interlocução da disciplina com a temática da educação e da aprendizagem.

Palavras-chave: Antropologia da educação; Aprendizagem; Teoria antropológica; Tim Ingold.

ABSTRACT

This research proposes to highlight the manners of contact between the fields of anthropology and education regarding the renewed approach that the issues of education and learning have received at the work of the British anthropologist Tim Ingold. In addition to emphasizing the specificity of the author's approach in relation to other ways of thinking about learning and education subsumed by other social processes in previous theories, the work also attempts to reflect on the challenge of taking education as the focus of anthropological research. Addressing this issue from the Brazilian academic reality, we seek to identify the most recurrent ways of approaching education in the research lines of the postgraduate programs of anthropology. Thus, the work intends to reflect about the ongoing changes regarding the forms of dialogue between anthropology and education and learning.

Keywords: Anthropological theory; Anthropology of education; Learning; Tim Ingold.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 IMAGINAR A EDUCAÇÃO DESDE A ANTROPOLOGIA.....	12
1.1 Revistando clássicos sobre a aprendizagem.....	14
2 A EDUCAÇÃO DE VOLTA À VIDA	22
2.1 O que é trazer as coisas de volta à vida.....	22
2.2 Perder-se, educar-se, aprender: Ingold e a educação da atenção.....	26
3 ANTROPOLOGIA, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: FORMAS DE PRESENÇA E DE AUSÊNCIA.....	33
3.1 A educação que a antropologia brasileira pesquisa.....	34
3.2 Permanências e mudanças nas formas de diálogo entre antropologia e educação.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	64

INTRODUÇÃO

A vida é como uma escola
E a morte é um vestibular
(Rita Lee, “Doce de pimenta”)

Segundo estudo realizado em 2016 a respeito dos autores e autoras mais citados nas ciências humanas pelo mundo¹, afiguraram teóricos do campo da educação (como o brasileiro Paulo Freire, terceiro autor mais citado nas humanidades no mundo), um antropólogo (como Clifford Geertz, em décimo lugar no ranking) e uma das obras de Pierre Bourdieu (em décimo oitavo lugar). Bourdieu figurava, é verdade, com um livro a respeito de um tema lateral ao campo da educação, a saber, o do capital cultural, da arte e do gosto estético – trata-se de “A distinção: crítica social do julgamento” (Bourdieu, 2011). O tema do capital cultural e de suas mediações sociais, com efeito, possibilitaria colocar este título na bibliografia de qualquer curso de “sociologia da educação”, de que Bourdieu é um grande expoente.

Rankings e citações à parte, é possível dizer que antropologia e educação, apesar dos variados pontos de contato salientados por pesquisas empíricas conduzidas por um sem-número de pesquisadores e pesquisadoras, costumam funcionar como domínios relativamente apartados, pelo menos no sentido de produzir um vocabulário mais afinado e propostas mais dialogadas, como vem ocorrendo com o campo da sociologia de maneira mais sedimentada. Como refere Neusa Gusmão (1997), menos do que constituir um subcampo, “Antropologia e Educação no Brasil parecem constituir, hoje, um campo de confrontação, em que a compartimentação do saber atribui à Antropologia a condição de ciência e à Educação, a condição de prática”. Sobre este diagnóstico, refere Schweig:

¹ <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>, consulta em dezembro de 2019.

Assim, a autora percebe que, a partir dessa divergência fundamental, há uma série de acusações, reducionismos e desconhecimento mútuo entre profissionais dos dois campos. Dessa forma, por mais que encontremos temáticas comuns em linhas de pesquisa de Departamentos e Programas de Pós-Graduação em Antropologia e em Educação (como cultura, etnicidade, gênero, identidade, etc), as fronteiras permanecem: antropólogos pouco assumem a educação como objeto privilegiado de estudo para pensar estes temas; pesquisadores do campo da Educação pouco se apropriam dos debates teóricos contemporâneos levados a cabo pela Antropologia, no que tange às temáticas por eles estudadas (Schweig, 2015: 29).

O objetivo do trabalho que aqui apresento é continuar esta discussão a respeito da relação entre Antropologia e Educação a partir da obra do antropólogo inglês Tim Ingold, sediado na Universidade de Aberdeen (Escócia), que tem proposto pensar os temas da aprendizagem e da educação desde a Antropologia em um conjunto de trabalhos bastante interessantes. Assumindo-se como uma discussão inicial, proponho neste trabalho desenvolver duas questões de pesquisa.

A primeira delas é situar a especificidade da abordagem ingoldiana sobre o tema da educação e da aprendizagem enquanto processos sociais, situando como nestas elaborações do autor aparecem críticas à banalização do conceito de cultura e de representação, bem como de etnografia concebida enquanto um âmbito específico da relação de conhecimento sujeito-objeto. As elaborações recentes de Ingold da aprendizagem enquanto prática de educação da atenção (Ingold, 2010) se dão num momento de crítica do autor à ideia de educação enquanto transmissão de representações (de matriz durkhemniana) e na dissociação entre atencionalidade e intencionalidade no processo de educação. Esta discussão a respeito das contribuições de Ingold para o tema está localizada no segundo capítulo deste trabalho. O primeiro, a seu turno, intenta retomar elaborações sobre aprendizado a partir de outros referenciais, de modo a perceber como o tema não é em si necessariamente novo, estando presente desde algumas tradições fundadoras da antropologia.

É importante frisar desde esta introdução que Ingold não está discutindo especialmente com o campo da Educação e da Pedagogia. Contudo, parte da sua produção no Brasil vem sendo publicada em periódicos de Educação (Ingold, 2010; 2016), além de periódicos de Antropologia e Ciências Sociais (Ingold, 1995; 2005;

2008, 2012; 2015) – o que pode ser índice de uma recepção específica no nosso contexto, a qual é objeto da investigação que proponho.

Assim, o segundo âmbito da pesquisa tem por recorte pensar sobre a educação desde a Antropologia, questão desenvolvida no terceiro capítulo deste trabalho, de modo a fazer algum balanço sobre a possibilidade, no Brasil, de uma Antropologia da Educação de matriz ingoldiana.

Por meio de uma análise das formas de presença do tema da educação nas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação da área avaliados pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), intentamos colocar em diálogo as elaborações contemporâneas em antropologia (com ênfase na obra de Ingold) com balanços críticos sobre o campo da Antropologia na interlocução com a Educação desde o Brasil (Gusmão, 1997; 2009) de modo a pensar permanências e mudanças neste campo de estudos. Consideramos, assim, que a educação deve ser um tema importante de investigação antropológica e que, apesar de subsumido a outros processos sociais, tem condições de constituir um campo de pesquisa mais autônomo e, pensando a ênfase atual e o convite às temáticas das formas de educação da atenção e das formas de aprendizagem por Ingold (e somando estas contribuições a outras consideradas clássicas da disciplina), estamos plenamente instrumentalizados para dar conta deste desafio.

1 IMAGINAR A EDUCAÇÃO DESDE A ANTROPOLOGIA

A sociedade moderna, é claro, tem aversão ao caos. Mas por mais que ela tenha tentado, através da engenharia, construir um mundo material à altura de suas expectativas – ou seja, um mundo de objetos discretos e bem ordenados -, suas aspirações são constantemente frustradas pela recusa da vida em ser contida (Ingold, 2012: p. 37).

Em livro editado em 2018 (e vertido ao português em edição de 2019), Tim Ingold reportou à Antropologia o compromisso ético, intelectual e político de aprender “com a maior variedade de abordagens possível” o conjunto de respostas à pergunta “como devemos viver?” (Ingold, 2019: 7). Interpelado por um cenário de incertezas e crises, Ingold entende esta orientação não como uma arrogância intelectual em responder a esta pergunta, mas de fazer emergir as respostas alternativas às hegemônicas desde um contato no mundo com diferentes povos. Reiterando a ideia de que este acesso se dá na relação com os sujeitos de pesquisa e sua inserção no mundo, nosso autor dissocia a posição da Antropologia em comparação com a reclusão autocentrada presente na Filosofia: “Na minha definição, a antropologia é *a filosofia com as pessoas dentro*” (grifos no original, p. 8).

Incorporando décadas das críticas à antropologia e suas pretensões de objetividade na apreensão da realidade cultural dos outros, Ingold defende um programa relacionado ao aprendizado com os outros enquanto definidor da prática da ciência em antropologia. Em suas palavras:

O tipo de antropologia que eu defendo aqui tem um propósito diferente. Não se trata de interpretar ou explicar o comportamento dos outros; não se trata de colocá-los em seu lugar ou consigná-los à categoria dos “já conhecidos”. Ao contrário, trata-se de compartilhar da sua presença, de aprender com suas experiências de vida e de

aplicar esse conhecimento às nossas próprias concepções de como a vida humana poderia ser, das suas condições e possibilidades futuras. A antropologia, em minha opinião, prospera nesse engajamento da imaginação e da experiência (2019, p. 10-11).

As observações do autor, conforme as entendo, prestam-se a um duplo investimento teórico-analítico. Um deles diz respeito à natureza do exercício antropológico, tendo em vista a generalização da prática “de etnografia” a partir de determinadas técnicas, canônicas da disciplina mas que possuem uma história rastreável pelo menos desde os anos 1920, na antropologia de matriz inglesa, por Bronislaw Malinowski, com suas prescrições metodológicas envolvendo “diários”, “observações participantes”, contato de longa duração (mas com retorno à cultura de origem) e o objetivo de “reconstituir o todo do ponto de vista nativo” (Malinowski, 1975; 1984).

A separação entre a etnografia e a vida, numa palavra, foi fortemente criticada por Tim Ingold num conjunto de trabalhos recentes (2010; 2015; 2016), principalmente em nome de uma antropologia pensada em termos de participação com os “outros” pesquisados, entendendo este processo como um aprendizado *com estes*.

O primeiro investimento depreendido desta abordagem, portanto, diz respeito à questão dos dispositivos envolvidos no exercício da pesquisa antropológica e que implica pensar, diretamente, as maneiras pelas quais se aprende a relacionar-se com o mundo e a participar da realidade em que se está inserido. O segundo investimento teórico-analítico que argumento em relação à abordagem ingoldiana tem que ver com a dimensão do compromisso com a multiplicidade de relações com este mundo e com o seu caráter inconcluso – que “vaza”, nos termos do autor, resistindo às tentativas de captura e de fechamento. Estas questões já foram bastante trabalhadas pelo autor (Ingold, 2012) em suas elaborações em torno do tema dos materiais (polemizando com autores como Daniel Miller, Bruno Latour e Alfred Gell) e das “coisas” (retomando o sentido heiddegeriano do termo “coisa”) com as quais nos engajamos no mundo, bem como o compromisso com a multiplicidade dele e a não redutibilidade deste a “representações da realidade” (com o apoio de Deleuze e Guattari)

Antes de desenvolver o argumento em torno da especificidade da abordagem ingoldiana a respeito da aprendizagem em antropologia, contudo, procederemos a uma retomada breve de algumas elaborações da aprendizagem em antropologia. O objetivo não é o de retomar exaustivamente o tema na disciplina, mas sim demonstrar um argumento mais geral, presente na literatura contemporânea (Pierrot, 2015), a respeito da subsunção do tema da aprendizagem a outros processos sociais. Este diagnóstico tem como consequência certa ausência de um campo próprio e regular de investigação, como uma Antropologia da Aprendizagem, ou uma Antropologia da Educação. Contudo, argumentamos que o tema não estava ausente na teoria clássica, mas sim enquadrado de acordo com outras questões. Esta secundarização do tema da educação não se deu sem efeitos junto à agenda de pesquisa da disciplina e é este processo e suas consequências que intentamos visibilizar neste capítulo.

1.1 Revistando clássicos sobre a aprendizagem

Durante muito tempo, o aprendizado cultural/social foi subsumido em Antropologia a outros processos. Isto quer dizer que o aprendizado nunca foi de todo ignorado.

É célebre, por exemplo, a formulação de *habitus* como imitação prestigiosa por Marcel Mauss no ensaio “As técnicas do corpo”, de 1935. Atribuindo à noção de técnica o que chama de “ato tradicional eficaz”, Mauss (2003) afirma não existir técnica nem transmissão se não houver tradição. Técnicas do corpo referem-se, assim, aos modos pelos quais as pessoas sabem servir-se de seus corpos de maneira tradicional, o que varia de uma sociedade a outra. Aqui, percebe-se a aproximação grafada entre a imitação, o prestígio, a tradição e a diversidade, o que torna já possível pensar no aprendizado em termos sociais desde a escola sociológica francesa.

O sociólogo Pierre Bourdieu desenvolveria por anos o conceito de *habitus*, o desdobrando (inclusive para pensar o campo da educação ocidental) a fim de compreender a incorporação social de disposições nos indivíduos, colocando em

outros termos, assim, a dicotomia vigorante no estruturalismo entre o indivíduo e a sociedade. Para Bourdieu:

O habitus é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas (1996).

Mas estas elaborações francesas (em que, aliás, poderíamos incluir Émile Durkheim) a respeito das mediações sociais (baseadas na tradição ou na socialização) enquanto partícipes do processo de aprendizagem social não são as que inauguram estas questões. Ao colocar o problema do “gênio dos povos” como o sentido a ser apreendido pela antropologia, Franz Boas ressituiu o campo de investigação na virada do século dezenove para o vinte e revitalizou o conceito de cultura, de modo a mover-se em direção à história (Stocking Jr, 2004), no que se convencionou chamar de “particularismo histórico” no culturalismo norte-americano.

Segundo George Stocking Jr (2004), as acepções de Boas situavam-se entre duas tradições: a do idealismo alemão e o materialismo monístico, convergência que situa este pai fundador da antropologia norte-americana em uma orientação científica bastante rica e complexa. É possível dizer, para os objetivos deste trabalho, que a questão da aprendizagem está fortemente implicada nesta orientação boasiana – e por diferentes motivos. Um deles é o fato de que Boas estava interessado numa ideia de antropologia que buscava o “geist de um povo”, “geinsten de culturas inteiras” (Stocking Jr, p. 28).

A elaboração de um conceito de cultura relativista, pluralista, holístico, integrado e historicamente condicionado para o estudo da determinação do comportamento humano (cf. p. 36) tinha por objeto de estudo o indivíduo, numa elaboração que entende cultura como “a adição acidental de elementos individuais mais a totalidade espiritual que condiciona a forma de seus elementos” Ainda segundo Stocking Jr, Boas se ocupou do tema da integração em dois âmbitos: a integração psicológica e a integração histórica. Na primeira, ficava visível o entrelaçamento entre indivíduo e coletivo na ideia de que a integração psicológica “se desenvolve em cada indivíduo e em todo um povo”, sendo fundada em ideias e não condicionada externamente e sendo o substrato onde ficam as ideias dominantes da cultura. No que se refere à

integração histórica, ela é caracterizada como a internalização de categorias por imitação e socialização, o contato entre culturas e a integração processual. Pode-se perceber “a aprendizagem”, lato sensu, nestas elaborações a respeito da imitação e da socialização por Boas na integração histórica dos povos.

Talvez seja mais visível a dimensão da aprendizagem na tradição norte-americana seguindo alguns ex-alunos de Boas, como as antropólogas Margaret Mead e Ruth Benedict, representantes da escola “cultura e personalidade” e que se pensaram também como “estudos psicológicos de configuração” e dialogaram fortemente com o campo da psicologia norte-americana das primeiras décadas do século XX (Oliven, 2009).

Se o programa de pesquisa de Boas era amplo (antropologia física, cultural, linguística e arqueologia), seus discípulos procurariam alguma especialização (Eriksen e Nielsen, 2007: 77). Os estudos da escola de cultura e personalidade (ou estudos psicológicos de configuração)² beberam da fonte de seu professor em vários aspectos. Margaret Mead, por exemplo, vai procurar nos grupos da Nova Guiné a forma “artificial e fantasiosa” (porque arbitrária) como a cultura avaliara um fato meramente biológico condicionando temperamentos e características comportamentais a “acidentes da natureza” como o sexo biológico dos indivíduos (seu cerne em *Sexo e temperamento*, s.d.) ou a ordem de nascimento numa família. Neste movimento, o que ela procura mostrar é a forma como dois pontos desvinculados entre si (sexo biológico e temperamento) são uma maneira de procurar diferenciar aquilo que Ruth Benedict chamara de “respostas culturalmente determinadas” das “respostas organicamente determinadas” (Benedict, s.d.) – ou seja, o projeto boasiano de diferenciar as fisiológicas e psicológicas da humanidade (a cultura) da matriz orgânica-biológica.

Ao focalizar o modo como diferentes culturas dramatizam a diferença entre os sexos, Mead está produzindo paralelos com a sua sociedade de origem, os Estados Unidos, pela via da comparação. Nisto, diferencia-se da obra de Boas, que não procurava efetuar comparações. Como Benedict, neste desdobramento Mead vai delinear novas unidades de análise para a antropologia americana ao colocar

² No campo da Psicanálise, esta corrente seria chamada de “culturalista” e tem representantes em Abram Karnine, Erich Fromm, Karen Horney, Harry Sullivan e Erick Erickson (cf. Oliven, 2009: 31).

fronteiras culturais definidas em termos nacionais – o que mais tarde se tornará ainda mais claro nas obras das duas sobre os “caráteres nacionais”, também em perspectiva comparada.

Benedict, em *Padrões de Cultura*, ressemantiza o tema de Boas (*o gênio de uma cultura*) pela noção de *configuração* (a caracterização de atributos dominantes). Assim, os problemas sociopsicológicos estudados são entendidos como um desdobramento da abordagem histórica quando da incorporação das mudanças culturais. Como Mead, Benedict produz comparação – seu *lócus* são os índios pueblo do Novo México. E, como Boas, Benedict manifesta o desejo de entender o significado de uma cultura como uma totalidade vivida por indivíduos. Além da noção de *configuração* (a qual produz padrões de cultura, manifestos no indivíduo), Benedict defenderá como unidade de análise os costumes (entendidos como ideias e normas que unem os seres humanos às culturas). Como Mead (que se interessa pelo entrelaçamento de fatos desvinculados entre si como o sexo biológico e o temperamento), Benedict defenderá que a interpenetração de campos varia entre as culturas – de modo que âmbitos como economia, cultura material, folclore, arte e religião estão envolvidos por entrelaçamentos potencialmente infinitos e integrados pela cultura de forma inconsciente.

Portanto, a cultura na perspectiva da escola cultura e personalidade mantém-se relativista e holística – mas é possível aferir direcionamentos mais psicologizantes e menos direcionados à História do que na matriz boasiana. A influência da psicologia podia ser percebida pela classificação de Benedict a partir do configuracionismo que pensa as personalidades dos povos estudados como dionisíacos ou apolíneos, por exemplo. A seu turno, Mead se voltará às diferenças de comportamento entre os sexos biológicos e aos ritos de puberdade nos povos que estuda (Mead, 1978). Benedict situa a cultura como um padrão macropsicológico, de culturas como personalidades em grande escala, e nisso centraliza a busca dos padrões culturais dominantes como “configurações”. Ao mesmo tempo, a dimensão tempo se modifica quando há prevaecimento de um entendimento mais psicológico: a cultura está sendo focalizada a partir do indivíduo culturalmente situado, o que implica um entendimento mais sincrônico do tempo histórico e não o seu apagamento de todo.

Percebe-se, assim, que a dimensão do aprendizado cultural não está de forma alguma ausente desta escola de antropologia, dadas as ênfases nos processos de constituição cultural de sujeitos na infância e demais fases da vida e do processo de aquisição de linguagem, muito embora subscrita à observação e à preocupação com outros processos sobre a vida social dos povos investigados.

Mais recentemente e desde os Estados Unidos, Thomas Csordas (2008a, 2008b), antropólogo ocupado com o tema da psicologia, tem mobilizado noções como “modos somáticos de atenção” a partir de uma interpretação de matriz fenomenológica que busca perceber como diferentes grupos constroem modos específicos de autobjetificação cultural, isto é, modos de autocompreensão dos sentidos e das práticas mediados por processos sociais, no que chama de “corpo socialmente informado”.

O anúncio teórico de T. Csordas, “O paradigma da corporeidade” (2008a) intenta partir justamente destas premissas, situando o corpo individual como o sujeito da cultura (e não o seu objeto) e como a base existencial da cultura; neste sentido (e ancorado teoricamente em Bourdieu e Merleau-Ponty), Csordas objetiva justamente colapsar a dualidade corpo/cultura. A partir do primeiro autor, Csordas recorta a constituição perceptual dos objetos culturais a partir de uma crítica à abordagem empiricista e privilegia a análise de processos de objetivação das percepções de modo a captar onde a percepção começa “em meio à arbitrariedade e à indeterminação”. O recorte etnográfico deste texto é o mesmo do seguinte (as curas pentecostais norte-americanas) em meio ao processo de objetivação cultural: sendo a dimensão da percepção pré-objetiva, as pessoas não percebem o demônio dentro de si, elas sentem um pensamento ou emoção especial fora de seu controle e é o curador, especialista em objetivação cultural, que tipicamente discerne se o problema do suplicante é de origem demoníaca ou não (2008a, p. 113). Enquanto processos corporificados de autoobjetificação, assim, o elemento pré-objetivo desse processo repousa no fato de que participantes experimentam estas manifestações como espontâneas e sem conteúdo pré-ordenado. As manifestações são atos originais de comunicação que, entretanto, tem um número limitado de formas comuns porque elas emergem de um habitus compartilhado” (cf. p. 115). O que se sente, portanto, é de alguma forma “domado” pelas representações de uma cultura

– o que não se faz, contudo, sem fortes mediações sociais, como os “experts” aos quais se pode recorrer.

Desvelando o jogo entre modalidades sensoriais, interação social e atribuição de significado, pela análise do fenômeno da glossolalia Csordas localiza, por exemplo, rupturas em relação à temporalidade por esta fala que “coloca em imagens”, em comparação com a fala vernacular que “coloca em palavras”: enquanto fenômeno da corporeidade (2008b), a glossolalia atesta a entrada no mundo ritual e sagrado, para além da expressão lógica e onde cada momento é um “começo existencial” (cf. p. 131) ou um começo transcendente, já que se trata de uma enunciação iniciática. Assim, a sua reflexão vai no sentido de entender como a prática religiosa explora o pré-objetivo para produzir objetivações novas, sagradas, ao mesmo tempo em que explora o *habitus* para transformar as próprias disposições de que é constituída (cf. p. 145)

Em “A aflição de Martin” (2008b), com efeito, a perspectiva da corporeidade é retomada aprofundando o objetivo de pensar como se chega às objetificações culturais e do sujeito e de pensar, no lugar da constituição cultural dos objetos perceptuais, a constituição perceptual dos objetos culturais. Assim, a situação de sofrimento experimentada pelo sujeito analisado é enquadrada segundo as circunstâncias existenciais dos relatos culturais, comparáveis a fim de entender as operações de objetificação cultural inerentes à experiência sensorial básica (cf. . 167). Estas formulações têm forte relação com uma ordem epistemológica já que, enfatizando a ideia de culturas, subsumem os diferentes significados das experiências sensoriais dentro desta chave da autoobjetificação mediada pelos sistemas de cura - que são, por definição, culturais.

Neste registro, importa ao antropólogo a elaboração de “relatos culturalmente competentes” da situação etnográfica, de modo a desvelar as bases existenciais que explicam, nos dois sistemas, o processos de aflição - a saber, o demônio e a doença. Como estes coexistem naquela sociedade, podem ser convergentes (por exemplo, no recurso à temporalidade enquanto narrativa que enfatiza os efeitos residuais do passado na situação de aflição do presente) e divergirem (já que se tratam de "planos entrecruzados da existência", um relacionado ao cultural e outro relacionado ao existencial) (2008b, p. 203).

Importa ao antropólogo psicológico ligado ao paradigma da corporeidade acompanhar, portanto, estes relatos culturais e pensar estes processos: neste sentido, são "etnopsicologias", que apresentam concepções de pessoas distintas (uma concepção de pessoa corpo-mente-espírito e uma concepção de pessoa radicada no ego), as quais têm implicações sobre a forma como as bases existenciais são objetificadas. Assim, tomando a experiência corporal como ponto de partida para a análise cultural, Csordas fundamenta sua leitura da aflição enquanto um fenômeno da experiência pré-objetiva, de modo a descrever as suas bases existenciais (cf. p. 220), os quais estão ligados à concepção de cultura de dada etnopsicologia e sistema de cura, percorrendo os atores e agentes que medeiam o processo de autoobjetificação cultural.

Levando em conta o que foi exposto até o momento, o quadro que segue intenta pontuar e sintetizar as questões levantadas a partir destes referenciais.

Tabela 1 – Algumas abordagens em antropologia que secundarizam a aprendizagem junto a outros processos sociais

Teorias/autores	Conceitos explicativos preponderantes	Formas de perceber onde a aprendizagem estaria presente nestas abordagens
Boas	Cultura (como gênio dos povos)	Envolve integração psicológica e integração histórica
Cultura e personalidade (Mead e Benedict)	Cultura e suas configurações	Processos de socialização, de primeira infância e de atribuição de comportamento social

Bourdieu	Habitus – dispositivo de infraconsciente de integração entre indivíduo/sociedade	Incorporação de disposições, socialmente mediadas
Mauss	Habitus – ação tradicional eficaz	Caráter imitativo e prestigioso
Csordas	Corporeidade, corpo socialmente informado	Busca pelas formas de autoobjetificação cultural.

Perceba-se a permanência de relações duradouras destas antropologias com debates da psicologia, seja com a psicologia norte-americana do começo do século XX com Mead e Benedict (relacionamento “cultura” e “comportamento”), seja com abordagens mais contemporâneas como as de Csordas, que pleiteiam um lugar para a disciplina diante de fenômenos tidos como do âmbito do psicológico (percebendo como o social é disputado em diferentes “etnopsicologias”). Esta relação íntima com a psicologia e a necessidade de grafar uma abordagem específica da antropologia diante de temas costumeiramente colocados no campo da psicologia não é de forma alguma um fato novo da disciplina, estando presente pelo menos desde os textos seminais de Mauss, como “A expressão obrigatória dos sentimentos” (1921) e “Relações reais e práticas entre a psicologia e a sociologia” (1924). O que o ensaio sobre as técnicas corporais aproxima de maneira interessante para os fins desta pesquisa é que o caráter imitativo (e portanto social) das formas de transformar a realidade e ocupar o mundo se dá, também, pela força do prestígio social, isto é, a forma como os atos tradicionais são eficazes (tornando tradicional e eficaz um constructo social unitário, *tradicional porque eficaz e eficaz porque tradicional*). Esta dimensão da tradição será particularmente observada por Tim Ingold, no sentido de pensar o que este chama de imaginação e educação da atenção de modo a desenvolver outro sentido para a ideia de “tradição”, com rendimentos interessantes para suas elaborações sobre a aprendizagem, como veremos a seguir.

2 A EDUCAÇÃO DE VOLTA À VIDA

(...) It might be more realist to say that people live culturally rather than they live in cultures. Tim Ingold, Introduction to Culture. In: Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, Culture and Social Life, London and New York: Routledge, 1994.

Este capítulo tem por objetivo delimitar alguns dos pressupostos relativos à abordagem ingoldiana a respeito do tema da aprendizagem e da educação da atenção. Na primeira seção, trago elementos da produção do autor de modo a visibilizar orientações teóricas que embora estejam pensando processos de constituição de habilidades e formas de relação com o mundo não-humano têm relação com o que será na segunda seção do capítulo, a respeito do sentido específico de aprendizagem nesta abordagem. Dá-se relevo, assim, no diálogo do autor com filósofos da educação (Masschelein), da diferença (Deleuze e Guattari), da percepção (Heidegger e Merleau-Ponty), pensando a aprendizagem com o espaço e o tempo, com rendimentos para o tema da tradição e da experiência cultural (mais do que o fechamentos da aprendizagem em “culturas” e “conhecimento”), o que envolve também dessubstancializar dicotomias do tipo sujeito-objeto durante o processo de aprendizagem.

2.1 O que é trazer as coisas de volta à vida

Articulada com o conceito de coisa (enquanto porosa, fluida e perpassada por processos vitais, entre os quais o próprio meio ambiente) e a centralidade da noção de vida e de seus fluxos, a ênfase nas continuidades e nas aberturas dos processos são aspectos que parecem estruturar a abordagem de Tim Ingold de uma antropologia imersa na vida. Estas proposições estão formuladas de modo a marcar uma oposição (Ingold, 2012) às bases da teoria ator-rede, especialmente opondo

coisa ao conceito de objeto e a própria vida em relação ao conceito de agência. A crítica de Ingold neste sentido intenta demonstrar como a ideia de “objeto” nas abordagens enfiadas sob a rubrica dos estudos de “cultura material” retirou os processos vitais dos “objetos”, tornando-os fetichizados e a serviço de uma metafísica formalista que opõe enunciados/significados a formas/coisas. As coisas, portanto, não são de forma alguma passivas: elas exercem um efeito sobre o mundo e na verdade é o mundo o verdadeiro sujeito do conhecimento, um mundo contínuo, permeado de fluxos. Tal orientação não deve ser confundida com a ideia de agência (como em Latour ou, em outra formulação em Gell) porque pretende basear-se em conexões (as linhas em Ingold não conectam, ele esclarece [2012:38]), posto que está baseada em fluxos, linhas, contínuas, formando malhas.

A crítica a estas duas abordagens, porém, não é a mesma: em Gell, especificamente, Ingold identifica uma “abdução da agência” porque o único recurso possível na abordagem do autor a respeito da criatividade é a de uma “criatividade para trás”, uma criatividade que existiu anteriormente e cujas produções são reificadas no presente, (ibidem, p. 27ss) – e Ingold defende que os processos criativos de construção das coisas são ininterruptos, como que a um só tempo indefinidos e indefiníveis, não sendo passíveis de “estarem acabados”. Afinal, para Ingold, a materialidade e a matéria são termos que designam coisas distintas: o primeiro correlacionado ao processo que reitera uma oposição forma/conteúdo (como parecem querer alguns dos autores criticados por Ingold), já o segundo diz respeito simplesmente ao caráter da coisa, enquanto materialidade passível de crescimento, movimento e reapropriação justamente porque ela está na vida.

Tal ênfase aproxima Ingold dos autores que defendem abordagens fenomenológicas (como em T. Csordas, também ancorado em M. Merleau-Ponty), mas há uma diferença nada desprezível aqui entre estes já que Ingold não está interessado, como Csordas está, em entender os processos de “autoobjetificação cultural” a partir dos processos de experiência de um mundo aberto aos sujeitos. Como o próprio Ingold refere: o que importa não é a “forma das coisas”, mas sim os processos criativos de dar forma – ou, em outra formulação, ainda mais resoluto, “a forma é a morte; dar forma é vida” (2012, p. 26). Em meio à indeterminação do processo de criatividade inerente aos “emaranhados” das coisas, Ingold defende que não existem objetos e que vivemos num mundo de coisas e que, mesmo

quando esta coisa está relativamente “estabilizada”, ela sempre é capaz de vazar e trasbordar, denunciando o seu caráter temporário (idem, p. 29).

As linhas das malhas não conectam nada a lugar algum: elas são fluxos livres, “linhas de devir”, que formam agregados de fios na forma de malhas. As malhas não podem ser equiparadas à ideia da rede latouriana por várias razões, mas em especial porque as malhas são vividas e são as suas linhas que conduzem a percepção dos sujeitos e suas ações no mundo: as malhas colocam as “condições de possibilidade” para que as interações ocorram (Ingold, loc. cit., p. 41).

Em texto que dialoga mais tensamente com as premissas da teoria ator-rede (Latour, 2012), Ingold (2008) discute estas oposições entre malhas e redes, entre as quais a ausência da presença material das “relações” das redes e a ideia de conexão entre entidades subjacente à própria expressão ator-rede. A noção de malha, ao contrário, entende as linhas como continuidades dos próprios seres, conduzindo suas percepções e ações sobre o mundo (2008, p. 211). Ainda, as malhas e linhas não são autocontidas como uma entidade “reagregada”, como a rede. O mundo, na perspectiva ingoldiana, não é um conjunto de pedaços e peças heterogêneas, mas um emaranhado de fios e caminhos. Também o entendimento sobre a própria ação é distinta nos dois debates: o debate calcado na ideia de agência pressupõe uma ação distribuído em torno da rede; o debate relacionado à malha, uma interação de forças que são realizadas ao longo das linhas da malha (ibidem, p. 212). Ingold também rebate o princípio de simetria da abordagem TAR em nome de ideia de “atencionalidade” (*attentiveness*) a qual seria uma habilidade apreendida durante o processo de experiência (uma educação da atenção). O desenvolvimento da atencionalidade estaria condicionado, portanto, a um processo de crescimento em um ambiente – daí a relação entre *skills* (habilidades) e agência (*agency*). Por isso, para Ingold, não faz sentido atribuir agência aos “emudecidos objetos” da abordagem ator-rede, já que eles estariam deslocados de um processo de crescimento em meio à própria vida.

Somados a outros empreendimentos teóricos na disciplina, a abordagem de Ingold tem possibilitado desdobramentos interessantes, que permitem dessubstancializar oposições entre “a cultura” e a “vida” em abordagens de matriz fenomenológica. Acompanhando o movimento de alargamento do escopo político da

“imaginação ecológica” e das abordagens teóricas não-representacionistas, Steil e Carvalho (2014) salientam dentro destas amplas convergências o que chamam de “epistemologias ecológicas”, que teriam o mérito de estabelecer o caráter não-dissociável do conhecimento sobre o mundo da sua experimentação/habitação (2014, p. 163). Na esteira de uma série de autores e autoras, o movimento relacionado às epistemologias ecológicas estaria ligado também a uma nova compreensão de ciência que, como já dito, tem a ver com a experimentação e a experiência (ou ainda o “desenvolvimento de habilidades na relação com outros organismos que habitam o mesmo mundo”), mas também com uma compreensão “realista” da realidade, enquanto dimensão – para além dos construcionismos – e a partir de um diálogo com as abordagens orientadas à materialidade e à corporalidade enquanto operadores do conhecimento (cf. p. 164-165).

Como formulado por Ingold (2012b), os processos de inteligibilidade das percepções sobre o mundo - uma vez retirados de seu caráter objetivo para uma perspectiva do aprendizado - passam a ser menos produtos de “tradução” e mais de “empatia” (2012b, p. 26). Ou, ainda, os relatos antropológicos passam a ser mais “éticos” do que “êmicos” (ibidem, p. 16).

Procurando operar dentro de um registro de “ontologia simétrica”, as abordagens ecológicas intentam desfazer a grande divisão entre humanos e não-humanos do ponto de vista da constituição de mundos próprios e de relações cognitivas – como por exemplo no alargamento do ponto de vista até chegarmos aos próprios objetos e coisas, como o exemplo do “ponto de vista da pedra” (Steil e Carvalho, 2014, p. 167). Tal ênfase teria relação também com a crítica ao multiculturalismo operada nos últimos anos de produção antropológica, especialmente dentro do movimento que se convencionou chamar de virada ontológica, e também com um modo subjetivo de conhecer, ou seja, uma postura de pesquisa participativa, de experimentação do mundo (cf. p. 168). Nestas abordagens, a ciência torna-se “humana”, “ecológica”, passando a habitar o mundo “impermanente e instável das coisas” (cf. p. 172). Ao insistirem no plural da expressão “epistemologias ecológicas”, os autores defendem um espaço para a compreensão das epistemologias locais, enquanto experiências de habitação no mundo, colocando-as todas (das narrativas racionalistas da ciência às cosmologias dos povos totêmicos) dentro de um mesmo nível de produção de imaginações de

formas de habitar universos (cf. p. 173). Isto tem novamente um efeito importante do ponto de vista do estatuto da ciência, porque é um valioso ataque às aspirações de uma razão universal.

Ainda sobre as proposições sobre uma simetria, os autores desenvolvem uma concepção segundo a qual tanto humanos quanto não-humanos são sujeitos de conhecimento, dentro de um mesmo processo criativo de interações contínuas, adquirindo habilidades (cf. p. 174). Trata-se de uma formulação importante porque é uma simetria que não despreza de forma alguma a dimensão da diferença: ao contrário, entende “a diversidade das combinações possíveis dos fluxos de materiais que nos atravessam e dos traços que são impressos no ambiente como guias para as nossas trajetórias de vida” (p. 175). Neste registro das epistemologias ecológicas, enfim, somos todos (humanos e não-humanos) “convivas e concidadãos” (p. 176) de um mesmo mundo global e híbrido – de forma que do ponto de vista ético, político e ontológico a fratura entre a natureza e a cultura parece ter deixado de fazer sentido.

2.2 Perder-se, educar-se, aprender: Ingold e a educação da atenção

Vejamos o conjunto de prescrições e o balanço sobre as formas de pensar a aprendizagem por Ingold em “O Dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção” (2015). Ao opor as formas de aprendizado relacionadas às figuras do dédalo e do labirinto, Ingold intenta opor fundamentalmente duas concepções de pensar como nós nos educamos, defendendo uma posição que, em sua percepção, retoma o sentido original do vocábulo educação (*scholè*), como instância que media a imaginação e a percepção da realidade.

Ingold aponta que “navegar no dédalo” é um processo que se dá por meio da transmissão de representações, pressupondo que o processo educativo tem relação com processos mentais, de leitura do mundo desde fora dele, calcado que está na ideia de *intencionalidade*. A perspectiva do dédalo é a do “educare” (criar, cultivar, inculcar padrões) para dentro, tendo mais que ver com a inculcação de categorias e padrões desde fora para o sujeito do que um aprendizado ativo com as coisas e com

o mundo, em relações. Esta é uma “pedagogia rica” (no sentido de força social e de ter um corpus sistematizado por séculos).

Por sua vez, o “vagar no labirinto”, para o autor, tem que ver com o processo de educação da atenção. Não estando preso à intencionalidade, deixa emergir no sujeito formas de constituição de sua *atencionalidade*. No sentido etimológico, está ligada à ideia de “ex-ducere”, o fazer aparecer o mundo desde fora, caminhando com este. No que se refere aos jogos de poder econômico, esta é uma “pedagogia pobre”, mas é o seu sentido de potência que Ingold intenta formalizar neste texto.

O dédalo, preso ao processo de transmissão de representações, nos mantém reféns de um “compêndio feitos por nós mesmos, como uma casa de espelhos, que nos cega do que está além”. Ao passo que no labirinto nossa atenção que é capturada, com desafio de mantermo-nos alerta para seguir a trilha, a linha. A abordagem desde o labirinto é a que possibilita a abertura para o mundo. Nosso autor salienta que o uso do espaço e da urbe que se faz majoritariamente se dá pela perspectiva do Dédalo: saímos de um ponto a outro, “fechando o mundo” a partir da ideia de pontos de saída e pontos de chegada.

Esta oposição radical da intencionalidade à atencionalidade é um dos fulcros centrais dos rendimentos da abordagem ingoldiana para a educação, a meu ver. O autor grafa a forma como a intencionalidade pressupõe “uma mente trabalhando, operando a partir de dentro do ator, conduzindo-o para um propósito e direção que estão além das leis físicas do movimento”. A intencionalidade tem algo de teleológico, já que torna a intenção a causa de um processo e a ação, o seu efeito.

Da mesma forma, Ingold opõe nestes modelos a indução e a ex-dução em relação a estes processos. A indução tem que ver com os “mundos intencionais da cultura”, ou seja, as formas pelas quais se inculcam representações num aprendiz de uma dada cultura. A ex-dução, por sua vez, (enquanto um levar para fora do aprendiz no próprio mundo), possibilita que este se apresente através da experiência (2015, p. 27).

Ingold dialoga com o filósofo da educação Jan Masschelein, revindicando tornar o mundo presente nos processos educativos – escapar do Dédalo, pela educação enquanto ex-dução, como caminhar, voltar-se para fora. Esta ênfase no

“vagar” e no “caminhar” são continuamente trazidas pelo autor, salientando a não-redução dos processos de conhecimento ao já conhecido. No labirinto não há ponto de chegada, não há destino final pois cada ponto já se encontra no caminho para algum outro (2015, p. 28). Nesse sentido é que se deve compreender que para o autor o aparecer de uma coisa equivale à sua emergência e testemunhar o seu aparecimento é comparecer ao seu nascimento (p. 29).

Fazer as coisas aparecerem equivale a imaginá-las, para Ingold. Imaginar não fins (enquanto representações mentais acabadas), mas começos. É desta maneira que Ingold pede uma concepção de aprendizagem baseada na imaginação, uma “imaginação para frente”, que imagine a educação desde novos processos experienciais.

Aqui, a imaginação é compreendida como o impulso generativo de uma vida “que é perpetuamente impelida pela expectativa de continuação” (2015, p. 30). Novamente aqui ecoa a referência em relação à filosofia de Deleuze, para quem não existem reais, apenas virtuais, coisas a caminho de serem atualizadas. Desta maneira, uma vida está sempre no plano da imanência, da virtualidade, do aparecer daquilo que aparece, que também é o plano do labirinto.

Nesse plano de imanência, onde nada é mais o que era ou o que ainda virá a ser, tudo está, por assim dizer, em jogo. Inacabado, livre de fins e objetivos, comum a todos – o mundo se faz mais uma vez presente. Ele nos toca, para que nós – conjuntamente expostos ao seu toque (Masschelein, 2011, p. 533) – possamos viver com ele, em sua companhia. Em uma palavra, nós podemos corresponder com ele (2015, p.33).

Desta feita, nosso autor pode reivindicar uma concepção de “tradição” menos afeita ao entendimento do já-conhecido (que predominaria nas abordagens desde o dédalo). Recuperando o sentido etimológico medieval do termo “traditio”, Ingold defende que pensemos a imaginação da tradição como uma performance, através da qual se segue em frente. Como uma imaginação “para frente”.

Os andarilhos no labirinto – com os jovens aborígenes australianos que seguem as trilhas dos seus ancestrais na Hora do Sonho, onde o mundo era incipiente – refazem os passos de seus predecessores, tornando-se quem um dia foram. Todo imaginar é, nesse sentido, lembrar. Com os sábios nos mosteiros da Europa medieval, passava-se algo muito parecido. Copiar um texto litúrgico com pena e

tinta, ou lê-lo refazendo o traçado das letras com os dedos enquanto murmuravam-se os sons correspondentes, era seguir uma tradição no sentido original de *traditio*. Derivado do latim *tradere* (“entregar”, “passar adiante”), tradição significava algo muito diferente naquela época. Tratava-se menos de um corpo de conhecimento a ser passado de geração a geração do que de uma *performance* através da qual, ao modo de um retransmissor, era possível *seguir em frente* (2015, p. 33, grifos no original).

O autor defende, assim, a validade desta concepção para muitos outros processos de educação da atenção.

Seja caminhando por uma trilha ou copiando um texto, o pedestre ou escriba se submete a uma linha que sempre o tira de posição. Não tendo uma meta, um fim em vista, sempre esperando, sempre presente, exposto e não obstante impressionado pelo mundo através do qual ele vaga, ele não tem nada a aprender nem nada a ensinar. Seu itinerário é um modo de vida, mas é um modo sem conteúdo a transmitir. Não há corpo de conhecimento a ser passado adiante. E porque não há nada a ser passado adiante, não há métodos para fazê-lo (ibidem, p. 34).

É aqui que entra a crítica de Ingold à ideia de “metodologia”. Para ele, a metodologia transforma meios em fins, divorciando o conhecimento-enquanto-conteúdo dos modos através dos quais se conhece, e assim impondo um fechamento que é a própria antítese do que a abertura para o mundo propõe. Percebendo as passagens históricas atinentes à consolidação da noção de métodos junto a uma concepção de educação calcada na ideia de intencionalidade, Ingold reitera que: “Foi a lógica do Dédalo na opinião contemporânea que resumiu a cópia ao plágio, à usurpação ilegítima da agência de outrem” (2015, p. 34).

É nestes termos que deve ser compreendida a crítica à noção de cultura enquanto um todo autônomo para o autor, no sentido de que ela pressupõe uma autonomia própria (enquanto realidade, para alguns) diante de processos de aprendizagem com o mundo e com os demais sujeitos:

Decerto, não há nada de novo ou radical em sugerir que o conhecimento é relativo ao seu ambiente cultural. Que cada mundo não é mais que uma visão de mundo, e que essas perspectivas ou interpretações são múltiplas e possivelmente conflitantes, tem sido o ponto de partida da filosofia da educação moderna, e mesmo pós-moderna. Os alunos são familiarizados com a ideia de que o conhecimento consiste em representações, e são sabidos o suficiente

para perceber que as representações não devem ser confundidas com as “coisas em si”. Mas como observou o filósofo da educação Jan Masschelein, não é aí que está o problema.

O problema está, pelo contrário, no modo como um mundo que só pode ser conhecido através das representações que fazemos dele, de uma plethora de imagens, nos escapa no decorrer do próprio movimento através do qual tentamos retê-lo diante de nós. Nosso esforço de capturar as coisas sempre nos deixa de mãos abanando, se agarrando inutilmente a reflexos. . Não podemos mais nos abrir para o mundo, e nem ele para nós (ibdem, p. 28).

Em síntese, temos que para Ingold duas formas de aprendizagem concorrem e produzem efeitos muito díspares em termos de bases epistemológicas, éticas e políticas e efeitos junto à relação sujeito-objeto.

Tabela 2 – Síntese da oposição por Ingold do dédalo ao labirinto e suas características a respeito do processo de aprendizagem

Dédalo	Labirinto
Baseado em Transmissão de representações.	Pleiteia a educação da atenção.
Intencionalidade.	Atencionalidade.
Sentido de <i>educare</i> (criar, cultivar, inculcar padrões), para dentro, inculcação.	Sentido de <i>ex-ducere</i> , para fora, caminhar, fazer aparecer o mundo.
Pedagogia rica.	Pedagogia pobre.
Ausência do mundo.	Presença do mundo.
INDUÇÃO, trazer para dentro do aprendiz às regras e representações, AOS MUNDOS INTENCIONAIS DA CULTURA.	EX-DUÇÃO, levar para fora do aprendiz ao próprio mundo.
Produz “conhecimento”.	Coleta “sabedorias”.

Fonte: elaborado a partir de Ingold (2010, 2015, 2019).

Interessante perceber, como observam Eriksen e Nielsen oferecendo um balanço histórico da disciplina, que a obra de Ingold pode ser lida numa chave de resposta às críticas colocadas à presunção de autoridade etnográfica nos anos de “virada reflexiva” durante as décadas finais do século XX. Constatados os vícios epistemológicos e seus problemas para a pretensão de verdade científica da disciplina, parte das respostas se deu de modo a por acento a “estilos de escrita, na rejeição de uma voz autoral neutra, não posicionada, e (mais fundamentalmente) na aplicação da reflexividade à antropologia em si” (2012: 180). Os autores localizam a contribuição de Ingold em termos de reorientar o problema sujeito-objeto em antropologia a partir da sua orientação de que “nós não podemos manter a ilusão de que estamos, como deuses, separados do mundo” (2012: 183). E continuam:

[esta atitude] lembra claramente as ideias propostas por grandes fenomenólogos, como Martin Heidegger (1889-1976) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Como esses filósofos (que rejeitaram a dicotomia sujeito-objeto em bases totalmente diferentes da dos pós-modernistas), Ingold ressalta que as pessoas estão estreitamente ligadas ao mundo não-humano que habitam. Sua solução para o paradoxo sujeito-objeto é quase oposta à dos estadunidenses. Descartando o pós-modernismo como distanciamento intelectual, ele propõe aproximar a antropologia de outras “ciências da vida” (como a biologia) – bem o contrário de comparar cultura com textos literários (2012: 183).

Também ofertando um balanço crítico, Eckert, Gusmão, Tosta e Dauster (2017) reconhecem uma entrada original de Ingold no tema da educação, alargando o campo de investigação da antropologia. A posição destas autoras é a de que existe, sim, um campo de investigação próprio na disciplina para a educação e que remonta a uma antiga tradição: “este diálogo não é novo, ao contrário, reporta a uma longa tradição nas obras de Franz Boas, Marcel Mauss, Ruth Benedict e Margaret Mead” (2017: 9). E adiante:

Tal fato se apresenta na contramão da afirmação de pesquisadores que consideram que a antropologia da/e educação não existe. É preciso que se reconheça o papel do tempo nos avanços das diversas ciências e, dentre estas, a ciência antropológica. (...) Timothy Ingold (2008) sinaliza a aproximação entre esses campos ao revelar que uma educação em antropologia vai além de fornecer um conhecimento do mundo, do “outro” e de sociedades e culturas. A prática antropológica é uma invenção epistemológica e cognitiva que educa e forma outras percepções, abrindo olhos e mentes para a diversidade e para outras possibilidades e formas de existência (2017: 10).

No texto sobre o estado da arte que oferecem, as autoras reconhecem, contudo, uma entrada tardia do tema na disciplina:

Cabe lembrar que a educação é um campo que se nutre também da interdisciplinaridade de maneira específica e distinta das ciências sociais. No caso brasileiro, a antropologia como disciplina entra tardiamente na educação, com a finalidade de fundamentar ou de ser tratada como ciência-fonte e embasar teoricamente a educação como prática social e a construção de seus objetos de pesquisa. Tal processo ocorre depois de outras disciplinas que primeiro migraram para a educação, como é o caso da história, da psicologia, da sociologia, da biologia, filosofia, etc. Em escala mundial, a antropologia também busca na interdisciplinaridade seus problemas de investigação e, nesse caso, não se fez ou se faz indiferente à educação (ibidem, p.10).

Considero interessante perceber que, diante de uma edição voltada para “Antropologia, Etnografia e Educação”, as organizadoras salientam a posição de Ingold na aproximação destes campos, ao mesmo tempo em que sinalizam uma atenção tardia ao tema no caso da produção brasileira. O capítulo que segue intenta desenvolver uma discussão inicial exatamente no cruzamento destas questões, ou seja, pensar o tema da educação e no que se puder chamar do campo de uma “antropologia da educação” diante de iniciativas institucionalizadas de pesquisa.

3 ANTROPOLOGIA, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: FORMAS DE PRESENÇA E DE AUSÊNCIA

*A civilização em que estamos é tão errada que
Nela o pensamento se desligou da mão*

*Ulisses rei de Ítaca carpinteiou seu barco
E gabava-se também de saber conduzir
Num campo a direito o sulco do arado*

O rei de Ítaca, Sophia de Mello Breyner Andresen.

Situadas algumas referências possíveis para identificar questões atinentes à aprendizagem em teorias antropológicas anteriores (no primeiro capítulo) e a especificidade da abordagem ingoldiana acerca do tema (no segundo capítulo), cumpre aqui procurar aferir a recepção destas produções no campo que articula o tema da antropologia e da educação. Na primeira seção deste capítulo, proponho a revisão das linhas de pesquisa dos 29 Programas de Pós-Graduação em Antropologia validados e credenciados junto à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES)³ de modo a identificar como a temática aparece e é enunciada pelos programas brasileiros.

O objetivo de pensar estas formas de presença tem relação com o exposto nos itens anteriores deste trabalho – isto é, que a disciplina pode e deve contribuir com a temática da educação e das formas de aprendizagem, e também que a produção contemporânea do antropólogo Tim Ingold tem chamado antropólogas e antropólogos a pensarem sobre as formas de educação e da aprendizagem. A revisão destas linhas de pesquisa no item que segue, evidentemente, não esgota as formas de identificação da temática aqui tratada em antropologia, podendo ser

³ <https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/92-comunicacao/9721-antropologia-arqueologia>, consulta em dezembro de 2019.

possível complementar as formas de presença do tema de outras formas, que serão anunciadas abaixo. Sem a pretender o esgotamento das necessidades de pensar sobre a relação entre pesquisas institucionalizadas na interlocução Antropologia-Educação, este estudo intenta identificar articulações mais comumente evocadas sobre esta área bem como algumas lacunas, enquanto estudo exploratório e intentando contribuir para desdobramentos futuros.

3.1 A educação que a antropologia brasileira pesquisa

Como dito, esta seção intenta identificar onde e como a educação é situada dentro das linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação (doravante PPGs) em Antropologia inseridos no documento de área da CAPES. A coleta destes dados foi realizada nos sites dos Programas e se baseia no que estes disponibilizam no item “Linhas de pesquisa” destes. Um dado a salientar desta coleta é que embora sejam citados 29 PPGs no documento de área da CAPES, serão considerados na análise que segue 28, uma vez a Universidade Federal do Ceará (UFC) aparece duas vezes nesta relação: uma vez sozinha e outra vez associada à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), já que os Programas destas instituições são integrados no que se refere à oferta de disciplinas e nas linhas de pesquisa, conforme os seus sites.

Ainda, uma limitação deste estudo, concentrado na análise das linhas de pesquisa e não na produção intelectual em sentido amplo (como numa análise de conteúdo), ou então na oferta de disciplinas pelos Programas da área, o que envolveria maiores esforços de análise. Conforme já exposto, com efeito, este estudo inicial calcado na investigação das linhas de pesquisa intenta a sua continuidade em outras etapas de desenvolvimento. No que se refere, portanto, à leitura das linhas dos programas, as ocorrências são as expostas na tabela abaixo.

Tabela 3 – Ocorrência da temática da educação em linhas de pesquisa de Programas de Pós-Graduação vinculados à área de Antropologia junto à CAPES (em 2019)

Instituição	Ocorrência do termo educação ou aprendizagem em linhas de pesquisa	Linha de pesquisa em que aparece, se for o caso
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)⁴	Sim, 1 linha.	Linha 2: Povos e comunidades tradicionais, fluxos e fronteiras Esta linha de pesquisa tem como foco estudos sobre populações indígenas e quilombolas, além de outros povos e comunidades tradicionais, em contextos de múltiplas conexões, apontando para processos de interações, assimetrias, demandas por direitos e manutenção de desigualdades. Questões relativas à educação , território, trabalho, saúde, ritualidades, cultura popular e patrimônio, políticas públicas, direitos humanos e equidade compõem o campo analítico investigativo privilegiado desta linha, em profunda interface com etnicidade, mecanismos de poder e seu enfrentamento, desenvolvimento econômico e desigualdade social. A linha de pesquisa reúne, da mesma forma, estudos sobre deslocamentos,

⁴ Cf. <https://ppgas.ufms.br/linhas-de-pesquisa/>, consulta em dezembro de 2019.

migrações nacionais e transnacionais, turismo e fluxos transfronteiriços, atenta à dimensão histórica, territorial, cultural e geopolítica de diferentes grupos e pessoas em situações de interação social e conflitos, bem como à conformação de identidades em contextos interétnicos e transnacionais. Sinaliza para processos políticos e sociais de controle migratório; para impactos do turismo; redes internacionais de comércio, consumo e mobilidade humana; e para políticas de desenvolvimento e projetos econômicos, regionais e transnacionais.

**FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RORAIMA
(UFRR)⁵**

Sim, 1 linha.

Linha 1- PROCESSOS IDENTITÁRIOS E DIREITOS DIFERENCIADOS: A linha de pesquisa se volta para a realização de projetos de investigação focados **na interface dos campos da Antropologia, Direito, Educação e Saúde**. Na área do Direito, temas que envolvam processos judiciais, novos sujeitos de direitos, laudos antropológicos como instrumentos de garantia de direitos fundamentais das populações diferenciadas. No diálogo entre Antropologia e Educação, temas que envolvam metodologias, aspectos teóricos e implicações políticas nesse debate, fora dimensões etnográficas de pesquisa no contexto escolar. No campo da saúde, investigações que remetam as práticas de cuidado, itinerários terapêuticos e implementações de políticas públicas. A linha de pesquisa se propõe ainda a fortalecer o intercâmbio com os países vizinhos numa troca de experiência e de

⁵ Cf. https://ufr.br/ppgants/index.php?option=com_content&view=category&id=2&Itemid=102&limitstart=12, consulta em dezembro de 2019.

		realização de projetos em comum.
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (FUFSE)⁶	Não.	-
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (FUFPI)⁷	Sim, 2 linhas.	PATRIMÔNIO, PAISAGEM E CULTURA MATERIAL: Esta linha de pesquisa contempla três categorias que possuem pontos de contato entre si e com as áreas das Ciências Sociais e Ciências Humanas. Essas categorias fornecem amplas possibilidades de estudos com resultados úteis à ciência e à sociedade para entendimento das relações humanas com seus artefatos, técnicas, paisagens e o reconhecimento que fazem sobre si. O Patrimônio contempla as ações de (re)conhecimento (legislação e sua aplicação, preservação, salvaguarda, educação patrimonial etc.) de artefatos. paisagens e demais referências culturais. Inclui, portanto estudos em torno do próprio conceito e as reflexões sobre patrimônio em suas múltiplas dimensões e conexões (tangível, intangível, natural); as relações entre coleções, narrativas e trajetórias sociais; a criação de novas formas de colecionamento e patrimonialização; conservação e preservação do patrimônio; fotografia, cinema, documentário e filme etnográfico; políticas

⁶ Cf. https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/areas.jsf?lc=pt_BR&id=243, consulta em dezembro de 2019.

⁷ Cf. https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/programa/areas.jsf?lc=pt_BR&id=342, consulta em dezembro de 2019.

públicas, culturas políticas e políticas culturais; técnicas corporais, ofícios, modos de fazer e saberes locais; relação entre patrimônio cultural e turismo; entre outras. Paisagem, no sentido do espaço culturalmente apropriado, é muito mais que um lugar, local ou quadro da natureza: constitui produto contínuo de tensão de forças naturais e culturais. Palimpsestos que precisam ser lidos à luz de diversas intervenções humanas consideradas abstratas ou não. Entende-se cultura material como porções materializadas do espaço e do tempo apropriadas pelas sociedades humanas pretéritas e contemporâneas. Os artefatos em si, diante do processo e o resultado dessas apropriações e suas associações contextuais, ampliam um vasto campo para as interpretações específicas e interdisciplinares. Como também suas localizações (sítios, comunidades, museus etc.). Abrange temas relativos à constituição da sociodiversidade e produção, consumo e descarte da cultura material.

MEMÓRIA, PATRIMÔNIO E TERRITORIALIDADE: A Antropologia vem sendo interpelada pela crescente importância do interesse pelos processos identitários e patrimonialização relativos ao que convencionalmente usou-se denominar de “culturas tradicionais” (ritualidades, oralidades, patrimônio, localidades e ruralidades e suas territorializações identitárias). São abordados, nessa Linha de Pesquisa, temas como: a constituição da memória social; as particularidades dos modos de vida rurais; os

movimentos sociais e culturais rurais e os conflitos no campo; as migrações e suas consequências culturais; as narrativas de sertão e seus mitos; os rituais, as festas, os dramas sociais e as performances; as relações entre sociedade e meio-ambiente; a sustentabilidade; a inserção de povos tradicionais na economia de mercado; as neo-localizações, a re-elaboração identitária fase mudanças sociais ou impactos ambientais e a etnohistória das populações tradicionais. Contempla, ainda, estudos e ações sobre patrimônio e patrimonialização no que diz respeito ao (re)conhecimento (legislação e sua aplicação, preservação, salvaguarda, **educação patrimonial** etc.) nas suas múltiplas dimensões e conexões (tangível, intangível, natural). Finalmente, considera os estudos sobre paisagem, no sentido do espaço culturalmente apropriado e como produto contínuo de tensão de forças naturais e culturais, incluindo os impactos decorrentes de grandes obras de infra-estrutura.

MUSEU PARAENSE Sim, 1 linha.
EMÍLIO GOELDI (MPEG)⁸

Ética, trabalho e arranjos sociais:

Estudos em Sociologia da ética na sua dimensão política, institucional e intersubjetiva, em diálogo com a antropologia. Discutir temas como comunicação e relações da sociedade, arte e sociedade, **educação**, violência e não-violência, relações com a natureza, bem como estudos teóricos de processos sociais, como vontade, responsabilidade, liberdade,

⁸ Cf. <http://www.ppgsa.propesp.ufpa.br/index.php/br/>, consulta em dezembro de 2019.

pessoa e domínios da ética. Inclui diferentes formas que o trabalho assume na sociedade contemporânea, as suas relações com a qualificação profissional, processo e condições de trabalho, redes sociais e análise das organizações económicas.

UNIVERSIDADE DA Não.

-

INTEGRAÇÃO

INTERNACIONAL DA

LUSOFONIA AFRO-

BRASILEIRA (UNILAB) -

PROGRAMA

ASSOCIADO DE PÓS-

GRADUAÇÃO EM

ANTROPOLOGIA UFC-

UNILAB⁹

UNIVERSIDADE DE Não.

-

BRÁSÍLIA (UNB)¹⁰

USP¹¹ Não.

-

UNICAMP¹² Sim, 1 linha.

ETNOLOGIAS: Esta linha cobre a etnologia em um sentido amplo e plural,

⁹ Cf. <http://www.unilab.ppga.ufc.br/>, consulta em dezembro de 2019.

¹⁰ Cf. <http://www.dan.unb.br/dan-pesquisas/linhasdepesquisa>, consulta em dezembro de 2019.

¹¹ Cf. <http://ppgas.fflch.usp.br/linhas-de-pesquisa>, consulta em dezembro de 2019.

¹² Cf. <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pos/antropologia/13962/432/linhas-pesquisa>, consulta em dezembro de 2019.

desde os campos do americanismo (com ênfase nas Terras Baixas da América do Sul) e do africanismo, até o campo daquelas populações que, historicamente invisibilizadas ou abordadas como “campesinato”, reivindicam reconhecimento tendo como referência suas particularidades étnicas e cosmológicas, como as populações afroamericanas (quilombos, palenques, cimarrones) e os chamados povos tradicionais. Os interesses da linha podem ser distribuídos por quatro grandes campos interconectados: A) a análise de discurso, cosmologia e religião, estética, mitologia e ritual, gênero, parentesco e organização social; B) a sociogênese e micro-história social desses coletivos, suas concepções de história e memória, e o desenvolvimento das políticas públicas específicas para esses segmentos, como o indigenismo; C) as questões relativas às formas de espacialização e territorialização, mobilidade, sobreposições territoriais, concepções da natureza e gestão de recursos e, finalmente, os embates relativos a terras, sua regularização fundiária e a relação com o Estado; e D) as organizações políticas contemporâneas de caráter étnico, debates sobre as formas oficiais de reconhecimento nos campos da saúde, **educação**, assim como as novas formas de protagonismo nas artes, museus e nas próprias ciências humanas e sociais.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA) ¹³	Sim, 1 linha.	1. RELAÇÕES DE PODER: ELITES, PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS Reúne investigações sobre: elites políticas (governamentais, partidárias, associativistas, etc.) e culturais (universitárias, religiosas, midiáticas, jurídicas, etc.); relações entre formações escolares, saberes, competências e a estruturação do espaço do poder; múltiplas formas de intervenção política; e processos de produção de políticas públicas em distintas áreas (educação , cultura, saúde, etc.).
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA) ¹⁴	Não.	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD) ¹⁵	Sim, 1 linha.	Linha 2 - Etnologia, Educação Indígena e Interculturalidade Diferenças culturais e educação . Políticas públicas educacionais e a diversidade étnica. Diálogos entre processos próprios de aprendizagens das populações tradicionais e saberes da cultura ocidental.
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA,	Não.	-

¹³ Cf. http://www.ppgcsoc.ufma.br/index.php?option=com_content&view=article&id=274&Itemid=125, consulta em dezembro de 2019.

¹⁴ Cf. <https://ppga.ufba.br/pt-br/linhas-de-pesquisa>, consulta em dezembro de 2019.

¹⁵ Cf. <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-antropologia/linhas-pesquisas>, consulta em dezembro de 2019.

JOÃO PESSOA (UFPB-JP)¹⁶		
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)¹⁷	Não.	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)¹⁸		
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)¹⁹	Sim, 1 linha.	Etnicidades, Territorialidades e Cosmologias – Estudos etnográficos e comparados de povos indígenas, socialidades, cosmologias, rituais, arte e sistemas simbólicos; políticas públicas, educação e direitos; políticas indígenas, história indígena e do indigenismo; estudos de fronteiras, conflitos interétnicos, territórios, processos e direitos sobre territórios; movimentos sociais, diásporas e identidades.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)²⁰		

¹⁶ Cf. http://www.cchla.ufpb.br/ppga/?page_id=19, consulta em dezembro de 2019.

¹⁷ Cf. <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/ics/pos-graduacao/mestrado-em-antropologia/linhas-grupos-e-projetos-de-pesquisa/linhas-de-pesquisa>, consulta em dezembro de 2019.

¹⁸ Cf. <https://ppgas.cienciassociais.ufg.br/p/2111-linhas-de-pesquisa>, consulta em dezembro de 2019.

¹⁹ Cf. <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/secao/5950/ppgas>, consulta em dezembro de 2019.

²⁰ Cf. <http://www.fafich.ufmg.br/ppgan/linhas-de-pesquisa/>, consulta em dezembro de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL)²¹	Sim, 1 linha (no campo de Arqueologia, que compõe o PPG citado (de Antropologia e Arqueologia).	Arqueologia e Etnologia de Povos e Comunidades Tradicionais Esta linha de pesquisa transversal abrange estudos sobre povos e comunidades tradicionais pretéritos e contemporâneos, tais como e populações indígenas, quilombolas e ribeirinhas, as quais constituem temáticas clássicas para a Antropologia e a Arqueologia no Brasil e em outros países do continente americano. Atem-se a uma gama considerável de assuntos, tais como: cultura material, organização social, cosmologia, religião, relações interétnicas, história, indigenismo, educação escolar , etnicidade, colonialismo, urbanização, territórios e processos de territorialização.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)²²	Sim, 2 linhas.	Família, Gênero e Saúde Desenvolve a produção e difusão de conhecimento sobre famílias, dinâmicas das unidades domésticas, gênero e/ou saúde, no campo e na cidade, em diálogo com o debate feminista. Atenta aos processos da organização social, suas tensões e desigualdades, especialmente nos temas de saúde, trabalho, migrações, sexualidade, geração, educação , direitos humanos, violência, raça e constituição das subjetividades. As investigações consideram as interseções entre classe, geração, raça, etnia, orientação sexual, desvendando novas facetas na constituição do poder

²¹ Cf. <https://wp.ufpel.edu.br/ppgant/linhas-e-projetos/>, consulta em dezembro de 2019,

²² Cf. <https://www.ufpe.br/ppga/o-programa>, consulta em dezembro de 2019.

por meio das produções de significados culturais. Promove o debate sobre a dialética natureza-cultura, a partir dos enfoques feminista e antropológico.

Poder, Desigualdade e **Educação**:

O objetivo principal desta linha de pesquisa é combinar os olhares para diferenças e desigualdades, articuladas principalmente por pesquisas vinculadas a subáreas como a Antropologia Política, Antropologia Jurídica, Antropologia do Desenvolvimento e **Antropologia da Educação**, tendo em vista a pluralidade e desigualdades características das sociedades pós-coloniais. Atenção especial é dada à atuação do estado, seus órgãos e instituições, bem como a processos e estruturas nos contextos em que são articulados poderes políticos e desigualdades sociais. Há interesse em questões relacionadas a corrupção, poderes, direitos e empreendimentos locais, regionais e globais, projetos e programas de desenvolvimento, correlações entre questões ou práticas educacionais e diferenças e/ou desigualdades, seus deslocamentos, entrecruzamentos e/ou

		interseccionalidades.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)²³	Sim, 1 linha.	Ciência, educação, técnica e ambiente Transmissão intergeracional e intergrupar de conhecimentos; Regimes e contextos de produção de ciência e tecnologia; Concepções e práticas de espaço, paisagem, território e ambiente; Percepção, formas de conhecimento e produção de sentidos; Contexto sócio-políticos e ambientais; Ensino e história da Antropologia.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR)²⁴	Sim, 1 linha.	Estudos Ameríndios A linha de Estudos Ameríndios agrega a este Programa uma área clássica da Antropologia brasileira, a Etnologia Indígena, com um diferencial que a destaca das linhas desenvolvidas na maior parte dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia existentes no Brasil, expressando o perfil do nosso quadro docente nessa especialidade. Congrega-se por meio dela pesquisas que descrevem e analisam as relações, os trânsitos e as traduções entre regimes de conhecimento, bem como as políticas indígenas na sua relação com as políticas públicas, culturais e de desenvolvimento a eles dirigidas ou que os afetem. Essa comunicação de saberes se dá na escola , especialmente nos contextos de educação escolar indígena diferenciada; no atendimento à saúde; nos processos de

²³ Cf. <https://ppgas.posgrad.ufsc.br/linhas-de-pesquisa/>, consulta em dezembro de 2019.

²⁴ Cf. http://www.ufscar.br/ppgas/?page_id=25, consulta em dezembro de 2019.

patrimonialização; e nos que envolvem territorialidade, desenvolvimento e meio ambiente. Saliente-se que o foco em temas emergentes não se faz em prejuízo dos debates clássicos da área, mas em diálogo com os campos do parentesco, cosmologia, xamanismo e ritual. Os professores da área têm larga experiência de pesquisa nas regiões do Brasil Central, da Amazônia Ocidental, Norte Amazônico e no Parque Indígena do Xingu, o que tem possibilitado um exercício comparativo e a formação de estudantes nessas áreas. Os estudantes têm agregado ainda outras regiões etnográficas onde desenvolvem suas pesquisas, com especial atenção às populações indígenas do Sul-Sudeste.

**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
AMAZONAS (UFAM)²⁵** Não. -

**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ
(UFPA)²⁶** Não. -

**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ
(UFPR)²⁷** Não. -

²⁵ Cf. <http://www.ppgas.ufam.edu.br/pesquisa/linhas-de-pesquisa>, consulta em dezembro de 2019.

²⁶ Cf. <http://ppga.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa>, consulta em dezembro de 2019.

²⁷ Cf. <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppga/linhas-de-pesquisa/>, consulta em dezembro de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)²⁸	Sim, 1.	Antropologia das minorias Estudos referentes às relações de dominação envolvendo grupos e indivíduos compreendidos em antagonismo à “maioria” e, por isso, em posição distinta em termos de oportunidades políticas, econômicas, educacionais e de ascensão social. Contempla estudos sobre relações e grupos identificados a partir de critérios baseados em pertencimentos de natureza nacional, racial, religiosa, étnica, cultural e de gênero.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)²⁹	Sim, 1 linha.	GÊNERO, SEXUALIDADES, CORPO E SAÚDE Ementa: sexualidade, corpo e saúde; experiências de saúde e doença; ativismo de gênero, movimentos feministas e de mulheres, sexualidades e identidades; produção de masculinidades e feminilidades; políticas públicas de gênero; moralidades, sexualidade e saúde/doença; famílias, conjugalidades e sexualidade; gênero e geração; gênero, reprodução e saúde; gênero e violência; performatividades de gênero; homossexualidades e estudos transsexuais; gênero, sexualidade e educação ; mercado do sexo e tráfico de pessoas; gênero, corpo e emoções; corpo, biomedicina e tecnologias biomédicas; medicalização e biomedicina; estudo de biossocialidades e identidades biossociais; usos de

²⁸ Cf. <http://www.ppgasmn-ufri.com/linhas.html>, consulta em dezembro de 2019.

²⁹ Cf. https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=1442&extra=1032895150, consulta em dezembro de 2019.

fármacos e substâncias psicoativas; risco, vulnerabilidades e saúde; transformações e tecnologias corporais.

Essa linha de pesquisa objetiva à análise da dinâmica de relações sociais e culturais no que tange a parâmetros teórico-metodológicos sobre questões de gênero, sexualidades, corpo e saúde em suas várias intersecções. Trata-se de temáticas que vem atraindo um grande número de projetos de dissertação no PPGAS, sobretudo pelo caráter transversal que as temáticas listadas na ementa possuem. Nesse sentido, além de estar diretamente articulada a um grupo de pesquisa, a linha proposta vem sendo reforçada por intercâmbios com pesquisadores de diferentes instituições, especialmente nos projetos PROCAD.

UNIVERSIDADE	Não.		-
FEDERAL DO RIO			
GRANDE DO SUL			
(UFRGS)³⁰			

³⁰ Cf. <https://www.ufrgs.br/ppgas/portal/index.php/pt/institucional/linhas-de-pesquisa>, consulta em dezembro de 2019.

Sim, 1 linha.

**UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE
(UFF)³¹**

Estudos de práticas produtivas, transmissão intergeracional e intergrupar de conhecimentos. Trajetórias pessoais e familiares. Processos de patrimonialização, usos sociais e econômicos de patrimônios materiais e imateriais. Política de valor, memória e identidade. Interfaces entre antropologia e educação, ciência, natureza e tecnologia. Ênfase nos estudos sobre trabalhadores urbanos e rurais, camponeses e agricultores familiares, contemplando, entre outros aspectos.

³¹ Cf. http://ppgantropologia.sites.uff.br/?page_id=288, consulta em dezembro de 2019.

No que se refere ao tratamento estatístico destes dados, é possível apontar pouca diferença numérica entre os Programas em Antropologia que enunciam a educação como um campo de investigação em suas linhas de pesquisa e os que não o enunciam. Há quinze Programas que mencionam “educação”, contra treze que não mencionam.

Tabela 4 – Ocorrência e porcentagem de PPGs com linhas de pesquisa sobre o tema da educação (em 2019)

	Número	%
Programas que não mencionam a educação em suas linhas de pesquisa	15	53,5
Programas que mencionam a educação em suas linhas de pesquisa	13	46,5

Fonte: elaboração do autor.

Sobre a distribuição dos Programas que mencionam a educação em suas linhas de pesquisa pelas regiões do país, temos as seguintes ocorrências: 2 instituições na região sul (UFSC e UFPEL), 3 na região sudeste (UNICAMP, UFRJ, UFF e UFSCAR), 3 na região centro-oeste (UFGD, UFMT e UFMS), 4 na região nordeste (UFRN, UFPI, UEMA, UFPE) e 2 na região norte (UFRR e MPEG). E em termos percentuais, na tabela que segue.

Tabela 5 – Ocorrência e porcentagem de PPGs com linhas de pesquisa sobre o tema da educação por região do país (em 2019)

Região	Ocorrência	%
Sul	2	13,4%
Sudeste	4	26,6
Centro-Oeste	3	20%
Nordeste	4	26,6
Norte	2	13,4%

Tentando refinar mais estes dados, é possível buscar de que maneira a educação figura nas linhas de pesquisa identificadas: se como um campo autônomo de investigação ou articulada a outras temáticas, de maneira a conformar um campo mais específico. Vamos a cada caso, a fim de posteriormente propor uma tipologia de abordagens provisória para desdobrar algumas questões.

Na Universidade Federal Fluminense (UFF), o tema se insere na linha de pesquisa a respeito do tema do patrimônio e das “Interfaces entre antropologia e educação, ciência, natureza e tecnologia”.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a educação aparece na linha de pesquisa atinente às questões de gênero , sexualidade, corpo e saúde, em “gênero, sexualidade e educação”, sugerindo uma articulação temática.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-MN), o tema aparece na linha de pesquisa “Antropologia das Minorias”, concebidas “em termos de oportunidades políticas, econômicas, educacionais e de ascensão social”.

Na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), a educação se insere na linha de pesquisa de “Povos e comunidades tradicionais”.

A posição da Universidade Federal de Roraima (UFRR), a interface aparece mais autonomizada, na formulação da linha de pesquisa Processos Identitários e Direitos Diferenciados: “No diálogo entre Antropologia e Educação, temas que envolvam metodologias, aspectos teóricos e implicações políticas nesse debate, fora dimensões etnográficas de pesquisa no contexto escolar”.

Na Universidade Federal do Piauí, o tema da educação é diretamente abordado a partir da “educação patrimonial”, sendo situado nas linhas de pesquisa sobre Memória, Patrimônio e Cultura Material.

No Programa sediado na Universidade Federal do Pará (MPEG), a educação aparece na linha de pesquisa “Ética, trabalho e arranjos sociais”, salientando uma articulação entre educação e trabalho e outras temáticas (como ética, comunicação e violência).

Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o tema é subsumido na linha de pesquisa sobre Etnologia, na formulação “organizações políticas contemporâneas de caráter étnico, debates sobre as formas oficiais de reconhecimento nos campos da saúde, educação, assim como as novas formas de protagonismo nas artes, museus e nas próprias ciências humanas e sociais”. Este é o mesmo caso da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em que a educação aparece relacionada ao tema da etnologia na linha de pesquisa “Etnologia, Educação Indígena e Interculturalidade”. O mesmo para a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), onde a educação é colocada na linha de pesquisa sobre “Etnicidades, territorialidades e cosmologias”, em especial sobre “políticas públicas, educação e direitos; políticas indígenas, história indígena e do indigenismo”.

Posição próxima é a do tema da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), onde o tema surge na linha de pesquisa “Arqueologia e Etnologia de Povos e Comunidades Tradicionais”, com especial atenção à educação escolar dos povos indígenas e comunidades tradicionais. Outra posição próxima é a da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), onde o tema da educação aparece enquanto educação escolar indígena na linha de pesquisa “Estudos Ameríndios”.

Na Universidade Estadual do Maranhão, a educação aparece em duas formulações na mesma linha de pesquisa. Primeiramente, enquanto “relações entre formações escolares, saberes, competências e a estruturação do espaço do poder” e posteriormente como “processos de produção de políticas públicas em distintas áreas (educação, cultura, saúde, etc.)”.

Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a educação surge em duas linhas de pesquisa. Na primeira, relacionada ao tema da família, do gênero e da saúde, “Atenta aos processos da organização social, suas tensões e desigualdades, especialmente nos temas de saúde, trabalho, migrações, sexualidade, geração, educação, direitos humanos, violência, raça e constituição das subjetividades”. Na segunda linha analisada, “Poder, Desigualdade e Educação”, aparece como Antropologia da Educação, junto as áreas Antropologia Política, Antropologia Jurídica, Antropologia do Desenvolvimento, se endereçando a uma investigação sobre o poder e a desigualdade.

Por fim, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é anunciada no título da linha de pesquisa “Ciência, educação, técnica e ambiente”, associada a questões sobre ciência, percepção e sentidos e, também, ao ensino de antropologia.

Tentando acomodar algumas abordagens que parecem estar afinadas entre si, podemos esboçar o seguinte quadro de referências a respeito da presença da temática da educação nas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia.

A investigação sobre educação é majoritariamente subsumida aos campos de atenção da etnologia, do estudo das populações indígenas e do estudo dos povos tradicionais, formulação que aparece em linhas de pesquisa de seis instituições: UFSCAR, UFPEL, UFGD, UNICAMP, UFMS e UFMT. Em algumas destas, ganha inclusive uma linha de pesquisa especializada para o tema da educação indígena, salientando as temáticas da interculturalidade e da especificidade da educação escolar indígena (como na UFGD e na UFSCAR).

Outra articulação que aparece algo consolidada nas linhas de pesquisa em Antropologia é a que relaciona o universo do patrimônio e da educação (como na formulação “educação patrimonial”). Esta ocorre nos Programas de duas instituições: UFPI e UFF.

O tema da desigualdade atrelado à educação está anunciado nas linhas de pesquisa de dois PPGs: o da UFRJ e numa das linhas de pesquisa da UFPE. Outra articulação identificada nas linhas de pesquisa é a entre educação, gênero e sexualidade, perceptível nos Programas da UFRN e em outra linha de pesquisa da UFPE.

Minoritariamente, é possível identificar nas linhas de pesquisa que acionam o tema da educação de modo mais pontual, caso da articulação com a pesquisa de educação e ciência (na UFSC), no campo da etnografia de políticas públicas (UEMA) e da relação entre trabalho/profissão e educação (MPEG).

É possível identificar certa autonomização da temática da educação em relação a outras áreas (como as numerosas citadas saúde, etnologia e patrimônio) em linhas de pesquisa de dois Programas. É o caso da UFRR e da UEMA.

A primeira anuncia a Antropologia da Educação como uma subárea de linha de pesquisa relacionada à investigação antropológica sobre o poder, ao lado de áreas há muito estabelecidas na disciplina, como a Antropologia do Direito e a Antropologia da Saúde. Nesta mesma linha, a UFRR coloca como foco de pesquisa “dimensões etnográficas de pesquisa no contexto escolar”, o que sem dúvida parece apontar para a autonomização do campo da Educação como uma discussão própria.

A seu turno, a UEMA situa como focalização de pesquisa dentro da linha relacionada a “Relações de poder” a atenção às “relações entre formações escolares, saberes, competências e a estruturação do espaço do poder”. Embora fosse possível também subsumir esta abordagem às que estão pensando desigualdade e minorias sociais, acredito ser possível assumir que diante da formulação endereçada ao estudo das formações escolares temos aqui uma relativa autonomização da discussão sobre Antropologia e Educação, ainda que bastante próxima ao tema do poder e da desigualdade. Diante do exposto até aqui, poderíamos afirmar a seguinte distribuição no que se refere às abordagens presentes sobre a temática da educação nas linhas de pesquisa divulgadas para a área de antropologia.

Tabela 6 – Ocorrência da temática da educação em linhas de pesquisa de PPGs entre temas articuladores e ocorrências com autonomização (em 2019)

Articulação entre o tema da educação em Antropologia	Instituições	Número de ocorrências	%
Etnologia e sociedades tradicionais (Educação indígena)	UFSCAR, UFGD, UFPEL, UNICAMP, UFMS e UFMT	6	35,4%
Patrimônio (Educação patrimonial)	UFF e UFPI	2	11,8%
Gênero, sexualidade e educação	UFRN e UFPE	2	11,8%
Ciência e educação	UFSC	1	5,8%
Trabalho, educação e profissão	MPEG	1	5,8%
Desigualdade, minorias e educação	UFRJ e UFPE	2	11,8%
Políticas públicas	UEMA	1	5,8%
Antropologia da educação mais	UFRR e UEMA	2	11,7%

autonomizada como
discussão

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados nos sites dos PPGs citados.

3.2 Permanências e mudanças nas formas de diálogo entre Antropologia e Educação

Esta seção intenta trazer algumas reflexões, à guisa de conclusão, abordando certas linhas de permanência e mudanças nas formas de pensar a educação desde a antropologia a partir dos dados levantados neste capítulo. Neste sentido, parece-nos oportuno retomar o levantamento realizado por Neusa Gusmão (2009) sobre as pesquisas apresentadas em Grupos de Trabalho de Congressos da Associação Brasileira de Antropologia (entre 2000 e 2008) que possuíam como tema o ensino e a educação. Nestas apresentações, percebe-se “a tendência de figurarem grupos e temas tradicionais à Antropologia (como camponeses, indígenas, quilombolas, movimento negro, questões de gênero)”, analisados em sua interface com a educação.

Em face do que foi mobilizado em relação às formas de presença das temáticas em questão nas linhas de pesquisa dos programas – e portanto, no que se refere à pesquisa antropológica institucionalizada – é possível apontar certa permanência no quadro apontado por Gusmão pelo menos no sentido de identificar o interesse no tema da educação partindo-se de outras temáticas mais sedimentadas na disciplina. Em especial, a partir do tema dos grupos tradicionais e especialmente os indígenas, salientando a especificidade da realidade escolar num contexto marcado necessariamente pela interculturalidade.

Em certo sentido, portanto, parece prevalecer um foco na reiteração do interesse pela forma como “outros mais radicais” se inserem no contexto de aprendizagem formal (nos sistemas de ensino ocidentais, promovidos e ofertados pelo Estado-Nação). Ou, em outra possibilidade, como estes sujeitos outros aprendem, salientando a especificidade das suas formas de relação com o mundo.

Isso significa que formas de aprendizagens desenvolvidas por grupos sociais envolvidos em outros marcadores (como os de classe), bem como a complexificação característica da disciplina, baseada na “observação do familiar” (Velho, 1978), pode estar sendo deixada em segundo plano. Tendo em conta a maneira mais autonomizada da abordagem ao tema da educação identificável em duas linhas de pesquisa, é possível perceber, com efeito, certa marginalização do tema da educação. E isso mesmo se observando o forte incremento ao tema por um teórico considerado incontornável na teoria antropológica contemporânea, como Tim Ingold.

Por outro lado, talvez seja importante refletir sobre as formas de aparição do diálogo entre antropologia e educação no outro vetor, ou seja, a partir do campo da educação. Nesta chave, temas e abordagens clássicas da antropologia foram há muito incorporadas como “metodologias” de tipo qualitativo para o campo da educação. Falo das “etnografias de espaços escolares” e seu duradouro apelo como estratégia de pesquisa (André, 1995; Frank, 1999; Moraes, 2000; Green et al., 2005; Bloome, 2012; Possato e Zan, 2015). Não é interessante perceber a instrumentalização duradoura da abordagem etnográfica na educação em um contexto onde a antropologia, matriz (mas não detentora, por óbvio) da etnografia, tem reiterado críticas à oposição entre a etnografia e a vida e colocado como foco importante para a sua teoria a temática da aprendizagem e da educação da atenção?

Por outro lado, percebe-se uma consolidação nos últimos anos pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) no fomento do debate sobre o ensino de antropologia e suas especificidades, Este esforço, em nada desprezível, pode ser tomado como um índice, assim como a análise das linhas de pesquisa institucionalizadas na disciplina, do enfoque possível ao tema da educação e da aprendizagem. Com efeito, o que se observa nestas publicações (Tavares, Guedes e Caroso, 2010; Grossi, Tassinari e Rial, 2006) é mais um tipo de discussão sobre a formação do antropólogo, o estatuto ético da pesquisa antropológica e as mudanças em curso em currículos, bem como um rico referencial sobre a história da/s trajetória/s da disciplina em diferentes locais do país. Assim, puderam-se perceber certas ausências, como as sobre as contribuições da disciplina no campo da educação básica (a sua inserção na disciplina de Sociologia no Ensino Médio, por exemplo), e também certa ausência de interesse (ou de visibilização de interesse)

em tomar o campo da educação como uma área privilegiada de investigação antropológica.

No que se refere ao impacto dos efeitos da secundarização desta abordagem sobre educação, talvez seja prudente não ser por demais pessimista e pensar que o compromisso com a alteridade e a diversidade na disciplina está dialogando com o tema da educação de maneira relevante, especialmente em relação à temática da educação indígena e dos povos ditos tradicionais. Se não temos a mesma sedimentação da educação como um campo investigação de nossos colegas sociólogos da educação, temos pelo menos um corpus importante de reflexão baseada na questão da interculturalidade e as demandas de direitos diferenciados bem cobertos em pesquisas ancoradas em linhas de pesquisa, conforme a análise realizada no item anterior. Talvez esta seja a forma da antropologia brasileira atual dialogar mais diretamente com a temática da educação, a sua especificidade contingente, tendo em vista o foco que aqui tivemos em seguir as linhas da institucionalidade da relação com a educação.

Nada disto quer dizer, contudo, uma ausência de trabalhos sobre a educação desde a disciplina. Com efeito, é importante perceber que os dados mobilizados neste capítulo se relacionam a uma análise da institucionalização e das formas desta institucionalização do tema na disciplina. Há um sem números de trabalhos sobre o campo da educação em antropologia. Mas eles conformam um campo de reflexão próprio? Se sim, que bases partilham? O tema da aprendizagem e da educação em antropologia tem chances de passar de uma reflexão sobre os dispositivos não tão desejáveis da disciplina no período presente (como a oposição da etnografia à vida, rejeitada por nosso autor, Ingold) para inspirar trabalhos que assumam o tema da educação como objeto de investigação, seja na antropologia, seja na educação? É possível possuímos mais pontes de contato entre estes dois campos e produzirmos análises de mão-dupla, mais consequentes e interessantes para ambas os campos?

Um dos últimos livros publicados por Tim Ingold tem por título nada menos do que “Anthropology and/as education” (Ingold, 2017). Não acredito que seja por falta de convites para que este intercâmbio se torne mais visível (seja em pesquisas publicadas, seja na consolidação de linhas de pesquisa) que isto ainda se dá de

forma menos explícita. Tentei explicitar nos capítulos anteriores que a antropologia tem uma contribuição importante para o campo da educação e que há um vínculo duradouro entre estes campos de investigação da/s humanidade/s. Neste capítulo, intentei trazer elementos para pensarmos mudanças em curso e permanências na relação entre os dois campos, tendo como fio-condutor as formas institucionais de aparição da abordagem antropológica sobre o tema da educação e da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nós aprendemos, desde nossa sociedade? Como “os outros” aprendem? Que mundos e que relações esta distância entre as diferentes formas de aprendizado produzem? Em que distintas instituições se dá a educação e de que forma ela interpela outros campos da vida social – criação de indivíduos, aquisição de competências sociais, desigualdade e tecnologias de governo? O que as formas de aprendizagem alheias às nossas trazem de consequência para o exercício da pesquisa antropológica e para a relação de alteridade?

Estas perguntas, que o campo de uma Antropologia da Educação poderia endereçar, têm uma longa duração. Como exposto no primeiro capítulo, o tema da aprendizagem, da autopercepção da aprendizagem e das formas de aquisição de educação foram uma preocupação de primeira hora para alguns autores e autoras considerados clássicos na disciplina. Produções contemporâneas como a obra de Tim Ingold, – alçadas ao posto de clássicos da teoria contemporânea – têm reorientado estes interesses de pesquisa a partir de novos diálogos teóricos e com uma consistência que, tentei demonstrar aqui, teria um importante rendimento para o campo de pesquisa em antropologia e educação.

A “etnografia de espaços escolares” e “na escola” (no campo da educação) ou as investigações a respeito do tema da educação a partir de termos aglutinadores de maior tradição na disciplina (como a “educação indígena” e a “educação patrimonial”) parecem constituir entradas já sedimentadas quando se pensa nas formas de relação entre antropologia e educação – pelo menos quando se observa esta relação desde as formas de institucionalização de propor este debate, o que foi visibilizado no terceiro capítulo deste trabalho.

Com efeito, argumentei em distintas passagens deste trabalho sobre as possibilidades e os rendimentos de um olhar antropológico a respeito da temática da

educação e da aprendizagem em um sentido mais amplo, enquanto um campo próprio de reflexão e discussão, levando aquilo que caracteriza a antropologia (a diversidade e a relação de alteridade) para o coração das educações. Seja ela engajada na produção ingoldiana e incorporando este referencial a fim de dialogar com outros campos sobre a educação (a filosofia da educação e a sociologia da educação), seja desde outras teorias, clássicas ou contemporâneas em antropologia.

O que este autor específico nos provoca é pensar, e que acredito ser um rendimento particularmente interessante para o tema aqui evocado, é a nossa capacidade de “ser ensinados por outros com experiências a partilhar” (Ingold, 2019: 12), especialmente neste momento “com o mundo chegando ao seu limite” e percebendo uma necessidade radical de dialogarmos para além do já-conhecido (e da educação pensada em termos de transmissão de representações e de intencionalidade, cujo processo tem bases viciadas e alguma teleologia). Conforme nosso autor, este não é um desafio “menor” para a disciplina e a antropologia pode ser ela mesma, como um todo, concebida a partir de um diálogo de aprendizagens:

Em minha opinião, a importância da antropologia reside precisamente no seu potencial de educar e, através dessa educação, de transformar vidas – as nossas próprias e as daqueles entre os quais trabalhamos. Mas esse potencial apenas se concretizará se estivermos dispostos a aprender com eles. E não aprenderemos nada se não os levemos a sério.

Levar os outros a sério é a regra número um do meu tipo de antropologia. Isso não significa apenas atentar para o que eles fazem e dizem. Mais do que isso, devemos encarar os diálogos que eles colocam às nossas concepções sobre como as coisas são, o tipo de mundo em que vivemos e como nos relacionamos com ele. Não precisamos concordar com nossos professores, ou presumir que eles estão corretos e nós estamos errados. Temos o direito de discordar. Mas não podemos nos esquivar do desafio (Ingold, 2019: 14).

Antropologia, ciência do encontro entre diferentes, novamente, agora pela via da aprendizagem, do que podemos aprender uns com os outros. Endereçando questões a outros campos do conhecimento e dialogando com eles (a fenomenologia, a filosofia da experiência e da percepção, a história das ideias, a sociologia do conhecimento, a antropologia dos sentidos, o campo da política e da estética, as investigações sobre políticas públicas, a sociologia da educação e da

cultura, ou as pedagogias culturais), de modo a visibilizar e dialogar com formas outras de conceber o mundo e suas relações. O convite ao diálogo entre outros a partir do tema da aprendizagem é, assim, suficientemente substancial para ser elaborado desde a disciplina e com rendimentos que, espero ter conseguido demonstrar, excedem o tema da educação *stricto sensu*, ao mesmo tempo em que recolocam o tema da educação como uma problemática de engajamento antropológico de modo inovador e necessário.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 1995.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Coral e outros poemas* (Seleção e apresentação: Eucanaã Ferraz). São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BLOOME, D.. Classroom Ethnography IN: Grenfell, M.; Bloome, D.; Hardy, C.; Pahl, K.; Rowsell, J., Street, B. (Eds.). *Language, Ethnography, and Education: Bridging New Literacy Studies and Bourdieu*. Nova York: Routledge, 2012.
- BENEDICT, Ruth. *Padrões de Cultura*. Lisboa: Livros do Brasil, s.d.
- BOURIDEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- CSORDAS, Thomas. A corporeidade como um paradigma em antropologia. In: _____. *Corpo/ Cura/ Significado*. Porto Alegre: UFRGS, 2008a.
- _____. A aflição de Martin. In: _____. *Corpo/ Cura/ Significado*. Porto Alegre: UFRGS, 2008b.
- ECKERT, C.; DAUSTER, Tania ; GUSMAO, Neusa ; TOSTA, Sandra . Apresentação. *Horizontes Antropológicos*, n. 49, p. p. 9-18, 2017.
- ERIKSEN, Thomas Hylland; NIELSEN, Finn Sivert. *História da Antropologia*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FRANK, C. *Ethnographic Eyes: A Teacher's Guide to Classroom Observation*. Portsmouth: Heinemann, 1999.

GREEN, J.; DIXON, C. e ZAHARKICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. v. 42. p. 13-79, 2005.

GROSSI, Miriam P.; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem. *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras / organizadoras Miriam Pillar Grossi, Antonella Blumenau : Nova Letra, 2006*

GUSMÃO, Neusa. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*. Campinas, v.18, n.43, Dez. 1997.

INGOLD, Tim. Introduction to Culture. In: *Companion Encyclopedia of Anthropology: Humanity, Culture and Social Life*, London and New York: Routledge, 1994.

_____. Humanidade e animalidade. *ANPOCS: Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 10, n. 28, 1995 [1994]. Versão disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_28/rbcs28_05.htm.

_____. Jornada ao longo de um caminho de vida – Mapas, descobridor-caminho e navegação. *Religião & Sociedade*, 25(1), p. 76-110, 2005.

_____. Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano. *Ponto Urbe* [Online], n. 3, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1925>, consulta em dezembro de 2019.

_____. When ANT meets SPIDER: Social theory for arthropods. *Material Agency*. Springer US, 209-215, 2008b.

_____. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação* (PUCRS), v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

_____. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, vol.18, no.37, p. 25-44, 2012.

_____. Caminhando com dragões. In: STEIL e CARVALHO (Orgs). *Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012b, p. 15-30.

_____. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, n. 44, p. 21-36, 2015.

_____. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação (PUCRS)*, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016.

_____. *Anthopology and/as education*. London: Routledge, 2017.

_____. *Antropologia. Para que Serve?* Petrópolis: Vozes, 2019.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador: Edufba, 2012.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica da cultura*. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.

_____. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* : um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MAUSS, Marcel. As Técnicas do Corpo. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

_____. A expressão obrigatória dos sentimentos (1921). In: OLIVEIRA, R.C. (Org.) *Marcel Mauss*. São Paulo: Ática, 1979.

MEAD, Magareth. *Sexo e Temperamento*. São Paulo: Perspectiva, s.d.

_____. *The coming of age in Samoa*. Harmondsworth: Penguin, 1978.

MORAES, Paulo Wenderson Teixeira. Educação a partir de uma perspectiva etnográfica. *Psicologia: Ciência e Profissão.*, vol.20, n.1, pp.58-67, 2000.

OLIVEN, Ruben George. Cultura e Personalidade. In: _____. *O metabolismo social da cidade e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009, p. 19-37.

POSSATO, B. C., & ZAN, D. D. P. e. Estudos etnográficos na educação: um olhar sensível sobre a escola pública paulista. *ETD - Educação Temática Digital*, 17(2), 234-251, 2015.

PIERROT, Alain. Aprendizagem e representação. Os antropólogos e as aprendizagens. *Horizontes Antropológicos*, n. 44, p. 49-80, 2015.

SCHWEIG, Grazielle R. *Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia*. Tese de Doutorado (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS). Porto Alegre, 2015.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. *Mana*, 20 (1), p. 163-183, 2014.

_____; _____. Diferentes aportes da antropologia fenomenológica: diálogos com Tim Ingold. In: _____ (Orgs.). *Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012b, p. 31-48.

STOCKING Jr. George. Os pressupostos básicos da antropologia de Franz Boas. In: _____ (Org.). *Franz Boas. A formação da antropologia americana*, Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2004.

TAVARES, Fátima; GUEDES, Simoni L.; CAROSO, Carlos. *Prática em Antropologia no Brasil*. Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.