



**Anderson Tibau**



Universidade Federal Fluminense (UFF)

[andersontibau@id.uff.br](mailto:andersontibau@id.uff.br)

# **ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: INTERDISCIPLINARIDADE E ASPECTOS DO ENSINO, LEITURA E TRABALHO DE CAMPO**

## **RESUMO**

A possibilidade de construção da interdisciplinaridade entre os campos da antropologia e da educação é abordada, neste texto, a partir da exposição do itinerário de formação e aspectos da prática pedagógica de um professor do curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação da Universidade Federal Fluminense em Angra dos Reis. Isto posto, objetiva fazer a síntese integrada de algumas referências clássicas do campo da antropologia, relativizar modos de conceber e realizar a leitura de textos antropológicos e apresentar estratégias de construção do olhar antropológico e do desenvolvimento de etnografias. Trata-se de perceber, dentro de um amplo processo de diálogo e cruzamento de saberes, como se constituiu a disciplina antropológica e o lugar ocupado pela teoria e pela prática no ensino e aprendizado da antropologia e educação.

**Palavras-chave:** Antropologia. Educação. Interdisciplinaridade. Ensino. Pesquisa. Etnografia.

## **ANTHROPOLOGY AND EDUCATION: INTRDISCIPLINARITY AND ASPECTS OF EDUCATION, READING AND FIELD WORK**

### **ABSTRACT**

The possibility of building interdisciplinarity between the fields of anthropology and education is approached in this text, from the exposition of the training itinerary and aspects of the pedagogical practice of a teacher of the licentiate course in Pedagogy of the Institute of Education of the Fluminense Federal University in Angra dos Reis. This paper aims to synthesize some classic references from the field of anthropology, to relativize ways of conceiving and performing the reading of anthropological texts, and to present strategies for the construction of the anthropological gaze and the development of ethnographies. It is a question of perceiving, within a broad process of dialogue and intersection of knowledge, how anthropological discipline was constituted and the place occupied by theory and practice in the teaching and learning of anthropology and education.

**Keywords:** Anthropology. Education. Interdisciplinary. Teaching. Research. Ethnography.

**Submetido em:** 23/09/2018

**Aceito em:** 27/03/2019

**Ahead of print em:** 10/04/2019

**Publicado em:** 25/04/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n23p346-363>



## I SCRIPTUM

Este texto representa a perspectiva autobiográfica de dois professores pesquisadores em suas experiências ora individuais ora em parceria um com o outro. Por décadas, desde os anos de mestrado, doutorado e outras parcerias, ele vem sendo elaborado, vivido e construído no diálogo entre orientadora e orientando. Portanto, entre parceiros. Então, trata-se do “fragmento” de uma narrativa acadêmica iniciada nos anos 1990. Em certo sentido, este texto é memória na medida em que emerge hoje, atualizando e interpretando um trânsito percorrido, um itinerário de formação. Este foi o modo de fazer deste trabalho. Nas suas teias, entre palavras, pensamentos, trocas, dons, representações e práticas, as carreiras de cada um dos autores se interpenetram, contudo, ênfase maior é dada à prática pedagógica de Anderson Tibau. Como no pentimento num quadro, o texto descama várias marcas e transformações, sejam elas oriundas de fontes, tanto próprias como de outros autores, dos quais tomamos de empréstimo ideias com as quais nos identificamos e que influenciaram nossas construções sociais, simbólicas e históricas. O texto pode ser lido como metáfora de experiência de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo em que revela processo interdisciplinar de formação em antropologia/etnografia dentro do chamado campo das ciências sociais e humanas. Além disso, este texto é versão revisada e atualizada de trabalho apresentado no GT Ensinar e Aprender Antropologia da 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada na Universidade Federal da Paraíba, entre os dias 3 e 6 de agosto de 2016.

## 2 O EFEITO NACIREMA

Na autobiografia de Anderson Tibau, no primeiro período do seu curso de pedagogia, em 1994, houve contato inicial com a antropologia, o que chamou sua atenção para as possibilidades daquele conhecimento, daquela outra forma de olhar para os fenômenos da educação. Destaca-se, em especial, a curiosidade e interesse aguçados em função de dois textos simples e introdutórios, cujos efeitos se estenderam pela formação como mestre e doutor entre os anos de 1999 a 2006, e que continuam impactando sua prática docente como professor de antropologia e educação do curso de licenciatura em pedagogia.

Anderson Tibau poderia definir “*uma estreia na vida*” (Bourdieu, 1998a, p. 183) de pedagogo em face da possibilidade interdisciplinar entre antropologia e educação, a partir das leituras de “*Body ritual among the Nacirema*”, de Horace Minner (1956) e “*Você tem cultura?*”, de Roberto DaMatta (1986). Esses autores ajudaram a construir sua perspectiva pessoal de outro olhar para a prática docente. Dadas as opções disciplinares convergentes, o conjunto de leituras realizadas trouxe de forma seminal para a vida

de professor aquilo que Gilberto Velho (2012, p. 13) definiu como “*um processo mais amplo de diálogo e cruzamento de saberes e reflexões*”. Noutro contexto, Amurabi Oliveira (2013, p. 272) caracterizou a influência da antropologia no trabalho dos educadores como “*uma concepção alargada de educação, indo para além do processo de escolarização*”, posição muito próxima a de Gilmar Rocha (2014, p. 2):

(...) a educação sempre esteve na mira dos antropólogos, mas de maneira difusa. O que possivelmente justifica a ausência de uma “antropologia da educação”, até pouco tempo atrás, uma vez que para os antropólogos, dos clássicos aos contemporâneos, a educação não está restrita ao espaço formal da escola, ao contrário, mistura-se aos fenômenos da tradição, transmissão da cultura, manifestações rituais etc.

Obviamente, não se pode considerar ter aprendido antropologia com as leituras de Minner e DaMatta, mas, sem dúvida, foi estimulante a possibilidade de ler a educação por uma perspectiva distinta do pedagogo *stricto sensu*, lançando mão do olhar antropológico, ainda que mais ensaiado do que desenvolvido, àquela altura. Na realidade, Anderson Tibau só viria a conhecer verdadeiramente a perspectiva do olhar antropológico no mestrado e no doutorado, em função das experiências com pesquisa e trabalho de campo, o que será visto mais adiante.

No ensaio sobre a sociedade Nacirema destaca-se o efeito de invenção da realidade, o que toma o leitor de surpresa quando se revela tratar-se, em certa medida, da sua própria sociedade de pertencimento. Compreende-se de forma inequívoca, ainda que de um ponto de vista teórico nesse caso, que “*estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações.*” (VELHO, 1978, p. 45). A surpresa na autorrepresentação do leitor com a cultura Nacirema em função do estilo narrativo despojado e provocador de descrição daquela “cultura exótica” é, em nossa opinião, o que faz com que muitos leitores neófitos de antropologia tenham empatia pela disciplina. É acessível e, relativamente, pedagógico. Segundo alunos com quem Anderson Tibau tem trabalhado, “são textos mais fáceis de ler porque não são muito teóricos e a gente se identifica”.

Por outro lado, Roberto DaMatta não propõe um ensaio ficcional, mas se utiliza do recurso narrativo prosaico, de escrita e metáforas simples, para conduzir o leitor ao universo tanto fascinante quanto polissêmico da categoria cultura. Os exemplos cotidianos e de rápida identificação utilizados pelo autor constroem uma zona de negociação de significados entre o texto, o leitor e a prática. O autor busca traduzir para os leitores a categoria cultura que, desde Edward Burnett Tylor no século XIX, é central na antropologia.

Para Anderson Tibau, na sua formação, esse aspecto provocou surpresa tanto quanto vontade de aprender mais sobre o campo<sup>1</sup>. A esta vontade de desvendar as redes de significados chegamos àquilo

---

<sup>1</sup> Para Pierre Bourdieu (1983: p.84) Um campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de

que consideramos como “efeito Nacirema”. Com isso, Anderson Tibau deveria realizar a travessia entre dois continentes e agregar às leituras e práticas do campo da educação, oriundas dos tempos de professor na escola básica e do *status* de pedagogo, aprendizado antropológico, estabelecimento de outras relações com a educação e incorporação de outras posturas. Como isso se deu?

### 3 CONSTRUINDO PONTES

Como aluno do mestrado, a rotina de aula, monitoria e pesquisa, além da leitura e o debate de “O ofício do etnólogo, ou como ter ‘Anthropological Blues’”, deixaram mais claro o que havia impressionado o recém-pedagogo nas leituras de textos de antropologia, ainda na faculdade, ou seja, que “*vestir a capa de etnólogo é aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: (a) transformar o exótico em familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico.*” (DAMATA, 1978, p. 28). Este seria, certamente, um excelente guia para os trabalhos de campo que viria a realizar como mestrando e doutorando, como integrante do Grupo de Estudos de Antropologia da Leitura e Escrita e como professor na Universidade Federal Fluminense.

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

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

Nas palavras de Bela Feldman-Bianco (2013), em 2005, a comunidade antropológica elaborou, mas não institucionalizou, uma tabela, na qual a antropologia da educação está classificada na subárea intitulada antropologias especializadas. Ao discutir o campo da antropologia, a autora aponta para a perspectiva de “desvendar os códigos culturais e os interstícios sociais da vida cotidiana” (2013: 19), como a produção de um saber que contribui para o conhecimento de problemáticas da atualidade sobre as diferenças e desigualdades sociais, assim como sobre a paisagem tradicional de valores e práticas, dilemas da inclusão social e do desenvolvimento, seja ele social ou econômico (DAUSTER, 2016, p. 454, tradução nossa).

---

outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesses implica na indiferença em relação a outros interesses, a outros no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. (grifo investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem do autor).

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

Tania Dauster afirma que, apesar dos debates teóricos e práticas investigativas unirem os campos da antropologia e educação, nunca houve intenção de transformar pedagogo em antropólogo. Ao contrário, a questão primordial sempre foi interdisciplinar e sua perspectiva de ampliação do olhar e das possibilidades de levantar problemas no campo da educação de uma forma específica, mais descentrada e desnaturalizada.

Nesse sentido, no início da década de 1990, no contexto da crise dos paradigmas na educação, Tania Dauster (1994) ao relativizar o próprio relativismo navegava contra a corrente ao abrir espaço para essa questão no campo da educação como modo de problematização. Fazia, então, as seguintes perguntas:

(...) Trata-se de transformar o educador, professor ou pesquisador em um antropólogo? Que usos o educador pode vir a fazer das teorias antropológicas e das categorias que orientam estas práticas? Como as crises internas ao campo da Antropologia podem afetar as leituras produzidas pelas apropriações que o educador opera, *vis-à-vis* o campo antropológico? Quais as tensões que se gestam, uma vez que as profissões do educador e do antropólogo expressam tão diferentes crenças, valores, estratégias de pensamento, disposições, atitudes e símbolos? Que dizer dos heróis, mitos e representações, sentimentos e ideias (sic) que configuram os imaginários distintos e particulares destas duas tribos, que se diferenciam nos seus gestos, interesses e aspirações? (1994, p. 80).

A autora observa:

Naquela ocasião, apontava para a importância do relativismo para o educador, ressaltava as tensões entre o singular e o universal, que devem permear os horizontes do trabalho não só do antropólogo, mas, também, do educador. Tentava, mesmo considerando a leitura crítica feita por autores tais como SOARES (1991), VELHO (1991) e ZALUAR (1991), cujo foco principal é o relativismo, abrir espaço para sua problematização. Embora consciente do debate atual sobre as possibilidades do fazer etnográfico, chamava a atenção para a pesquisa no campo educacional a partir da etnografia. Considerações em torno do conceito de cultura, da "leitura" das relações sociais concretas e do significado delas emergente, foram os aspectos que busquei focalizar a partir de um mergulho na literatura do campo antropológico (DAUSTER, 1996, p. 65).

Para Tania Dauster o estudo de textos da clássica e moderna antropologia, internacional e brasileira, além da própria etnografia, se traduziam na forma do professor se beneficiar com a abordagem antropológica *"conhecendo seu aluno com outras lentes, ou seja, analisando a heterogeneidade e a diversidade*

*sócio-culturais*” (idem). Colocava, assim, para escanteio modos etnocêntricos que enxergassem inferioridade onde havia diferença e/ou transformassem tal diferença em “privação cultural”. Desse modo, é possível compreender o método e os princípios de sua pedagogia, que promoviam, no seu conjunto, o desenvolvimento de pesquisas etnográficas no meio urbano ao mesmo tempo em que construíam pontes que permitiam ultrapassar estereótipos e compreender a educação de forma ampliada, como sociabilidade irrestrita e presente em situações cotidianas, escolares e não escolares, formais e informais.

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

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

## 4 SISTEMAS DE ENSINO E SISTEMAS DE PENSAMENTO

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

E, de certo modo, concluí:

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

Contudo, mais do que descrever a força formadora de hábitos contida na pedagogia do ensino de filosofia na Sorbonne naquele final de anos 20, início dos anos 30 do século XX em Paris, Claude Lévi-Strauss expôs seu itinerário educativo, da infância à vida adulta, até seu encontro com a etnografia, em

especial, no capítulo em que trata da formação do etnógrafo. Seguindo a rota traçada por Pierre Bourdieu, constatamos o lugar ocupado pela etnografia na vida e nos próprios termos de Claude Lévi-Strauss (2009, p. 56) em relação às ciências humanas e física:

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

Longe de qualquer comparação com o mestre Lévi-Strauss, consideramos que de forma relativa Anderson Tibau foi aplacado pela etnografia, não por ato mágico, mas justamente pela possibilidade de acessar universos de costumes, usos e modos de realizar de seu próprio universo cultural e de tantos outros. Mas, há um *cursus* próprio de formação. Há um sistema de ensino baseado em leituras orientadas, em linhagens teóricas tornadas conhecidas e na apreensão da etnografia como opção teórico-metodológica. A experiência de aprendizado da antropologia de que tratamos se deu, por um lado, pela leitura e pelo debate de alguns clássicos da literatura antropológica internacional e brasileira, e por outro, pela prática etnográfica, sempre a partir de uma concepção sobre “*a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica.*” (DAUSTER, 2007, p. 20). Não se ocupará, aqui, do relato cronológico dos textos trabalhados durante as aulas de antropologia na pós-graduação no período referente à nossa experiência de ensino e aprendizado da antropologia –, mas sim da “síntese integrada” (DURHAM, 1986, p. 11) e quadro teórico de algumas referências do campo maior, visto que foram e continuam sendo, em muitos casos, essas mesmas referências que compõem o itinerário de formação dos antropólogos, dos antropólogos brasileiros, dos antropólogos da educação e todos os identificados com o campo da antropologia e educação.

Iniciamos nossa “síntese integrada do campo maior” pela chamada escola sociológica francesa destacando Émile Durkheim e Marcel Mauss. O contato inicial com Émile Durkheim foi pela leitura do prefácio da segunda edição de “As regras do método sociológico”. “Este livro desencadeou controvérsias bastante vivas quando apareceu pela primeira vez” (DURKHEIM, 1972, p. XIX), sendo considerado realista e ontológico. No seu segundo prefácio Durkheim, em certa medida, acata as críticas feitas pelos seus pares em função do contexto científico, mas acaba reafirmando os argumentos anteriores. Com o afastamento

da sociologia em relação à erudição filosófica, Durkheim assume um método científico para conhecer seu objeto, os fatos sociais. Todavia, não que se tratasse de uma metodologia de classificação, nem que se propusesse sustentar que os fatos sociais fossem considerados materiais. Em outras palavras, o método, que é a atitude mental de considerar os fatos sociais enquanto coisas significa que estes não podem ser conhecidos somente por introspecção, mas requerem observação e experimentação de sua exterioridade imediatamente acessível, para conhecê-los em sua profundidade. Sem desejar penetrar nas questões relativas ao contexto e atualização das discussões sobre o conceito de fato social, por essa referência oportuniza-se pensar as possíveis bases da necessidade e importância da aproximação da coisa observada para compreendê-la ou procurar apreendê-la “de perto”.

Ainda no âmbito da escola sociológica francesa, as leituras de “As técnicas do corpo” e “Ensaio sobre a dádiva – forma e razão da troca nas sociedades arcaicas”, ambos textos de Marcel Mauss, foram igualmente reveladoras em relação à percepção do “outro”. Em “As técnicas do corpo” o autor define tal expressão como “*as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo.*” (MAUSS, 2003, p. 401). Desse modo, elabora princípios de classificação das técnicas do corpo levando em consideração os sexos, as idades, o rendimento e a transmissão da forma técnica. Além disso, Marcel Mauss também se dedica a uma enumeração biográfica, incipiente, das técnicas: nascimento e obstetrícia, infância, adolescência e vida adulta. Sem dúvida é uma leitura obrigatória em se tratando de ensino e aprendizado de antropologia. Segundo Anderson Tibau (2012a):

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

○ “Ensaio sobre a dádiva – forma e razão da troca nas sociedades arcaicas”, leitura provocativa sobre a natureza da vida social, considera que aspectos sociais, políticos, econômicos e religiosos, por exemplo, estabelecem estreitas relações com as trocas materiais “espontâneas”, chamados sistemas de dádivas. O texto, porém, é considerado pelo próprio autor como uma pequena parte de uma série de estudos há muito desenvolvida por Marcel Mauss e Georges Davy<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> O trabalho mais significativo de Georges Davy é *La Foi Jurée* (1922), uma tentativa de reconstruir a formação do direito contratual. Na obra, Davy argumenta que há uma mudança contínua da lei de contrato e que, mesmo que uma relação contratual passe a existir, sua função é realizada pela adaptação de relações estabelecidas por lei. Especificamente relações contratuais só aparecem quando certas transformações sociais tiverem lugar: é o caso do totemismo que transforma nomes e brasões em objetos de troca e introduz um elemento contratual em status social. A análise de Davy, baseia-se, em grande parte, no conceito de *potlatch*, que se tornou conhecido na França através da obra de Marcel Mauss.



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

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

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

Outra referência de suma importância no processo de ensino e de aprendizagem da antropologia e educação foi Arnold van Gennep (2013), folclorista e etnógrafo, precursor dos estudos sobre o ritual e seus mecanismos básicos como objeto de relevância na antropologia social. Dele, destacamos o clássico “Os ritos de passagem”. Esse livro ocupa, ainda hoje, lugar de relevância nos estudos rituais, na reflexão sobre as relações sociais entre homens, grupos, espaços e posições sociais fixas, assim como sobre o problema da natureza sociológica dos ritos e dos atos teatrais. Sobre “Os ritos de passagem”, parece-nos consenso e demasiado importante a descoberta de que

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

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

As fronteiras entre antropologia e educação também foram se definindo com a leitura de Bronislaw Malinowski. “Introdução: o assunto, o método e o objetivo desta investigação”, marcou a passagem pelo

funcionalismo cultural e selou, de vez, minha opção como professor e pesquisador, assumindo todas as tensões interdisciplinares emergentes. Do ponto de vista da estética etnográfica, a descrição de Malinowski (1953) para as atribuições de um etnógrafo me impressiona toda vez que a releio. Vejamos sua força narrativa no trecho a seguir:

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

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

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

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

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

Consideramos até agora, em pormenor, as personalidades aprovadas de cada sexo, entre três grupos primitivos. Vimos que os Arapesh – homens e mulheres – exibiam uma personalidade que, fora de nossas preocupações historicamente limitadas, chamaríamos maternal em seus aspectos parentais e feminina em seus aspectos sexuais. Encontramos homens, assim como mulheres, treinados a ser cooperativos, não-agressivos, suscetíveis às necessidades e exigências alheias. Não achamos idéia (*sic*) de que o sexo fosse uma poderosa força motriz quer para os homens quer para as mulheres. Em acentuado contraste com tais atitudes, verificamos, em meio aos Mundugumor, que homens e mulheres se desenvolviam como indivíduos implacáveis, agressivos e positivamente sexuados, com um mínimo de aspectos carinhosos e maternais em sua personalidade. Homens e mulheres aproximavam-se bastante de um tipo de personalidade que, em nossa cultura, só iríamos encontrar num homem indisciplinado e extremamente violento. Nem os Arapesh nem os Mundugumor tiram proveito de um contraste entre os sexos; o ideal Arapesh é o homem dócil e suscetível, casado com uma mulher dócil e suscetível; o ideal Mundugumor é o homem violento e agressivo, casado com uma mulher também violenta e agressiva. Na terceira tribo, os Tchambuli, deparamos verdadeira inversão das atitudes sexuais de nossa própria cultura, sendo a mulher o parceiro dirigente, dominador e impessoal, e o homem a pessoa menos responsável e emocionalmente dependente. Estas três situações sugerem, portanto, uma conclusão muito definida. Se aquelas atitudes temperamentais que tradicionalmente reputamos femininas – tais como passividade, suscetibilidade e disposição de acalantar crianças – podem tão facilmente ser erigidas como padrão masculino numa tribo, e na outra ser prescritas para a maioria das mulheres, assim como para a maioria dos homens, não nos resta mais a menor base para considerar tais aspectos de comportamento como ligados ao sexo (MEAD, 1988, pp. 267-268).

O currículo de antropologia do Programa a que vimos fazendo referência e a seleção dos autores e textos – representativos de algumas das principais escolas – eram feitos a partir do critério de importância no processo de incorporação teórica e prática da etnografia. Ao fim e ao cabo, o ensino e aprendizado antropológico-etnográfico, via clássicos do campo maior e pais fundadores, permitiu mergulho na antropologia interpretativa de Clifford Geertz (1989), na microanálise social desenvolvida por Frederik Barth, e ainda, na antropologia da supermodernidade, de Marc Augé.

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

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

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

(...) na sua introdução a *Ethnic Groups and Boundaries* já há um esboço teórico dessa preocupação sob a noção de sociedade poliétnica, na qual explica a existência de variáveis de uma mesma cultura a partir das diferentes condições ecológicas em que os subgrupos da sociedade vivem. Dito de outro modo, a relação entre o meio ambiente e seu efeito sobre as expressões culturais é onipresente na análise científica de Barth, que assim deixa transparecer sua formação inicial em ciências exatas. Para ele, descobrir os princípios que articulam em uma única base a diversidade cultural de uma civilização complexa é uma questão que passa, em primeiro lugar e necessariamente, pela etnografia (LASK, 2000, p. 9, grifo do autor).

Podemos concluir que, baseados em Tomke Lask na apresentação de “O Guru...”, para Barth a comparação deve considerar os aspectos êmicos, ou seja, a descrição e o estudo de uma unidade linguística (categoria) em termos da sua função dentro do sistema ao qual pertence, o que permitiria “(...) definir o

*quadro de valores dentro do qual a categoria é compreendida pelos nativos. Entender o porquê das variações de significado permite ressaltar o sentido empregado pelos nativos”* (ibidem, p. 14). Nesse sentido, a etnografia tornaria visível a interdependência dos elementos presentes no processo de construção sociocultural.

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

Contudo, apesar de nosso objetivo ser o de apresentar alguns dos considerados clássicos da formação em antropologia, observamos a importância para o campo da antropologia e educação, interdisciplinaridade com a sociologia de Pierre Bourdieu, Georg Simmel, Erwin Goffman, Howard Becker, Peter Berger e Thomas Luckmann, entre tantos, e a história, com destaque para Philippe Ariès e Roger Chartier. A mesma observação fazemos em relação às leituras antropológicas do cenário nacional, as linhagens do Museu Nacional com Luís de Castro Faria, Roberto Cardoso de Oliveira, Roque de Barros Laraia, Roberto DaMatta, Otávio Velho e Gilberto Velho, Alba Zaluar, Everardo Rocha, Hermano Vianna, Myriam Lins de Barros, Mirian Goldenberg, Tania Dauster e Karina Kuschnir, além, é claro, dos autores de outras escolas, como Carlos Rodrigues Brandão, Eunice Ribeiro Durham, Ruth Cardoso e Neusa de Gusmão e tantos outros.

Adiante, apresentamos aspectos da prática pedagógica de Anderson Tibau como professor de antropologia e educação do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense em Angra dos Reis.

## **5 NA PRÁTICA**

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

Contudo, a aparente simplicidade da questão esconde um labirinto de desafios em relação ao ensino e aprendizado da antropologia, principalmente se levamos em conta nesse diagnóstico alguns aspectos referentes aos hábitos de leitura de parcela dos alunos que chegam ao ensino superior.

Tais hábitos de leitura parecem estar relacionados a questões difusas envolvendo o papel da escolarização básica como força formadora de hábitos e nesse contexto percebe-se que alguns alunos chegam ao ensino superior com outro modo de conceber e realizar a leitura. Como professor Anderson Tibau observa ritos de leitura, nível de interesse despertado pelos textos, aspectos da inteligibilidade, compreensão e interpretação, universo semântico, o tempo, relação com os textos impressos, questões econômicas, entre outros.

Sobre os ritos de leitura percebe-se que, em geral, o aluno não possui as condições ideais relativas à representação de “boa leitura”, que leva em consideração aspectos da ambiência, preparação, concentração, ou releitura, por exemplo. Muitos alunos afirmam “*A gente lê do jeito que dá, professor*”. Além disso, não raro, durante as aulas ouve-se dos alunos frases do tipo “*Alguém tem o texto aí para me emprestar?*”. Ou, ainda, os casos em que os alunos afirmam “*Professor eu li o texto. Mas, só a metade*”, “*Professor eu li. Só o início*”, “*Li só a primeira parte*”. Esse contexto nos revela o *ethos* discente na formação em determinadas carreiras.

Quanto ao interesse pela leitura, o prazer parece dar lugar à obrigação se pensamos na motivação, “*ler para a aula*”, segundo os próprios alunos, o que nos leva a pensar no desenvolvimento do “*habitus*” (BOURDIEU, 1998b, p. 62), na acepção mesma de “*sentido do jogo*” (idem), da leitura como conhecimento, da leitura como cultura. A leitura por obrigação, com cerimoniais rotinas próprias, traz consigo o aspecto da inteligibilidade do texto, o que pode se expressar por dificuldades de compreensão e interpretação. Em nossa análise, isso torna a experiência do conhecimento intrincada, uma vez que alunos desconhecem o significado de muitas palavras e expressões contidas nos textos, concluindo a leitura sem buscar qualquer informação adicional e complementar. Por outro lado, a falta de tempo (porque em sua maioria são alunos trabalhadores) e acúmulo de textos (o modo de organização de uma agenda de leitura dos vários textos das várias disciplinas), são dois lados de uma mesma moeda. Em outras palavras, por serem, em maioria, trabalhadores, alunos “dedicam” à leitura o tempo impreciso dos deslocamentos de casa para o trabalho e do trabalho para a faculdade. Nesse sentido, as leituras, quando feitas, são realizadas nos ônibus (sentados ou de pé), nos pontos de ônibus, antes do início da aula, ou, ainda, emaranhadas às diversas atividades dos próprios trabalhos e afazeres pessoais (lê-se amamentando, arrumando a casa, planejando aula, de madrugada, com sono...). De forma complementar, os alunos apresentam muita dificuldade em organizar uma agenda de leituras que faça com que consigam “*dar conta de tudo*”, como eles mesmos afirmam. É comum falas do tipo “*Professor eu não tenho só a sua matéria! Tem muito texto pra ler! Vocês passam muito texto!*”. Ou, ainda, “*Professor não li o texto para o senhor porque*

*tive que ler o texto para a outra professora*". Nesse cenário, não há como não relativizar o sentido de releitura. Para muitos alunos a releitura abrange todas as tentativas de ler o texto em seus próprios termos, seja "em parte", "só o início" ou "pela metade". A perspectiva de outra leitura após a primeira leitura completa pode ocorrer, mas não se percebe com frequência. Geralmente, um número muito reduzido de alunos faz uma releitura do texto debatido em sala de aula considerando os possíveis destaques apresentados.

Por último, seguindo o espectro de dificuldades apresentadas pelos alunos em relação ao ensino e aprendizagem encontra-se a falta de dinheiro. O alto custo da aquisição de livros, o desaparecimento das bibliotecas em termos de acervo e espaços propícios à criação de hábitos de leitura e a tradição dos textos fotocopiados compõem um quadro possível de certa precarização da vida acadêmica experimentada por alunos do ensino superior público, como em nosso caso.

Entretanto, a simples constatação da dificuldade não supera obstáculos. Anderson Tibau em sua prática pedagógica tem lançado mão de estratégias envolvendo outros suportes para leitura de textos e realização de aulas campo, no sentido etnográfico, percorrendo o entorno da Universidade, bairros vizinhos e outras localidades do município, a fim de buscar na observação direta do dia-a-dia mais corriqueiro elementos para desenvolver a atenção e reconhecimento das diferenças relativas ao outro. Trata-se, aqui, de um deslocamento pedagógico "da transmissão de representações à educação da atenção", como nos ensina Timothy Ingold (2010, p. 6).

Com relação à bibliografia, Anderson Tibau passou a selecionar e adotar textos disponíveis na internet, o que incorporou às aulas o uso dos *smartphones* como suporte de leitura. A partir disso o número de alunos que participam das aulas tendo lido os textos aumentou consideravelmente. A estratégia também funcionou por impactar positivamente "no bolso" dos alunos.

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

O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se

impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros (ibidem, p. 405).

A Pedagogia utilizada nas aulas de antropologia e educação, nesse caso, se resume em caminhadas com os alunos com o intuito de mostrar, pela observação dos saberes locais, as coisas que os textos dizem e que eles muitas vezes não compreendem pelos diversos motivos já expostos. Agora, as leituras ocorrem antes, durante e depois das imersões no campo. Segundo Ingold (2015, p. 23), há uma relação possível entre educar e caminhar. Qual seria a concepção de educação aqui? Há duas possibilidades. A primeira, *educare*, bastante conhecida de todos os que já foram alunos e que são professores, consiste em criar, cultivar, inculcar um modo pela perspectiva do conhecimento.

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

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

Essa estratégia deu bons frutos. Através das aulas campo professor e alunos desvendaram aspectos do lugar, antes inimagináveis. Sobre o bairro onde se encontra a Universidade Federal Fluminense em Angra dos Reis, identificou-se acentuado número de igrejas neopentecostais em relação a outras religiões cristãs e espíritas, um sistema viário característico formado por becos, atalhos e picadas, a arquitetura dos alojamentos inspiradora de novas edificações, a diversificação das atividades comerciais de um mesmo estabelecimento, o papel desempenhado por um comerciante local como mediador entre a vida no bairro e a vida acadêmica, a galeria onde residem mulheres profissionais do sexo e onde se situa a boate de strip-tease local, a função socializadora do carteado no universo dos senhores aposentados e jovens desocupados, as formas de organização das primeiras repúblicas estudantis, o fim da atividade de pesca tradicional na Ilha Grande, peculiaridades sobre a educação na baía da Ilha Grande, etc. Categorias como cultura, etnocentrismo, identidade, diferença, rede de significados, relativismo, sistema simbólico, ritual e alteridade, foram em muitos casos preenchidas em seus significados pela aula campo.

Das dificuldades de leitura à aula campo, o que se expôs aqui foi um trajeto de formação e prática em antropologia e educação. Com certos limites e imprecisões consideramos ter abordado a diversidade de modos de conceber e realizar que se desenvolvem no processo de ensino e aprendizado da disciplina antropologia e educação, relativizado os limites e fronteiras desse processo, situado as representações e práticas de leitura no contexto universitário, além de termos revelado as peculiaridades de cada situação em função das limitações e liberdades do tipo de aluno que ingressa no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

- BARTH, Fredrik. **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas** (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica; In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998a.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Ltda, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento; In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRANDÃO, Zaia (org.). **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- DaMATTA, Roberto. Você tem cultura?; In: DaMATTA, Roberto. **Explorações – ensaios de sociologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DaMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”; In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica – objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- DAUSTER, Tania. An interdisciplinary experience in anthropology and education: memory, academic project and political background. **Virtual Brazilian Anthropology – Vibrant**, v. 12, n. 2. Brasília, DF. January 1, 2016.
- DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (orgs.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação; In: DAUSTER, Tania (org.). **Antropologia e educação**. Um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2007.
- DAUSTER, Tania. Construindo pontes – a prática etnográfica e o campo da educação; In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- DAUSTER, Tania. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo; In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.



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

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

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

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

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

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

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

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

LASK, Tomke. Apresentação; In: BARTH, Fredrik. **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas** (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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