

Etnografias em contextos pedagógicos: formar docentes, ensinar antropologia, rever epistemologias

JULLANE BAZZO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD), DOURADOS/MS, BRASIL
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-6196-3482](https://orcid.org/0000-0001-6196-3482)

EVA SCHELIGA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR), CURITIBA/PR, BRASIL
[HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-2270-0636](http://orcid.org/0000-0002-2270-0636)

Nesta edição, apresentamos os últimos dez artigos do dossiê “Etnografias em contextos pedagógicos”, que se distribuiu entre três números da *Campos* (Bazzo & Scheliga, 2020; Scheliga & Bazzo, 2021). A atenção desse conjunto final de manuscritos recai sobre duas frentes de pesquisa tidas por clássicas na antropologia da educação no Brasil – a escolarização intercultural indígena (vide, por exemplo: Silva & Ferreira, 2001; Tassinari, 2008; Coelho, Paladino & García, 2010; Tassinari, Grando & Albuquerque, 2012; Jesus de Santana & Cohn, 2017; Baniwa, 2019), bem como a formação para docência no Ensino Básico de maneira sensível à alteridade como questão (Gusmão, 2014; Dauster, 2014). Ademais, nesse encerramento, o olhar se volta ao ensino da antropologia em nível superior no país, um domínio investigativo que, embora não seja novo, vem revelando singular frescor, como consequência de reviravoltas empíricas na contemporaneidade.

Conforme recapitulamos na apresentação do número de abertura do dossiê, o impulsionamento de uma antropologia da educação no Brasil está intrinsecamente conectado às conquistas democráticas da Constituição de 1988. Dessa maneira, o direito de acesso universal ao Ensino Básico, como também a proteção dos modos de vida dos povos indígenas brasileiros, ambos assegurados pela carta maior, mobilizaram interesses investigativos iniciais e estabeleceram os contornos desse subcampo na disciplina

(Bazzo & Scheliga, 2020). Sete dos dez artigos deste número abrangem problemáticas que figuram enquanto desenvolvimentos desses esforços precusores.

Já as reflexões sobre o ensino de antropologia em nível superior – presentes nos três outros manuscritos restantes – desenharam uma trajetória própria, não se associando a uma subárea específica de estudos. Como rememoram Vega Sanabria e Duarte (2019), a abordagem dessa temática ocorre de modo vinculado à institucionalização, profissionalização e transformação da disciplina no Brasil de meados do século XX em diante, processos estes que se dão prioritariamente no ambiente universitário, em especial o de natureza pública. Assim, os esforços analíticos inaugurais nessa perspectiva tomam a forma de memoriais, que apresentam e preservam a trajetória de docentes seniores na área.

Entre a década de 1980 e 1990, uma gama de mudanças viria impulsionar novas discussões nesse contexto – é um momento de reforma da pós-graduação sob demanda de órgãos governamentais gestores; de nascimento de opções de graduação em antropologia, até então apenas uma frente de cursos em ciências sociais; como também do alargamento do mercado de trabalho para além da academia (*id.*). Aqui a Constituição de 1988 emerge novamente como marco, haja vista que as políticas públicas dela decorrentes serão responsáveis por envolver antropólogos(os) em atividades profissionais não universitárias, tais como o desenvolvimento de laudos periciais para demarcação de territórios indígenas e quilombolas, além da atuação em projetos dedicados aos direitos humanos, à segurança pública, à saúde coletiva, entre outros temas relativos à reparação de desigualdades históricas (Souza Lima, 2012).

A partir disso, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) deu início a uma frutífera série de publicações centradas no ensino da disciplina no país, com ênfase em compreender suas características “organizacionais” (Vega Sanabria & Duarte, 2019) – para um exemplo recente, vide Simião e Feldman-Bianco (2018). Tal movimento tem incluído mapear a expansão e o desempenho avaliativo dos cursos de pós-graduação; apreender a disposição de linhas e grupos de pesquisa, bem como de redes de cooperação; verificar as alternativas de empregabilidade de egressos; circunscrever os desafios da internacionalização, dentre outros aspectos.

Nesse decurso, permaneceu marginal um pensar propriamente etnográfico acerca do exercício pedagógico de docentes de antropologia, concretizado de modo empírico e sistemático em um número menos expressivo de estudos. Trata-se de um viés que, por seu turno, se percebe mais manifesto em dois dos três artigos a fechar o presente dossiê. Como explicam Vega Sanabria e Duarte (*ibid.*: 20), trabalhos nessa linha se voltam a “atualizar no ensino o pressuposto de reflexividade e de permanente tentativa de objetivação da nossa experiência como antropólogos... também no universo cultural da sala de aula”.

Na esteira desses autores, entendemos que o *status* à margem do ensino de antropologia enquanto “objeto por si mesmo” (*id.*) a ser investigado vem sendo, ao longo dos anos 2000, continuamente desestabilizado por novas e significativas transformações disciplinares, a um só tempo provocadoras estrutural, didática e politicamente. Dentre elas, é possível mencionar a interiorização de aspiração democratizante do Ensino Superior; a diversificação do alunado e do corpo docente e, em meio a isso, as repercussões de ações afirmativas de ingresso; além das crescentes interpelações por uma educação decolonial, vindas de dentro e de fora da academia (Leal, Vega Sanabria & Cariaga, 2021; Buti, 2021).

Na contramão disso, tem-se o desinvestimento público em educação e ciência qualificadas e progressistas, devido ao aparelhamento de órgãos governamentais por estratos conservadores de extrema direita, principalmente a contar do controverso impedimento da presidenta Dilma Rousseff. E, por fim, porém não menos importante nesse panorama, estamos ainda a viver os vultosos impactos da pandemia de covid-19, que impuseram o ensino universitário remoto emergencial, grandemente dificultado em um país atravessado por severas desigualdades, acentuadas pela política de (des)governo da crise sanitária, de caráter evidentemente necropolítico (Vega Sanabria *et al.*, 2021).

Segundo nos recorda Ortner (2016), mudanças teórico-metodológicas demandadas por acontecimentos de entorno são típicas da construção do conhecimento em antropologia e nas ciências sociais, tarefa esta que de modo algum pode se dar desconectada do mundo real em que se realiza. Sob tal luz, os fatos antes colocados convocam antropólogos(os) a fazerem, além de diários de campo, os seus “diários de aula” (Gama & Fleischer, 2016). Dessa maneira, junto dos giros epistemológicos vivenciados pela disciplina na contemporaneidade (Taddei & Gamboggi, 2016; Ingold, 2018), uma “virada pedagógica” sinaliza cada vez mais sua inexorabilidade, como alerta Buti (2021).

Educação intercultural indígena

Abrimos o dossiê com o artigo de Paula Colares (2021). A partir do trabalho de campo desenvolvido no Território Indígena Kampa do Rio Amônia entre 2014 e 2017, a autora explora em seu texto as perspectivas sobre o lugar da escola na produção da vida coletiva ashaninka. Seguindo as pistas abertas pelo trabalho de Peter Gow (1991), Colares demonstra como a escola – que oficialmente surgiu no rio Amônia na década de 1990, como “escola diferenciada” – foi inscrita no campo de estratégias indígenas para firmar sua autonomia.

Acessar o conhecimento “dos brancos” – via aprendizado formal do português e da matemática – representou de início, no contexto ashaninka, uma possibilidade de impedir a exploração pelos “patrões”, habilitando os indígenas a conduzirem seus intercâmbios com o mínimo de intermediações. Neste sentido, a organização da escola no território indígena não pode ser analisada à revelia de um movimento mais amplo de reconfiguração das relações interétnicas; ela se somou, por exemplo, à criação de uma cooperativa que favorecia a circulação de mercadorias sem a intermediação de terceiros e, com isso, também objetivava limitar a exploração dos indígenas pelos “patrões”.

Inscrita, pois, em um projeto de autodeterminação, a escola tornou-se fonte de atração de famílias indígenas; sobretudo, tornou-se nó central na rede de produção de um sentido para o *bem viver*, ali compreendido como um viver junto, associado à ideia de um enfrentamento coletivo das relações de exploração e das humilhações. Vetor de um movimento que visava ao impedimento da sujeição, como sugere Colares, a escola também assumiu centralidade no desenvolvimento de uma “política cultural”, produzida na articulação (e nos embates) entre lideranças indígenas, agentes da Fundação Nacional do Índio (Funai), antropólogos(os) e organizações não governamentais. Neste processo, os sentidos construídos para a escola ashaninka foram então sendo paulatinamente ampliados, culminando em ações

de valorização dos conhecimentos tradicionais e em reflexões contínuas acerca das possibilidades e dos limites da escolarização do repertório prático indígena.

O intenso movimento ashaninka em prol de sua autonomia plasma, assim, o currículo escolar indígena e, em especial, as chamadas aulas práticas. Nestas ocasiões, as(os) estudantes acompanham seus parentes em suas atividades cotidianas, respeitadas as distinções etárias e de gênero que caracterizam o labor ordinário naquele contexto. Integradas ao calendário escolar, as aulas práticas, promovidas todas as quartas-feiras, favorecem o aprendizado a respeito do *bem viver*, expondo as(os) estudantes ao mundo social ashaninka. Mas isso ocorre não apenas nestas ocasiões: Colares destaca como as metodologias de ensino utilizadas por jovens professores nas demais atividades escolares, realizadas ao longo da semana, emulam o ritmo e o modo de aprendizagem produzidos nas atividades práticas, espelhando, assim, a vida em comunidade. Desta forma, a escola se configura como um contínuo espaço para a produção dos laços que unem os Ashaninka.

Na sequência, Maria Zenaide Gomes de Castro (2021) problematiza o *professor-liderança* materializado entre os Huni Kuin, que vivem em uma extensa faixa territorial entre o Peru e o Brasil, compreendendo do lado de nosso país o Estado do Acre. Ao etnografar as dinâmicas de escolarização que vêm envolvendo esse coletivo, também conhecido pelo etnônimo Kaxinawá, Castro identificou que tal categoria surge constantemente enunciada, posicionando os docentes nativos como especiais mediadores entre escolas interculturais, aldeias, instituições estatais e organizações não governamentais atuantes em educação, isto é, entre a cosmologia ameríndia e o mundo dos *nawá*, os não indígenas.

Com base nas clássicas análises clastreanas, a autora evidencia os atributos fundamentais ao reconhecimento do *professor-liderança* como alguém que tem uma marca genealógica de chefia, deve ser generoso materialmente com os seus, ter boa oratória e atuar como mediador de conflitos. Logo, a exemplo de um cacique ou de um xamã, o docente é atestado como chefe a partir da avaliação cotidiana de suas condutas pela comunidade a que pertence, ocupando assim uma posição sempre liminar, que precisa ser fabricada contínua, coletiva e, nesse caso especial, interculturalmente. É, portanto, em um terreno movediço que esse sujeito transita, em meio a uma complexa rede de interações interétnicas que abrange, como Castro demonstra em seu contexto etnográfico, os Huni Kuin, as secretarias de educação em âmbitos estadual e municipal, a Organização dos Professores Indígenas do Acre, a Comissão Pró-Índio do Acre e o Conselho Indigenista Missionário.

Nesse quadro, a atuação não só pedagógica, mas também administrativa do professor frente às demandas de gestão educacional, o faz a um só tempo agregar, comunicar e traduzir saberes, objetivando uma lógica de troca intrínseca à cosmovisão indígena perante a alteridade. Contudo, em tal fluxo emerge uma tensão irreduzível: uma perspectiva nativa horizontalizada de troca que se choca com outra verticalizada, própria a modelos de governo ocidentais. O docente-liderança, portanto, está sempre a lidar com essa divergência de visões de mundo, que aponta limites a um certo projeto de educação intercultural e, também, mantém essa figura, embora certamente valorosa, permanentemente na berlinda diante de sua comunidade.

Vanessa Coelho Moraes (2021) finda este primeiro bloco de textos recuperando a centralidade da escola nos processos de elaboração de políticas identitárias. Seu foco recai sobre os Kiriri e sua et-

nogênese, demonstrando como a retomada territorial no interior da Bahia se dá em articulação com a revitalização linguística. O aprendizado da variante linguística Kipeá, mediado pela escola, mostra-se fundamental para habilitar os Kiriri a se moverem neste processo, expandindo suas conexões e (re)construindo sua identidade étnica.

A autora enfatiza que o repertório linguístico, objeto das aulas e da política identitária kiriri, vai se compondo a partir da escuta contínua dos mais velhos, ao mesmo tempo que por meio do aprendizado com os encantados, especialmente no contexto dos rituais de toré. Ambas as atividades, tanto a que envolve a pesquisa de vocabulário junto aos parentes, quanto a da participação nos rituais, são absorvidas como conteúdo do currículo diferenciado, sendo parte integrante das aulas práticas – que, como no caso tratado por Colares, integram o cronograma semanal de atividades escolares indígenas.

Mas se ressoam entre os Kiriri dinâmicas similares às observadas em outros grupos indígenas no que diz respeito à emergência da língua como operador das relações políticas – tanto das que envolvem humanos quanto das que abrangem não humanos –, também é fato que ali este processo ganha certas especificidades. A revitalização linguística e, por consequência, o “fortalecimento” da identidade kiriri são perpassados pelos conflitos políticos locais e isso se projeta nas escolas, bem como nos materiais didáticos usados nas disciplinas ‘Língua Indígena’ e ‘Cultura e Identidade’, integrantes da grade do currículo indígena.

Muito embora, em seu artigo, a autora não tome os livros usados nestas aulas como objeto específico de análise, Moraes não deixa de sugerir ao público leitor o quanto nas obras e, de modo geral, nas aulas das referidas disciplinas, ganha relevo a capacidade de mobilização, por parte dos(as) docentes e de suas turmas, de um acervo de palavras. A formação e transmissão deste repertório linguístico, por sua vez, é indissociável da habilidade de tecer relações e, sobretudo, de situar-se nos diferentes grupos que habitam o território indígena.

A depender dos vínculos dos(as) professores(as) indígenas com as lideranças políticas e de sua inserção em determinada escola, emergem formas próprias de acionar as obras do Padre Mamiani, responsável pela sistematização de uma gramática do idioma no final do século XVII. Disso resulta uma disputa em torno da validação dos esforços empreendidos pelo missionário para o registro da língua, bem como a abertura à criação de cartilhas que atualizam e expandem o repertório linguístico por ele compilado. Assim o ensino e, por consequência, o aprendizado do Kipeá ganha matizes em cada uma das três escolas do território indígena, permitindo ora a fixação, ora a ampliação, do que vem a ser “a verdadeira língua” dos kiriri.

Licenciatura e etnografia

O artigo de Amurabi Oliveira (2021a) inaugura o segundo bloco de textos do dossiê. A partir da realidade do Uruguai, o autor apresenta dados de interesse comparativo em relação ao cenário das licenciaturas em Ciências Sociais no Brasil, em meio ao qual a antropologia emerge como parte da preparação de docentes para atuação na Educação Básica. Mas, para além disso, Oliveira provoca uma

reflexão acerca da construção do conhecimento em etnografias realizadas no terreno da educação, independente do panorama nacional.

De saída, ele recorda algo que também assinalamos logo na apresentação do primeiro número deste dossiê (Bazzo & Scheliga, 2020): as instituições de ensino em si mesmas, com suas dinâmicas pedagógicas, apenas mais recentemente começaram a ganhar maior atenção de antropólogas(os) brasileiras(os). Considerado esse fato, Oliveira conjuga em um único texto um tema tradicional e outro contemporâneo na antropologia da educação, a saber, a formação docente para a Educação Básica e a etnografia em contextos escolares formais.

Logo, por meio do trabalho de campo em um instituto de professores uruguaio responsável por preparar profissionais para a Educação Secundária do país, o autor ultrapassou seus objetivos iniciais de pesquisa, centrados em mapear e compreender práticas pedagógicas de docentes de sociologia no âmbito de um esforço analítico de cotejo envolvendo países do Cone Sul. No artigo apresentado ao dossiê, Oliveira lança mão de seus achados investigativos para uma discussão sobre o que denomina *alteridade mínima* a caracterizar o encontro intersubjetivo entre pesquisadoras(es) e pesquisadas(os) quando instituições de ensino são abraçadas enquanto universos empíricos de pesquisa.

Essa relação com a diferença se distingue, portanto, da “alteridade radical” e da “alteridade em casa”, ideias cunhadas por Peirano (2000) em referência a, respectivamente, estudos em etnologia indígena e antropologia urbana, no âmbito de um esforço de narrar uma trajetória da disciplina antropológica no Brasil a partir da diferença enquanto seu “princípio fundante”. No caso da etnografia escolar, a interface com a alteridade seria minimizada porque, além de as instituições de ensino serem parte constituinte dos cenários metropolitanos, nelas antropólogas(os) pesquisadoras(es) – em porção expressiva também docentes – teriam passado parte considerável de suas vidas em formação. Afora isso, no caso singular de Oliveira, ele está a investigar especificamente professores em Ciências Sociais, sendo também um.

Já é sabido que a(o) etnógrafa(o) em campo é sempre também observada(o) por aquelas(es) que observa, enquanto sujeitos igualmente agentes. Contudo, certamente ganha um contorno analítico especial a situação em que um professor de Ciências Sociais observa outras(os) da mesma área do saber e, simultaneamente, é observado por elas(es), em um contexto de compartilhamento de um mesmo “horizonte epistêmico”, como nos explica Oliveira. As diferentes nacionalidades presentes aí, por sua vez, fazem o contrabalanço em direção ao estranhamento em um sentido antropológico mais clássico.

O artigo de Fagner Carniel e Daniara Thomaz (2021) se faz por veredas semelhantes, abarcando também uma discussão sobre docência em Ciências Sociais e etnografia escolar. Nesse texto, orientador e orientanda dialogam com o propósito de demonstrar a possibilidade de vivenciar o estágio supervisionado docente sob um olhar etnográfico. A dupla promove esse exercício com base na experiência de Thomaz, graduanda em Ciências Sociais, como estagiária em aulas de Sociologia, ministradas a duas turmas de Ensino Médio, em uma escola pública da região metropolitana de Maringá (PR).

Ao argumentar em favor de um estágio sob *inspiração etnográfica*, Carniel e Thomaz assinalam que, por meio de tal conjunção, a alteridade pode ser percebida com maior acuidade, não só enquanto um tema investigativo, mas como conteúdo imantado às práticas pedagógicas e parte integrante, por-

tanto, da construção de um *ethos* docente. Em outras palavras, a diferença – a despeito de históricas tentativas retrógradas de aplacá-la – estará sempre presente nas salas de aula e, uma vez instigadas(os) pela mirada etnográfica, futuras(os) professoras(es) em Ciências Sociais podem não só verificar na prática a diversidade que tanto estudam na universidade, mas principalmente engendrar com ela construções mais plurais de conhecimento e cidadania na escola.

Thomaz se lançou a essa empreitada: enquanto estagiária, exercitou a docência e, ao mesmo tempo, refletiu sobre a prática professoral no universo empírico em que estava, tomando notas sistemáticas em seu caderno de campo. Dessa forma, pôde estabelecer comparações entre os dois grupos de Ensino Médio que acompanhava e tensionar um rótulo costumeiro em escolas acerca do perfil de alguns desses coletivos, como *turmas que dão trabalho*. Tal qualificação diz respeito a condutas que se opõem ao comportamento silencioso idealizado pela escola acerca de sua “disciplina” (Foucault, 1999 [1975]). A atenção etnográfica de Thomaz, por seu turno, vai revelar nesse jeito de ser, tido por indisciplinado, um modo engajado de aprender que, certamente, provoca o modelo tradicional de ensino moderno. Logo, assistir silenciosamente às aulas não pressupõe, de modo algum, aprendizado significativo.

Um outro ponto ainda interessante no manuscrito de Carniel e Thomaz diz respeito à combinação de suas vozes no artigo, uma vez que exerceram papéis diferentes na experiência relatada. O protagonismo de Thomaz em campo é destacado com a apresentação de um relato na primeira pessoa do singular, que abrange uma parte do texto. Na outra, o agente verbal ‘nós’ emerge para expor o processo de construção de conhecimento tecido na relação orientador-orientanda.

Igual estratégia de redação reaparece no artigo de Aline Adriana de Oliveira e Carolina dos Anjos de Borba (2021). Com o convidativo título “Quem é negra, quem é branca, quem fala, quem pode falar”, o texto apresenta resultados da monografia de Aline, sob supervisão de Borba, para conclusão da graduação em Ciências Sociais. O trabalho envolveu uma etnografia efetuada em uma escola estadual de Curitiba (PR), publicamente reconhecida pela preparação de docentes para a primeira etapa do Ensino Fundamental. O objetivo do estudo esteve em compreender como jovens autodeclaradas negras, futuras professoras, articulavam suas identidades étnico-raciais naquele espaço escolar de formação que, por sua tradicionalidade, carregava uma marca histórica de branquitude.

Um elemento central nessa análise residiu no exercício adensado de reflexividade a que Aline se lançou ao longo de seu trabalho de campo. “Como a escola veria uma pesquisadora jovem, negra, de classe trabalhadora? Como as estudantes negras veriam uma mulher negra, jovem, de classe trabalhadora, também estudante, na posição de quem investiga e questiona a realidade?” – estas foram questões que nortearam seu percurso empírico, elaboradas a partir de vivências particulares e mobilizadas por um substrato teórico advindo da literatura decolonial.

A narração de Aline sobre sua trajetória investigativa, associada à exposição das reflexões conjuntas de orientanda e orientadora, revelam como são construídas e operadas pelas estudantes negras estratégias de legitimação da identidade racial em um espaço formal de ensino. Dado o racismo estrutural brasileiro, entranhado em instituições de Estado como a escola, esse processo de reconhecimento carrega tensões – entre as alunas, assim como entre elas, docentes e corpo técnico educacional.

Esses embates passam pela questão da pigmentocracia ou colorismo; pela categoria êmica de *militância exagerada*; além de incluírem observações e indagações dirigidas à posição da própria etnógrafa nesse campo de forças, evidenciando a agência das mulheres pesquisadas nos contornos que o estudo vai ganhando, conforme o trabalho de campo se aprofunda. O artigo demonstra que tratar de maneira franca essa problemática, sob auxílio da finura etnográfica, indica ser fundamental para criar ambientes escolares e formar professoras(es) sob uma perspectiva verdadeiramente diversa, inclusiva e democrática.

Encerrando este segundo bloco com foco nas experiências de formação de docentes para o Ensino Básico, trazemos o artigo de Andréa Pavão (2021). Realizada no âmbito de uma graduação em Pedagogia ofertada por uma instituição pública de ensino, sua pesquisa tem por objeto a orientação de trabalhos de conclusão de curso, requisito obrigatório para obtenção do diploma superior. Curiosamente, a relação de orientação é um tema ainda insuficientemente explorado pela literatura especializada – uma notável exceção é o dossiê “Orientação”¹, publicado pela *Ilha* – o que torna a publicação deste artigo, produzido em diálogo com uma perspectiva etnográfica, mais que bem-vindo para descentrar nosso conhecimento sobre esta prática tão recorrente em nossas experiências acadêmicas, por meio das quais se efetiva a articulação entre ensino e pesquisa.

A noção de *professores comprometidos* emergiu no campo pesquisado pela autora como tradução do que viria a ser um alto grau de compromisso com a formação estudantil, ao mesmo tempo que com um projeto de transformação das condições estruturais de existência, via escolarização e domínio de códigos da cultura letrada. Os baixos níveis de proficiência em leitura e escrita são reconhecidos pelas(os) docentes pesquisadas(os) como problemas que atravessam de ponta a ponta o ensino público; a produção de um trabalho monográfico diretamente supervisionado inscreve-se, assim, em uma estratégia para, se não produzir a reversão definitiva deste quadro, ao menos minimizar seus efeitos.

No artigo, a inteligibilidade desta categoria social se dá em oposição à *pasotas*, contraponto trazido de uma experiência de pesquisa da autora na Espanha. O termo faz referência a docentes que, em comparação a outros colegas, mostram-se menos empenhados no acompanhamento dos trabalhos finais sob sua supervisão, bem como com menor disposição para a interação. Entre um polo e outro, Pavão explora toda uma gama de classificações para designar diferentes tipos de vínculo e de padrões de interação estabelecidos entre professoras(es) e alunas(os) nesta etapa de conclusão do curso universitário.

Como em outros artigos deste bloco, o artigo de Pavão também aposta na etnografia como um modo de produzir conhecimento sobre as instituições de ensino e seus agentes, resultando no estranhamento deste universo tão presumidamente familiar a quem o pesquisa “de perto e de dentro” (Magnani, 2002).

1 Publicado em 2004, o dossiê traz contribuições de Gilberto Velho, Mariza Peirano, Miriam Pillar Grossi, Myriam Moraes Lins de Barros, Parry Scott, Simoni Lahud Guedes e Tania Dauster ao debate.

Antropologia e ensino universitário

Tema frequente de debates no âmbito de nossa comunidade acadêmica, tendo nas coletâneas organizadas por Grossi, Tassinari e Rial (2006) e por Tavares, Guedes e Caroso (2010) duas referências seminais, os desafios para o ensino de Antropologia no âmbito do Ensino Superior são aqui retomados pelos três últimos artigos deste número².

Luiz A. Couceiro (2021), professor na Universidade Federal do Maranhão, apresenta um artigo resultado de sua experiência no magistério superior à frente de uma disciplina laboratorial de ensino, ministrada a uma turma de Licenciatura em Ciências Sociais. Sediado em Codó, interior maranhense, esse curso universitário contemplava docentes em exercício na rede pública desse município e em outros vizinhos, graças ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), lançado pelo Governo Federal em 2009, como ação emergencial³.

Uma contingência levou Couceiro a alterar um tanto o programa da disciplina objeto de atenção no artigo. Já em sala de aula, quando descobriram que o professor era antropólogo, as(os) estudantes lhe pediram um “resumo de Antropologia”, alegando não compreender plenamente a que se dedicava essa área do conhecimento. Diante disso, como estratégia pedagógica, o docente passou a explicar o que faz a Antropologia a partir de discussões sobre a dicotomia natureza/cultura – a presença clássica de tal divisor nesse campo do saber, bem como seus tensionamentos em debates mais contemporâneos.

Nesse decurso, um dos materiais didáticos usados por Couceiro foi o artigo “Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa”, parte da obra *A interpretação das culturas*, de Clifford Geertz (2008 [1973]). Ao lançar mão dessa referência, o professor viu-se novamente provocado: as considerações de Geertz acerca do evento em foco naquele capítulo de livro arrancaram risadas das(os) discentes, que rapidamente compararam aquilo que o etnógrafo observou no contexto asiático com as brigas de galos levadas a cabo logo ali, em Codó e região.

Essa foi a fagulha que conduziu Couceiro a analisar o papel das vivências das(os) alunas(os) nas leituras pragmáticas dos textos incluídos no programa da disciplina e, conseqüentemente, a influência disso nas dinâmicas de ensino-aprendizagem em antropologia. Ao transformar a sala de aula em “campo”, o professor-pesquisador pôde assim investigar com as(os) estudantes como, a partir das singularidades das brigas de galos daquela região, em conjunto com os *insights* da literatura antropológica, seria possível pensar sobre hierarquias, valores e conflitos locais, bem como sobre os desafios de se tornar e ser docente nessa conjuntura, onde a educação formal, até então, não havia se revelado uma prioridade.

Amanda Horta e Claudia Fioretti Bongianino (2021), por sua vez, problematizam a dualidade “nós *versus* outros”. As autoras recuperam inicialmente duas situações que permitem observar algumas

2 Um mapeamento das atividades em torno dessa temática no âmbito da Reunião Brasileira de Antropologia, no período de 2000 a 2020, foi feito por Oliveira (2021b). Também remetemos à leitura do material publicado no dossiê “Ensino de Antropologia”, publicado na *Revista Café com Sociologia*, sob a organização de Oliveira e Brum (2015).

3 O Parfor foi desenhado de modo a contemplar três diferentes situações de adequação da titulação a exigências legais: a) oferta de cursos de Licenciatura para docentes da rede pública, atuantes na Educação Básica, que não possuíam formação superior; b) oferta de segunda licenciatura, destinada a quem não detinha formação específica na área da disciplina que então ministrava; c) formação pedagógica para docentes já graduados, mas sem habilitação em licenciatura. De 2009 a 2019 houve a implantação de 3.043 turmas, em 510 municípios brasileiros (Brasil, 2020).

das armadilhas implícitas a esta oposição, quase sempre tomada como ponto de partida para as aulas de introdução à antropologia, seja nas turmas de Ciências Sociais, seja em outros cursos de graduação.

No caso de Claudia, foi uma experiência de intercâmbio universitário em Bolonha, na Itália, que a advertiu sobre as implicações do uso impensado desta oposição. Numa dada aula, situada não entre seus pares, como uma antropóloga em formação junto de seus colegas de classe, mas sim como nativa de uma cultura “outra”, a autora se viu enquadrada fora do “nós acadêmico”, passando de sujeito a objeto de conhecimento. No caso de Amanda, foi a experiência docente em uma universidade estadual no Mato Grosso, com forte presença de indígenas em seus quadros discentes, que a fez refletir mais detidamente sobre a oposição constituinte da reflexão antropológica. Foi a perspicácia dos(as) estudantes do curso de Turismo para quem ministrava aulas que forçou a desestabilização do discurso da então neófito docente, ao lhe perguntarem: os “outros” aos quais ela se referia em aula, discorrendo sobre *A conquista da América: a questão do outro* (Todorov, 1983), eram, afinal, “eles”, ali sentados nos bancos universitários?

As experiências justapostas conduzem, assim, ambas as autoras a uma retomada crítica dos pressupostos fundantes da Antropologia, exercício que no artigo se desdobra em dois movimentos. De um lado, voltam-se à problematização dos efeitos duradouros dos vínculos iniciais da disciplina com projetos coloniais, sendo indeléveis as marcas desta história nos modos hegemônicos de apresentação dos debates antropológicos às turmas de calouros, por exemplo. De outro, efetivam o convite a uma reflexão sobre a necessidade de reavaliar e mesmo romper com modelos didáticos que já não mais satisfazem as exigências de conhecimento que os debates contemporâneos da área nos impõem.

Enquanto pano de fundo, como se vê, está um debate epistemológico que considera o protagonismo indígena e que mobiliza as discussões produzidas especialmente no contexto do Sul Global. Além disso, acompanham-se aqui as reflexões já expostas em muitos dos artigos que integram o dossiê “Novas universidades, novos campi, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil” (Leal, Vega Sanabria & Cariaga, 2021), publicado no *Anuário Antropológico*, os quais condensam os desafios que as políticas de expansão das instituições federais de ensino, somadas às políticas de cotas, impõem para a docência efetivamente compromissada com a reflexão sobre alteridade.

Encerrando este bloco, Maria Fernanda Carneiro Pinheiro (2021) retoma o debate sobre os desafios e as potencialidades do ensino de conteúdos antropológicos em “outros cursos”, que não os Bacharelados e Licenciaturas em Ciências Sociais ou propriamente em Antropologia (Groisman, 2006; Sartori, 2010). Tendo por referência a grade curricular do curso de Design de Moda e Estilismo de uma universidade pública federal no Piauí, a autora recupera o lugar estratégico da diversidade e das discussões sobre cultura, demonstrando como emergem, nas diretrizes oficiais, uma série de expectativas e de possibilidades de exploração destes temas, então compreendidos como capazes de propiciar uma formação ampla e crítica do alunado.

Na sequência de seu texto, a autora se debruça sobre o currículo, mostrando como a abordagem antropológica é efetivamente mobilizada pelas(os) docentes do curso em questão. Ao analisar as ementas das disciplinas, bem como sua bibliografia, Pinheiro encontra diversas menções a autores e a textos antropológicos, ainda que diluídas em diferentes componentes curriculares. Articulados a abordagens

outras, tal repertório pavimenta terreno para o desenvolvimento da postulada abordagem “humanista” e interdisciplinar do fenômeno da moda. O tratamento à diferença, via Antropologia, inscreve-se, neste sentido, em uma discussão mais geral, que pretende ser o fio condutor de toda uma formação universitária.

Embora a Antropologia inexista na grade curricular pesquisada como um componente didático em sentido estrito, Pinheiro acaba por revelar, portanto, o espraiamento de seu leque de questões em diferentes disciplinas, teóricas e práticas, que acompanham o corpo docente e discente ao longo de todo o percurso formativo. Há, assim, o manejo constante de um repertório de questões antropológicas – processo este nem sempre conduzido por profissionais especificamente treinados em Antropologia embora, quase sempre, sejam docentes cujas trajetórias profissionais e intelectuais surgem perpassadas pelo diálogo com esta área de conhecimento.

Se tais características no ensino de antropologia aludem, de algum modo, à precarização do ensino superior, cenário no qual o conhecimento especializado cede espaço à “flexibilização” – e aqui não podemos nos esquecer das considerações de Sennett (2003) a este respeito –, também não deixam de sinalizar a tendência ao borramento das fronteiras disciplinares e à fluidez das classificações. Sob o guarda-chuva da “interdisciplinaridade”, este processo é marcado por uma ambivalência que não nos permite inferir de antemão quais seus efeitos a curto e a longo prazo. Neste sentido, o artigo de Pinheiro refaz o convite também à reflexão sobre as políticas de conhecimento de uma forma geral e sua objetivação em currículos, para além das investigações mais circunscritas ao processo de ensino-aprendizagem de Antropologia no Ensino Superior.

Palavras finais

Chegamos, assim, ao final deste projeto editorial que resultou na publicação de 25 artigos. A este robusto conjunto se somam nossos textos introdutórios, nos quais buscamos, além de apresentar cada uma das contribuições, compilar referências e indicar algumas das linhas gerais que tecem os debates recentes acerca dos contextos pedagógicos, quando abordados pelas lentes múltiplas da antropologia e à luz de uma perspectiva etnográfica.

O dossiê envolveu, ao cabo, a participação de 34 pesquisadoras(es) – com predomínio de mulheres, correspondendo a 63% das autorias individuais e participação feminina em 6 dos 7 artigos em coautoria. Tivemos um engajamento bastante diversificado, tanto em termos de titulação – abrigando trabalhos de mestrandos(as), mestres(as), doutorandos(as) e doutores(as) –, quanto em termos de filiação institucional, contemplando dezenove diferentes instituições de ensino superior das cinco regiões do Brasil e duas na Argentina, além de autores(as) que exercem a docência na rede pública de Ensino Básico⁴. A todas(os) as(os) colegas que confiaram seus textos à *Campos* e a nós, editoras deste dossiê, nosso muito obrigada.

⁴ A distribuição das autorias, segundo filiações institucionais por região, no Brasil, se deu da seguinte maneira: Norte, 3%; Nordeste, 22%; Centro-Oeste, 6%; Sudeste, 41%; Sul, 28%.

Reiteramos nossos agradecimentos também a todas as pessoas que participaram do processo de composição destes três números na condição de avaliadores(as) anônimos(as). Como já exposto na nominata publicada na edição 21(2) 2020, contamos com a colaboração de 55 colegas, atuantes em instituições de ensino e pesquisa no Brasil, Argentina e Chile, tanto em Departamentos de Ciências Sociais assim como de Educação⁵. Isso permitiu lançar olhares bastante plurais ao material submetido ao processo de revisão por pares, enriquecendo o debate que se faz na interface entre áreas de conhecimento.

Igualmente expressamos nosso apreço à equipe do Programa de Apoio às Publicações Científicas Periódicas pelo trabalho de revisão final dos manuscritos e diagramação do material. Em tempos de escassez de recursos para a editoração de periódicos acadêmicos, a iniciativa da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Paraná constitui um apoio inestimável para honrarmos o compromisso de produzir a *Campos* de modo contínuo e pontual.

Para a capa desta edição que marca a conclusão deste projeto editorial, apostamos em uma linguagem gráfica contemporânea, que buscou capturar a complexidade dos processos retratados nos artigos, explorando múltiplos contextos pedagógicos. Stephane Sena, a quem agradecemos muitíssimo, foi a responsável por concretizar esta ideia com particular sensibilidade e diligência. Luiz Couceiro, Andréa Pavão e Paula Colares contribuíram com sua execução, gentilmente nos cedendo imagens de seus respectivos trabalhos de campo, utilizadas para a composição da capa e divulgação do presente número.

Que nossa curadoria de conteúdo, nossa artesanania e nossa aposta no valor da etnografia rendam boas leituras!

Juliane Bazzo é Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGAnt/UFGD).

Eva Scheliga é Doutora em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

REFERÊNCIAS

Baniwa, G. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced.

⁵ A distribuição das avaliações *ad hoc*, segundo filiações institucionais por região, no Brasil, se deu da seguinte maneira: Norte, 6%; Nordeste, 11%; Centro-Oeste, 15%; Sudeste, 36%; Sul, 32%. No que diz respeito à distribuição por gênero, destacamos que 70% das avaliações foram produzidas por mulheres.

- Bazzo, J., & Scheliga, E. (2020). Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades, agências e insurgências. *Campos - Revista de Antropologia*, 21(2), 11-27. <http://dx.doi.org/10.5380/cra.v21i2.79672>
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. *Parfor*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 18/10/2021.
- Buti, R. P. (2021). História quilombola no chão: No caminho para o ensino de uma antropologia imersa na vida. *Novos Debates*, 7(1), e7126. <https://doi.org/10.48006/2358-0097-7126>
- Carniel, F., & Thomaz, D. (2021). Quando o campo é o estágio: etnografia e formação docente. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 115-131.
- Castro, M. Z. G. de. (2021). O professor-liderança Huni Kuin e os seus contextos de atuação: uma etnografia das relações. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 51-75.
- Coelho, E., Paladino, M., & García, S. (2010). Apresentação: Povos indígenas e processos educacionais. *Revista Pós Ciências Sociais*, 1, 9-16. <http://www.periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/490>
- Colares, P. (2021) Sobre a escola na produção da vida em comunidade: experiências ashaninka no rio Amônia. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 28-50.
- Couceiro, L. (2021). Briga de galos no Maranhão: didáticas através de apropriações de textos de antropologia. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 176-197.
- Dauster, T. (2004). “Entre a Antropologia e a Educação” – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. *Ilha*, 6(1-2), 197-207. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16610/15272>
- Dauster, T. O universo da escola e dos profissionais da área da educação: tensões e proximidades entre a antropologia e a educação. In S. L. Guedes & T. A. Cipiniuk (eds). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas* (pp. 25-36). Niterói: Alternativa.
- Foucault, M. (1999 [1975]). Disciplina. In *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (pp. 115-192). Petrópolis: Vozes.
- Gama, F., & Fleischer, S. (2016). Na cozinha da pesquisa: relato de experiência na disciplina “Métodos e Técnicas em Antropologia Social”. *Cadernos de Arte e Antropologia*, 5(2), 109-127. <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.1145>
- Geertz, C. (2008 [1973]). Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In *A interpretação das culturas* (pp. 185-213). São Paulo: LTC Editora.

- Gow, P. (1991). *Of Mixed Blood. Kinship and History in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon.
- Groisman, A. (2006). Ensino de Antropologia em “outros cursos”. In M. P. Grossi, A. Tassinari, & C. Rial (eds). *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras* (pp. 333-349). Blumenau: Nova Letra.
- Grossi, M. P. (2004). A dor da tese. *Ilha*, 6(1-2), 221-232. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16680/15274>
- Grossi, M. P., Tassinari, A., & Rial, C. (eds). (2006). *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras*. Blumenau: Nova Letra.
- Guedes, S. (2004). Produzir antropólogos: algumas reflexões. *Ilha*, 6(1-2), 185-196. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16609>
- Gusmão, N. (2014). Trajetória, percalços e conquistas da antropologia da educação no Brasil. In S. L. Guedes & T. A. Cipiniuk (eds). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas* (pp. 13-24). Niterói: Alternativa.
- Horta, A., & Bongianino, C. F. (2021). Para aprender e ensinar antropologias. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 198-219.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. London, New York: Routledge.
- Jesus de Santana, J. V., & Cohn, C. (2017). Antropologia, etnografia e educação: questões de/para a pesquisa a partir da etnologia indígena. *Práxis Educacional*, 13(25), 112-138. <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i25.956>
- Leal, N. S., Vega Sanabria, G., & Cariaga, D. (2021). Apresentação do Dossiê “Novas universidades, novos *campi*, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil”. *Anuário Antropológico*, I (1), 25-38. <https://doi.org/10.4000/aa.7652>
- Lins de Barros, M. (2004). Até onde vai o olhar antropológico? *Ilha*, 6(1-2), 145-163. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16600>
- Magnani, J. G. (2002). De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17(49), 11-29. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000200002>
- Moraes, V. C. (2021). A importância da escola no processo de afirmação da identidade linguística Kiriri. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 76-96.
- Oliveira, A. (2021a). A alteridade na pesquisa escolar: apontamentos a partir de um trabalho de campo em escolas uruguaias. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 97-114.

- Oliveira, A. (2021b). Uma análise da antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020). *Educação e Pesquisa*, 47, e224182. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147224182>
- Oliveira, A., & Brum, C. (2015). Apresentação: Ensino de Antropologia no Brasil. *Revista Café com Sociologia*, 4(2), 35-40. <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/526>
- Oliveira, A. A. de, & Borba, C. dos A. (2021). Quem é negra, quem é branca, quem fala, quem pode falar: etnografia de mulheres negras em uma turma de formação de docentes. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 132-152.
- Ortner, S. B. (2016). Dark anthropology and its others: Theory since the eighties. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 6(1), 47-73. <https://doi.org/10.14318/hau6.1.004>
- Pavão, A. (2021). Professores comprometidos: a interação social na orientação de trabalhos de conclusão de curso. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 153-175.
- Peirano, M. (2000). A Antropologia como ciência social no Brasil. *Etnográfica*, IV(2), 219-232.
- Peirano, M. (2004). A teoria vivida – reflexões sobre a orientação em antropologia. *Ilha*, 6(1-2), 209-218. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16679>
- Pinheiro, M. F. C. (2021). Perspectivas para o ensino de Antropologia no curso de Design de Moda. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 220-245.
- Sartori, A. (2010). *A “experiência” como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Scheliga, E., & Bazzo, J. (2021). Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades em jogo. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(1), 11-32. <http://dx.doi.org/10.5380/cra.v22i1.80837>
- Scott, P. (2004). Pontos críticos e poder convergente no processo de orientação: fábulas, casos, palcos e bastidores. *Ilha*, 6(1-2), 165-183. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16608/15270>
- Sennett, R. (2003). *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- Simião, D. S., & Feldman-Bianco, B. (eds). (2018). *O campo da Antropologia no Brasil: retrospectiva, alcances e desafios*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.

Silva, A. L., & Ferreira, M. K. L. (orgs.). (2001). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global.

Souza Lima, A. C. (2012). Nota sobre a organização. In *Antropologia & Direito: temas antropológicos para estudos jurídicos* (pp. 23-31). Blumenau: Associação Brasileira de Antropologia, Laced, Nova Letra.

Taddei, R., & Gamboggi, A. L. (2016). Educação, antropologia, ontologias. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 27-38. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201506134264>

Tassinari, A. (2008). A educação escolar indígena no contexto da Antropologia brasileira. *Ilha*, 10(1), 217-244. <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2008v10n1p217>

Tassinari, A., Grando, B. S., & Albuquerque, M. A. (orgs.). (2012). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Editora UFSC.

Tavares, F., Guedes, S. L., & Caroso, C. (eds). (2010). *Experiências de ensino e prática em Antropologia no Brasil*. Brasília: Ícone Gráfica e Editora.

Todorov, T. (1983). *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes.

Vega Sanabria, G., & Duarte, L. F. D. (2019). O ensino de Antropologia e a formação de antropólogos no Brasil hoje: de tema primordial a campo (possível) de pesquisa (antropológica). *BIB*, 90, 1-32. http://anpocs.com/images/BIB/n90/Guillermo_Luis_BIB_0009010_RP.pdf

Vega Sanabria, G.; Santos, S. B. dos; Bazzo, J.; Campoy, L.; Greco, L; Bolletin, P. (orgs). (2021). *Aprendendo e ensinando Antropologia durante a pandemia: dilemas, desafios e oportunidades*. Webinário da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 13 out. <https://youtu.be/OC=8-GfCfJ0n?list=PLOBE-LHB675-rntnjUaTuKaRzNBY07e3U>

Velho, G. (2004). Orientação e parceria intelectual: dilemas e perspectivas. *Ilha*, 6(1-2), 135 - 143. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16599>

ETNOGRAFIAS EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS: FORMAR DOCENTES, ENSINAR ANTROPOLOGIA, REVER EPISTEMOLOGIAS

Resumo: Nesta terceira e última parte do dossiê *Etnografias em contextos pedagógicos*, discorreremos sobre as contribuições dos artigos a duas frentes de pesquisa tidas por clássicas na antropologia da educação realizada no Brasil: a escolarização intercultural indígena, bem como a formação para docência no Ensino Básico de maneira sensível à alteridade como questão. Adicionalmente, apresentamos textos com aportes aos debates sobre ensino da antropologia em nível superior no país, um domínio investigativo que, embora não seja novo, vem revelando singular frescor, como consequência de reviravoltas empíricas na contemporaneidade. Dentre estas, assinalamos a interiorização do Ensino Superior, as interpelações por uma educação decolonial e a efervescência da prática da etnografia em universos pedagógicos formais.

Palavras-chave: educação escolar indígena; formação docente; etnografia escolar; ensino de antropologia.

ETHNOGRAPHIES IN PEDAGOGICAL CONTEXTS: TRAINING EDUCATORS, TEACHING ANTHROPOLOGY AND, REVIEWING EPISTEMOLOGIES

Abstract: In this third and last part of the Dossier *Ethnographies in Pedagogical Contexts*, we discuss the contributions of the articles to two classic research fronts in the anthropology of education carried out in Brazil: intercultural indigenous schooling, as well as teacher training for Primary Education in a sensitive way to the alterity as an issue. Additionally, we present texts with contributions to the debates on the teaching of anthropology at the Higher Education level in the country, an investigative domain that, although not new, has been revealing a singular freshness, as a consequence of empirical twists in contemporaneity. Among these, we point out the internalization of Higher Education by the Brazilian territory, the interpellations for a decolonial education, and the effervescence of the ethnography practice in formalized pedagogical universes.

Keywords: indigenous schooling; teacher training; schooling ethnography; teaching anthropology.

RECEBIDO: 29/10/2021

ACEITO: 05/11/2021