

Introdução ao dossiê “Antropologia, arte e educação”

Mylene Mizrahi

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Guillermo Vega Sanabria

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA – Brasil

A educação é tema de longa data na antropologia e remonta ao problema fundamental de *o que* significa conhecer e *como* conhecemos. Em certo sentido, esse é também o problema da antropologia, na medida em que ela busca apreender o conhecimento do outro e se questiona sobre como proceder para alcançar tal conhecimento e como o representar. O surgimento de uma “antropologia da educação” pode ser associado a esse empenho secular da antropologia. Contudo, na medida em que alcançou reconhecimento como subcampo disciplinar, tem se consolidado mormente como uma tentativa de aplicar teorias, conceitos e métodos antropológicos à análise dos processos e instituições educacionais (SPINDLER, 1974).

Embora outros enfoques remontem às contribuições seminais de Durkheim (1978, 2007), das pesquisas sobre processos de socialização no encaixo da obra de seguidores de Malinowski (FIRTH, 1998; FORTES, 1970) e, depois, das teorias sociológicas da reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 1982), foi a ênfase na “transmissão cultural”, dos chamados estudos de “cultura e personalidade”, nos Estados Unidos, que acabaria dando maior propulsão a esse projeto na antropologia (p. ex. BENEDICT, 1972; MEAD, 2015).

Dessa perspectiva, uma premissa básica tem sido a comparação dos modos como as pessoas ensinam e aprendem, o que elas ensinam e aprendem em diferentes grupos e contextos regionais e nacionais e, afinal, o que constitui uma “pessoa educada” (HENZE, 2020; LEVINSON; HOLLAND, 1996).

É, justamente, a amplitude desse escopo o que diferenciaria a perspectiva antropológica de uma sociológica, psicológica ou filosófica da educação. O corolário de tal abordagem tem sido as contribuições da antropologia com relação ao enfrentamento de estereótipos, de preconceitos, da discriminação e da desigualdade, assim como a ênfase no respeito pela “identidade” e à “diversidade cultural”, também em contextos educacionais.

O fato de que parte considerável da antropologia da educação tenha tido como referência principal os chamados estudos de cultura e personalidade parece, conforme

Levinson & Holland (1996, p. 20), ter dificultado uma conceitualização acerca da história, do poder, da mudança e das estruturas sociais nos processos educacionais. Ou, pelo menos no Brasil, esses assuntos parecem ter estado muito mais presentes outrora, como sugere o texto inédito de Carlos Rodrigues Brandão, que incluímos a modo de registro histórico das discussões em voga, no início da década de 1980.

Embora tenha ganhado certa visibilidade, decerto graças ao trabalho de pioneiros como o próprio Brandão, a antropologia da educação continua a ser vista como um subcampo marginal, excessivamente “aplicado”, refém do interesse pragmático ou de uma visão normativa dos processos educacionais e com notável dificuldade para prover *insights* mais gerais.

A “diversidade” (cultural), aliás, tem se tornado hoje o grande *leitmotiv* da antropologia da educação, o que resultou na busca por produzir uma “perspectiva alargada” da educação, distinguindo a educação da escolarização e pensando a primeira “para além da escola” (GUSMÃO, 2010; DAUSTER, 2007; DAUSTER; TOSTA; ROCHA, 2012).

Paradoxalmente, durante muito tempo, o apelo à diversidade se concentrou, no Brasil, em uma produção mais descritiva sobre a “educação escolar indígena”, sem que, por isso, a dita produção tenha atingido a mesma densidade analítica e teórica alcançada, por exemplo, pela própria “etnologia indígena” no país (SILVA, 2001, p. 31; TASSINARI 2016). Talvez, por isso mesmo, como apontado por Gusmão (2006), “ao considerar-se a antropologia da educação no caso brasileiro, a tradição diz respeito à educação indígena, mas é preciso ir mais longe e ver também as realidades complexas” (p. 322, nota 14).

Além do mais, também é preciso advertir que, em que pese o destaque dado à noção de “cultura” nas perspectivas antropológicas da educação, ela não é imprescindível, nem tampouco o único caminho possível nas nossas análises ou, sequer, nossa melhor contribuição para o debate. A “cultura”, como diferentes autores vêm argumentando, é para o antropólogo um problema, e não uma solução (por ex. as reflexões cruciais de CARNEIRO DA CUNHA, 2009; WAGNER 2010; CASTRO, 2002).

Nesse sentido, aliás, cabe perguntar-se, qual a pertinência de adotarmos categorias que fizeram carreira em determinado momento, em virtude de discussões e contextos específicos, para tratar permanentemente da educação? Pensemos

adicionalmente, por exemplo, na noção de corpo, que, desde a reflexão seminal de Mauss (2003) sobre as técnicas corporais, tornou-se crucial na nossa compreensão antropológica da construção social da pessoa, em áreas que vão da etnologia (p. ex. LEENHARDT, 1947; OVERING, 1977; SEEGER, DaMATTA; CASTRO, 1987), aos estudos de gênero (p. ex. STRATHERN, 1988; VIGOYA, 2018; MCCLINTOCK, 2003) e sobre ritual, simbolismo e performance (p. ex. DOUGLAS, 1996; TURNER, V., 1968; TURNER, T., 2012), até os estudos da ciência (MOORE, 1996; LATOUR, 2005, HARAWAY, 2009) e da arte (p. ex. BOAS, 1996; LÉVI-STRAUSS, 1988; GELL, 2018). Não por acaso, aliás, ela também é central em vários trabalhos reunidos aqui, notadamente os de González Varela sobre a capoeira Angola, Lipcen *et al.* sobre um “ritual de leitura”, Herbetta sobre a educação intercultural indígena na universidade, Brum *et al.* sobre experiências de ensino universitário durante a pandemia de Covid-19 e Leporace *et al.* ao tratar da estética como dimensão da cognição humana.

São pertinentes tais categorias e conceitos para a análise antropológica da educação? A princípio, é perfeitamente plausível pensarmos que sim, especialmente, quando a educação é entendida como processo de formação humana, e não apenas como transmissão de conhecimentos. A questão é, justamente, como podemos dar conta de explicar, convincentemente, seu uso nos contextos específicos das nossas pesquisas.

É desse modo que, ao nosso ver, as contribuições da antropologia sobre assuntos como a “infância”, para citar mais um tema que tem ganhado destaque ao tratarmos da educação, podem oferecer uma abordagem analiticamente mais produtiva. Nesse caso, tais contribuições são quase sempre referidas ao estudo das noções de “infância” e de “desenvolvimento infantil”, em contextos indígenas ou na análise sobre como a compreensão do universo infantil contribui ao estudo da cultura e da sociedade (por ex. COHN, 2000; SILVA, NUNES; MACEDO, 2002; TASSINARI, 2007; 2011).

No entanto, se nosso interesse recai na educação enquanto processo de formação humana, podemos nos voltar para a criança não tanto como tema de um subcampo próprio a ela - como em uma antropologia da criança, digamos -, mas para entender como as ideias se formam, ou seja, como as crianças chegam a ter as ideias do adultos.

Essa é a proposta de Christina Toren (1990; 1999; 2021). As crianças são *informantes* cruciais, se queremos apreender os processos de ontogenia, aspecto ao qual Toren volta em sua conversa com Ana Maria Gomes, que publicamos na seção “Entrevistas” deste dossiê. Levar as crianças a sério, como interlocutores em nossos trabalhos de campo, pode assim revigorar a antropologia como um todo, defende a antropóloga australiana. Toren oferece valiosas considerações de cunho metodológico, particularmente no que se refere aos usos do desenho na pesquisa etnográfica, em especial a que envolve crianças. E elabora ainda sobre feminismo, cognição, intersubjetividade e, não menos importante, a relevância de seu diálogo com Marilyn Strathern.

Voltemos ao nosso questionamento sobre cultura, corpo e também arte, que incluímos junto ao já tradicional par formado pela “antropologia e educação”. Não se trata de simplesmente transpor de um subcampo da antropologia para outro uma categoria analítica “produtiva”. Antes de mais nada, trata-se de deixar de tomar a problemática relativa ao corpo, à cultura ou à arte como dadas, sem destrinchar por que e como elas podem se tornar via de acesso relevante para refletir sobre a educação.

Por exemplo, se a cognição foi sempre vista como atividade exercida pela “mente”, permanentemente tomada como problema legítimo e legitimador da pesquisa em educação, trazer o corpo para nossa conversa envolve não apenas transladá-lo de um lado para o outro na reflexão em antropologia. Envolve, outrossim, perguntar pelos aportes singulares que uma abordagem antropológica sobre o corpo pode trazer para a reflexão em torno da educação, da escola e das aprendizagens. É nesse mesmo espírito que, recentemente, um de nós argumentou a favor da consideração não apenas do corpo ou da arte, mas das potencialidades que a estética, enquanto problema antropológico, oferece para adentrarmos problemas próprios ao campo da educação (MIZRAHI, 2021).

O corpo, como diferentes pesquisadores vêm mostrando, permite colocar no centro de nossas investigações o papel que os perceptos adquirem no conhecer, sem que, importante frisar, os processos cognitivos [mentais] sejam sequer mencionados, nem mesmo para negá-los. Nesse aspecto, vale destacar a inegável contribuição de Tim Ingold (2000) e de Anna Tsing (2019), mais especificamente no que concerne à socialidade mais que humana. O corpo permite,, portanto reconceituar a cognição,

dessa vez, fazendo jus ao seu significado etimológico, relativo a conhecer. E se se trata de trazer para o primeiro plano o papel desempenhado pelos perceptos no conhecer, estamos assim falando na estética em seu sentido primeiro, como *aesthesis*, portanto, uma cognição feita pelo corpo (Buck-Morss, 2012).

Entretanto, não é só à reconsideração da estética que o corpo nos leva. Com ele, adentramos também o problema da *poiesis*, do fazer, o que nos envia para um modo outro de se abordar a educação que, nesse caso, mostra um foco importante nas aprendizagens não escolares (LAVE; WENGER, 1991). Aprendizagens dizem respeito agora também àquelas inerentes para se exercer algum ofício, colocando em cena ainda uma antropologia da técnica e dos sentidos, trazendo para a discussão a materialidade e a visualidade (ver por ex. SAUTCHUK, 2015; BORGES; CARVALHO, STEIL, 2015; RABELO, 2015; VEDANA, 2018).

É nesse mesmo pendor que acompanham esse dossiê as resenhas do livro de Ingold – sobre as relações entre antropologia e educação – e do filósofo da tecnologia Yuk Hui - sobre as "cosmotécnicas": as especificidades da técnica inerentes aos diferentes nexos das relações natureza e cultura.

É talvez, dessa perspectiva, que podemos entender o achado fornecido por Kruger neste dossiê. Como ele nota, pesquisas que *articulem* arte, educação e antropologia constituem uma parcela pequena no universo dos estudos antropológicos. Kruger ilustra a situação com uma consulta feita ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, utilizando-se dos termos de busca “antropologia” e “educação” e restringindo a busca à área de concentração da antropologia. Encontrou 165 resultados. Ao acrescentar o termo “arte”, apenas 13 trabalhos de pesquisa na pós-graduação foram listados.

Isso contrasta, segundo o autor, com a fecundidade e qualidade da produção na antropologia da arte no Brasil. Por isso mesmo, aliás, a proposta deste dossiê ganha mais força, permitindo perguntar se problemas que emergem da interface entre arte e educação não vêm sendo abordados nas pesquisas antropológicas, sem que a etiqueta arte esteja sendo empregada. Nunca é demais notar que, desde que Alfred Gell (2018) revolucionou a antropologia da arte, arte não diz mais respeito a domínios estritos da realidade social, muito pelo contrário. É, por exemplo, a partir de sua análise em um contexto “religioso”, mais especificamente a relação de devoção a ídolos em templos indianos, que o antropólogo inglês explicita o modo pelo qual sua teoria se

refere a artefatos que são também pessoas. Ou, por outro caminho, sua antropologia da arte é também uma antropologia dos corpos, sejam eles humanos ou mais que humanos.

Neste dossiê, a discussão sobre a arte é abordada de maneira explícita e referida a expressões artísticas específicas (por ex. música, teatro, dança, desenho), ou em virtude da articulação de várias dessas expressões (por ex. performance, “ritual”). Há alguma incursão pela noção de estética e, eventualmente, alguns *insights* que remetem a uma reflexão sobre subjetividades artístico-políticas, uma noção que deriva de uma conceituação de artista como aquele capaz de produzir conexões e colocar mundos em relação (cfr. MIZRAHI, 2014, LAGROU, 2019; LANNES, 2021).

Nessa seara, deparamo-nos com um universo de pesquisa que compreende diferentes locais e expressões artísticas, como um projeto de ensino de música erudita na periferia de Fortaleza (Braz), um grupo de teatro universitário em Curitiba (Kruger) e as peças produzidas pelos *geraizerinhos* de Sobrado (Souza *et al.*), os desenhos produzidos em uma comunidade-escola indígena em Minas Gerais (os “*tehey*” de Figueiredo *et al.*) e pelos estudantes da licenciatura intercultural indígena da Universidade Federal de Goiás (as “imagens-conhecimento” de Herbetta *et al.*), o esporte-dança de um grupo de capoeira em Salvador (González Varela), a dança nas aulas *on-line* de professoras da Universidade Federal de Santa Maria (Brum *et al.*) e a performance de um “ritual de leitura” em Córdoba, Argentina (Lipcen *et al.*)

Em “*Aprendiendo con el cuerpo y más allá del cuerpo: La enseñanza de la capoeira Angola y la importancia de la relación mestre-alumno*”, González Varela trata da relação entre mestres e pupilos na capoeira Angola. Ao se perguntar o que se ensina na capoeira, o autor dá especial atenção à ambiguidade performativa que implica no processo educativo dessa “arte-luta”; especialmente, porque o estilo Angola se baseia em uma técnica corporal que consiste em “mostrar sem tocar”, em uma “lógica de enganação”, “astúcia”, “malícia”, “ginga”.

Embora afirme que, “obviamente, existem diferenças marcadas entre ser um estudante brasileiro ou estrangeiro” (sic), ao mesmo tempo, observa como algumas rodas de capoeira na França se tornam “mais tradicionais” do que as de alguns locais no Brasil. De fato, conclui o autor, a dimensão corporal do ensino da capoeira é apenas o princípio de uma complexa rede de relações que se cria por meio dos mestres. São eles a “pedra fundamental” da constituição e da transmissão da “tradição” e da

“ancestralidade”, como elementos representativos do que é tido como certa pureza dessa prática. É o vínculo ascendente com os mestres vivos e mortos, as figuras de escravizados e personagens da história da escravização como Zumbi dos Palmares e Besouro Preto, o que não impede, enfim, a ambiguidade e a tensão que também são reveladas pelas abundantes histórias de traição, engano, conflitos e rupturas nas relações pessoais.

A ambiguidade também está presente na experiência de “aprendizagem artística” e na trajetória do grupo de teatro apresentado por Cauê Kruger, no artigo “*Lugar de aluno é na sala de... ensaio*”. Pelo relato de Krueger, sabemos que as produções do seu fundador, na década de 1980, obedeciam a “uma estética teatral popular”, agraciada com prêmios de “teatro amador”.

A segunda fase seria caracterizada pela “variedade estética, maior experimentalismo artístico e aprofundamento técnico, sobretudo pela formação de uma equipe de apoio técnico estável composta por artistas profissionais”; o nível alcançado nessa fase faria o grupo merecedor de novos prêmios em “festivais”.

Uma terceira fase, caracterizada por produções baseadas em “textos consagrados de autores clássicos da literatura dramática (principalmente, internacional)”, significaria sua “progressiva consolidação, dentro e fora da universidade”; então, passaria a dispor de “invejável infraestrutura, incluindo teatro próprio”, “apoio técnico, assessoria artística e pedagógica, financiamento institucional para os espetáculos e bolsa artística para os membros do grupo”. Desse modo, o grupo é definido pelo autor como “amador, mas dotado de invejável estrutura de apoio, ‘iniciante’, mas com demandas de responsabilidade e engajamento semelhantes aos grupos profissionais”.

A tensão entre aprendizagem formal e experiência subjetiva ou entre a condição “amadora” e a condição “profissional” não é exclusiva da trajetória de 40 anos do grupo Tanahora, mas é advertida em outros trabalhos citados por Kruger. Em particular, quando tratam do “estilo de vida” de atores de teatro e das oposições hierárquicas que eles estabelecem entre corpo e mente, emoção e razão, talento e técnica.

A valorização dos primeiros termos desses pares significa priorizar a sensorialidade, a intuição e a emotividade, em vez da abstração, a racionalidade e a instrumentalidade, como as formas adequadas de os atores perceberem e atuarem no

mundo social. O que parece estar em jogo aqui é a importância da “contracultura”, que seria característica da arte, em contraposição à uma “ética profissional do trabalho de ator menos crítica”.

No final, em todo caso, Kruger também mostra como se articulam os apelos ao “caráter prático do aprendizado”, a “formação para a vida” e a “profissionalização artística”, e o reconhecimento de que a formação no grupo de teatro também exige disciplina, comprometimento, responsabilidade, rotina. Tudo isso é importante tanto para “o teatro” quanto para “a vida”.

Enquanto a aprendizagem continua a ser vista, muitas vezes, como a aquisição de nova informação, os trabalhos aqui reunidos têm em comum a ideia da educação como um processo de transformação (*Bildung*) pessoal, “para a vida”. Aliás, a própria noção de “vida”, a experiência fenomenológica da existência, emerge como traço particular de uma concepção cosmológica “vitalista” na cultura ocidental, pelo menos desde o século XVIII, e que também está presente no pensamento filosófico e antropológico atual.

O “vitalismo” vem de encontro a ênfases românticas mais amplas sobre fluxo, totalidade, dialética e preservação do entranhamento da natureza e da cultura ou das coisas e das pessoas (ver DUARTE, 2021 para aprofundar essa análise). *Bildung* significa a transformação da totalidade da pessoa, e não apenas a aquisição de informações e mesmo de competências. Dita transformação se vincula, notadamente, à experimentação de algo que, a princípio, é “estrangeiro”, desconhecido, novo, e que, de alguma maneira, desafia aquilo que até então tinha sido considerado como dado na vida cotidiana. Em outras palavras, a transformação surge do engajamento com o desconforto e o que é dissonante (BRUEN; GRAMMES, 2014, p. 2).

O artigo “Menina com máscara da morte: experiências em antropologia, arte e educação em tempos de pandemia”, de Ceres Karam Brum *et al.*, propõe um debate sobre “a morte da educação universitária tradicional” e “experimentos que valorizem as relações entre arte, educação e antropologia, investindo na aprendizagem situacional de todos os envolvidos”. Embora as autoras afirmem “se tratar de um trabalho que articula arte e educação através de aspectos autoetnográficos” (sic), ele, de fato, amiúde ecoa uma espécie de exaltação da visão romântica do artista: da sua “liberdade”, da fluidez, da natureza etc. Por exemplo, uma das autoras expressa nesse sentido:

Enquanto elaborava o curso dentro do meu quarto, estava sentada em frente a uma janela com vista para árvores que poeticamente se embalavam com o vento. Vi as folhas das árvores se movimentando e prestei atenção na liberdade invisível do vento e daquela dança de folhas. Ao mesmo tempo, percebi a solidão e a readaptação dos movimentos de um corpo tão acostumado a dançar livremente agora se movendo (quase que) somente a partir das atividades do lar... [...] enquanto gravava as aulas práticas do curso, igualmente dentro do meu quarto, precisei arrastar alguns móveis e ainda assim tive que dançar com um espaço limitado. Senti aí, a morte do cotidiano simples [...] senti o luto e a falta de liberdade, os atravessamentos da transformação do lar em espaço de trabalho.

O problema pedagógico e educacional que parece se colocar na “transformação do lar em espaço de trabalho”, durante a pandemia de Covid-19, nem sempre é evidente, mas apenas se insinua em formulações que chamam a atenção para a possibilidade de outras pedagogias, em virtude da situação particular dos “corpos negros” (sic). O corolário da reflexão proposta pelas autoras consiste, baseadas em Ingold, na atribuição à antropologia do poder de “inverter ‘as torres de ébano’ [sic], pois tem um papel emancipador [...] já que é capaz de mostrar as relações de poder subjacentes às hierarquias tradicionais de saber e questionar as razões universais e [a] objetividade empírica sobre as quais repousam”.

Trata-se, então, de desenhar um quadro que permita elaborar sentidos diante da novidade radical introduzida pela Covid-19, uma situação de não saber, de incerteza, de medo da vida e da morte. Talvez, por isso mesmo, o tom geral do artigo seja o de urgência, no apelo a uma compreensão da “aprendizagem como viagem e marcha dinâmica”, e uma visão normativa da arte, da educação e da própria antropologia.

Em “*Ritual de lectura: las Hojarascas de Donna Haraway*”, Lipcen *et al.* tratam das práticas de leitura a partir de um “ritual de leitura vegetal” (sic). A pergunta de que partem é como descolonizar as práticas de leitura para se aproximar do que Donna Haraway chama de “*Chthuluceno*”. O “ritual de leitura” acontece, definitivamente, “fora de instituições escolares e universidades, com os pés na montanha, junto de uma horta, um casarão velho no meio do bosque, diante de um riacho, ao redor do fogo”. Busca-se fazer da leitura uma “experimentação corporal coletiva, uma vivência estética transformadora, um veículo de sensibilidades ecofeministas e modos amáveis de perguntar-com”.

O ritual é descrito da montagem e os preparativos à sua realização, que consiste de diversos momentos, nomeados de “o húmus”, “o jogo de cordas”, “fazer

refúgio em terra maltratada”, “acoplamentos holobiontes”, “estender uma história em um saco”, “gerar um lugar tranquilo” e, enfim, “uma prática curiosa”.

Segundo as autoras, nessa atividade de leitura ritual coletiva, sequer é preciso ter lido, literalmente, o livro, porque o que interessa talvez seja a elaboração de sentidos; tampouco, há necessidade de um “mestre explicador”, pois não há um “vínculo de dependência cognitiva” entre quem ostenta um determinado saber e os que não o possuem, ou entre aqueles que, supostamente, estariam autorizados a explicar e transmitir e aqueles que precisam de uma explicação para entender. A questão premente é, para as autoras, como ensinar a aprender a ler no chamado Chthuluceno.

A partir de uma pesquisa realizada também durante a pandemia de Covid-19, Maia Figueiredo *et al.* apresentam os contornos de uma “ciência da terra para adiar o fim do mundo”, associada à retomada de animismos e perspectivismos indígenas nos debates antropológicos. O trabalho, intitulado em “Ciência da terra: aprendendo com os tehey em Muã Mimãtxi”, mostra a continuidade entre o processo de formação de professores indígenas e a luta pela terra. A “ciência da terra” de que trata o artigo, se refere a “uma proposta pedagógica indissociável da terra e do território”, pois, como afirmam os autores, “não é coincidência que Muã Mimãtxi surja, em 2006, ao mesmo tempo como uma terra, uma comunidade e uma escola”.

Nessa proposta pedagógica, encontra-se uma série de princípios e atividades, sintetizadas por expressões como “a lente do nosso olhar”, “com a mão no chão”, “conversar sobre”, “um pé na aldeia, um pé no mundo”, “jogos infantis”, “alfabetizar cantando” e, em especial, os “*tehey* de pescaria de conhecimento”. A introdução da escrita e da leitura, por exemplo, é feita por meio de cantos, pois a música “vai amansando o conhecimento”, e a matemática começa com “noções de agrupar, emprestar, trocar, juntar, dar, distribuir, e ganhar, e como elas acontecem na vivência da aldeia”.

Tehey é como os Pataxoop chamam as redes de pesca, mas também os desenhos por meio dos quais praticam uma forma própria de escrita e de “pescaria de conhecimento”. Os desenhos registram “cenas” do cotidiano ou da história pataxoop e se caracterizam por um uso especial das cores e pela presença de imagens com todos aqueles parentes animais, parentes plantas e parentes minerais, de que tanto falam os professores de Muã Mimãtxi.

A partir dos *tehey* e de todas as publicações reunidas em um acervo digital de textos dos professores e membros da comunidade, são apresentadas as práticas educacionais que acompanham o ritmo da vida e da experiência no território e na comunidade. O ensino e o aprendizado em Muã Mimãtxi estão por toda parte e, como peixes num rio, devem ser pescados por meio da observação e escuta atenta da natureza, capturada e transmitida também por meio dos *tehey*, dos cantos, dos jogos, dos textos, das conversas e do exemplo dos mais velhos para os mais novos. É por isso que, mesmo durante o isolamento oficial que vigorou na pandemia de Covid-19, “é possível ver como as atividades da escola estão por todos os lugares da aldeia, e não só nos limites das ‘quatro paredes’ da ‘escola de fora’”, como chamam em Muã Mimãtxi a estrutura construída pelo estado no interior do território.

No artigo “Retomada epistêmica e experiências permundos: Ações antirracistas de reparação epistêmica na UFG”, Herbetta *et al.* apresentam um projeto realizado no Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás. A noção de “retomada epistêmica”, que embasa o projeto, se desdobra em atividades acadêmicas vinculadas ao estudo de um “tema contextual”, nesse caso, “terra, território e sustentabilidade”, e que são parte de um componente obrigatório da matriz curricular do curso de educação intercultural indígena.

O objetivo do projeto é “pensar, problematizar e produzir conhecimento sobre o território, entendido tanto em relação aos espaços originários, como em relação ao espaço acadêmico”. Também “busca-se problematizar processos de violência epistêmica”, por meio de “imagens-conhecimentos”, que colocam em relação saberes indígenas e não indígenas, refletem sobre a presença indígena na universidade e permitem “criar linhas de enfrentamento do quadro generalizado de epistemicídio dos saberes dos povos originários”.

Conforme colocado pela artista visual Daiara Tukano, citada pelos autores, a universidade seria uma instituição paradoxal, pois “se coloca como espaço de desconstrução de paradigmas de ciência ao mesmo tempo em que os canoniza quando se sujeita às dinâmicas da manutenção do poder hegemônico”. Por isso, a discussão proposta por Herbetta *et al.* gira em torno dos regimes de produção de conhecimento, uns mais vinculados a uma matriz eurocêntrica (o que eles chamam de “o método científico convencional”), e outros vinculados a “epistemologias indígenas, que têm mais a ver com o corpo, a oralidade, a performance e o visual”.

Em particular, os autores analisam um conjunto de imagens (chamadas de “imagens-conhecimento”) realizadas por pequenos grupos de diversas populações originárias presentes nas aulas, todas elas de distintas matrizes culturais e linguísticas e habitantes de distintas regiões do país. No final, um chamado de atenção é feito, no sentido de que “naturalizar a escrita e a língua portuguesa como suportes hegemônicos do conhecimento”, por exemplo, é também uma forma da “violência epistêmica, que sustenta um racismo institucional”.

Em “Traços biográficos e militância anarquista em uma ocupação em Belo Horizonte: cultura, arte e educação”, Silva e Tosta também lançam mão de um vocabulário e de autores que são associados por eles ao “perspectivismo” (sic). Na particular interpretação adotada pelos autores, almeja-se:

...apreender o ponto de vista de educandos e de educadores, ainda que esse ponto de vista fosse apenas uma virtualidade, uma possibilidade de narrativa em uma dada situação [...] Em outras palavras, o perspectivismo não é a cristalização de um ponto de vista, do nativo ou do antropólogo, mas uma experimentação ou uma invenção, nos termos de Wagner (2010), entre eles, capaz de produzir linhas e cruzamentos, provisórios e simultâneos.

Silva e Tosta apresentam a biografia de Bak, um jovem militante político que teve participação decisiva em uma “ocupação cultural”, fundada em 2013, na cidade de Belo Horizonte. Ele também teria papel central na criação do Pré-ENEM, um cursinho preparatório para o exame nacional de ingresso à universidade, voltado para jovens pobres da periferia da cidade.

A trajetória de Bak se orienta pelo que é enunciado como uma “perspectiva popular” da educação, inspirada em Paulo Freire, e a educação “libertária dos anarquistas”. Para os autores, esses “traços biográficos”, “colocam em relevo a arte e as aprendizagens no espaço educativo não escolar”; as vivências de Bak ajudariam a entender as origens de “um espaço de cultura e arte”, no qual diversas expressões artísticas são estimuladas junto a atividades escolares talvez mais convencionais. O que interessa aos autores é, contudo, mostrar como “as culturas na Ocupação e no curso expressam e colocam em relevo a arte e as aprendizagens no espaço educativo não escolar”.

A trajetória de Bak serve aos autores como ponto de contraste e estímulo em uma reflexão que, afinal, tem como intuito “compreender a escola além de normas, conteúdos curriculares, resultados e desempenhos dos estudantes” e “ampliar as

análises no cotidiano escolar, de modo a captar a polissemia de vozes ali presentes”. A incompreensão do lugar da arte na escola, segundo Silva e Tosta, se deve, ao menos em parte, a “certo senso comum, segundo o qual a arte e seu ensino não precisam estar presentes na vida das pessoas” muito além da educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Desse ponto de vista, “a arte na educação nem chega a ser considerada uma disciplina que produz conhecimento” e é tida “apenas como uma forma de livre-expressão, absolutamente dispensável no arranjo curricular”. Todavia, defendem os autores, “quanto menos espaço houver na escola para a arte e seu ensino, é bem provável que muitos alunos não terão a oportunidade de se permitir serem tocados em suas vidas”.

O artigo de Braz, “Música erudita na periferia: outras formas de musicar, ensinar e escrever”, faz considerações sobre como as discussões no âmbito da antropologia da música podem contribuir para se pensar a educação musical. Igualmente, busca refletir sobre como a antropologia “pode se deixar contaminar positivamente, em sua forma e em seu conteúdo – isto é, na sua escrita e no seu olhar”, pelo mundo da arte.

O trabalho se baseia na pesquisa junto a uma família de um bairro periférico de Fortaleza, que, em sua própria casa, fundou o “Projeto Acordes Mágicos - música erudita”. Nesse projeto, os Cruz ensinam a crianças e jovens do entorno a tocar instrumentos, com o objetivo claramente definido de “transformar a realidade do bairro”, por meio do ensino musical erudito à juventude periférica da cidade. Nesse contexto, o artigo foca no “tensionamento” entre as noções de “erudito” e “popular” que emergem no trabalho de campo. Como bem observa a autora:

...ocorre que, na tentativa de valorizar manifestações musicais da cultura popular como boas porque populares, e práticas eruditas como ruins porque elitistas, o ‘senso comum acadêmico’ acaba por reforçar o par dicotômico erudito/popular, sem debater as formas através das quais estas categorias são apropriadas e mobilizadas pelos sujeitos que as empregam [...] [Decorrente disso], aquilo que é popular surge como uma ‘manifestação’ –uma expressão de algo intrínseco, natural, próprio, espontâneo, ameaçado, efêmero e ‘cultural’ -, e aquilo que é erudito surge como uma prática que requer estudo, repetição, correção, disciplina, método, previsibilidade, que faz vistas à eternidade e não se quer ‘cultural’, mas ‘cultivada’, ‘cultura’”.

No final, Braz procura, justamente, refletir sobre como o fazer musical erudito pode ser abordado sem reiterar essa oposição.

Em “Performances de resistência comunitária: o grito de desencurralamento dos geraizerinhos de Sobrado”, Souza *et al.*, aliás, lançam luz sobre como grupos

“populares” podem se apropriar de manifestações e técnicas, amiúde tidas como “eruditas” ou alheias às manifestações “culturais” de uma comunidade. Nesse trabalho, os autores tratam da experiência teatral de crianças e adolescentes da comunidade geraizeira de Sobrado, no município de Rio Pardo de Minas, norte de Minas Gerais.

Os “geraizeiros” são a população nativa dos Gerais, descendente de negros, indígenas e europeus, que foram reconhecidos como comunidade tradicional. Souza *et al.* descrevem as postas em cena dos geraizerinhos como como “forma de resistência” e “performances de desencurralamento”, por meio das quais se expõe o confinamento dos geraizeiros em certas áreas baixas do território, após a implantação dos maciços de eucalipto nas chapadas.

Uma contribuição notável do artigo é o foco no trabalho com crianças e o envolvimento delas nos processos de luta de suas comunidades, que são geralmente protagonizados por adultos. Ao tempo em que descrevem os impactos socioambientais e as expropriações territoriais provocadas por grandes empreendimentos econômicos em seus territórios, os autores mostram como “performances cênicas podem contribuir para os processos de sensibilização e formação sociopolítica vivenciados pelas comunidades, que podem ser potencializados por metodologias de pesquisas que operam na confluência entre as ciências sociais e as artes”.

O artigo “Experimentar o mundo a partir do corpo: a estética como uma dimensão da cognição humana”, de Leporace *et al.*, consiste em um “ensaio filosófico”, “escrito no contexto da educação”, e sugere diálogos possíveis entre diferentes disciplinas nessa seara, notadamente a filosofia, a psicologia e as ciências cognitivas. No trabalho, retomam-se as “teses” da “cognição corporificada” e da “cognição enativa”, formuladas por John Dewey, no início do século XX.

O objetivo é refletir sobre a estética como “uma dimensão da experiência cotidiana de conhecer o mundo”. O conceito de *sense-making*, elaboração/atribuição de sentidos, permite reafirmar a “inseparabilidade” da cognição e a emoção, da mente e o corpo e da mente e a natureza; igualmente, o conceito de “experiência” lhes permite afirmar que “o corpo é a cognição”, pois, nessa perspectiva, faz-se sentindo com todo o corpo, significa-se o mundo pelo corpo, e os processos mentais surgem da atividade no mundo.

Ao privilegiar essa abordagem mais fenomenológica, eles dão menos atenção à evolução e à filogenia, por exemplo, e resta saber quais são suas implicações para uma teoria da aprendizagem. Mais importante ainda, pelo menos no que tange às relações disciplinares almejadas neste dossiê, quais são as implicações do ponto de vista etnográfico e antropológico. Embora o ensaio busque mostrar as proximidades teórico-conceituais entre a filosofia e a antropologia contemporâneas, também cumpre advertir como a imanência do saber produzido pela antropologia pode apontar para suas diferenças. Isso porque, diferente da filosofia, não há teoria antropológica sem fazer etnográfico, que, por sua vez, refaz permanentemente o arcabouço teórico da antropologia.

Com este dossiê, almejamos trazer algumas das contribuições possíveis da antropologia para a pesquisa em educação. Escolhemos fazer isso por meio de uma discussão em torno das implicações de como a arte, abordada de uma perspectiva antropológica, pode contribuir para o debate. Esperamos que os textos aqui reunidos possam dar uma mostra da vitalidade que a interface entre arte, antropologia e educação traz para a reflexão acadêmica. Desejamos uma boa leitura!

Referências bibliográficas

- BENEDICT, R. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BOAS, F. *Arte primitiva*. Lisboa: Fenda, 1996.
- BORGES, M.; CARVALHO, I.C.M.; STEIL, C.A. A juçara vai à escola: aprendizagem entre pessoas, coisas e instituições. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 309-329, 2015.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.
- BRUEN, J.; GRAMMES, T. The social sciences in higher education. **Journal of Social Science Education**, Bielefeld, v. 13, n. 2, p. 2-10, 2014.
- BUCK-MORSS, S. Estética e anestética: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin. In: CAPISTRANO, T. (Org.). **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem, percepção. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 155-204
- CARNEIRO DA CUNHA, M. "Cultura" e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p.311-373.

- COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacaja. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.43, n. 2, p.195-232, 2000.
- DOUGLAS, M. **Natural symbols**: explorations in cosmology. London: Routledge, 1996.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo; Rio de Janeiro: Melhoramentos; Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- DURKHEIM, E. A educação moral na escola primária. **Novos Estudos**, n.78, p. 59-75, 2007.
- DUARTE, L.F.D. The vitality of vitalism in contemporary anthropology: longing for an ever green tree of life. **Anthropological Theory**, Thousand Oaks, v.0, n.0, p. 1-23, 2021.
- FIRTH, R. **Nós, os Tikopias**. Um estudo sociológico do parentesco na Polinésia primitiva. São Paulo: Edusp, 1998.
- FORTES, M. Social and psychological aspects of education in Taleland. *In*: MIDDLETON, J. (Ed.). **From child to adult**. Studies in anthropology of education. New York: Natural History Press, 1970. p. 14-74
- GELL, A. **Arte e agência**: uma teoria antropológica. São Paulo: Ubu, 2018.
- HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In*: TADEU, T. (Org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 33-118.
- HENZE, R. Anthropology of education. *In*: OXFORD Research Encyclopedia of Anthropology. Oxford, UK: Oxford University, 2020.
- INGOLD, T. **The perceptions of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2000.
- LATOUR, B. **Reassembling the social**: an introduction to the actor-network theory. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- LAGROU, E. No ventre do monstro: Leviathan, Yube e Neto. Sopro, Ernesto Neto: Sopro. 1ed. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019, vol. 1, p. 111-127.
- LANNES, N.V. **Arte, terra indígena**: caminhos e relações da arte indígena contemporânea entre mundos. 2021. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEENHARDT, M. **Do Kamo**: la personne et le mythe dans le monde mélanésien. Paris: Gallimard, 1947.
- LEVINSON, B.A.; HOLLAND, D.C. . The cultural production of the educated person: an introduction. *In*: LEVINSON, B.A.; FOLEY, D.; HOLLAND, D.C. (Eds.). **The cultural production of the educated person**. Critical ethnographies of schooling and local practice. Albany, NY: State University of New York Press, 1996. p. 1-54.

- LÉVI-STRAUSS, C. **The way of masks**. Seattle: University of Washington Press, 1988.
- SILVA, A.L. Uma antropologia da educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. *In*: SILVA, A.L.; FERREIRA, M.K.L. **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global; MARI; Fapesp, 2001. p. 29-43
- SILVA, A.L.; NUNES, A.; MACEDO, A.V.L.S. (Orgs.). **Crianças indígenas** - Ensaios antropológicos. 2. ed. São Paulo, SP: Global, 2002.
- MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MCCLINTOCK, A. Couro Imperial: raça, travestismo e culto da domesticidade. **Pagu**, Campinas, n. 20, p. 7- 85, 2003.
- MEAD, M. A adolescência em Samoa. *In*: CASTRO, C. (Org.). **Cultura e personalidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. p. 17-65.
- MIZRAHI, M. **A estética funk carioca**: criação e conectividade em Mr. Catra. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.
- MIZRAHI, M. A educação como relação: estética, materialidade, subjetivação - contribuições desde a Antropologia. *In*: BANNELL, R.; MIZRAHI, M.; FERREIRA, G. **Deseducando a educação**: mente, materialidade, metáfora. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2021. p. 165-180.
- MOORE, H. The changing nature of anthropological knowledge: an introduction. *In*: MOORE, H. (Ed.). *The future of anthropological knowledge*. London; New York: Routledge, 1996. p. 1-15.
- OVERING, J. Orientation for paper topics". *In*: OVERING, J. (Ed.). **Social time and social space in lowland South American societies (Actes du XLII Congrès International des Américanistes (Paris 1976)**. Paris: Société des Américanistes, 1977. V. II. p. 7–394.
- RABELO, M. Aprender a ver no candomblé. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 229-251, 2015.
- SAUTCHUK, C.E. Aprendizagem como gênese: prática, skill e individuação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 109-139, dez. 2015.
- SEEGER, A.; DaMATTA, R.; CASTRO, E.C. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *In*: OLIVEIRA FILHO, J. P. (Org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987. p. 1-19.
- SPINDLER, G.D. The transmission of culture. *In*: SPINDLER, G.D. (Ed.). **Education and cultural process**. Toward an anthropology of education. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974. p. 279-310.
- STRATHERN, M. **The gender of the gift**: problems with women and problems with society in Melanesia. Berkeley: University of California Press, 1988.
- TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, ano 7, n.13, p.11-25, 2007.
- TASSINARI, A. O que as crianças têm a ensinar a seus professores? **Antropologia em primeira mão**, Florianópolis, n. 129, [sem página], 2011.

- TASSINARI, A. **Memorial de atividades acadêmicas**. Concurso para a promoção à classe E com denominação de Professora Titular da Carreira do Magistério Superior. Florianópolis: Departamento de Antropologia; CFCH; UFSC, 2016.
- TOREN, C. **Making sense of hierarchy**. London: The Athlone press, 1990.
- TOREN, C. **Mind, materiality and history**. London: Routledge, 1999.
- TOREN, C. Mente, materialidade e história. *In*: BANNELL, R.; MIZRAHI, M.; FERREIRA, G. **Deseducando a educação**: mente, materialidade, metáfora. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2021. p. 181-206.
- TSING, A.L. **The mushroom at the end of the world**: on the possibility of life in capitalist ruins. Princeton: Princeton University Press, 2015.
- TURNER, T. The social skin. **HAU: Journal of Ethnographic Theory**, Chicago, v. 2, n.2, p. 486–504, 2012.
- TURNER, V. **The drums of affliction**: a study of religious processes among the Ndembu of Zambia. Oxford: Oxford University Press, 1968.
- VEDANA, V. Escutar no som: gravação e edição de etnografias sonoras a partir de um paradigma ecológico. **Ilha**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 117-144, 2018.
- CASTRO, E. V. O nativo relativo. **Mana**, Rio de Janeiro, ano 8, n.1, p. 113-148, 2002.
- VIGOYA, M.V. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.
- WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.