

# Etnografia, colaboração e experimentação: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa

Ethnography, collaboration and experimentation: appropriations and interferences between teaching and research

**Graziele Ramos Schweig**

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

## RESUMO

Em diálogo com debates sobre o caráter tanto responsivo quanto agenciador dos métodos e técnicas de pesquisa, examino alguns elementos de uma trajetória de investigações junto a professores e aprendizes da docência à luz das transformações contemporâneas do ofício antropológico. Analiso de que maneiras as preocupações com a intervenção pedagógica e com a efetividade dos métodos e técnicas de ensino, em vez de serem tomadas como uma diferença em relação à perspectiva antropológica, foram levadas a sério enquanto interferências no proceder da pesquisa. Discuto como esse processo se desdobrou numa ressignificação da noção de “campo” e de representações clássicas do fazer antropológico, possibilitando uma atenção a explorações colaborativas e experimentais com o método etnográfico enquanto intercessoras na desestabilização das diferentes dicotomias que perpassam as relações entre antropologia, ensino e educação.

**Palavras-chave:** Antropologia e educação, Etnografia, Experimentação, Colaboração, Ofício antropológico.

---

Recebido em 19 de junho de 2022.

Avaliador A: 14 de julho de 2022.

Avaliador B: 12 de agosto de 2022.

Aceito em 10 de outubro de 2022.

---



**ABSTRACT**

Based on debates on the responsiveness and agency aspects of research methods and techniques, I examine some elements of a trajectory of investigations with teachers and teaching apprentices in the light of contemporary transformations in anthropological work. I analyze in which ways concerns with pedagogical intervention and with the effectiveness of teaching methods and techniques were taken seriously as interferences in the research process, instead of being viewed as differences in relation to the anthropological perspective. I discuss how this process led to a redefinition of the notion of “field” and of classic representations of the anthropological practice, which enables researchers to address collaborative and experimental explorations with the ethnographic method as intercessors in the destabilization of the various dichotomies that permeate the relationships between anthropology, teaching and education.

**Keywords:** Anthropology and education, Ethnography, Experimentation, Collaboration, Anthropological work.

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Ao atentar à dimensão educacional implícita à pesquisa antropológica, que produz conhecimento “com” e não “sobre” os sujeitos com quem convive, Tim Ingold (2016; 2017) reflete de que maneiras antropólogos são propriamente educados por seus interlocutores ao longo da prática situada da observação participante. Paralelamente, outros pesquisadores evidenciam como a pesquisa etnográfica tem a ganhar ao se deixar modificar por diferentes modos de fazer, produzindo interessantes *insights* acerca das maneiras como a etnografia é afetada pelo que estuda. São trabalhos de antropólogos que, em suas pesquisas, desenham (KUSCHNIR, 2019), bordam (PÉREZ-BUSTOS; CHOCONTA PIRAQUIVE, 2018) ou dançam (DUMIT, 2019). Entretanto, nem sempre a reflexão sobre “antropólogos que educam” gera desdobramentos similares quanto a implicações teóricas e metodológicas ou é deslocada do âmbito institucional ou epistemológico – da antropologia como “ciência-fonte” (ECKERT *et al*, 2017, p. 10) – para o da antropologia enquanto ciência-prática ou “ciência em ação” (LATOUR, 2000).

Considerando o universo de pesquisas etnográficas em contextos escolares e pedagógicos, onde me situo nos últimos dez anos, e que têm crescido ultimamente (BAZZO; SCHELIGA

---

<sup>1</sup> Este trabalho contou com o financiamento do Edital PRPq/UFMG nº 11/2017.

2020), pergunto-me como a antropologia é (ou se deixa ser) educada pelo campo da educação. Ou seja: em que medida, enquanto antropólogos, temos nos deixado afetar por outros modos de fazer oriundos das práticas de educadores e aprendizes com os quais convivemos em campo ou por nossas próprias práticas enquanto educadores, condição frequente de muitos de nós? De que forma pesquisar e praticar etnografia junto a sujeitos que educam modifica algo do próprio fazer etnográfico?

A partir dessas questões, analiso alguns elementos de um percurso de pesquisas cujo foco é a aprendizagem da prática da docência. Narro como o fato de assumir posições mais próximas às de meus interlocutores me levou a lidar de outras maneiras com possíveis instrumentalizações da antropologia por parte de educadores, para além das recorrentes afirmações de diferenças e limites presentes no debate acadêmico. Exploro como a relação etnográfica com práticas de um campo tradicionalmente interdisciplinar e comprometido com um saber-fazer não distanciado, e que precisa dar respostas imediatas às situações que vivencia, pode interpelar procedimentos clássicos da antropologia. Por fim, discuto como esse deslocamento tem instigado a exploração de práticas colaborativas e experimentais com o método etnográfico na busca por outras conexões possíveis entre antropologia, ensino e educação.

## FRONTEIRAS E ASSIMETRIAS

Durante minha pesquisa de doutorado, propus desenvolver uma abordagem antropológica do emergente tema do ensino de sociologia no ensino médio (SCHWEIG, 2015). Nessa tarefa, empreendi um esforço para me deslocar de um olhar que nomeei “pedagógico” ou “normativo” com relação às questões referentes a educação e aprendizagem. Na pesquisa de campo em escolas, buscando seguir os tradicionais princípios da etnografia, tratei de estranhar o espaço escolar, não tomando as “categorias nativas” – tais como disciplina, currículo, carga horária, planejamento etc. – como categorias autoexplicativas dos fenômenos observados. Meu trabalho enquanto antropóloga se voltou à proposição de perguntas diferentes daquelas que eu encontrava em estudos sociológicos e educacionais, naquele momento bastante comprometidos com definições sobre o quê, como e por que ensinar ciências sociais na educação básica<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Mobilizações em torno da aprovação da sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, efetivada por meio da Lei nº 11.684/2008, incentivaram uma série de debates e publicações. Inicialmente, essas publicações se voltaram em grande medida à elaboração de justificativas para a presença da disciplina na escola e para a criação

Nesse percurso, fui delineando a proposta de compreender o processo de aprendizagem da prática da docência, lançando mão especialmente das perspectivas da “educação da atenção” de Tim Ingold (2010) e da “aprendizagem situada” de Jean Lave (1996). Sendo assim, no trabalho de campo, além de acompanhar cotidianamente professores de sociologia em escolas da rede pública e privada de Porto Alegre e sua região metropolitana, dediquei-me à observação participante das práticas de estudantes de licenciatura que se iniciavam na docência por meio de atividades no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do estágio docente supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Sociais, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

No início de 2014, ao me encontrar pela primeira vez com uma das professoras responsáveis pelo estágio docente, ela imediatamente me convidou para fazer um relato de minha pesquisa a seus alunos. À época, os estagiários completavam um mês de observações de aulas em suas respectivas escolas, e começavam a elaborar seus planejamentos didáticos para assumir a regência de classe em turmas do Ensino Médio. Na ótica da professora, eu teria vários “exemplos de campo” que poderiam ser úteis aos estagiários nesse processo. No dia combinado, após realizar uma apresentação à turma relatando meus esforços para construir uma perspectiva antropológica e menos normativa sobre docência e ensino, a professora não pareceu muito satisfeita, por mais que um profícuo debate tenha surgido na turma. Meu tempo acabou, e não consegui falar dos exemplos de campo das escolas, a fim de dar uma ideia aos estagiários “do que deu certo ou não”, o que supostamente poderia auxiliá-los na elaboração dos planejamentos das aulas (SCHWEIG, 2015, p. 65-67).

Na ocasião, analisada especificamente em minha tese, houve certo desencontro entre a expectativa da professora e aquilo que eu estava disposta a oferecer enquanto pesquisadora, já que entendia deliberadamente que meu papel não era fornecer exemplos de boas práticas, mas contribuir para o estranhamento e a reflexão sobre a atividade da docência. De minha parte, havia um receio a respeito dos possíveis usos instrumentais de meus relatos que saíssem do escopo das reflexões teóricas acopladas a eles, tornando-os casos isolados (de acordo com a crítica de Claudia Fonseca, 1999) ou anedóticos. Foi por isso que evitei apresentar relatos de situações complexas, por vezes ambíguas, que eu ainda estava elaborando, sob o risco de vê-los classificados como aqueles que “deram certo” e aqueles que “deram errado”, transformando-os em modelos. De fato, não parecia ser um tratamento adequado aos meus dados de campo dispô-

---

de critérios para seu ensino com base no campo acadêmico, diante da escassa tradição da presença da sociologia na educação básica. Amaury Moraes (2011) faz uma leitura da “campanha pela obrigatoriedade” da disciplina.

los como resposta à pergunta “como dar uma boa aula?”, usualmente direcionada ao campo da didática e enredada nas implicações analisadas por Sandra Corazza (1996).

Desencontros similares, entre sujeitos seduzidos pelo que a etnografia pode oferecer e antropólogos relutantes em atender seus questionamentos da maneira como são formulados, são abordados por pesquisas e relatos de experiências de outros antropólogos brasileiros. É de especial interesse, aqui, a recorrência desses desencontros em contextos que envolvem a relação desses antropólogos com educadores ou com o ensino, bem como em espaços de transmissão da tradição antropológica, onde fronteiras e fundamentos tendem a ser afirmados de modo a minimizar os “riscos de banalização e equívocos” (DAUSTER, 2004, p. 199-200). Alexandre Pereira (2017), por exemplo, comenta sua participação eventual em um curso de mestrado profissional em Saúde composto por trabalhadores de diferentes instituições e formações. Diante da possibilidade de os alunos pensarem que fazer etnografia pode ser “simples e prático”, ele ressalta que se trata de um procedimento intelectual “orientado por referências teóricas específicas e densas, que é muito difícil de se realizar” e, segundo ele, se torna ainda mais difícil, em se tratando de pesquisar o próprio local de trabalho (PEREIRA, 2017, p. 157). Em outro âmbito, mas em consonância com o exemplo anterior, Simoni Lahud Guedes (2010) observa que profissionais oriundos de graduações diversas têm frequentemente buscado programas de pós-graduação em antropologia visando uma instrumentalização da atuação na profissão de origem. Apesar disso, os cursos tendem a seguir a via da “conversão” disciplinar desses estudantes, se mostrando desatentos a essa demanda.

Problemas ocasionados especificamente pelos usos instrumentais da etnografia por parte de pesquisadores da educação, sem a devida articulação teórica com questões do campo antropológico, têm sido descritos por diferentes autores preocupados com o rigor metodológico das pesquisas (VALENTE, 1996; FONSECA, 1999; OLIVEIRA, 2013). Associadas a esse contexto, nos últimos anos reflexões afirmativas sobre as contribuições específicas que a antropologia tem a oferecer para a formação de educadores ganharam evidência (OLIVEIRA, 2014; ROSISTOLATO e PRADO, 2015; GUSMÃO, 2016; BESERRA, 2016), além de presenciarmos a emergência de uma série de pesquisas etnográficas sobre aprendizagem, educação e escola, mapeadas por Juliane Bazzo e Eva Scheliga (2020), reveladoras de um renovado interesse do campo antropológico por esses temas antes marginalizados. Nesse movimento, portanto, nota-se que representantes da antropologia têm geralmente se apresentado de três maneiras: para esclarecer seus métodos, para afirmar suas contribuições teórico-metodológicas e para recolocar problemáticas educacionais a partir de um entendimento propriamente antropológico, esforço que empreendi em minha pesquisa de doutorado.

No entanto nem sempre um movimento inverso a esse tem causado interesse. Isto é, poucas vezes os métodos e modos de fazer desenvolvidos no campo educacional figuram enquanto “contribuições” à antropologia ou interpelam suas problemáticas. Taddei e Gamboggi (2016) chamam atenção para algumas dimensões dessa assimetria. Os autores notam que, se recentes debates têm complexificado as condições para uma “antropologia da educação”, ainda não vislumbramos uma “educação da antropologia”, em que se considera “a educação dos antropólogos e também os antropólogos como educadores” (TADDEI e GAMBOGGI, 2016, p. 29). Essa assimetria tem sido relacionada à maneira como opera a “grande divisão” entre antropologia e educação ou, nas palavras de Neusa Gusmão (1997), à compartimentação do saber que atribui a condição de ciência à antropologia e a condição de prática à educação.

Se, no entanto, nos apartarmos um pouco dos debates em torno das relações entre antropologia e educação, observamos que esse tipo de assimetria não surge de forma tão marcada nas relações da antropologia com outras tradições disciplinares, campos profissionais e universos empíricos de pesquisa. Quando examinamos as recentes discussões sobre o fazer etnográfico em sua dimensão cotidiana, nota-se que alguns subcampos da antropologia têm aberto possibilidades de questionamento de dicotomias como pesquisa e intervenção ou produção de conhecimento e aplicação. Em parte, tais problematizações podem ser percebidas em estudos que ressaltam a materialidade e o caráter performativo que os próprios métodos de pesquisa possuem – intervindo e produzindo as realidades que estudam, além de serem propriamente afetados e modificados por elas (BARAD, 2003; LAW e RUPPERT, 2013; PÉREZ-BUSTOS e CHOCONTA PIRAQUIVE, 2018). Outros exemplos dizem respeito a pesquisas junto a grupos como artistas e designers, dedicadas a explorar como a antropologia não só tem incorporado técnicas e modos de fazer artísticos à investigação etnográfica como também tem nomeado outras maneiras de proceder em campo, seja pela criação de “*parasites*” (HOLMES e MARCUS, 2008), seja por “colaborações experimentais” (ESTALELLA; CRIADO, 2018), seja pelo trabalho “em correspondência” com outras disciplinas (INGOLD, 2013).

Inspirada por essas produções, na busca por caminhos menos assimétricos entre antropologia e educação, aposto em um deslocamento das preocupações epistemológicas ou institucionais voltadas a fronteiras e princípios disciplinares. Como afirmam Taddei e Gamboggi (2016), em diálogo com Donna Haraway, enquanto o discurso científico busca coerência e fechamento conceitual, a experiência cotidiana é marcada pela parcialidade, pela incoerência, “pela necessidade de usar coisas incompatíveis para solucionar problemas práticos” (TADDEI e GAMBOGGI, 2016, p. 34). A partir dessa perspectiva, busco me desviar da divisão entre

“ciência” e “prática” na discussão sobre antropologia e educação, bem como de interrogações sobre as contribuições que a antropologia como “ciência-fonte” (ECKERT et al., 2017) pode dar à formação ou à prática educacional. Busco tomar a antropologia propriamente enquanto ciência-prática – como “ciência em ação” (LATOURET, 2000) –, isto é, como um fazer situado e sujeito a diferentes composições.

A seguir, passo a discutir algumas questões que emergem das relações que fui estabelecendo com educadores e aprendizes da docência desdobradas a partir de um novo projeto de pesquisa iniciado após o doutorado, em que passei a ocupar posições mais próximas daquelas que os interlocutores de minha tese ocupavam. Nessas relações, atitudes de proteção e estabelecimento de fronteiras deixaram de ser opções viáveis no desenrolar da pesquisa. Além de recolocar questões em termos antropológicos ou de promover a “desconstrução do olhar pedagógico” (ROSISTOLATO e PRADO, 2015, p. 62), fui levada a encontrar outras maneiras de lidar com o que já se chamou de “usos e abusos da antropologia” (VALENTE, 1996).

## APROPRIAÇÕES E INTERFERÊNCIAS

Reflexões sobre as relações entre antropologia e educação passaram a se intensificar e ganhar outras nuances para mim após o fim do doutorado. Entre 2015 e 2018, trabalhei pela primeira vez como professora de sociologia no Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), onde pude desenvolver algumas experiências envolvendo etnografia e ensino junto a jovens estudantes (SCHWEIG, 2019; 2020). Na sequência, passei a trabalhar como professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde hoje atuo como orientadora de estágio docente no curso de licenciatura em ciências sociais. Ao chegar à instituição em 2018, iniciei um novo projeto de pesquisa com foco nas práticas de professores de sociologia, cujo objetivo era desenvolver algumas questões abertas na tese, tendo agora como ponto de partida empírico as escolas públicas de Belo Horizonte e sua região metropolitana. Após realizar uma seleção para duas bolsas de iniciação científica, cinco estudantes de licenciatura em Ciências Sociais apresentaram o interesse de participar de forma voluntária do projeto, enquanto outros foram se agregando à equipe ao longo do tempo<sup>3</sup>. Entre as justificativas de participação incluíram-se a

---

<sup>3</sup> Em seus três anos de execução, participaram ativamente da equipe da pesquisa dez estudantes de ciências sociais

vontade de “unir licenciatura e pesquisa” e a percepção de que um maior número de pesquisas sobre ensino de sociologia seria importante, por ser uma forma de legitimar a presença da disciplina nos currículos escolares.

A equipe inicial do projeto, composta por sete estudantes, caracterizava-se por certa heterogeneidade, incluindo alunas e alunos que cursavam a primeira metade do curso de graduação, bem como integrantes já formados no bacharelado que davam continuidade aos estudos na licenciatura. Além disso, havia estudantes mais familiarizados com a pesquisa etnográfica e outros que apenas haviam entrado em contato com métodos quantitativos de investigação em seu percurso de formação. De modo a organizar o trabalho, passamos a nos reunir semanalmente para debater leituras básicas sobre o tema da pesquisa e sobre aspectos metodológicos da antropologia. Logo compreendemos que a aprendizagem do fazer etnográfico e o estabelecimento de articulações com as problemáticas teóricas estudadas se dariam mais facilmente a partir da entrada em campo dos pesquisadores – entendendo esse movimento, neste primeiro momento, como sinônimo de “inserção nas escolas”.

Os pesquisadores do grupo foram se distribuindo em diferentes instituições, sendo que em algumas delas essa inserção era feita em duplas ou envolvia pesquisadores que acompanhavam mais de uma escola. Em algumas situações, a “entrada em campo” para o projeto de pesquisa era facilitada por inserções prévias feitas a partir do estágio docente ou pela participação de alguns alunos no Pibid. Além das leituras e discussões de textos em encontros semanais, o compromisso de todos passou a incluir a escrita periódica de diários de campo com as observações realizadas nas escolas, bem como a realização de algumas entrevistas em profundidade com os professores parceiros da pesquisa. Essas produções eram lidas e analisadas coletivamente no sentido de explicitar os estranhamentos vividos, perceber recorrências e estabelecer articulações entre os questionamentos surgidos em campo e os referenciais teóricos estudados, em um esforço de não reduzir a etnografia a um “método” de coleta de dados (PEIRANO, 2014). Em meio a essa dinâmica, chamava atenção a relação que se constituía entre o fazer da pesquisa e a própria formação dos licenciandos enquanto pesquisadores mais sensíveis ao ambiente escolar, dimensão explorada por Rosistolato e Prado (2015) em seus relatos de uma experiência de pesquisa etnográfica também coletiva e realizada com estudantes. Nas primeiras reflexões sobre o movimento do grupo, portanto, eram frequentes os *insights* sobre como vivenciávamos a “aprendizagem da/na etnografia” (GOMES; FARIA; BERGO, 2019), inclusive por estarmos

---

como bolsistas, voluntários ou parceiros. Pelas regras da universidade, nem todos os não bolsistas puderam ser registrados formalmente como voluntários no projeto, já que acumulavam a participação com trabalho ou com outros projetos de extensão remunerados, como veremos adiante.

atentos a processos de ensino e aprendizagem, dado o foco da investigação.

Contudo, além de reconhecer a importância da prática etnográfica para a formação dos participantes da equipe, passei a notar um outro aspecto a mover nosso trabalho que passou a ganhar maior relevo. Observei o que nomeei de “aproximação interessada”<sup>4</sup> dos alunos aos professores que eram acompanhados em campo. Os pesquisadores do grupo não apenas descreviam situações conforme recortes pautados em seus interesses, mas passaram também a buscar referências profissionais e éticas de ação nesses sujeitos. Interrogavam-se criticamente a respeito de algumas práticas, empolgavam-se com algumas atividades observadas que não apenas descreviam em seus diários de campo, mas tentavam reproduzir, “testar” em outros espaços de suas atuações. Isso ocorria pois alguns integrantes da equipe estavam cursando ou passaram a cursar o estágio docente da licenciatura e começavam a planejar e ministrar suas primeiras aulas. Dois estudantes tornaram-se professores designados<sup>5</sup> da rede estadual de educação ao longo das atividades da pesquisa; outros três passaram a lecionar sociologia em cursinhos populares. Ou seja, em determinado momento, todos os integrantes do projeto viam-se paralelamente atuando como professores e fazendo observação participante.

Atitudes imbuídas dessa “aproximação interessada” passaram a ser recorrentes e foram colocando em xeque procedimentos tradicionais do fazer pesquisa. Um exemplo disso ocorreu quando um pesquisador da equipe, após realizar uma entrevista em profundidade com um professor que tinha mais de dez anos de experiência docente, chegou bastante empolgado à reunião semanal. Ainda no corredor, passou a contar alguns trechos do que tinha ouvido na entrevista, impressionado pela riqueza da experiência daquele professor: as táticas de ação diante de limitações impostas pela gestão da escola, suas concepções a respeito do papel da sociologia, o modo como se organizava em meio a tantas demandas de trabalho etc. Em determinado momento, o pesquisador comenta que havia prometido a seus colegas de estágio docente que depois iria repassar o áudio da entrevista, pois eles precisavam ouvir tudo aquilo. Mesmo reconhecendo o caráter formativo e precioso da narrativa do professor, precisei intervir, lembrando que havíamos garantido o anonimato dos participantes. O pesquisador havia esquecido que ele próprio tinha se encarregado da assinatura do termo de consentimento.

---

4 O termo tem inspiração na noção de “interesse”, tal como descrito por Latour (2000, p. 179), como aquilo que está no meio, entre os atores e seus objetivos. No que se refere à produção do conhecimento científico, proposições interessantes são aquelas tanto passíveis de pôr a teoria em risco, como aquelas que estabelecem boas articulações (LATOURE, 2007, p. 48).

5 Nome dado ao vínculo de trabalho temporário da Rede Estadual de Minas Gerais, o qual permite ingresso precoce de estudantes de graduação como professores, sem ainda terem finalizado a licenciatura. Para mais detalhes, ver Amorim, Salej e Barreiros (2018).

O interesse dos pesquisadores da equipe em aprender com as teorias e práticas “nativas”, em determinado plano, se vinculava a demandas bastante imediatas de suas concomitantes iniciações à docência (“o que disso que observo me serve para elaborar minha aula na semana que vem?”). Além disso, alguns deles eram chamados a colaborar ou realizar intervenções com os professores e estudantes nas aulas que observavam. Em outro plano, o fazer da pesquisa também se misturava a perguntas relacionadas a seus próprios projetos de vida na docência e aos modos de vivenciar a profissão e suas condições – “como darei conta de atender 32 turmas de 40 alunos?”; “como aprendo com esse professor a afirmar a importância da sociologia na escola?”; “como essa professora desenvolve uma atividade de qualidade mediante contratos de trabalho tão precários e temporários?”. Além disso, em nossas conversas, notava que as perguntas que os pesquisadores se faziam mesclavam os conceitos que estudávamos com suas necessidades de intervenção. A partir de Jean Lave (1996), surgiam interrogações como “de que forma considerar as diferentes ‘comunidades de prática’ dos alunos na hora de propor uma atividade pedagógica?”. Em meio aos estudos da antropologia da ciência, perguntavam-se o seguinte: “de que modo os estudantes poderiam ser mais ‘coprodutores’ da sociologia em sala de aula?”. Ou seja, em vez de a pesquisa apenas ressituar questões educacionais em bases antropológicas à luz das leituras teóricas que realizávamos, operava-se um reposicionamento de questões antropológicas a partir de preocupações educacionais.

Essas situações me faziam deparar novamente com a mistura da pesquisa etnográfica com a busca por exemplos de boas práticas, vivida na pesquisa de doutorado. No entanto outras relações se somavam de tal modo que não se sustentava apenas o esforço para estabelecer fronteiras. Primeiramente, não mais se tratava de uma investigação individual, mas da construção de um campo coletivo, o que me instigava a pensar outras nuances a respeito das relações de colaboração e autoria na pesquisa antropológica (e nos limites do que se compreende como “campo”, como veremos mais adiante). Além dos alunos serem convidados a fazer intervenções nas escolas, era como se meus antigos interlocutores, professores e aprendizes da docência, passassem agora a integrar a equipe de investigação, discutindo mais de perto tanto seus procedimentos como os rumos das análises, o que diminuía minha sensação de “controle” sobre as atividades da pesquisa. Agora não só os “dados de campo” estavam à mercê de usos e interesses diversos (uma situação próxima do receio que tive no doutorado), mas a própria condução da pesquisa passava a se sujeitar a apropriações e interferências de pesquisadores educadores.

Assim como os estudantes da equipe passaram a ser professores em meio à pesquisa, eu não ocupava mais apenas o lugar de pesquisadora na relação com os professores e aprendizes da

docência. Minha posição era também a de professora orientadora de estágio, inclusive guiando os mesmos estudantes que compunham a equipe da pesquisa. Meu olhar e meus interesses também se alteravam. Ao ter contato com diferentes relatos e narrativas, eu não estava apenas comprometida com interpretações e análises, mas estava atenta à busca por boas parcerias para a supervisão do estágio docente. A pesquisa me permitia entender melhor como e com quem podia contar, quais professores eram mais dedicados a determinados temas ou aspectos da docência, quais escolas facilitariam a recepção de futuros estagiários etc. Diante desse entrecruzamento de práticas e posições na investigação das estratégias cotidianas de educadores, não estávamos só atendendo às necessidades de produção de dados para a pesquisa, nem apenas construindo repertórios de ação e sensibilidades etnográficas para informar nossa prática profissional. Nas relações que estabelecíamos, compúnhamos propriamente os nossos contextos de atuação. Além de analisarmos e de nos transformarmos subjetivamente nesse processo, (re)criávamos o próprio “campo”.

## COLABORAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO

Ingold (2016) argumenta que a antropologia seria a disciplina com maior potencial para mostrar como a existência humana não se divide entre estar no mundo e conhecê-lo. Entretanto, se a problematização da relação entre conhecer e intervir, pesquisar e produzir mundos, é bastante central para o campo da educação, sendo o foco de diversos estudos e da sistematização de metodologias específicas<sup>6</sup>, ela ainda é marginal na antropologia. Como discute João Pacheco de Oliveira (2009; 2018), por mais que as práticas de antropólogos sejam plurais e envolvam diferentes modos de colaboração e intervenção junto aos grupos parceiros das pesquisas, os manuais e as representações sobre a disciplina ainda remetem a seus contornos clássicos. Isto é, permanecem imbuídos do arquétipo malinowskiano do trabalho de campo, o qual reifica a ideia de que a produção de conhecimento legítimo na disciplina corresponde à imagem de um homem branco solitário, viajando a um lugar distante e exótico (GUPTA e FERGUSON, 1997). Enquanto inovações e misturas ocorrem no cotidiano da pesquisa, dado o caráter artesanal e responsivo da etnografia aos sujeitos com os quais trabalha, em espaços relativos ao ensino ou

---

<sup>6</sup> São vários os exemplos de abordagens metodológicas que associam pesquisa e intervenção. Menciono aqui duas delas: a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e a cartografia (PASSOS; ESCOSSIA; KASTRUP, 2009).

à transmissão formal da disciplina o discurso sobre o método tende a cristalizações.

Tais representações têm sido tensionadas, à medida que se transformam as condições de produção do saber antropológico na contemporaneidade. Cada vez mais os anteriormente chamados “nativos” têm se tornado pesquisadores e reivindicado falar por si próprios acerca de suas experiências<sup>7</sup>. A crescente formação de profissionais e intelectuais pertencentes a grupos que antes compunham os objetos de estudo de antropólogos brancos provoca um repensar das “autorrepresentações estáticas e confortáveis da disciplina” moldadas no contexto colonial, colocando em questão a própria natureza do conhecimento antropológico (OLIVEIRA, 2018, p. 156). Tais transformações têm borrado as fronteiras entre sujeito e objeto, pesquisador e informante, pondo em cena novas problemáticas e exigindo outros procedimentos de pesquisa, que vão desde diferentes “grafias” (PINHEIRO; MAGNI; KOSBY, 2019) a outros modos de colaboração que ressignificam o que se constitui propriamente como campo de pesquisa (HOLMES; MARCUS, 2008; ESTALELLA; CRIADO, 2018).

No trabalho com educadores e aprendizes da docência, nossas posições foram de tal forma se sobrepondo que a lógica e a ética usuais da produção de dados para a escrita, que em grande medida embasava meus projetos iniciais, não alcançava a potência do processo que desenvolvíamos ali. De modo a atender às demandas de intervenção e ao interesse da equipe pelo compartilhamento de boas práticas, aliados ao desejo de evidenciar outras relações com os professores acompanhados em campo capazes de conferir visibilidade a seus trabalhos, passamos a vislumbrar a criação de uma atividade de extensão universitária que pudesse se articular à pesquisa. Em abril de 2019, oficializamos a criação do programa de extensão “Ateliê de Ciências Sociais e Ensino”, no qual passamos a promover uma série de “encontros abertos”, para os quais professores e outros convidados eram chamados a partilhar suas experiências pedagógicas com o público mais amplo, composto especialmente por alunos de licenciatura e estudantes e professores de escolas da educação básica<sup>8</sup>. Devido a pedidos de professores e alunos em algumas escolas, promovemos nessas instituições parceiras momentos nomeados

---

7 Um exemplo desse processo é a criação, no âmbito da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), do Comitê de Antropólogos/as Negros/as no ano de 2019. Sobre os deslocamentos operados pela formação de indígenas antropólogos, ver a discussão feita por Felipe Sotto Maior Cruz (2017).

8 A escolha do nome “ateliê” – e não “grupo”, “coletivo”, “núcleo”, “laboratório” etc. – foi fruto de longos debates entre nós. Ela se relacionava ao interesse, entre outros motivos, de explorar uma interface com linguagens artísticas e práticas inventivas na docência. Esse era um foco de atenção comum na pesquisa de campo e passou a permear a seleção de quais sujeitos acessados na pesquisa seriam convidados a compartilhar suas práticas nos encontros abertos. Além disso, entre os integrantes da equipe havia praticantes de teatro, estudantes que escreviam ficção e poesia e praticantes de desenho.

oficinas por meio do Ateliê. Elas ocorreram em volta de temas específicos e/ou para marcar a finalização do período do trabalho de campo naquele espaço. Longe de figurarem apenas como momentos de “restituição” da pesquisa, na medida em que faziam unir análise e proposição de atividade pedagógica, destacaram-se como interessantes espaços de troca e produção de novos elementos para a investigação, como discutido em Schweig, Righi e Sena (2020).

Se, por um lado, os encontros abertos e as oficinas do Ateliê delineavam institucionalmente um espaço para tecer e nomear outras relações entre as pessoas envolvidas na pesquisa, novas misturas entre pesquisa e intervenção continuavam a transbordar o proceder da investigação, produzindo outras inflexões sobre o método etnográfico em sua relação com os fazeres da educação. A seguir, apresento o trecho de um texto produzido por um integrante da equipe que frequentava uma escola estadual em sua pesquisa e concomitantemente passou a dar aula na educação de jovens e adultos (EJA) de outra escola:

Na escola, penso e repenso sobre o meu local naquelas salas. Local que está sendo demandado mudança, tanto pelo professor quanto pelos alunos. Participo cada vez mais com reflexões sobre as temáticas trabalhadas e na organização das atividades em sala. Estamos pensando em uma aula juntos... Já estamos fazendo essa aula juntos. Na EJA faço de campo as minhas aulas e tenho escrito sobre elas como forma de refletir esse “fazer aulas” com esses alunos. Penso muito sobre meus erros em sala e como essas experimentações refletem no meu escrever sobre as aulas. Coisas que me doem em um primeiro momento escrevo menos e só depois de passar pelo sentimento volto a escrever mais aliviado. Em casa tenho ajudado meu irmão na escola e a impotência de não ajudar como gostaria me causa aflição. Em documento eu sou o procurador dele e tenho participado de algumas reuniões e tensões com essa escola. Meu irmão tem TDAH [transtorno de déficit de atenção com hiperatividade] e dislexia. Reflito a minha experiência com ele e acabo pensando em meus alunos e nos alunos que acompanho e as práticas que os perpassam. São contemplados? [...] Campos, campos, campos. E aflição que não sei de qual. Afinal é tudo um só e ao mesmo tempo vários. (PARTICIPANTE DO GRUPO, 2019).

A escrita acima surgiu durante uma reunião semanal de pesquisa em maio de 2019, conduzida por duas integrantes do grupo. Elas propuseram que escrevêssemos um texto narrando os sentimentos não ditos, que acabavam ficando de fora de nossos diários de campo relativos à pesquisa. Seria uma espécie de “diário dos diários de campo”, aproximando-se da ideia de “diário íntimo” de Florence Weber (2009), por serem feitos de “resíduos” não trazidos à análise. O exercício foi proposto a partir da leitura a ser discutida naquele dia, o artigo de Taddei e Gamboggi (2016), na medida em que trata da dimensão ontológica da vivência etnográfica e de como o “corpo do etnógrafo” figura como elemento ausente na reflexão etnográfica. As pesquisadoras iniciaram as atividades do dia com alguns jogos teatrais, nos quais tínhamos que produzir movimentos em duplas a partir do espelhamento de gestos. Depois dessa atividade

de conexão, fomos convidados a escrever. O exercício proposto fez vir à tona uma série de preocupações a respeito dos limites entre observar e interferir, mescladas a angústias relativas à inserção profissional na docência, além de situações pessoais que desconhecíamos, mas nos atravessavam. Como visto no trecho acima, também emergiram questionamentos sobre as fronteiras entre pesquisa e vida e sobre o que vivenciávamos enquanto campo de pesquisa.

Exercícios como esse passaram a ser frequentes em nossos encontros semanais. Da mesma forma que os pesquisadores experienciavam nas escolas uma série de sobreposições entre pesquisa e intervenção – às quais se somava minha dupla atuação na pesquisa e na formação de professores –, isso acabou por afetar nossos espaços de reuniões. Vínhamos definindo alguma leitura a ser discutida em cada semana, além de realizarmos trocas a respeito das situações dos vários espaços onde fazíamos trabalho de campo. No início de 2019, a pesquisa abrangia um total de nove escolas e dez pesquisadores, o que tornava bastante complexo o acompanhamento do que ocorria. Nesse mesmo ano, passamos a incluir em nossas reuniões semanais um momento para alinhar os planejamentos dos encontros abertos do Ateliê – o que nos ocupava bastante com contatos, convites, divulgações, reservas de salas, listas de presença, etc. Diante disso, numa reunião de abril de 2019 que só presenciei parcialmente, pois precisei resolver algumas questões com o setor de extensão da faculdade, um integrante da equipe, também professor iniciante da rede estadual, propôs que fizéssemos “uma mudança na metodologia das reuniões”. Ele estava incomodado com o atravessamento das tarefas burocráticas, e achava que eu me sobrecarregava com a condução das atividades e o acompanhamento de cada um dos dez pesquisadores do grupo. Sem ter uma proposta bem definida, ele se comprometeu a pensar algo para experimentarmos na semana seguinte.

A partir desse dia, passamos a delegar a “proposição metodológica” de cada encontro a uma dupla de integrantes, de modo a descentrar a responsabilidade pela organização das atividades. Ao longo das semanas, vimos emergir uma maneira de trabalhar que foi tomando certa consistência. Iniciávamos o estudo de algum texto ou a análise de algum material a partir de uma atividade proposta pelos responsáveis do dia, começando “pelo meio de um fazer” (SCHWEIG, 2021). Os exercícios passaram a envolver jogos, caminhadas, produção de desenhos e fotografias, exercícios teatrais, entre outras práticas já familiares aos integrantes da equipe, sendo que partíamos dessas atividades para discutir e criar relações com textos lidos e situações vividas na pesquisa. É interessante notar que práticas semelhantes já vinham ocorrendo em minhas experiências docentes, enquanto estratégias pedagógicas nas aulas do estágio, em conjunto com boa parte dos integrantes da equipe que cursavam a disciplina. Contudo elas só foram trazidas ao contexto da pesquisa a partir da intervenção desse integrante, o que também

permitiu potencializá-las<sup>9</sup>. Paralelamente, também passamos a praticar o Modo Operativo AND<sup>10</sup> (EUGENIO e FIADEIRO, 2013), que foi se incorporando enquanto uma ferramenta frequentemente acionada no diálogo com os exercícios propostos.

Essa “mudança metodológica” – ou “virada ontológica do grupo”, como costumamos brincar – passou a marcar uma transformação em nosso modo de compreender o fazer da pesquisa (e da docência), levando-nos a prestar atenção às questões que emergiam nesses momentos de estudo e intervenção propostos em rodízio pelos integrantes da equipe. Neles, era possível observar o surgimento de questões sobre a aprendizagem e o fazer da docência (e da etnografia) que não se evidenciavam por meio da escrita ordinária dos diários de campo baseados na observação participante das práticas dos professores nas escolas. Na ocasião do exercício narrado acima, em que escrevemos um diário dos diários de campo, eu produzi o seguinte:

Eu não consigo ter uma presença cotidiana na escola como antes. Isso me causa um incômodo. São nove escolas envolvidas na pesquisa, de modo que só consigo fazer visitas esporádicas ou por um período menor, e parece que minha função é outra quando estou lá. Como me falou um professor, é bom quando vou visitá-los, porque “dá uma sacudida na escola” (...) É como se eu fosse a representante oficial da universidade ou o “chefe” descrito por Latour, em busca de recursos e aliados fora do laboratório. [...]. Então, qual seria o “meu campo”? Como meu corpo se faz presente na pesquisa, mesmo não estando diariamente nas escolas? Desde qual lugar eu produzo experiência nessa pesquisa? Com certeza é um lugar diferente daquele dos alunos que estão semanalmente na escola. Mesmo não fazendo observação participante “lá”, há muita observação e muita participação nessa pesquisa [...]. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Como mostra o trecho produzido no mesmo dia, transcrito anteriormente, percebemos de que forma os tensionamentos de um modelo ideal de pesquisa etnográfica – de caráter individual, pautado por oposições como “campo” e “casa”, “lá” e “aqui” – produziam receios e angústias em nós. Como analisam Gupta e Ferguson (1997), enquanto arquétipo, a imagem clássica de Malinowski não se traduz em uma série de prescrições sobre o fazer antropológico, mas opera em um plano ideológico que faz remontar a contornos puros e essenciais desse ofício, do qual é difícil escapar. Ao se trabalhar na interface com a educação, esse modelo ideal acaba sendo

9 O exemplo da criação de um jogo envolvendo desenho, o qual circulou entre os espaços do estágio, dos encontros semanais da equipe e de escolas parceiras da pesquisa, pode ser conferido também em Schweig, Righi e Sena (2020).

10 Criado pela antropóloga Fernanda Eugenio em colaboração com o coreógrafo João Fiadeiro, o Modo Operativo AND, dentre suas várias definições, pode ser compreendido como uma improvisação coletiva em tempo real na forma de um jogo de experimentação do comum. Em janeiro de 2019, participei do Laboratório de Verão AND Brasil no Rio de Janeiro; em julho do mesmo ano, da Escola de Verão AND em Lisboa.

ainda mais reforçado por dicotomias acionadas nos discursos sobre a formação docente, como universidade-escola e teoria-prática, ou termina por plasmar noções como “campo de estágio” ou “cenário de prática” enquanto sinônimas de “instituição escolar”<sup>11</sup>. Em ambos os casos, na antropologia e na educação, há uma tendência a conformar o “campo” como um espaço em que nos “inserimos” enquanto seres externos – e não como um lugar que “habitamos”, se pensarmos na perspectiva desenvolvida por Ingold (2001).

Especificamente ao refletir sobre o fazer antropológico, Ingold chama atenção para o fato de que as relações com estudantes em espaços de ensino tendem a ser excluídas enquanto lócus de produção de conhecimento antropológico, na medida em que são adjetivadas enquanto “etnográficas” (e passíveis de interesse legítimo) apenas as atividades realizadas “lá”. Dessa maneira, as inspirações e ideias trocadas com alunos não ganham o devido reconhecimento, já que eles não são considerados produtores de conhecimento antropológico, mas receptores de um saber produzido em outro lugar (INGOLD, 2015). Essa crítica pode ser posta em paralelo ao fato recorrente de que nem sempre educadores ou licenciados se permitem se pensar enquanto pesquisadores, como se o distanciamento e a delimitação desse “lá” fossem requisitos para a produção de conhecimento relevante. Nessa visão, restaria aos educadores transmitir um saber não só produzido em outro lugar, mas feito por pessoas mais autorizadas. Inclusive a motivação de vários dos alunos para se integrar à equipe do projeto foi um reflexo disso: era preciso “unir licenciatura e pesquisa”, dado que essa relação nem sempre se faz evidente.

Assim, colocando em questão o caráter reificador de representações clássicas sobre o fazer antropológico – que invisibilizam determinados sujeitos e práticas – passei a compreender que minhas preocupações e ações voltadas à formação de professores (e de etnógrafos) – assim como as intervenções dos demais membros da equipe junto a seus próprios alunos e aos colegas de pesquisa – poderiam figurar não como algo residual ou menor, mas como parte central da investigação, isto é, como parte do próprio fazer antropológico. Elas poderiam ser tomadas enquanto “matéria de cuidado”, no sentido que discute Maria Puig de la Bellacasa (2010) em diálogo com a perspectiva feminista, a respeito do comprometimento especulativo com coisas rejeitadas. Como afirma a autora, ao inclui-las no conjunto de relações da pesquisa, é possível deixar-se afetar por elas e modificar seu potencial para afetar os outros. Desse modo, fui percebendo que meus diários e minhas reflexões já vinham se ocupando em grande medida de momentos de orientação, reuniões e dos processos que emergiam no próprio grupo, dando

---

11 Para uma discussão sobre tentativas de superação dessas dicotomias no âmbito da formação de professores, ver Nóvoa (2017).

existência àquilo que, numa pesquisa sobre prática docente, dizia respeito justamente ao que “não podia ser contido” (INGOLD, 2012) em identidades fixas e contornos instituídos.

Dessa maneira, as apropriações e interferências, que foram descentrando a condução da pesquisa, fizeram emergir um terceiro espaço de aprendizagem e interesse analítico que permitiu repensar dicotomias, além de provocarem uma abertura à experimentação na pesquisa. Ao incorporar (e não excluir) preocupações pedagógicas, passamos a nos ocupar e nos responsabilizar por ações que pudessem facilitar a criação de novas conexões entre sujeitos, práticas e exercícios diversos, textos, interpretações e relatos etnográficos, vislumbrando outras maneiras de produzir conhecimento. Nesse movimento colocamos em questão limites a respeito de como, onde, quando e quem pode fazer pesquisa na mesma medida em que transgredimos fronteiras e performamos seu alargamento. Para o mesmo exercício relatado, assim escreveu outro integrante da equipe, que fazia observação participante em uma escola enquanto era professor em um cursinho popular, em seu diário dos diários de campo: “[...] Por questões da escola, tem duas semanas que não vou lá; e isso me deixa meio desesperado: ‘Estou me afastando da pesquisa?’. Acho que não, tem o cursinho, tem o grupo, tem eu também [...]”.

Holmes e Marcus (2008), ao discutirem transformações contemporâneas no fazer antropológico, defendem que, atualmente, aquilo que define a colaboração na pesquisa de campo é uma submissão às “apropriações” do outro – ou à criação de condições para “apropriações mútuas” entre antropólogos e sujeitos de pesquisa (ou colaboradores). Em nossa experiência, supostas apropriações ou instrumentalizações do saber antropológico não vinham sendo feitas pelos “outros” com quem nos encontrávamos “lá”. Elas têm sido de interesse e são praticadas pelos próprios pesquisadores da equipe, já que nos reconhecemos como professores e etnógrafos. Diferentemente dos “experimentos *para-site*”, descritos por Holmes e Marcus (2008) como momentos temporários, adjacentes à pesquisa e planejados previamente, em nossa experiência observamos o surgimento de um espaço experimental emergente e privilegiado de investigação, com contornos bem menos demarcados. Desse modo, ao levar a sério e lidar de maneira “cuidadosa” com apropriações e interferências, tem sido possível “reparar” de outra maneira (n)as várias dicotomias que nos constituem, pensando com Fernanda Eugenio e João Fiadeiro (2013) nas três modulações da palavra: voltar a parar (re-parar), notar (reparar) e atuar em sua reparação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, dediquei-me a discutir como diferentes relações estabelecidas com educadores e aprendizes da docência nos últimos anos têm desdobrado maneiras específicas de pensar e fazer pesquisas antropológicas. Narrei a maneira como fui levada a problematizar os esforços iniciais construídos na pesquisa de doutorado, que haviam se voltado à afirmação da especificidade da abordagem antropológica e ao reforço de suas diferenças em relação às preocupações vistas como pedagógicas. Ao acumular posições mais próximas daquelas de meus interlocutores, como professora e orientadora de estágio docente, fui levada a lidar de outras formas com possíveis instrumentalizações e apropriações do saber antropológico. Isso propiciou um afastamento de debates epistemológicos e institucionais acerca das contribuições da antropologia enquanto ciência-fonte, dando espaço à observação das potencialidades da antropologia enquanto ciência-prática, considerando seu caráter tanto responsivo como agenciador de relações.

Contribui para essa tarefa o trabalho da pesquisa coletiva. Os interesses específicos que surgiram, vinculados às demandas da prática docente, em vez de serem silenciados como os ruídos de uma boa pesquisa etnográfica, como indicativos da necessidade de maior rigor e estranhamento (ou distanciamento), foram incluídos enquanto parte de um pesquisar singular. Nesse sentido, a emergência de um terceiro espaço de interesse analítico se tornou possível enquanto fruto de uma pesquisa afetada (interpelada) por perguntas do campo da educação, isto é, para além de uma educação interpelada (instruída) pela antropologia. Assim, ao olhar a sério e com cuidado para as interferências que nossas práticas como educadores ocasionavam na pesquisa, foi possível evidenciar questões que não se manifestavam no proceder tradicional da observação participante nem em espaços de ensino em sala de aula, o que nos levou a lidar de outras maneiras com as tantas dicotomias que nos perpassavam (teoria-prática, pesquisar-intervir, aqui-lá, universidade-escola, antropologia-educação). Sendo assim, rumando a uma ampliação do que significa pesquisa e a uma ressignificação do que se entende como campo, problematizando seus modelos canônicos, busquei aventar o potencial de práticas colaborativas e experimentais com o método etnográfico no sentido de problematizar oposições recorrentes na antropologia, também presentes no âmbito da educação e da formação de professores.

Por fim, ao narrar esse percurso, meu intuito é abrir caminhos para outras posições no debate sobre antropologia, ensino e educação, usualmente ocupadas por antropólogos que têm se dedicado a elaborar esclarecimentos acerca dos usos da etnografia; a argumentar

sobre as contribuições da antropologia para a formação de educadores, em especial no trato de questões relacionadas a cultura e diversidade; ou a enquadrar problemáticas educacionais a partir de preocupações oriundas do campo antropológico. Ao me desviar de explicitações sobre “contribuições de uma área à outra” em direção à atenção e ao cuidado com zonas de apropriações e interferências mútuas, preocupei-me menos em identificar especificidades e fronteiras e mais em perceber os processos desdobrados nas práticas situadas da própria investigação. Nela, fazer antropologia e fazer educação compuseram-se de maneira singular, permitindo conceber uma docência que não cabe na escola e um trabalho de campo que não se encerra “lá”.

## REFERÊNCIAS

1. AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230053>. Acesso em: 23 abr. 2022.
2. BARAD, Karen. Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, Boston, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003.
3. BAZZO, Juliane; SCHELIGA, Eva. Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades, agências e insurgências. **Campos**, Curitiba, v. 21, n. 2., p. 11-2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/79672/pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.
4. BELLACASA, Maria Puig. Matters of care in technoscience: Assembling neglected things. **Social Studies of Science**, Thousand Oaks, v. 41, n. 1, p. 85-106, 2010.
5. BESERRA, Bernadete. A construção do olhar antropológico na formação docente. **Coleção Textos FCC**, São Paulo, v. 50, p. 93-121, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/4318/3237>. Acesso em: 23 abr. 2022.
6. CORAZZA, Sandra Mara. “Como dar uma boa aula?” Que pergunta é esta? In: MORAES, Vera Regina Pires (org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**: programa de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996. p. 57-63.
7. CRUZ, Felipe Sotto Maior. Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. Brasília, v. 11, n. 2, p. 93-108, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15949/14237>. Acesso em: 20 mai. 2022.
8. DAUSTER, Tania. “Entre a antropologia e a educação” – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. **Ilha**, Florianópolis, v. 6, n. 1 e 2, p. 197-

- 207, 2004.
9. DUMIT, Joseph. Equilibrándose: danzar con conceptos como investigación. **Revista Corpo-grafías: estudios críticos de y desde los cuerpos**, Bogotá, v. 6, n. 6, p. 88-107, 2019. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/CORPO/article/view/14230>. Acesso em: 20 maio 2022.
  10. ECKERT, Cornelia *et al.* Apresentação. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 9-18, set. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832017000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832017000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 mai. 2022.
  11. ESTALELLA, Adolfo; CRIADO, Tomás Sánchez (ed.). **Experimental collaborations: ethnography through fieldwork devices**. New York: Berghahn Books, 2018.
  12. EUGENIO, Fernanda; FIADEIRO, João. Jogo das perguntas: o modo operativo “AND” e o viver juntos sem ideias. **Fractal**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 221-246, 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922013000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 7 mar. 2022.
  13. FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.
  14. GOMES, Ana Maria Rabello; FARIA, Eliene Lopes; BERGO, Renata Silva. Aprendizagem na/da etnografia: reflexões conceitual-metodológicas a partir de dois casos bem brasileiros. **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 56, p. 116-135, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7840/5136>. Acesso em: 20 maio 2022.
  15. GUEDES, Simoni Lahud. A prática da antropologia e suas aplicações práticas: notas sobre ensino e pesquisa. In: TAVARES, Fátima; GUEDES, Simoni Lahud; CAROSO, Carlos. **Experiências de ensino e prática em Antropologia no Brasil**. Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010. p. 63-75.
  16. GUPTA, Akhil.; FERGUSON, James. “The field” as site, method, and location in anthropology. In: GUPTA, Akhil; FERGUSON, James (ed.). **Anthropological locations: boundaries and frounds of a field science**. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1997. p. 101-146.
  17. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621997000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 mar. 2022.
  18. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, cultura e educação na formação de professores. **ANTHROPOLÓGICAS**, Recife, ano 20, v. 27, n. 1, p. 45-71, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/24036/19498>. Acesso em: 15 mar. 2022.
  19. HOLMES, Douglas; MARCUS, George Emanuel. Collaboration today and the re-Imagination of the classic scene of fieldwork encounter. **Collaborative Anthropologies**, Lincoln, v. 1, p. 81-101, 2008.

20. INGOLD, Tim. **The perception of the environment**: essays of livelihood, dwelling and skill. New York: Routledge, 2001.
21. INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6777/4943>. Acesso em: 20 maio 2022.
22. INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jun. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832012000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832012000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 abr. 2022.
23. INGOLD, Tim. **Making**: anthropology, archaeology, art and architecture. London: Routledge, 2013.
24. INGOLD, Tim. **Estar vivo**. Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.
25. INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21690>. Acesso em: 20 maio 2022.
26. INGOLD, Tim. Antropologia versus etnografia. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 26, v.1, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/140192>. Acesso em 20 maio 2022.
27. KUSCHNIR, Karina. Desenho etnográfico: onze benefícios de usar um diário gráfico no trabalho de campo. **Pensata: Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP**, Guarulhos, v. 7, n. 1, p. 328-369, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/10120>. Acesso em: 20 mai. 2022.
28. LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Unesp, 2000.
29. LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos em ciência. In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo (org.). **Objetos impuros**: experiências em estudos sociais da ciência. Porto: Afrontamento, 2007. p. 40-61.
30. LAVE, Jean. Teaching as learning, in practice. **Mind, Culture and Activity**, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.
31. LAW, John; RUPPERT, Evelyn. The social life of methods: devices. **Journal of Cultural Economy**, London, vol. 6, n. 3, p. 229-240. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17530350.2013.812042>. Acesso em: 15 maio 2022.
32. MORAES, Amaury Cesar. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Zm8BkHqMcz7P7PGxWk95RhC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

33. NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1.106-1.133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 20 maio 2022.
34. OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7439>. Acesso em: 20 maio 2022.
35. OLIVEIRA, Amurabi. A antropologia e a formação de professores. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, p. 23-30, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/331>. Acesso em: 20 maio 2022.
36. OLIVEIRA, João Pacheco de. Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na Antropologia. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, v. 1, n. 1, p. 2-27, jan./jun. 2009.
37. OLIVEIRA, João Pacheco de. Desafios contemporâneos para a antropologia no Brasil: sinais de uma nova tradição etnográfica e de uma relação distinta com os seus “outros”. **Revista Mundaú**, Maceió, n. 4, p. 140-159, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/5022>. Acesso em: 20 maio 2022.
38. PASSOS, Eduardo; ESCOSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virginia. **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.
39. PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j9QpMyJ9m/?format=pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.
40. PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>. Acesso em: 10 jun. 2022.
41. PÉREZ-BUSTOS, Tania; CHOCONTA PIRAQUIVE, Alexandra. Bordando una etnografia: sobre cómo el bordar colectivo afecta la intimidad etnográfica. **Debate Feminista**, Ciudad de México, v. 56, p.1-25, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2018.56.01>. Acesso em: 15 maio 2022.
42. PINHEIRO, Patrícia dos Santos; MAGNI, Claudia Turra; KOSBY, Marília Floôr. Antropoéticas: outras (etno)grafias. **Tessituras**, Pelotas, v. 7, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/17871/10802>. Acesso em: 21 maio 2022.
43. ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 44, p. 57-75, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4480>. Acesso em: 20 maio 2022.
44. SCHWEIG, Grazielle Ramos. **Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na**

- escola: um olhar desde a Antropologia.** 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131759>. Acesso em: 10 maio 2022.
45. SCHWEIG, Grazielle Ramos. A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, p. 136-149, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7841>. Acesso em: 20 maio 2022.
46. SCHWEIG, Grazielle Ramos. A narrativa de ficção e o ensino de Ciências Sociais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61627>. Acesso em: 20 maio 2022.
47. SCHWEIG, Grazielle Ramos. Começar pelo meio de um fazer: recompor o ensino de sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147223740>. Acesso em: 20 maio 2022.
48. SCHWEIG, Grazielle Ramos; RIGHI, Isabela Froes; SENA, Caio Morais. Experimentações com desenho na formação de professores: reflexões a partir do ensino de sociologia. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, v. 53, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/16679/8351>. Acesso em 20 maio 2022.
49. TADDEI, Renzo; GAMBOGGI, Ana Laura. Educação, antropologia, ontologias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 27-38, jan./mar. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022016000100027&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100027&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 mar. 2022.
50. THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.
51. VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n. 20, p. 54-64, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644228>. Acesso em: 20 maio 2022.
52. WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.

*Grazielle Ramos Schweig*

Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais. Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais, Doutora e mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0590-9742>. E-mail: [grazielle.schweig@gmail.com](mailto:grazielle.schweig@gmail.com)