

A ATITUDE ETNOGRÁFICA NA SALA DE AULA

descolonizando os processos de ensino

Álamo Pimentel¹

Resumo: Este ensaio propõe uma abordagem pós-colonial da produção do conhecimento em sala de aula. Parte-se do questionamento das relações de saber-poder constitutivas dos modelos eurocêntricos de educação e, indica-se a inscrição da atitude etnográfica na composição de uma atitude educadora como perspectiva de transformação das condições de alteridade nas relações entre educadores e estudantes. A sala de aula é concebida como uma Zona de Contato em que diferentes expressões culturais entram em conflito e buscam estabelecer interlocuções. Ao longo do texto, apresentam-se formas de agenciamento emergentes da atitude etnográfica que lançam outras perspectivas para o enfrentamento dos desafios da produção do conhecimento no aprofundamento das experiências de convívio social em sala de aula.

Palavras- Chave: Etnografia. Educação e Pós-colonialismo. Antropologia da Educação.

Abstract: This paper proposes a post-colonial approach to the production of knowledge in the classroom. Part is questioning the constitutive relations of power-knowledge Eurocentric models of education, and indicates the description of the ethnographic approach in the composition of attitude as an educator perspective transformation of the conditions of alterity relations between educators and students. The classroom is designed as a Contact Zone in which various cultural expressions conflict and seek to establish dialogues. Throughout the text, we present emerging forms of agency ethnographic attitude that launch other perspectives to addressing the challenges of knowledge production in deepening the experiences of social interaction in the classroom.

Keywords: Ethnography. Education and postcolonialism. Anthropology of Education.

¹ Professor Associado II do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Professor Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Especialista em Antropologia pela UFAL, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pós-Doutorado em Sociologia do Conhecimento pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (PORTUGAL), email: alamopimentelmcz@gmail.com.

1 Introdução:

A produção do conhecimento em sala de aula é marcada pelo excesso de institucionalização das relações sociais que constituem este espaço. A rígida distinção das posições institucionais ocupadas pelos professores e pelos estudantes é uma das marcas herdadas pelos modelos eurocêtricos dos processos de ensino. Tal distinção, comumente, confere alto grau de centralização das práticas de ensino como determinantes das posições ocupadas pelos professores em sala de aula e, por outro lado, reduz à condição de aprendiz as posições ocupadas pelos estudantes.

As diferenças de pertencimentos aos espaços da sala de aula por força do contraste binário que marca os lugares dos professores e dos estudantes resultam das relações de poder que denotam seus papéis sociais nos ambientes educacionais. Tais relações de poder, uma vez naturalizadas nos cotidianos escolares, em lugar de favorecerem maior reciprocidade entre os diferentes atores sociais que compõem a sala de aula, agravam profundamente as distâncias simbólicas que delimitam as fronteiras entre uns e outros, inviabilizando práticas de alteridade que proporcionem a transformação das suas relações.

A etnografia como processo de produção do conhecimento que tem como premissa o exercício intenso da alteridade, oferece importantes alternativas ao questionamento das práticas de ensino naturalizadas nos cotidianos escolares e, de certa forma, pode consolidar políticas de descolonização dos processos de ensino, à medida que faz-nos aprender outras formas de ensinar e conviver com as heterogeneidades sociais e culturais na sala de aula.

A etnografia emerge no século XX como um processo de produção do conhecimento no qual o pesquisador inscreve-se em outras culturas, em busca da compreensão dos pontos de vistas das pessoas acerca daquilo que elas fazem quando compartilham espaços de vivências. Reconhecendo a etnografia como processo deflagrador de diferentes experiências de geração do conhecimento conforme nos mostra James Clifford (1998)², os saberes necessários ao ensinar

2 Escolhi James Clifford para destacar tal afirmação pela excelente análise que nos oferece sobre as diferentes formas de produção do conhecimento antropológico através da etnografia, ao destacar as diferentes formas de autoridades emergentes destas práticas. O que o autor nos oferece é uma interessante perspectiva de compreender as

para a transformação dos processos de ensino podem encontrar fonte fecunda de inspiração naquilo que chamo de atitude etnográfica. Para avançar nesta reflexão indico que as operações de congruência entre a atitude etnográfica e os processos de ensino, exigem deslocamentos epistemológicos, ou seja, trata-se de pensar a atitude etnográfica fora dos domínios da pesquisa de campo na antropologia (ou em outras áreas do conhecimento) para inscrevê-la (ou mesmo reconhecê-la) nos limites de uma sala de aula, ou em todos os espaços nos quais as práticas de ensino coordenam as interações entre as pessoas. Parto do pressuposto de que a sala de aula é um espaço de encontro entre culturas diferenciadas e de que a abordagem dos processos sociais neste espaço, numa perspectiva pós-colonial, não incide sobre a ênfase epistemológica da cultura, mas na cultura como processo de geração de diferentes narrativas sobre experiências de vida, narrativas estas marcadas pelas relações de saber e poder que extravasam nas práticas sociais de conversação, conforme nos sugere Homi K. Bhabha (1998).

Defino como atitude etnográfica as práticas de alteridade nas quais buscamos assumir posições ao lado das pessoas para compreender o desconhecido através de outras perspectivas socioculturais. Na maioria das vezes as pessoas assumem diferentes posições sociais dentro de um mesmo contexto e, a partir do lugar em que estão, produzem diferentes pontos de vista para narrarem suas relações com o mundo ao redor. Isto supõe o exercício intenso de diferentes formas de estranhamento, alteridade, partilha de campos de visão e parâmetros de compreensão que nos exigem compor com as outras pessoas, experimentações com as diferentes formas de conhecimento que constituem os discursos na sala de aula.

Parto do pressuposto indicado por Janice Caiafa (2007) de que “na etnografia produz-se antes de tudo uma atitude, uma forma de colocar-se na pesquisa e na relação com o outro”(p. 174). À medida que busco aproximações entre a ‘etnografia’ e a educação, procuro compreendê-la para além das suas ‘determinações disciplinares’ na antropologia. Quero dizer com isto que proponho um diálogo interdisciplinar à maneira como outros autores (ROCHA e TOSTA, 2009), (PORTELA, SACRAMENTO e SILVA, 2011) e (CARIA, 2003)³ também em diálogo com a

relações indissociáveis entre saber e poder que legitimam as autoridades etnográficas, sobretudo dos cânones da antropologia.

³ É importante destacar que cada uma destas obras recorre diálogos interdisciplinares diferentes. Sandra Tosta e Gilmar Rocha apresentam de forma inovadora aproximações entre a antropologia e a educação no Brasil. Os autores

antropologia, sugerem alternativas para a compreensão daquilo que reconheço como ‘atitude etnográfica’ na assunção de novas posturas nos cenários educacionais contemporâneos. É importante lembrar as contribuições que inúmeros intelectuais latino-americanos deram a esta busca de fusão entre aspectos pedagógicos e investigativos na construção política de novas ferramentas de investigação socialmente comprometidas, quando das formulações da pesquisa participante na América Latina (BRANDÃO, 1985)⁴.

O que pretendo, em verdade, é indicar a sala de aula como lugar de deslocamento intelectual no qual podemos descobrir outras formas de produzir conhecimento em regime de funcionamento com as presenças que constituem conosco este espaço de relações. Coloco em perspectiva a sala de aula como uma zona de contato, em que “culturas díspares se encontram, se chocam, se entrelaçam uma com a outra, frequentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação”. (PRATT, 1999, p. 27) Penso que esta noção ressalta o questionamento dos modelos eurocêntricos que predominam na formação ocidental dos processos educativos no Brasil, sobretudo no que diz respeito ao predomínio do ensino sobre as formas do aprender no âmbito da escolarização do conhecimento.

Assumo as proposições de Georges Balandier (1997) quando sugere o exercício do contorno antropológico como um movimento no qual nós, pesquisadores, construímos ao lado de outras pessoas o compromisso de compreender as formas do poder em crescente transformação no mundo contemporâneo, como forma de participação crítica nestas transformações. Neste sentido proponho o contorno na sala de aula para a busca de formas recíprocas de transformação das nossas relações com o saber e com o poder. Indico ainda o necessário trabalho das traduções interculturais, conforme propõe Boaventura de Sousa Santos (2010) como ferramenta de luta por justiça cognitiva através de aprendizagens recíprocas que viabilizam a compreensão intercultural

portugueses Pedro Gabriel Silva, Otávio Sacramento e José Portela organizaram um importante livro no qual destacam de forma interdisciplinar as relações entre etnografia, intervenção social e práxis reflexiva. Telmo Caria, importante pensador português, tem dado significativas contribuições para o diálogo entre antropologia, sociologia e educação sob o ponto de vista da formação profissional.

⁴ Pesquisa Participante inovou nas aproximações entre a etnografia e a educação, sobretudo no que diz respeito ao engajamento político na construção do conhecimento. O antropólogo Carlos Rodrigues Brandão teve um papel fundamental na construção de diálogos com outros pensadores latino-americanos na construção de pontes entre a pesquisa e a educação popular. Com isso quero mostrar que a proposta deste ensaio retoma, sob outra perspectiva (da sala de aula), a construção política das formas de participação na produção do conhecimento.

dos fenômenos sociais nos quais tomamos parte. Através das traduções interculturais assumimos a co-presença como princípio básico de convivência e produção do conhecimento.

Pretendo indicar que a atitude etnográfica viabiliza a ligação do ensino na transformação das práticas de educadores e educadoras, ao mesmo tempo, inverte as posições sociais assumidas por estes atores sociais quando estão envolvidos com os seus quefazeres, sobretudo nos espaços da sala de aula. Através da atitude etnográfica o ‘lugar do educador’ deixa de ser o ‘centro da produção social do conhecimento’ e o educador e a educadora constrói outros lugares na partilha das posições sociais viáveis nas relações intrainstitucionais.

À medida que busca *colocar-se-com-os-outros* no interior dos processos de produção do conhecimento, os educadores e as educadoras geram novas culturas de convivência e incorporam as situações de interculturalidades próprias das relações de proximidade como contextos de novas práticas profissionais e, ao mesmo tempo, de reconstrução ética e política dos pactos de convivência intrainstitucional construídos nos cotidianos das instituições educacionais.

Em linhas gerais o que proponho é que a atitude etnográfica seja compreendida como postura de ligação e abertura às transformações recíprocas que incidem na formação dos educadores e das educadoras e geram novas formas de ensinar-aprender no contexto das instituições, sobretudo no que diz respeito à sua participação nos conflitos socioculturais do mundo contemporâneo. É importante destacar que a atitude etnográfica não se esgota em si mesma e deve ser reconhecida como uma configuração de outras formas de agenciamento que evocam a partilha de lugares na busca produção intersubjetiva das relações em sala de aula. Parto do pressuposto de que o agenciamento implica a composição de arranjos discursivos nos quais assumimos as dimensões sensíveis e inteligíveis das nossas relações e, ao mesmo tempo indica a indissociabilidade entre o discursivo e o não discursivo na produção heterogênea de tais relações (CAIAFA, 2007, p. 151).

A seguir, apresento algumas formas de agenciamento que constituem as interfaces da atitude etnográfica e que, sugerem inscrições nos processos de convivência em sala de aula. Ao longo das reflexões exponho experiências recentes nas quais busco praticar o deslocamento e a congruência da atitude etnográfica no contexto das minhas atividades como educador.

2 A contemplação e o despertar das sensibilidades de pertencimento às relações

Seria ingênuo e, por demais arriscado, pressupor que a atitude etnográfica deriva exclusivamente do fato de termos uma formação específica num determinado campo do conhecimento (antropologia, por exemplo), ou pelo fato de exercitarmos a observação participante de forma exaustiva para cumprir uma determinada agenda de pesquisa. Embora tais condições não sejam exclusivas, nem estejam excluídas na construção da atitude etnográfica, ressalto que esta última é, também, a configuração de um feixe de outros agenciamentos que, em alguma medida, compõem a complexidade do ato de nos colocarmos no mundo com os outros.

Ainda segundo a perspectiva adotada por Janice CAIAFA (2007) a antropologia pode nos favorecer aprendizagens que não se restringem aos limites disciplinares de suas teorias, podemos compreendê-la também “como um campo produtivo de trabalho efetivo onde floresceu uma forma de pesquisar, uma atitude, um olhar, um tipo de inquietação intelectual e afetiva...”. (CAIAFA, 2007, p. 174) Penso que as congruências entre os aspectos afetivos e cognitivos e, sobretudo a inscrição das relações entre aquilo que vemos e aquilo que vivemos no âmbito da linguagem, sugerem compreender a contemplação como uma forma de agenciamento constitutiva das interlocuções que nos posicionam nos nossos contextos de relações.

Neste sentido, convém lembrar com Humberto Maturana (1999) que conversar é uma congruência do emocionar e no linguajar do outro. Isto nos remete a uma busca, não menos importante que incide na procura em ‘decifrar o que o outro diz’. Refiro-me, sobretudo, a busca de partilhar sensibilidades para a composição das formas de estar juntos. O que pretendo mostrar é que não se pode descartar a compreensão de que quando experienciamos a contemplação do mundo que nos envolve, estabelecemos conversações com este mundo, e isto implica o despertar das sensibilidades que nos colocam ao lado das outras pessoas e consolidam nossas relações ao longo dos processos de convivência.

Quando entro em campo para iniciar uma pesquisa, assim como quando entro em sala de aula para início de um semestre, a única certeza que me acompanha é a de que preciso estabelecer

conexões sensíveis com o lugar e as pessoas, a fim de construir as possibilidades de trânsito cultural na interação com os outros. Além de observar atentamente o que me cerca, procuro identificar pessoas com as quais seja possível ir, aos poucos, conquistando espaços nas relações com o contexto envolvente. Foi assim no meu primeiro dia de aulas no Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), instituição para a qual me transferi no ano de 2013.

No dia 15 de abril de 2013 cheguei à UFAL às 7 h15, era meu primeiro dia de aula na instituição (momento inaugural das minhas rotinas institucionais). O ônibus que peguei (Ponta Verde - UFAL) fez uma volta imensa pela cidade e abriu-me uma perspectiva ‘assustadora’ de fazer o caminho, para chegar ao local de trabalho (na minha experiência anterior eu morava a 10 minutos de caminhada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, agora levo 1h e 15min no ônibus para chegar ao meu local de trabalho. Vale ressaltar que desconhecimento dos nomes das ruas e bairros transformou a minha viagem numa longa contemplação das paisagens ignoradas no destino). Ao chegar ao campus da universidade fui direto ao prédio de salas anexo ao CEDU para procurar no mural mais próximo, as orientações quanto à sala em que eu iria dar aulas. Já havia algumas pessoas no local. Presumi serem estudantes. No mural e nas sinalizações das portas e colunas do prédio, a identificação das salas foi feita a partir do semestre no qual as turmas encontram-se. Era o meu primeiro dia e eu não sabia qual o semestre correspondente à turma que iria trabalhar: eu estava perdido.

Conversei com um grupo de estudantes que por ali se encontrava. Informei que era professor novo e que daria aula de pesquisa em educação. Para o meu azar este grupo não fazia ideia de qual o semestre ou turma teria aquelas aulas. Uma estudante me orientou a procurar a sala no prédio central do CEDU. Fui ao prédio ao lado e no guichê de informações da Coordenação do Curso de Pedagogia fui informado que eu daria aulas no prédio em que eu estava anteriormente. Voltei ao local e, antes de chegar, ouvi o meu nome ser mencionado por um grupo de estudantes. Apressei-me em apresentar-me e perguntei qual o período desta turma. Fui informado que esta turma é do quinto semestre e que a sala de nossas aulas seria a de número 09.

No momento em que eu estava procurando me situar, consegui guardar com muita clareza cada passo que dei até chegar à sala de aula: observei silenciosamente ao redor (chequei o mural,

procurei mais informações além do semestre da turma, fui porta a porta, sala a sala ver se havia o meu nome em alguma delas); perguntei ao primeiro grupo de estudantes que estava mais próximo, segui a orientação que elas me deram e fui até a coordenação do curso no prédio ao lado (colhi a informação de que as aulas ocorreriam no prédio em que eu estava, mas não fiquei sabendo qual o semestre da turma), voltei ao prédio e ao ouvir o meu nome apresentei-me e, na companhia das estudantes, cheguei até a sala. Foi assim que coloquei em condição de estranhamento as situações naturalizadas na minha experiência, como professor. Eu cheguei à minha nova Universidade após passar dez anos circulando em outro campus, outro prédio, outros códigos de interação. Para me situar precisei fluir nas tramas invisíveis da experiência de ‘sentir’ o lugar e as pessoas e, assim, prosseguir na abertura de caminhos.

A partir deste breve exemplo, devo destacar que além de buscar integrar de forma mais consistente as razões e os afetos para estarmos uns com os outros na busca de congruência da atitude etnográfica com os processos de ensino, a contemplação do mundo ao redor não é apenas um ato de generosidade perceptiva do mundo que nos cerca, ela é também parte do exercício de um contorno antropológico que nos coloca:

...Diante do ignorado espalhado na rede infinita das práticas sociais e das condutas individuais, observa as diversas cenas e junta múltiplos elementos: coisas, sequencias de ação, signos, símbolos e discursos; e em seguida reagrupa-os em conjuntos inteligíveis, universos complexos descritivos e portadores de sentidos...” (BALANDIER, 1997, p.19)

Para mim, esta compreensão da antropologia como forma de contornar o mundo contemporâneo para compreendê-lo melhor, conforme define Georges Balandier, indica que o ato de contemplar é o que desperta e situa meus sentimentos e ideias na relação com o mundo envolvente. Contemplar não é apenas fruir no deleite das paisagens circundantes, mas, também, operar conexões entre o sentimento de mundo e a pertinência de significados que atribuo àquilo que contemplo. Contemplar é o que me inscreve no lugar e, ao mesmo tempo, o que me autoriza a enunciar o lugar ao me posicionar no lugar.

3 A produção dos arranjos discursivos nos processos educativos

A experiência da contemplação evoca atitudes discursivas para produzir cenas e alegorias que conduzem as outras pessoas àquilo que contemplamos nos processos educativos. Preciso dizer: dar notícias do que vi quando estava à procura de posicionar-me com os outros em sala de aula. Ou, em outras palavras, colocar ao alcance dos outros, aquilo que reelaboro a partir do que experimento quando estou em situação de trânsito cultural. Há um momento em que os processos contemplativos deixam de servir aos discursos da vida privada, simplesmente, e tornam-se discursos da vida pública daqueles que praticam etnografia. Este momento implica a passagem da experiência pessoal para outras formas da experiência institucional, a descrição articulada uma exposição didática para fins de explanações teóricas, é um ato de oralidade ou de escrita que indica a inscrição do trabalho etnográfico em outras esferas de inserção. É através do texto escrito e falado que a experiência pessoal do etnógrafo torna-se visível (audível) para outras pessoas. Quando um antropólogo ou uma antropóloga dá aulas, por exemplo, traz as suas experiências de campo para dentro de sua prática de ensino, ou seja, amplia o campo de visibilidade quando explica aos seus alunos através da experiência vivida; ou provoca leituras de suas monografias e artigos para alçar compreensões das teorias com as quais constrói os seus caminhos intelectuais.

Na medida em que tenta posicionar-se em ‘campo’ através das anotações em seus diários, os praticantes da etnografia realizam outras composições das cenas que posteriormente irão revelar suas apropriações dos pontos de vistas dos outros. É importante lembrar que “... enquanto acreditamos registrar apenas fatos, nós produzimos também formas (...) a descrição consiste em (...) uma atividade de transformação do visível...”. (LAPLANTINE, 2004, p.119) Transpor a experiência ao texto falado ou escrito sob o olhar e a escuta dos outros é uma forma de alterar o seu estatuto de pertencimento. Ela, a experiência, deixa de ser exclusivamente minha e passa a ser alvo de leituras, audiências, comentários e, até mesmo subversões que advém das inscrições dos outros naquilo que dizemos. A descrição não é apenas uma forma subalterna de ‘emoldurar’ o discurso antropológico, como também nos lembra François Laplantine (2004), ela é, sobretudo, um arranjo discursivo no qual utilizamos diferentes recursos para expor as cenas nas quais

buscamos interpretar o mundo através de outros olhares. Considero importante, lembrar mais uma vez, as lições de Janice Caiafa sobre o texto etnográfico. Ela nos diz o seguinte:

...A simpatia como co-funcionamento dos agenciamentos – como vimos para o trabalho de campo – passa para o texto etnográfico com a construção dessa enunciação coletiva. Nela todas as vozes são particulares – nenhuma tem aspiração de tornar-se universal. Ao mesmo tempo, elas se distinguem, persistem a alteridade e a tensão entre elas (...) É assim que se produz estranhamento, diferença, que realiza a viagem que não é só do etnógrafo, embora ele a tenha iniciado, mas também de todos os que participam dos agenciamentos, inclusive o leitor... (CAIAFA, 2007, p. 170)

Compreendida assim a descrição, como uma das formas do texto etnográfico, é um gênero discursivo que não descarta a alternância entre aqueles que falam na escritura do texto, tampouco eliminam a polifonia presente na produção dos seus arranjos discursivos. (BAKHTIN, 2006) Eu sugiro que além destas orientações, possamos compreender que aquilo que é descrito serve de matéria prima para conquistarmos outras formas de ensinar e aprender (gerar novos fluxos de conversações), mesmo que nós não sejamos antropólogos ou antropólogas que encontram em seus diários a matéria prima para o desenvolvimento teórico-metodológico dos seus trabalhos como pesquisadores ou educadores. O registro sistemático das experiências vividas em sala de aula pode nos ajudar a compreender melhor as pessoas com as quais convivemos, mais do que isto, pode nos ajudar a criar formas de convívio institucional em que as reciprocidades no aprender podem nos ajudar a superar as formas de injustiças cognitivas (SANTOS, 2010) que atravessam nossas relações pedagógicas. É através da atitude etnográfica que o educador e a educadora põe em circulação o conhecimento produzido na pesquisa por ele ou ela e por outros pesquisadores que foram a campo para compreender melhor outras formas de produção social do conhecimento.

Anteriormente eu citei passagens do meu primeiro dia de aula no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, após a minha aula (e ao longo dela também) fiz as anotações que agora servem de exemplo para este ensaio. Destaquei aspectos referentes ao dia e à hora em que foram escritos, indiquei cenas das paisagens dos caminhos, formas de interações com as

pessoas, situações e dilemas que tomaram parte daquele dia. À medida que componho meus diários, ou mesmo minhas anotações dispersas sobre fatos que tomam parte dos meus cotidianos como educador, encontro uma fonte de recursos discursivos que orientam aquilo que faço quando dou aulas, seja no sentido mesmo da minha atuação como professor, seja no sentido da minha atuação como ator social que além de dar aulas precisa compreender as situações de conflito nas quais está envolvido quando está em sala de aula. Tais textos podem ser compreendidos como exercícios de uma auto-etnografia, conforme a definição de Mary Louise Pratt (1999), que os concebe como textos marcados por grande heterogeneidade tanto da parte de quem os produz quanto da parte de quem os recebe. Ainda que não os produza com uma finalidade específica, nem mesmo com uma frequência rígida, estes textos favorecem a múltiplas interpretações e compreensões dos processos vividos em sala de aula.

Por vezes, as minhas anotações servem de matéria prima para construir roteiros de trabalho em que a participação do outro extrapola o limite da audiência obediente aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Procuo provocar questões que gerem formas de participação em sala de aula; nas quais os conteúdos e práticas de ensino sejam reapropriados pelo grupo e alterados a partir das diferentes posições que decorrem da condição de estar em sala de aula. Para que isto aconteça é preciso conceber um plano de trabalho no qual a ênfase em temáticas que possuam covalência social e epistemológica. Em outras palavras no momento do planejamento do trabalho é importante considerar os saberes sociais que já possuímos dos nossos contextos de atuação como educadores e educadoras, para compatibilizarmos com os saberes específicos das áreas de conhecimento com as quais trabalhamos.

Meses antes de chegar à sala de aula no CEDU/UFAL eu andava as voltas com o plano de trabalho do componente curricular que fazia parte da minha rotina como educador àquele momento inaugural. Fiz um estudo do plano. A ementa, inicialmente não poderia ser alterada, mas a organização geral do trabalho poderia ser alterada. E foi. Fiz isto tomando nota do antes e do depois, a propósito de compreender melhor porque, a partir daquele momento, a oferta da pesquisa educacional no curso de Pedagogia da Ufal seria oferecido do meu jeito. Além disso, procurei criar instrumentos que me possibilitassem identificar os saberes já adquiridos pelos

estudantes a propósito do envolvimento curricular que temos, ao nos relacionarmos uns com os outros a partir das formas de conhecimento necessárias à pesquisa em educação.

Com isto quero indicar que as formas de descrição são variáveis e diversas, podem ser expressões de uma determinada prática (do trabalho de campo), mas também podem ser expressões de outras práticas (de ensino ou aprendizagem), o que interessa realçar é que, seja uma descrição feita a partir de uma interação com outras pessoas, seja a descrição feita a partir da interação com textos, objetos ou mesmo sensações emergentes das nossas múltiplas formas de pertencimento e envolvimento com o mundo; é através do texto etnográfico que tornamos visíveis para nós e para os outros as condições discursivas⁵ que indicam tempos, espaços e interações com os contextos em que tomamos parte. Além de podermos aperfeiçoar, ou mesmo diversificar nossas práticas de pesquisa, através da descrição, podemos também aperfeiçoar, ou mesmo diversificar nossas práticas educativas.

No entanto a descrição não pode ser compreendida como a última palavra que temos sobre os ‘arranjos discursivos’ que nos enredam e orientam nos nossos trânsitos culturais. Ela, a descrição, é uma das dinâmicas de atuação intelectual que compõe a atitude etnográfica e que contribui para a ampliação das nossas atitudes educadoras, é importante lembrar a natureza problemática das relações sociais presentes nas nossas salas de aula e, também, nos nossos campos de atuação na pesquisa.

4 A problematização e as reconstruções dos arranjos discursivos

Logo na introdução deste ensaio afirmei que a produção do conhecimento na etnografia parte em busca do desconhecido a partir da busca dos pontos de vistas que as pessoas constroem

5

Além da já anunciada definição de Caiafa (2007) de que a etnografia é uma forma de produção heterogênea de discursos, orienta-me também a compreensão de que é através do discurso que nós instauramos nossas relações de poder e saber com outras pessoas. Tal questão foi sumamente analisada por Michel Foucault em diferentes obras, para a escrita deste ensaio destaco, sobretudo o entendimento do pensador francês sobre a ‘função-autor’, é através desta função que se instituem campos discursivos que delimitam regiões diferentes de saber (FOUCAULT, 2006).

para traduzirem a maneira como veem o mundo e vivem suas experiências cotidianas. A educação ocidentalizada, ao contrário, parte de conteúdos já consolidados do conhecimento historicamente construído para ampliar as formas de acesso e participação das pessoas na construção e reconstrução destes conteúdos. Esta inversão de posições na produção do conhecimento nos contextos educacionais apresenta um desnível epistemológico que aponta para um dos aspectos problemáticos dos encontros culturais entre os indivíduos no contexto de uma sala de aula. A partir da experiência etnográfica reconhecemos as diferenças culturais que nos cercam produzindo interlocuções com os outros, no entanto, a experiência pedagógica nos impinge uma monocultura do ensino em que os outros são mantidos à distância a propósito da manutenção de hierarquias rígidas entre quem ensina e quem aprende, isto supõe a formação de um desnível epistemológico que precisa ser questionado ao longo dos processos em que nos constituímos como educadores.

Sempre haverá desigualdade entre aquilo que o educador sabe para ensinar e aquilo que os outros desconhecem sobre o que será ensinado, assim como há desigualdades entre aquilo que o educador desconhece sobre o que os outros fazem quando estão em sua presença na sala de aula, e aquilo que os outros compartilham em segredo na presença do educador, quando este coloca em curso os seus métodos de ensino. Estas desigualdades, que estão presentes nas diferenças quantitativas e qualitativas da relação ‘professor-aluno’ indicam importantes horizontes de questionamento dos processos que envolvem a geração de saberes na sala de aula.

Quero afirmar que este desnível epistemológico é gerador de diferenças culturais, desigualdades e conflitos sociais nas relações produzidas no interior de uma sala de aula. À medida que se naturaliza na educação ‘aquilo que já é conhecido’ como ponto de partida para o envolvimento dos indivíduos em uma relação que pressupõe a produção do conhecimento, aquele que detém as regras que definem o que já é conhecido e deve ser ensinado, detém um patamar de superioridade que amplia as distâncias sociais com os outros. Na maioria das vezes os processos de ensino estão marcados por procedimentos de subalternização dos outros, ou seja, aquele que ‘sabe mais’ desconhece as histórias de vida dos outros e os silencia. (SPIVAK,2010) Quando considero que aquilo que desconheço do outro é relevante para reduzir as distâncias entre o que se ensina e o que se aprende, alteram-se as formas de exercício do poder nas relações com o

educar. Subverter as relações com o poder na sala de aula produz alternativas para os exercícios de estranhamento com certas situações ‘dadas’, isto sugere reconhecer a esperteza que está presente nas relações humanas, conforme sugere Georges Balandier (1997, p. 118) e utilizá-la a favor de novas formas de questionamento, que tornem possível reconstruir os arranjos discursivos com os quais compomos, intervimos e nos apoderamos do e no conhecimento com os outros.

As equações teóricas que definem a relação professor-aluno escamoteiam as diferenças qualitativas e quantitativas que estão implícitas nesta equação. Na maioria das vezes trata-se de um professor para vários alunos, o que implica uma concentração de poderes disciplinares sob a tutela do professor, que, através das suas formas de ensino deve produzir formas de controle que sejam eficientes para governar o espaço de uma sala de aula. Os alunos por sua vez, rebeldes ou obedientes ao modelo da relação pedagógica que os eliminam em suas diferenças pessoais para torná-los um todo homogêneo que reconhecemos como ‘alunos’ (o outro englobado da relação), são submetidos aos processos homogeneizadores que pervertem suas diferenças e ampliam as desigualdades na sala de aula.

Os diferentes indivíduos que ocupam este espaço são portadores de histórias diferentes, carregam consigo diferentes códigos de conversação cultural, participam de diferentes processos simbólicos de interação no grupo e com o grupo em que estão inseridos. Ao mesmo tempo, tais indivíduos participam de forma desigual dos processos sociais que atravessam suas relações interpessoais, seja porque possuem diferentes condições socioeconômicas, de gênero, étnico-raciais, etárias ou mesmo porque são portadores de outras eficiências físico-motoras (comumente chamadas de necessidades especiais ou deficiências pelos discursos especializados em voga).

Na medida em que considero que tais condições indicam os desníveis epistemológicos na sala e aula, assim como as diferenças culturais, desigualdades e conflitos sociais que compõem as constelações de relações neste espaço, reconheço o caráter problemático do lugar e busco formas de contorná-lo produzindo outras formas de me relacionar com o saber e o poder neste espaço. Já não me interesso apenas pelo caráter genérico das relações na sala de aula, mas busco formas de interações sustentáveis nas quais “...a co-presença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são considerados em termos igualitários...”. (SANTOS, 2010, p.45) Isto exige a compreensão de que é preciso conhecer melhor, ao menos compreender de forma mais

ampliada, aqueles com quem constituímos a nossa condição de educadores e educadoras nas interfaces do ensinar e do aprender.

Além de formular questões que sejam pertinentes à abertura da participação do outro nos processos de ensino, é importante produzir visibilidades e dizibilidades das diferenças na sala de aula. É comum as pessoas me dizerem que o Curso de Pedagogia é um curso eminentemente feminino. Não posso aceitar esta afirmação se a mesma tem como intenção indicar que todos os Cursos de Pedagogia são iguais e que todas as mulheres também são iguais. A aparente ‘homogeneidade’ de gênero é portadora de desigualdades. O que compõe a desigualdade de gênero nos Cursos de Pedagogia é também atravessado por inúmeras diferenças culturais que articulam, por sua vez, outros arranjos discursivos nas salas de aulas destes cursos. Ao longo das minhas experiências consigo identificar diferentes regras de socialidade entre as estudantes de Pedagogia. Há regras de idade, de orientação religiosa, de orientação sexual, de orientação política e de estado civil, de proximidade na ocupação do espaço na sala de aula; que incidem sobre as escolhas que as estudantes fazem, para comporem seus grupos de vivências no Curso de Pedagogia.

Quanto mais questionamos nossos espaços de relações enquanto educadores e educadoras, mais se revela a heterogeneidade em expansão nos nossos contextos de vivências institucionais. A produção das diferenças precisa ser reconhecida, pois indica as múltiplas posições que as pessoas assumem quando se colocam umas com as outras em processos de interação. Isto sugere ir para além da construção de pontos de vistas unificados, porque exige reconhecer a heterogeneidade de pontos de vistas para estabelecer múltiplas referências de conexão nas conversações na sala de aula.

5 A diferenciação de pontos de vistas na sala de aula

Diferenciar pontos de vistas apresenta-se também como uma forma de agenciamento que provoca a busca de múltiplas formas de dizer, ou mesmo compreender determinadas situações

vividas, ou determinados caminhos teóricos que possam nos manter as voltas com os problemas teóricos e as suas possíveis soluções.

No espaço de uma sala de aula, as diferentes questões e comentários lançados pelos estudantes ao longo da exposição do educador e da educadora indicam posições diferenciadas na relação com aquele/aquela que ensina e o conteúdo trabalhado. Ao mesmo tempo, as questões, comentários e conteúdos dirigidos pelo educador-educadora aos seus alunos serão apropriados segundo múltiplas referências de entendimento. As dimensões afetivas e cognitivas presentes nas relações interiores a uma sala de aula, não se deixam reduzir a uma única significação deste espaço, a heterogeneidade inscrita nestas dimensões atravessam e movem variações de pensar-e-dizer a partir de cada lugar em que os indivíduos se colocam.

Logo na minha primeira aula de pesquisa educacional no ano de 2013, lancei a seguinte questão para a turma: como você definiria a pesquisa educacional? As respostas foram as mais diversas, o que sugere, de início, que cada pessoa tem uma compreensão particular daquilo que será matéria das nossas interações em sala de aula, acrescentando diferenças, muitas vezes substantivas nas condições iniciais de aprendizagem dos conteúdos programáticos que foram especialmente selecionados para apresentarem respostas a esta questão.

Cada estudante respondeu à sua maneira a questão proposta. Muitos se deram conta de que, apesar de já possuírem algum conhecimento sobre o tema, encontram dificuldades em defini-lo, outros o fizeram de forma muito pessoal. Quando as respostas são confrontadas no conjunto, apresentam muitas diferenças, embora apresentem também algumas semelhanças, o que favorece ao seu agrupamento segundo enunciados bem amplos nos quais há um sentido comum para o grupo determinado de respostas. Após lançar a questão, solicitei que o grupo entregasse-me suas respostas por escrito. Sistematizei os significados, para torná-los mais compreensíveis para mim e para o próprio grupo de trabalho. No quadro abaixo apresento o resultado obtido com esta atividade, para colocar em destaque os principais enunciados apresentados pelo grupo. Utilizo este quadro apenas como uma síntese das configurações gerais da heterogeneidade discursiva produzida em sala de aula, sem qualquer pretensão de fixar os resultados ou mesmo reduzir a atividade aos seus aspectos quantitativos. Em linhas gerais identificam-se os seguintes significados:

Quadro I – Significados atribuídos à pesquisa educacional

Principais Significados	Número de Respondentes
Processo	11
Produto	04
Componente Curricular	04
Base de Formação	02
Não Respondeu	01
TOTAL	22

Fonte: CEDU/UFAL- Pesquisa Educacional – quinto semestre matutino 2013

A maioria dos estudantes utilizou a noção subjacente de processo para indicar o seu significado pessoal para a pesquisa educacional. Todas as respostas que indicavam uma sequência ‘mais ou menos’ sistemática de ações que conduzem à busca por conhecimento foram consideradas como portadoras do sentido de ‘processo’ na definição do que é a pesquisa educacional, a exemplo da resposta da Estudante ‘A’, que diz o seguinte: “é uma estratégia usada para aprofundar conhecimentos com base em pesquisa de campo, fatos reais, etc”. A resposta foi bastante resumida, mas destacou a natureza ‘estratégica’ da pesquisa e o ‘trabalho de campo’ como marca de qualificação da mesma, o que sugere um encadeamento de ações e, ao mesmo tempo, uma busca pelo conhecimento.

Um grupo significativo destacou em suas respostas a pesquisa como ‘ferramenta’, ‘instrumento’ ou ‘objeto’, a Estudante B disse o seguinte: “definiria como objeto norteador das metas para a organização de objetivos teóricos e práticos”. A ênfase nesta concepção indica a pesquisa como ‘produto’; algo que nos é apresentado sob uma forma específica com alto grau de definição ‘material’ e ‘simbólica’ disponível para determinados usos, no caso da resposta da Estudante B a ‘aplicabilidade da pesquisa’ serve para ‘nortear metas’.

Em igual correspondência com o número de respostas que definiram a pesquisa como ‘produto’ estão aqueles que indicaram a pesquisa como componente curricular. Segundo a Estudante ‘C’ a pesquisa educacional é “...uma área do conhecimento que visa o aperfeiçoamento constante na educação”. Neste caso o que predominou foi a correlação imediata entre a pesquisa e o componente curricular no qual a estudante está matriculada. Embora estas respostas possam indicar, também, uma visão de produto, procurei destacá-las de forma distinta porque tais

respostas sugerem que ao menos quatro estudantes, cerca de 20% do total de respondentes, estabeleceram relações imediatas entre a pergunta feita e o contexto em que estavam. Isto sugere uma ‘forma de pensar’ excessivamente centrada nas configurações imediatas do espaço e tempo em que a atividade foi vivenciada.

Houve ainda duas pessoas que identificaram a pesquisa educacional como base de formação para o educador. A Estudante D disse compreender a pesquisa “como base para o trabalho do educador”, esta resposta sugere o reconhecimento de outras práticas e saberes necessários à formação do educador. A pesquisa educacional seria portadora destas ‘práticas’ e ‘saberes’, segundo a estudante.

O único texto que não apresentou resposta à questão, no entanto, respondeu a questão posterior que diz o seguinte: “qual a importância da pesquisa para a formação do educador?”. A estudante que não encontrou resposta para definir o significado da ‘pesquisa educacional’ não hesitou em responder que “a pesquisa serve para nortear o professor no desenvolvimento do aluno e próprio”. Em alguma medida esta resposta abrange os dois quesitos destacados nas questões trabalhadas em sala de aula e toca transversalmente no tema que estou tentando desenvolver neste ensaio. ‘nortear o professor no desenvolvimento do aluno e próprio’ é ‘situar pessoas nos contextos sociais em que se desenvolvem como pessoas’. O que temos diante de nós é um mosaico de diferentes enunciações sobre um mesmo tema. Assim é uma sala de aula, um espaço multifacetado, atravessado por diferentes relações sociais, históricas e culturais que nem sempre se deixam reduzir a uma visão única de mundo.

As diferentes respostas oferecidas à pergunta ‘como você definiria a pesquisa educacional’ produziram visibilidade para os diversos pontos de vistas dos estudantes sobre o tema. Ao se colocarem a pergunta, a partir da provocação do questionário, os próprios estudantes passaram a se perguntar mais sobre o tema, deram-se conta das suas dúvidas a respeito do questionamento, começaram a trabalhar os ‘sentidos’ com os quais buscamos no curso dos trabalhos em sala de aula, ampliar e aprofundar conhecimentos sobre o tema.

Além de encontrar uma multiplicidade de respostas, os questionários nos permitem compor novos instrumentos para retornar à questão; sempre que quisermos rever posições, alterá-las e até mesmo abandoná-las ao longo dos nossos processos formativos. A matéria prima das

trocas emergentes nas fusões entre a atitude etnográfica e os processos de ensino gera roteiros para darmos voltas com o conhecimento a partir das reciprocidades do ‘ensinar’ e no ‘aprender’ com os outros.

6 As conversações e os diferentes ciclos de participação na produção do conhecimento

Estar às voltas com os outros é o que define o conversar, e o conversar por sua vez, é o que permite seguir na produção social do conhecimento fazendo, desfazendo e refazendo relações com as pessoas e as obras deixadas pelas pessoas. Reconhecer a sala de aula como um espaço de múltiplas conversações exige ultrapassar as simplificações que reduzem as relações professor-aluno a relações do tipo eu-tu. A sala de aula é um espaço de vários entre-nós vertiginosos, farpados, repletos de clivagens, desníveis, ondulações, fluxos e armadilhas relacionais. Neste espaço há muitas indefinições, apesar das delimitações rigorosas que separam as pessoas no que se refere às formas de ocupação institucional dos espaços destinados às práticas de conhecimento.

Além das diferentes posições que as pessoas produzem através das histórias de vida que as produzem. Além das desigualdades sociais e cognitivas que as pessoas carregam em suas trajetórias formativas. Além dos conflitos previsíveis e imprevisíveis que emergem dos contrastes das interações nas salas de aula. As alternativas de congruência no linguajar e no emocionar é que viabilizam as relações na produção do conhecimento entre os educadores e as educadoras com os seus outros. Corre um provérbio popular no Brasil que diz: ‘é falando que se entende’, eu ampliaria este provérbio para afirmar que na sala de aula ‘é falando que se entende e se sente aqueles com quem se entende’. Conversar é ao mesmo tempo situar e transitar entre aproximações sensíveis e distanciamentos necessários para construir múltiplas perspectivas de interações entre diferentes práticas de conhecimento.

As conversações, ou melhor, as diferentes situações de conversar com os outros é que compõem os cenários das salas de aula. Compreender as diferentes dinâmicas que situam as pessoas na partilha do conhecimento em campo e na sala de aula pode talvez, contribuir para encontrarmos na atitude etnográfica algo que extrapola suas distinções de usos

institucionalizadas. Talvez seja importante lembrar que todo pesquisador e toda pesquisadora que também se ocupam de tarefas do ensino, às vezes, passam mais tempo em sala de aula que em campo. Logo, colocar em sala de aula as diferentes estratégias utilizadas em campo para compartilhar com os outros a palavra vivida pode contribuir significativamente para alterar as formas excessivamente naturalizadas de ensinar e aprender. Ainda que isto não resulte em matéria prima para novas pesquisas, poderá resultar em matéria prima para a assunção de novas posturas nas relações com as pessoas.

Conversar não é um processo tranquilo, tampouco igualitário de compartilhar diferentes pontos de vista sobre temas e assuntos socialmente relevantes para nossas formações. Aliás, a depender das posições que assumirmos no interior de uma roda de conversa as diferenças que produzimos na proximidade com os outros podem se tornar muito maiores do que aparentam ser quando estamos à distância uns dos outros. Basta prestar um pouco mais de atenção ao observar o que acontece conosco e com as pessoas quando entramos em situação de conversa. Uma simples conversa pode gerar competições de retóricas quando as pessoas entram em disputa para mostrarem que sabem mais de determinados assuntos que outras. Há ainda situações em que a inveja, a desconfiança, ou frustrações pessoais são acionadas logo nas primeiras trocas de palavras. Há situações de encantamento com performances discursivas. Mas ocorrem também situações de silenciamentos. Há, sobretudo, efervescências de subjetividades produzindo configurações incertas, mas generativas de práticas de conhecimento nas interações enquanto perdura uma conversa.

Certa ocasião uma estudante me revelou que temia determinada professora porque ela (a professora) fazia perguntas difíceis, para acuar os estudantes e ‘testar suas ignorâncias’. Segundo a estudante, ao longo do tempo o grupo se ‘acostumou’ com as atitudes da professora, mas ela (a estudante) desenvolveu uma técnica para lidar com a situação. Assim que a professora acabava de explicar o assunto, antes mesmo de provocar as questões ‘inquietantes’, a estudante fazia uma lista de perguntas sobre o conteúdo do texto apresentado e disparava contra a professora. Fez isso durante várias semanas. Diante de todas as perguntas e da persistência da estudante nas perguntas a professora foi aos poucos mudando sua atitude. Com o passar das semanas a professora esticava as explicações e antes mesmo que a estudante perguntasse qualquer coisa, dava o assunto por

encerrado, recomendava leituras para as próximas aulas e ia embora. Este exemplo mostra que as rodas de conversa são também rodas de aprendizagem dos exercícios de poder em sala de aula.

O que eu pretendo indicar é que as situações de conversa são conflituosas e virtuosas na emergência de possibilidades de estar-juntos na produção de conhecimento, seja na sala de aula, seja nos nossos campos de investigação. Em ambos os espaços nossos pontos de partida para nos relacionarmos com as pessoas serão diferentes, mas as orientações e posições que assumimos ao produzirmos reciprocidades no processo podem ser extremamente fecundas quando utilizamos o poder a favor das identificações com os outros. Neste sentido é que entendo a sala de aula como um espaço para a deflagração de diferentes ciclos de produção do conhecimento que circunda e alimenta nossas práticas educativas.

Além de ensinarmos ‘conteúdos programáticos’ dos saberes escolares, podemos aprender outras formas de interagirmos na produção do conhecimento. As diferentes experiências conversacionais possibilitam também diferentes congruências nos nossos fazeres enquanto educadores e educadoras. Ao se deslocar com os outros na conversa o educador e a educadora alterna posições, escuta em profundidade as diferentes questões lançadas e parte destas questões para ampliar as possibilidades de compreensão dos saberes em processo nas suas práticas de dizer-fazer com os outros. Há um ir e vir recorrente marcado por continuidades e discontinuidades que são próprias dos efeitos do conversar. É neste cenário de lutas por definições de significados para a experiência vivida, que aqui compreendemos também como conversar, que os ciclos do conhecimento na etnografia geram mais conhecimento sobre a antropologia ao mesmo tempo em que geram mais dúvidas sobre as possibilidades de se definir a cultura, ou as culturas, em conceitos unívocos. Concatenar diferentes práticas de conversação é o que torna possível inscrever a atitude etnográfica nos processos de ensino.

Compreender o conversar como forma de agenciamento da atitude etnográfica na sala de aula é o que me permite, afirmar, ainda que provisoriamente, que entre o saber ensinar e assumir posições sociais em sala de aula as possibilidades de congruência no agir são infinitas, basta que tenhamos olhos para ver, ouvidos para ouvir e bom senso para partilhar espaços de entendimento com os outros com os quais convivemos na sala de aula e fora dela.

7 Situar, traduzir, transitar, educar

Procurei até aqui indicar os caminhos possíveis para a inscrição da atitude etnográfica na sala de aula. Ao longo deste ensaio o meu maior propósito foi destacar as formas de agenciamento advindas da etnografia, a título de enfatizar a descolonização dos processos de ensino, a fim de ressaltar a importância de outras formas de aprender a conviver com os grupos sociais que constituem as salas de aula. Para isto parti do questionamento das práticas de ensino excessivamente institucionalizadas na contemporaneidade.

Contemplar, produzir discursos, problematizar, diferenciar pontos de vistas e conversar são formas de agenciamento que não se submetem a uma ordem linear. Na verdade são emergências de experiências vividas, nas quais, buscamos ocupar lugares nas relações para nos movermos com os outros e, em alguma medida, gerar as possibilidades de identificação que fazem com que nossas co-presenças perdurem nos processos em que tomamos parte com os outros na produção do conhecimento.

Os caminhos percorridos até aqui buscam mostrar que além de nos situarmos com os outros, protagonizamos formas de tradução intercultural em que diferentes saberes *co-operam* na produção de sentidos. Para estar e permanecer nas relações uns com os outros, deflagramos diferentes experiências de trânsito cultural a partir das aprendizagens na vida social e, então, reconhecemos a educação na heterogeneidade do ensinar e do aprender que emerge das nossas identificações.

Neste sentido, o que eu tentei mostrar foi que a partir das formas de nos situarmos nas relações (configuradoras da atitude etnográfica) são geradas formas de traduções das diferentes experiências cotidianas que se colocam em causa. Ao mesmo tempo, ensinamos e aprendemos uns com os outros em trânsito, na medida em que construímos reciprocidades nas nossas identificações culturais. Identificar-se com é construir novos *topoi* de instalação das relações de poder-saber que abrem outros horizontes de interações. Isto exige reconhecer todas as formas de produção da inexistência dos outros nas nossas situações de convívio social conforme nos orienta Boaventura de Sousa Santos (2008), refutá-las e a partir de aprendizagens recíprocas das

ausências e emergências que marcam os nossos presentes, provocar emancipações intelectuais que transformem radicalmente as relações de poder ainda vigentes no trabalho do conhecimento nas escolas e fora delas.

Reconhecer-se como educador e como educadora é extrapolar as pressões que sequestram nossas vozes em nome dos ordenamentos institucionais que ainda insistem na separação brutal que divide o ensinar do pesquisar, e subalternizam o aprender como condição de inferioridade nas nossas relações com o saber.

Referências:

- BALANDIER, Georges. O Contorno: poder e modernidade. Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BHABHA, Homi K. O Local da Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985
- CAIAFA, Janice. Aventura das Cidades. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- CARIA, Telmo H (org). experiência etnográfica em Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- CLIFFORD, James. A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Tradução de Patrícia Farias. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor. Lisboa: Nova Veja, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MENESES, Maria Paula & SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina CES, 2010.
- PORTELA, José; SACRAMENTO, Octávio; SILVA, Pedro Gabriel. Etnografia e Intervenção Social: por uma práxis reflexiva. Lisboa: Edições Colibri, 2011.
- PRATT, Mary Louise. Os Olhos do Império: relatos de viagem e transculturação. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra. Antropologia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução a uma ciência pós-moderna. Porto: Edições Afrontamento, 1993.
- SPIVAK, Gayatri Chakravortí. Pode o Subalterno Falar? . Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.