

A Educação como Práxis Silenciosa

Marcus Bernardes^a

Resumo: O artigo tem o objetivo de discutir a noção de silêncio como uma metáfora importante para compreender a marginalidade da Educação enquanto objeto de pesquisa da Antropologia. Nesse entrelugar da Antropologia e Educação, analiso também o silêncio em diferentes etnografias (Michel-Rolph Trouillot, Veena Das, Charles Hirschkind, Tim Ingold e Antonella Tassinari) que aparece como performance e/ou categoria de aprendizado. Dessa forma, a Educação como práxis silenciosa é uma provocação para o contraditório. Das etnografias é possível inferir que o silêncio pode ser uma prática atenciosa em que as pessoas se observam, ensinam e aprendem a partir de outras referências além da fala, onde habitam uma experiência de forma prolongada.

Palavras-chave: Silêncio, Educação, Etnografia, Práxis.

O silêncio em seus usos metafóricos ou performáticos é um elemento importante para as nossas vidas em ato ou versos. O silêncio é relativamente fundamental para que a gente entenda muitos processos sociais. Digo relativo, pois em absoluto o silêncio não existe. Mesmo na sala mais silenciosa do mundo é possível ouvir com pouquíssimos decibéis o sangue circulando em nossas veias. Pessoas com deficiência auditiva profunda conseguem sentir o som através da vibração. Não há silêncio absoluto.

^a Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorando em Antropologia Social. Email: marcusbernardes@outlook.com.br <https://orcid.org/0000-0002-4522-0504>

Silentium em latim é derivado do verbo sileo que significa estar calado, estar quieto. Logo, silêncio remete a quietude, sendo o contrário de ruído ou barulho. Manter-se em silêncio é uma medida de atenção e essa ausência de som produz sentido também. O fenômeno musical, por exemplo, é uma alternância rítmica entre sons que chamamos de notas e silêncios que chamamos de pausas. A partitura ocidental confere símbolos de importância semelhante que informam a duração da nota e da pausa. Os dois funcionam em conjunto, o som não é mais importante que o silêncio, embora aparentemente pareça que sim. Para ouvir os silêncios é preciso atenção. No tilintar de notas iguais são as pausas que completam a atribuição de sentido a uma melodia.

Seguindo essa pausa, pergunto-me qual o lugar do silêncio no trabalho antropológico? Divido o trabalho em duas partes. Na primeira parte discuto o silêncio como uma metáfora importante para compreender a marginalidade da Educação enquanto objeto de pesquisa da Antropologia. Além disso, cito brevemente o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) para demonstrar o silenciamento de uma importante tradição de pesquisa que relacionava Educação e Antropologia na segunda metade do século XX no Brasil. Na segunda parte, pretendo discutir o uso do silêncio em diferentes etnografias (Michel-Rolph Trouillot, Veena Das, Charles Hirschkind, Tim Ingold e Antonella Tassinari) que aparecem como performance e/ou categoria de aprendizado, mostrando possibilidades interessantes de como o silêncio se insere no entregar da Antropologia e Educação.

A produção de silêncios entre trajetórias e tradições de pesquisa

Procuo me aprofundar em alguns vestígios e sussurros que foram deixados por aí e, quem sabe, ouvir novas histórias. Nesse percurso, Hugo Lovisolo considerava, em 1989, o legado educacional de Anísio Teixeira como uma ‘tradição desafortunada’. Fortuna, para Maquiavel, entre outros sentidos, se refere a influência das circunstâncias sociais e políticas ou até mesmo uma espécie de herança.

Uma tradição sem fortuna é, portanto, uma tradição sem influências, que não gerou discípulos.

Menos de dez anos depois, Zaia Brandão e Ana Mendonça (2008), lançam o livro em 1997 intitulado *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* A tradição de pesquisa esquecida, mencionada pelas autoras, é a articulação e aproximação original que ocorreu entre educação e ciências sociais nesse período e o esquecimento, entre outros fatores, estava atrelado à falta de interesse a um educador reduzido ao rótulo de ‘liberal’, o que, por sua vez, implicou certo apagamento da importância histórica do CBPE¹.

Em uma nota de rodapé da página 54 do mencionado livro é sinalizado a peculiar relação de Anísio Teixeira com antropólogos/antropólogas e a importância desses encontros para a pesquisa de campo na área da educação. Embora a Antropologia seja mencionada como uma área fundamental na tradição de pesquisa do CBPE, não há nenhum aprofundamento dessa interação, tendo a Sociologia o destaque.

Nesse processo de resgate do que proponho chamar de tradições e experiências silenciadas, a Josildeth Gomes Consorte (1997) e Neusa Gusmão (1997) são as primeiras a demarcar, a partir da Antropologia, a importância do CBPE, relacionando o papel dos estudos de comunidade e das pesquisas antropológicas em que a educação figura como objeto ou meio de reflexão.

Um novo quadro vai se delineando para refletir, por um lado, uma historiografia das antropologias no Brasil e suas convergências com a temática da educação e, por outro lado, as problemáticas da construção de um subcampo da Antropologia da Educação no Brasil. Embora nos últimos anos, sobretudo a partir da segunda década do século XXI, seja possível perceber o crescimento do interesse de antropólogos e antropólogas na educação, ainda assim, não é exagero dizer que se trata de um tema marginal.

Amurabi Oliveira (2015) trata das hierarquias de objetos em termos de investigação na Antropologia, sua análise busca o lugar da

educação nas pesquisas antropológicas considerando duas questões: a) o histórico da Antropologia da Educação no Brasil; b) o lugar da Educação nas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-graduação da área. Em síntese, suas conclusões indicam o lugar periférico da Educação e a Antropologia da Educação como um subcampo em processo de constituição. Mesmo hoje, em diferentes associações, os GTs que relacionam Antropologia e Educação são minoritários.

Ao explicar a marginalidade da educação como tema de pesquisa, Amurabi Oliveira (2015) aponta que a antropologia brasileira se desenvolveu numa aproximação grande com a etnologia indígena, destacando que a não existência de um sistema escolar formal, entre esses povos, resultaria no atraso do desenvolvimento de uma Antropologia da Educação no Brasil. Entretanto, a escolarização dos povos indígenas no Brasil remete aos anos de 1930 sob a tutela do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Ainda assim, assevera Antonella Tassinari que a:

“Lacuna entre os trabalhos teóricos sobre povos indígenas (suas histórias, cosmologias rituais, organização social) e aqueles sobre escolas indígenas (suas práticas pedagógicas, uso de línguas nativas) é também fruto do silêncio da etnologia nacional a respeito das questões educativas” (Tassinari 2009:219-220).

No que consiste esse silêncio sobre as questões educativas, sejam elas escolares ou não? A não existência de um sistema escolar não pode ser uma barreira para uma disciplina que tem se constituído para além dos aspectos da vida social, ditos formais, em seus itinerários de pesquisa. O motor propulsor de antropólogos e antropólogas é justamente a busca pelo não evidente, por aquilo que não está imediatamente a mostra.

Aqui é importante destacar as especificidades da Antropologia nesses caminhos com a Educação. A Antropologia começa a desponar no Brasil através de museus e expedições científicas. Já a Sociologia no Brasil nasce atrelada à Educação, assim como na França. Considero fecundo compreender as relações históricas entre Antropologias

e Educação no Brasil, acrescentando novas camadas da análise para desenterrar silêncios.

Em outro artigo, Amurabi Oliveira, Beatriz Búrigo e Felipe Boin (2016), continuam interessados na análise dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia e acrescentam uma discussão sobre o perfil dos antropólogos/antropólogas que pesquisam educação. Os autores sinalizam a importância de aprofundar a década de 1950 e a criação do CBPE e seus centros regionais. Apesar dessa linha de pesquisa a partir dos programas de pós-graduação, articulando as instituições (universidades) e os agentes (professores/pesquisadores) ser extremamente relevante, busco outros caminhos, acrescentando camadas ao espaço acadêmico, no intuito de possibilitar novos ângulos de análise.

O CBPE, e seus centros regionais de pesquisas, a longo prazo, desenvolveram teorias, práticas e políticas que foram fundamentais para a antropologia institucionalizada. Eu concordo que a pesquisa universitária é fundamental para entender a formação do subcampo ‘Antropologia da Educação’ de forma ‘oficial’, mas se observarmos outros tipos de arranjos sociais (com secretarias de educação, museus, movimentos sociais e associações intelectuais, por exemplo) talvez seja possível ler outras histórias das antropologias e a educação no Brasil. Isso é fundamental, sobretudo para o presente e a valorização de experiências silenciadas, além de criar agendas e possibilidades de pesquisa e diálogo com diferentes comunidades.

Não se trata de reestabelecer novos pontos de origem, remexendo arquivos e memórias para encontrar o inquestionável primeiro trabalho de Antropologia e/da Educação no Brasil. Acredito que seja frutífero perceber como essas disciplinas se articulam em outros espaços e tempos, com novas implicações e sentidos, a partir do presente, principalmente no que se refere ao que determinadas trajetórias intelectuais têm a nos ensinar.

Meu argumento é que a depender dos critérios escolhidos, tradições de pesquisa e experiências são silenciadas no processo de construção das narrativas. Para servir de exemplo, em uma abordagem bem restrita, apesar de entender a necessidade de delimitações e recortes

que tornam as pesquisas exequíveis, Karina Vieira (2016) se propõe pesquisar a construção do conhecimento em Antropologia da Educação em artigos publicados em periódicos no Brasil entre os anos de 1980 e 2014. Os descritores de pesquisa são: ‘Antropologia da Educação’ e ‘Antropologia e Educação’. Se não houver menção as duas expressões e se as palavras não estiverem juntas, as pesquisas estão fora da análise.

Dessa forma, na estória da Antropologia da Educação de Karina Vieira (2016), a primeira publicação sobre Antropologia da Educação é de uma pedagoga e ocorreu em 1988, a partir da busca de trabalhos no Banco de Teses da CAPES. Verdade que a autora destaca a publicação de artigos a partir de 1950 como um momento importante dos debates entre Antropologia e Educação, mas, estranhamente diz que apenas três artigos foram publicados nessa área entre 1950 e 1979. Em toda a tese não há menção a Revista de Educação e Ciências Sociais do CBPE, em circulação desde 1956.

A produção de silêncios na história de instituições e trajetórias possui diversas complexidades que envolvem desde recortes de pesquisas até o epistemicídio (Carneiro, 2005). No meio disso, há imponderáveis que se deslocam entre escolhas editoriais que perpetuam determinada tradição de pensamento em detrimento de outras; intelectuais que conseguem gerar herdeiros ou não; instituições que são varridas por ditaduras; a moda ideológica que rege as pesquisas naquele momento (e posteriormente ressurgem como resgate) e outras variáveis. Vejamos agora como diferentes acepções do silêncio aparecem em algumas etnografias no intuito de perceber outros usos para a palavra.

Acepções do silêncio ou quando o silêncio grita

A produção e o consumo de narrativas sobre histórias de vida e história de instituições envolvem uma desigual contribuição de grupos. As pessoas, segundo Trouillot (2016), participam na história como atores e narradores, portanto, há uma ambiguidade semântica entre ‘o que ocorreu’ (o processo sócio-histórico) e ‘aquilo que se diz ter ocorrido’ (uma estória desse processo). Eu me interesso por essa

ambiguidade e pelas diferentes camadas que essa gramática discursiva de narrativas sobreposição.

Um passado só existe em função de um presente, não há nada lá ou aqui. A preteridade/*pastness*, como diz Trouillot, é uma posição. Então não assumo um modelo de armazenamento memória/história ou a ideia de um passado fixo. A relevância simbólica de um evento, para ilustrar, envolve mais do que historiadores profissionais, e sim, lideranças diversas, representantes políticos, jornalistas, movimentos sociais etc. Escreve Trouillot:

“Essa variedade de narradores é uma entre muitas indicações de que teorias da história têm uma visão em grande medida limitada do campo da produção histórica. Elas subestimam excessivamente a dimensão, a relevância e a complexidade dos espaços sobrepostos em que a história é produzida, em especial quando é produzida fora da academia. [...] Todos somos historiadores amadores, com níveis variados de consciência a respeito de nossa produção” (Trouillot 2016:47-48).

As pessoas, por motivos diversos, ignoram ou não tem acesso à história produzida pela academia. Da mesma forma, as teorias da história têm ignorado a história que é produzida fora da academia. É importante que essas narrativas específicas sejam não só decifradas como texto, mas que se busque compreender as condições de produção das narrativas.

O silêncio apresenta uma tensão dialética que oculta e revela. Como performance, metáfora ou categoria, o termo tem sido empregado de diferentes formas nas etnografias. Veena Das (2020), por exemplo, se interessa pelas amplas possibilidades de um evento e a singularidade das vidas. A antropóloga entende o evento como um construto histórico que constitui uma ruptura, relacionando a Partição da Índia em 1947 e o assassinato da primeira-ministra Indira Gandhi em 1984 ao cotidiano de diferentes famílias. Sobre a Partição, entrelaçando o extraordinário e a vida ordinária, entre os anos de 1973 e 1974, ela conviveu com uma rede famílias urbanas em Punjab. Um primeiro silêncio que Veena Das aborda é o desinteresse das ciências

sociais e da cultura pública indiana no evento da Partição, alertado pelo historiador Gyanendra Pandey em 1994. Essa utilização remete o silêncio como metáfora de ausência, esquecimento ou desinteresse. Na primeira parte deste trabalho utilizei o silêncio como metáfora para explorar a marginalidade da Educação nas pesquisas antropológicas. Agora escuto o silêncio, além de metáfora como performance e categoria de análise.

Sobre o evento, há uma discussão ampla das consequências jurídicas e políticas para a formação do Estado indiano, envolvendo ações para a recuperação de mulheres e crianças raptadas, que significavam a restauração da honra familiar transposta ao Estado. No fim, a fundação do Estado se revela como um contrato social entre homens como chefes de família. Nesse processo, as mulheres não eram vistas como cidadãs, mas como seres sexuais e reprodutivos. O silêncio reaparece quando a autora estuda o luto para as mulheres raptadas, estupradas e condenadas a uma morte social. O que é habitar o mundo no luto?

Um luto normal, sem envolver uma grande catástrofe, é vivenciado por lamentos públicos, por demonstrações constantes de tristeza e, quando era o caso da morte do marido, a viúva infligia danos ao próprio corpo para sinalizar a dor. Nas experiências da Partição, Veena Das encontrou zonas de silêncio. As narrativas não eram específicas, não falavam sobre a experiência de rapto e estupro. Era perigoso lembrar. Em vez de um lamento público, “a metáfora que usavam era a de uma mulher que bebia do veneno e o guardava dentro de si. (...) Assumir a postura do silêncio” (Das 2020:87). Assim, da descida ao cotidiano, na forma como esse evento é incorporado na temporalidade das relações humanas, a memória corporal de ser-com-outros, ou seja, a forma como o passado entra no presente – remete a um conhecimento venenoso, uma postura silenciosa. Em certa medida, é um passado considerado como posição, tal como entende Trouillot (2006).

O silêncio apresentado por Veena Das (2020) aparece como uma performance, uma postura do silêncio. Em outras etnografias, o silêncio é uma categoria de aprendizagem. Embora não deixe de ser

uma performance também, o aspecto de categoria é importante para destacar o silêncio como um elemento-chave do processo educativo.

Charles Hirschkind (2021) aborda a ética por trás da escuta de sermões de pregadores islâmicos populares gravados em cassete desde 1970 e difundidas entre as classes baixas e médias egípcias, como uma prática disciplinar que aprimora uma sensibilidade para viver enquanto muçulmanos no mundo contemporâneo. Se em Veena Das (2020) o silêncio é a antítese da fala, em que a mulher raptada habita novamente o mundo em um gesto de luto, aqui o silêncio é atrelado a escuta especial que leva à autodisciplina e ao aprimoramento moral. Dessa forma, o termo *asghā* significa ficar em silêncio para escutar. Um ato mais deliberado de atenção do que o verbo ‘ouvir’ (*sam*’).

“Escutar com muita atenção’, *al-insāt*, é uma capacidade sensorial muito complexa, ao contrário da mera audição (*sama*’), entendida como uma receptividade passiva e espontânea. *Al-insāt* é o tipo de atenção apropriado para aqueles momentos em que o coração de um indivíduo está inclinado em direção à Deus” (Hirschkind 2021:237).

O silêncio é um fator de aprendizado e uma atitude deliberada que torna a escuta uma prática de atenção no sentido educativo. Para Tim Ingold (2020), a Educação é uma forma de conduzir a vida e a Antropologia uma forma de viver a vida com os outros. Sua análise parte fundamentalmente de John Dewey, mas também de suas próprias pesquisas envolvendo Antropologia, Arte, Arquitetura e Design, além de reflexões sobre o senso de comunidade na Universidade de Aberdeen onde trabalha. Sua preocupação inicial é contra uma ideia de transmissão na educação. O antropólogo britânico defende que a educação é uma prática de atenção e não de transmissão. É uma prática de continuidade social da vida em que as pessoas criam sentido juntas. Dessa forma, realizar uma experiência é habitar nela. Ter atenção é alongar essa presença. Esse fluxo está na própria etimologia da palavra atenção, do latim *ad tendere*, que significa ‘alongar em direção a’ (Ingold 2020).

Acredito que parte de se habitar uma experiência com atenção envolva a presença do silêncio no sentido educativo, algo não direta-

mente abordado por Ingold. Assim, para Charles Hirschkind (2021), ouvir sermões é diferente de ouvir músicas, no contexto dos muçulmanos egípcios. Escutar sermões em cassete, quando envolve uma atitude atenciosa (*al-insât*) produz um estado moral, uma autodisciplina, enquanto ouvir música, no sentido comum de uma audição, leva o indivíduo a um estado de relaxamento, mas sem uma progressão moral de aproximação com Deus.

O silêncio como uma categoria de aprendizado também é discutido por Antonella Tassinari. Ao criticar a experiência escolar do Ocidente, ampliando as discussões sobre educação indígena, para além da escola, Tassinari (2009) reflete sobre a criança indígena, os cuidados corporais e as atitudes educativas dos adultos. Nesse contexto, é possível apreender outros sistemas de ensino e aprendizagem por meio de sonhos ou da embriaguez/uso de alucinógenos; a aprendizagem como ‘incorporação’ do conhecimento (produção de corpos); as técnicas e os saberes transmitidos de crianças mais velhas para as mais novas; os saberes que não são transmitidos oralmente, mas com a utilização de gestos (novamente o corpo) e imagens. Além do silêncio como fonte de conhecimento, um tipo de silêncio que ensina.

Charles Hirschkind (2021) destaca que ‘ouvir com o coração’ os sermões é uma atitude que envolve todo o corpo. Nesse aprendizado ético há uma fisiologia moral, isto é, uma experiência emocional-sines-tésica de um corpo permeado pela fé islâmica, um tipo de recepção auditiva que envolve a carne, a coluna, o peito e o coração. Embora de forma diferente, contextos não escolarizados de educação também envolvem uma ‘incorporação’ do conhecimento.

Antonella Tassinari (2015) analisa a pedagogia nativa de famílias agricultoras no município de Turvo no Paraná e as famílias indígenas galibi-marworno, que vivem nos campos alagáveis na bacia do rio Uaçá, no Amapá. Nos dois contextos, a escola está presente na vida das crianças, mas as famílias entendem que a escola não é suficiente para dar conta do conhecimento necessário para aprender o modo de vida daqueles povos. É fundamental produzir um corpo ativo desde cedo,

‘pegar o ritmo da aldeia’ ou ‘ter disposição para trabalhar’, como é dito pelo povo galibi-marworno e as famílias agricultoras, respectivamente.

As pedagogias nativas envolvem uma série de nuances e complexidades, mas abordando de uma forma muito sintética e geral, as dinâmicas de aprendizagem envolvem um vínculo com a terra e com o ambiente mediados por experiências sensoriais e afetivas dos aprendizes, na medida em que o desenvolvimento infantil é produto desses contextos sociais. Existe uma centralidade da experiência e da corporalidade, além da atenção aos esforços infantis de iniciativa e imitação, com atribuições progressivas de responsabilidades no modo de vida das famílias (Tassinari 2015).

“Esses aspectos comuns dizem respeito a uma educação silenciosa que quase não faz recurso à palavra, que ocorre nos contextos de prática, aguarda a iniciativa das crianças ao se mostrarem curiosas em aprender algo, facilita e orienta seus esforços de imitação, atribui-lhes o mérito, mas também a responsabilidade sobre aquilo que foi aprendido” (Tassinari 2015:166-167).

Tassinari nomeia de aprendizagem silenciosa esse tipo de educação atenta e ativa. Acredito que o al-insât, discutido por Charles Hirschkinf (2021), com as especificidades dos contextos à parte, envolva uma correlação interessante com esse silêncio que educa. Não se trata de repetições vazias de sentido, muito pelo contrário. São pedagogias com intuítos sistemáticos e estratégicos de produzir e refletir conhecimentos que perpassam por todo o corpo. No caso dos muçulmanos egípcios um aprimoramento moral e para as crianças, das famílias indígenas galibi-marworno ou agrícolas de Turvo, a produção de corpos saudáveis e a aprendizagem de um certo modo de vida, também atrelados a moralidades específicas. Em todo esse quadro o silêncio é um potencializador da educação que ativamente age onde a palavra não pode alcançar.

Por fim, o silêncio ainda aparece como uma categoria de análise quando Trouillot (2006) entrelaça silêncio e história. Uma teoria da narrativa histórica deve reconhecer a distinção e a sobreposição entre processo (o que ocorreu) e narrativa (aquilo que se diz do que ocor-

reu), os dois lados da historicidade. Trouillot afirma que “somente através dessa sobreposição (os dois lados da historicidade) poderemos descobrir o exercício diferencial de poder que viabiliza certas narrativas e silencia outras” (2016:56). Dessa forma, os silêncios podem ingressar no processo de produção histórica, em quatro momentos: 1) no momento da criação do fato (na elaboração das fontes); 2) no momento da composição do fato (na elaboração dos arquivos); 3) no momento da recuperação do fato (na elaboração das narrativas); 4) no momento da significância retroativa (na elaboração da história em última instância).

O silêncio desempenha um papel crucial na construção da história, operando em diferentes etapas do processo de produção histórica. Como dito, ele está presente na criação e organização das fontes, na estruturação dos arquivos, na formulação das narrativas e na atribuição de significado aos eventos passados. Esses momentos revelam como certas narrativas são legitimadas enquanto outras são omitidas, refletindo dinâmicas de poder que moldam a memória e a interpretação do passado. Perceber como o silêncio atua na construção histórica, engendra novas formas de pensar as relações entre discurso, poder e memória.

Coda

Defendi a ideia de que o silêncio é um elemento constitutivo do trabalho intelectual. Nas etnografias analisadas aparece com diferentes usos (metafórico, performático ou categórico). O silêncio faz parte da produção das etnografias, dos momentos de quietude, do instante entre as sinapses e as palavras. Reaparece também como um elemento importante para explicar relações sociais, a lacuna entre o extraordinário e a escada silenciosa que leva ao cotidiano, as ausências e apagamentos de experiências e tradições de pesquisa.

Dessa forma, o silêncio está presente no trabalho do antropólogo ou etnóloga. A escrita etnográfica envolve vários momentos de

rabiscos improvisados à revisão de outra revisão de um texto que se imaginava ser a versão final. Tomamos nota em qualquer lugar, a qualquer hora, seja no diário de campo, em blocos de papel ou apps nos celulares. Tem gente que gosta de escrever em cafés ou bares, escutando a sinfonia da cidade. Outros preferem os sons da natureza ou escutam música em todo o processo da redação. Há quem não tenha escolhas, escrevem com filhos no colo, sentados no chão ou com o lápis acabando. Escrevem no ônibus lotado quando dá sorte de encontrar um assento em meio ao vozerio incompreensível. No meio de todos esses ruídos, acredito que o silêncio se faça presente no sentido de manter-se quieto no momento da escrita.

A Educação como práxis silenciosa é uma provocação para o contraditório. Em certo sentido, ao se pensar no ambiente escolarizado, a presença do silêncio (exceto em momentos de prova, onde não se pode nem inclinar um pouquinho a cabeça para o lado) é quase a ausência do ensino. O silêncio, nesse cenário, é quase uma antítese da comunicação. Tentei, no entanto, abordar outras formas de silêncio. Uma pausa que comunica. O silêncio como uma prática atenciosa em que as pessoas se observam, ensinam e aprendem a partir de outras referências além da fala, onde habitam uma experiência de forma prolongada. O silêncio também como prática de liberdade, de momentos coletivos de agência e reflexão, fundamentais para muitas pedagogias nativas no cotidiano (Freire 1999).

Como mencionado antes, não há silêncio absoluto. Nesse momento estou em um ambiente silencioso, escuto bem longe latidos de algum cachorro na rua. Meu PC faz um leve som mecânico do cooler do processador e o disco rígido em funcionamento, enquanto minha esposa dorme e escuto um pouco da sua respiração. Os meus dedos que digitam nas teclas geram barulhos, embora bem menos do que uma máquina de escrever antiga. Mesmo cortado por essas influências sonoras, estou em silêncio. Pausa.

Notas:

¹ Anísio Teixeira, enquanto diretor-geral do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, através do Decreto nº 38.460 de 28 de dezembro de 1955, cria o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE.

Referências:

- BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Walesca (orgs.). 2008. *Uma Tradição Esquecida: Porque Não Lemos Anísio Teixeira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação.
- CARNEIRO, Sueli. 2005. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- CONSORTE, Josildeth Gomes. 1997. “Culturalismo e Educação nos Anos 50: O Desafio da Diversidade.” *Cadernos CEDES* [online], 18(43):26-37. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200003>. Acesso em: 25/04/2022.
- DAS, Veena. 2020. *Vida e Palavras: A Violência e Sua Descida ao Ordinário*. São Paulo: Editora da Unifesp.
- FREIRE, Paulo. 1999. *Educação como Prática da Liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GUSMÃO, Neusa. 1997. “Antropologia e Educação: Origens de um Diálogo.” In: *Cadernos CEDES*. Campinas, 18(43). Versão digital, s.p.
- HIRSCHKIND, Charles. 2021. “Uma Ética da Escuta: A Audição de Sermões em Cassete no Egito Contemporâneo.” In: *Debates do NER*, Porto Alegre, 21(39):211-261.
- INGOLD, Tim. 2020. *Antropologia e/Como Educação*. Tradução de Vitor Emanuel Santos Lima e Leonardo Rangel dos Reis. Petrópolis: Editora Vozes.
- LOVISOLO, Hugo. 1989. *A Tradição Desafortunada: Anísio Teixeira, Velhos Textos e Ideias Atuais*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.
- OLIVEIRA, Amurabi. 2015. “Sobre o Lugar da Educação na Antropologia Brasileira.” *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, 24(1), jan.-jun.:40-50.
- OLIVEIRA, Amurabi; BÚRIGO, Beatriz; BOIN, Felipe. 2016. “A Antropologia, os Antropólogos e a Educação no Brasil.” In: *Antropológicas*, 27(1):21-44.

- TASSINARI, Antonella. 2009. "A Educação Escolar Indígena no Contexto da Antropologia Brasileira." In: *Ilha - Revista de Antropologia*, Florianópolis, 2009:217-244.
- TASSINARI, Antonella. 2015. "Produzindo Corpos Ativos: A Aprendizagem de Crianças Indígenas e Agricultoras Através da Participação nas Atividades Produtivas Familiares." In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 21(44), jul./dez.:141-172.
- TROUILLOT, Michel-Rolph. 2016. *Silenciando o Passado: Poder e a Produção da História*. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya.
- VIEIRA, Karina. 2016. *A Construção do Conhecimento em Antropologia da Educação: Levantamento, Análise e Reflexão de Artigos Publicados no Brasil*. Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP. 401f.

Education as Silent Praxis

Abstract: The article aims to discuss the notion of silence as an important metaphor to understand the marginality of Education as an object of research in Anthropology. In this 'in-between' space of Anthropology and Education, I also analyze silence in different ethnographies (Michel-Rolph Trouillot, Veena Das, Charles Hirschkind, Tim Ingold and Antonella Tassinari) that appears as a performance and/or learning category. In this way, Education as silent praxis is a provocation for the contradictory. From the ethnographies it is possible to infer that silence can be a thoughtful practice in which people observe, teach, and learn from references other than speech, where they inhabit an experience in a prolonged way.

Keywords: Silence, Education, Ethnography, Praxis.

Recebido em janeiro de 2024.
Aprovado em dezembro de 2024.