

# Educação, antropologia, ontologias<sup>I</sup>

Renzo Taddei<sup>II</sup>

Ana Laura Gamboggi<sup>III</sup>

## Resumo

Este texto tem como objetivo analisar a relação entre a antropologia e a educação, bem como entre esses dois campos e a experiência da vida, num contexto de debates acadêmicos em que preocupações mais propriamente epistemológicas cedem gradativamente espaço à reflexão sobre a dimensão ontológica da existência. A partir de uma discussão da relação histórica assimétrica entre a antropologia e a educação na reflexão sobre as dimensões socioculturais do aprendizado, propomos a inversão dos termos da expressão *antropologia da educação*, e em seguida discutimos os paradoxos existentes na relação entre a educação profissional do antropólogo, enquanto exercício epistemológico, e a dimensão ontológica da vivência etnográfica. Emerge daí a questão do corpo do etnógrafo como elemento ausente na reflexão etnográfica, indício da presença de uma das dicotomias estruturantes da epistemologia ocidental, a divisão entre corpo e mente. Os trabalhos de autores ligados à chamada virada ontológica nas ciências sociais são então trazidos ao debate e, a partir da análise de algumas de suas contribuições centrais, vêm à tona novos pontos de contato entre os campos da educação e da antropologia, em bases mais simétricas. Dentre esses, destacam-se os temas da felicidade e da plenitude do devir, inéditos na antropologia, mas presentes nos debates pedagógicos das últimas quatro décadas.

## Palavras-chave

**I-** Agradecimentos: Renzo Taddei foi financiado, em etapas distintas de sua pesquisa, pela National Science Foundation (951516), pelo Inter-American Institute for Global Change Research (CRN 3035 e 3106), e pelo Comitas Institute for Anthropological Study. Os autores dedicam este artigo a Lambros Comitas, cuja dedicação à educação, à antropologia e à etnografia é-nos fonte perene de inspiração.

**II-** Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contato: renzo.taddei@unifesp.br

**III-** Centro Universitário SENAC. São Paulo, SP, Brasil.

Contato: anagamboggi@gmail.com

Etnografia – Antropologia – Ontologia – Simetria – Educação.

# **Education, anthropology, ontologies<sup>I</sup>**

Renzo Taddei<sup>II</sup>

Ana Laura Gamboggi<sup>III</sup>

## **Abstract**

*The goal of this paper is to analyze the relation between anthropology and education, and the relation of both with the experience of life, in a context of debates in which epistemological concerns have gradually been substituted by a reflection on the ontological dimension of existence. Starting with a discussion on the asymmetric historical relation between anthropology and education, in what concerns the analysis of sociocultural dimensions of learning, we propose the inversion of the terms of the expression anthropology of education, and then discuss the paradoxes that characterize the relation between the professional education of the anthropologist, identified as an epistemological exercise, and the ontological dimension of the ethnographic experience. From this discussion, the question of the body of the ethnographer emerges as something absent in mainstream ethnographic production, which is identified as an index of the presence of one of the structuring dichotomies of Western epistemology: the separation of mind and body. The works of authors associated to the so-called ontological turn in social sciences are brought to the discussion, and from the analysis of some of their main contributions, new points of contact between education and anthropology, on more symmetric grounds, emerge. Among these, it is of special interest the one that focuses on happiness and the plenitude of becomings, which, albeit unprecedented themes in anthropology, have been part of the educational debates of the last four decades.*

**I-** Acknowledgments: Renzo Taddei was partially funded by the National Science Foundation (951516), the Inter-American Institute for Global Change Research (CRN 3035 and 3106), and the Comitas Institute for Anthropological Study. The authors dedicate this article to Lambros Comitas, whose dedication to education, anthropology, and ethnography is a perennial source of inspiration to us.

**II-** Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contact: renzo.taddei@unifesp.br

**III-** Centro Universitário SENAC. São Paulo, SP, Brasil.

Contact: anagamboggi@gmail.com

## **Keywords**

*Ethnography – Anthropology – Ontology – Symmetry – Education.*

## **Introdução:** assimetrias

Tomando como ponto de partida uma reflexão sobre as tensões entre a educação profissional do antropólogo e a dimensão existencial da vivência etnográfica, este artigo busca analisar a relação entre a antropologia e a educação, bem como entre esses dois campos e a experiência da vida, num contexto de debates acadêmicos em que preocupações mais propriamente epistemológicas cedem gradativamente espaço a debates sobre a(s) dimensão(ões) ontológica(s) da existência. Um dos elementos de interesse para a análise aqui apresentada é a relação entre a educação profissional do antropólogo, enquanto exercício epistemológico, e a dimensão ontológica da vivência etnográfica.

Nosso ponto de partida é a constatação de que a relação entre a antropologia e a educação, enquanto campos acadêmicos, tem sido marcada por uma acentuada assimetria. A própria expressão *antropologia da educação*, por exemplo, ilustra esse fato. A antropologia é aí evocada para esclarecer o que é a educação, ou pelo menos o que são suas práticas institucionalizadas, como a escola, e quais implicações elas têm para a vida coletiva.

Como subdivisão do campo mais vasto da antropologia, a antropologia da educação tem muitas décadas de existência. Nos Estados Unidos, por exemplo, dentro da instituição na qual o alemão Franz Boas fundou o primeiro departamento de antropologia das Américas, a Universidade de Columbia, as pesquisas na área de antropologia da educação iniciaram-se na década de 1930, na escola de pós-graduação em educação – o Teachers College. Para fazer justiça, é preciso mencionar que o nome atual do programa de pós-graduação naquela escola não é antropologia da educação, mas antropologia e educação. Ainda assim, a assimetria está lá, uma vez que o objetivo foi, durante as muitas décadas de sua existência – e em geral ainda é – o uso de abordagens antropológicas (especialmente o método etnográfico), quase sempre de forma

acrítica, para refletir, agora sim criticamente, sobre a educação e suas práticas, nos Estados Unidos e ao redor do mundo. Houve mudanças a esse respeito na última década, mudanças que serão discutidas mais adiante neste texto. Porém, o fato é que essa relação assimétrica se manteve relativamente estável por quase todo o século passado.

## **Antropologia ↔ Educação**

Há muitas formas possíveis de se desarticular uma relação assimétrica. Aqui usaremos como estratégia metodológica a análise das implicações conceituais da simples reversão dos termos – literalmente. Ao invertermos os termos da expressão *antropologia da educação*, temos a *educação da antropologia*.

Inicialmente, se analisarmos tanto o universo da educação como o campo da antropologia, chamará a atenção a ausência de discussão sobre a educação dos antropólogos, e também sobre os antropólogos como educadores. Esses são temas que aparecem de forma apenas anedótica, especialmente em obras historiográficas, como as de George Stocking Jr., um dos principais historiadores da antropologia (ver, por exemplo, STOCKING JR., 1982, 1992). E, mesmo aí, a educação é tomada apenas como aspecto de genealogias intelectuais. Dois dos exemplos mais conhecidos talvez sejam estes: primeiramente, a forma por meio da qual a noção de cultura como parte do espírito de um povo (*Volksgeist*), característica do romantismo alemão, chega aos Estados Unidos através de Franz Boas e é influência importante na constituição da chamada Escola da Cultura e Personalidade norte-americana, na qual Ruth Benedict e Margareth Mead, estudantes de Boas, ocuparam papéis proeminentes (BUNZL, 1996). Como segundo exemplo, a forma através da qual o interesse pela semiótica de Max Weber e a fenomenologia de Alfred Schutz chegam até um dos mais lidos autores da história da antropologia, Clifford Geertz, por intermédio da obra de Talcott Parsons (AUSTIN, 1979).

Ou seja, a educação é tomada como um processo de transmissão – ou de transdução, na melhor das hipóteses – em que a base conceitual e as estratégias metodológicas se reproduzem e se disseminam, quase que à revelia da existência humana dos antropólogos. Trata-se de algo que se aproxima, muito mais do que os antropólogos estariam dispostos a admitir, daquilo que Paulo Freire (1987) chamou de educação bancária. A diferença talvez esteja no fato de que a etnografia introduz aí um elemento que a educação, no seu modelo bancário, não contempla: a realidade do campo etnográfico se contrapõe como elemento desorganizador dessa transmissão de conteúdos, o que empresta ao resultado da pesquisa etnográfica o seu caráter de novidade. Mas é notável como paradigmas teóricos e metodológicos se mantêm estáveis por décadas, não obstante a dimensão de novidade radical que a experiência da pesquisa de campo traz: o funcionalismo, por exemplo, encontra-se ainda bastante vivo, se não na antropologia, em boa parte da produção das demais ciências sociais ocidentais.

A autocrítica que marcou a produção antropológica norte-americana e europeia a partir de meados da década de 1970, e especialmente na década de 1980, e que trouxe à agenda da pesquisa antropológica o tema da reflexividade, ficou quase exclusivamente circunscrita às questões da escrita antropológica, da autoridade de quem escreve e das implicações políticas de como antropólogas e antropólogos estabelecem relações com seus informantes durante a experiência de campo. O livro *Writing culture*, publicado em 1986 e editado por James Clifford e George Marcus, é um marco importante daquele contexto. O questionamento, no entanto, resume-se às implicações políticas das práticas epistemológicas do antropólogo, ou seja, às condições nas quais é possível produzir conhecimento sobre a existência social do outro, e aos efeitos que essas formas de produção de conhecimento teriam sobre a existência social desse outro.

As decorrências desse movimento crítico para a forma como antropólogos eram educados, no entanto, curiosamente não se

impuseram como elemento de discussão. Ao invés disso, os impactos daquele momento de autocrítica reduziram-se à transformação dos exercícios intelectuais a que são submetidos os estudantes, nos anos iniciais dos cursos de pós-graduação: estes passaram a ler e discutir os autores chamados então de pós-modernos e também alguns filósofos pós-estruturalistas, algumas vezes à exaustão, sem que tais exercícios intelectuais se transformassem em experiência vivencial.

Quanto ao papel da experiência etnográfica na antropologia, é notável a abundância de discussão, desde Malinowski (1978), pelo menos, sobre sua importância no processo de construção do conhecimento e teorias antropológicas; ao mesmo tempo em que há, contraditoriamente, a ausência de debate analítico sobre sua importância na educação do pesquisador. De maneira geral, subsistiu no meio antropológico, na Europa e nas Américas, a ideia de que a experiência de campo se coloca como rito de passagem basilar, que define a identidade do antropólogo como tal. Só a partir daí é possível efetivamente produzir algo de qualidade. Ou seja, o antropólogo só é capaz de ser criativo na presença da alteridade radical. Quando dentre os seus pares, municia-se de ideias e teorias; quando entre gentes diferentes, precisa ter ideias inovadoras. Essa perspectiva é quase sempre assumida de forma tácita e não explícita, ainda que qualquer antropóloga ou antropólogo que dedique algum tempo a refletir sobre o tema seja capaz de ver as inconsistências aí presentes. Soma-se a isso o fato de que inexistem, na absoluta maioria dos cursos de antropologia norte-americanos, europeus e latino-americanos, disciplinas exclusivamente dedicadas às práticas e métodos. Ao contrário: privilegia-se a leitura de monografias etnográficas clássicas e espera-se que o estudante, crítica ou acriticamente, as mimetize quando estiver em campo. Não é de se estranhar, dessa forma, que a pesquisa de campo se coloque como fonte de ansiedade entre estudantes de antropologia; muitos se sentem empurrados ao campo, sem muito preparo para o que eventualmente possam encontrar. Como estudantes de graduação, talvez

sequer passem pela experiência do campo: tudo se resume a discussões teóricas. Os programas de iniciação científica têm transformado isso no Brasil, mas, ainda assim, não é incomum encontrar, nos melhores cursos de graduação em antropologia ou ciências sociais do país, estudantes que se formam antropólogos (ou cientistas sociais com habilitação em antropologia) sem que tenham tido qualquer experiência de campo. E ninguém espera muito destes – além de serem capazes de discorrer sobre os clássicos, antigos e contemporâneos – e, naturalmente, que façam pós-graduação.

### **O corpo (ausente) do etnógrafo**

Há um elemento irônico nesse panorama: o fato de que a etnografia é, em si, uma experiência fundada na ideia de que o pesquisador deve aprender os modos de vida estudados. Ou seja, a noção de aprendizado existe como elemento estruturante da etnografia. Mas, em geral, as formas de aprendizado envolvidas na experiência etnográfica são muito diferentes dos processos educativos aos quais o estudante costuma ser exposto nos anos iniciais de sua educação antropológica.

No campo, a tendência é que o antropólogo aprenda sobre as formas de vida do grupo estudado, tentando viver no contexto social desse grupo. Para isso, precisa, inicialmente, resolver questões básicas da sua existência, como aliviar-se de suas necessidades fisiológicas, garantir sua integridade física, comer, dormir. E isso se dá em situação de choque cultural, de estar entre gente que faz as coisas de forma diferente, interessante e imprevisível. Há uma sensação de inexorável assincronia, de descompasso entre o pesquisador e o novo mundo em que está. São questões que evocam reações emocionais intensas, não raro de ansiedade e medo. O pesquisador, muitas vezes para seu desespero, vê-se então dedicando boa parte do tempo ao seu corpo e à gestão de suas próprias emoções. De certa forma, essas questões de existência corpórea se fazem

presentes por todo o período de pesquisa etnográfica e os *insights* teóricos acontecem dentro desse contexto. Com o passar do tempo, depois de muito esforço e dedicação, a ansiedade e o medo vão deixando de se fazer perceptíveis, à medida que o pesquisador vai se sincronizando com os ritmos do grupo social com o qual está.

É importante notar como Malinowski (1997) menciona, no famoso capítulo metodológico do livro *Argonautas do Pacífico Ocidental*, explicitamente a questão do aprender o modo de vida nativo, mas, no que diz respeito a questões de coexistência, de comunhão existencial, limita-se a mencionar o aprendizado da língua dos nativos. De resto, a palavra *aprender* equivale a coletar informações a respeito do fenômeno estudado. Todas as questões mais fundamentalmente existenciais foram registradas em seus diários de campo e deixadas inéditas até a sua controversa publicação, já póstuma, em 1967 (MALINOWSKI, 1997).

Ora, quando retorna ao seu contexto institucional de origem, para enfim produzir o texto que lhe dará as credenciais que busca, seu título de mestre ou de doutor, o pesquisador se vê impelido a produzir um texto que mimetize os clássicos, antigos ou contemporâneos; clássicos nos quais o foco se encontra em questões fundamentalmente epistemológicas: como pensam os seus interlocutores, como articulam seus discursos e o que fazem com eles ou de que forma o discurso do nativo e o discurso do antropólogo se relacionam e se articulam. O pesquisador, que esteve em grande parte de sua pesquisa de campo sincronizando suas vísceras, seus ritmos corporais e emocionais (TADDEI, 2014a), seus processos de trocas de substâncias e afetos (TADDEI, 2014b), agora precisa abstrair isso tudo e produzir um texto focado nos conceitos e ideias através dos quais se manifestam a “cultura ou a sociedade dos nativos”. Isso ao mesmo tempo em que ele se resincroniza com os fluxos de substâncias e afetos do seu contexto educacional de

origem. Ou seja, precisa extrair da experiência visceral do campo tudo o que não é redutível aos conceitos e ideias que marcam os gêneros paradigmáticos da escrita etnográfica.

Dramático como pode parecer, há outro lado da questão: como a maioria dos estudantes é treinada para não perceber a amplitude subjetiva da vivência quando em modo analítico, pouca gente saberia o que fazer com isso; como dar forma textual à riqueza da experiência existencial do campo, em suas dimensões não diretamente ligadas às descrições e explicações conceituais. Como resultado dessa cisão entre o existir e os gêneros de escrita dominantes, os antropólogos se transformam, anedoticamente, em gente estranha que escreve livros incríveis.

Talvez seja exatamente por essa razão que a etnografia é entendida como um “rito de passagem” (WENGLER, 2005, p. 6) em muitas tradições antropológicas europeias e nas Américas: o rito de passagem, nas formulações mais clássicas da antropologia, constitui um momento dramático, de transformação social e pessoal, que geralmente se materializa por meio do corpo dos envolvidos, e cuja eficácia não está em seu poder de explicação; pelo contrário (VAN GENNEP, 2010; TURNER, 1995). O que estamos propondo aqui é que as tradições antropológicas ocidentais não são capazes de falar sobre as dimensões existenciais mais profundas da etnografia, em razão de como as formas ocidentais de pensamento acadêmico se focaram tão resolutamente em abordagens descritivas, textuais, denotativas, logocêntricas. O custo disso é não fomentar nem desenvolver nas pessoas estratégias expressivas mediadas por outras estruturas ou configurações, emocionais e corporais, por exemplo. Corpos e emoções têm sido temas de interesse na antropologia quando tais corpos e emoções são os dos sujeitos etnografados, não os dos antropólogos. O termo *recusa etnográfica*, proposto por Sherry Ortner (1995) para a resistência à densidade da experiência do

campo (uma alusão à descrição densa de Geertz, 1977), aplica-se bem aqui.

Uma das formas como a crítica a esse problema apareceu, na própria produção antropológica do final do século 20, foi a ideia de que, por razões diversas – conceituais, perceptuais e mesmo psicanalíticas –, o antropólogo se interessa pela vida do interlocutor, mas não é capaz de se conectar a ela e acaba, no final das contas, falando, ainda que indiretamente, de si mesmo, de sua própria cultura e de suas emoções. Talvez o exemplo mais famoso disso seja a controvérsia em torno do livro *Coming of age in Samoa*, de Margaret Mead (2001), em que ela é acusada de fantasiar a vida sexual das adolescentes de Samoa, como reflexo do seu próprio desejo de liberdade sexual na sociedade norte-americana (FREEMAN, 1983). Geertz (1988) chamou isso de *ventriloquismo etnográfico*. Roy Wagner (2010) desenvolve essa questão de forma brilhante em seu livro *A invenção da cultura*. A ideia, na obra, é a de que falamos de nós no outro porque não conseguimos (ou não podemos) falar de nós mesmos de forma aberta; ou porque é justamente o choque com o outro que nos constitui, como sugere Wagner.

### **Rumo a abordagens pós-assimétricas (simétricas, portanto)**

O panorama traçado aqui é demasiadamente simplificado; uma abordagem mais sistemática e menos linear do problema iria requerer muito mais espaço. Nossa intenção, no entanto, foi selecionar elementos específicos, para poder contrastá-los com novidades teóricas que vêm se desenhando em anos recentes. Esse panorama é constituído por ideias que, apesar de não serem necessariamente novas, têm ganhado saliência na produção de alguns autores da antropologia e de outras disciplinas, buscando desarticular a assimetria mencionada no início deste artigo, que, naturalmente, não se reduz à relação entre a antropologia e a educação (ver, por exemplo, Cordeiro, 2006; Tardif, 2002),

mas é um elemento fundante da relação entre o pensamento ocidental e as formas de ser e estar no mundo (em especial no que tange às maneiras tidas como não-ocidentais).

As contribuições nesse sentido vêm de diversos campos intelectuais e políticos, e seremos capazes de mencionar aqui apenas alguns, de forma breve. Eles são, além da antropologia, os estudos sociais da ciência e tecnologia, os estudos culturais, a geografia, os estudos ambientais, a filosofia, a comunicação, o feminismo, o veganismo e os movimentos sociais de inspiração anarquista (como o Occupy Wall Street ou as primaveras árabes).

De maneira geral, apesar da heterogeneidade das produções mencionadas a seguir, há um *corpus* conceitual que pode ser identificado como contendo as principais formulações dessa nova abordagem. Inicialmente, há o esforço de desmontar dicotomias fundamentais do pensamento ocidental, como natureza *versus* cultura e mente *versus* corpo. Para Bruno Latour, um dos autores centrais desse movimento, a modernidade não se caracteriza pelo desenvolvimento de formas de controle da sociedade sobre a natureza, mas antes pela impossível separação conceitual entre sociedade e natureza e pelos efeitos dessa forma de entender as coisas (LATOUR, 1994).

Há também a crítica ao papel das perspectivas individualistas e liberais na forma como se constitui historicamente o pensamento sobre a realidade, além das práticas de conhecimento científico como formas de acesso a essa realidade – e o que resulta na reflexão sobre a existência social da ciência, mundo afora, como forma de colonialismo epistemológico (e da escolarização como instrumento civilizador; como se vê, por exemplo, no filme *Schooling the world*, 2010). Não apenas o individualismo é duramente atacado como também as próprias ideias de identidade, e de cultura enquanto identidade coletiva, são questionadas. Muitas contribuições nessa área vêm de trabalhos etnográficos, especialmente os feitos na Melanésia e na Amazônia. Marilyn Strathern e Roy Wagner, a partir de suas

pesquisas na Papua Nova Guiné, propõem a revisão do conceito de indivíduo como unidade social indivisível. Strathern (2006) menciona o conceito de *divíduo*, como parte da forma como seus interlocutores entendem os seres humanos no mundo; Roy Wagner (2001) usa a metáfora da holografia ao se referir ao mesmo fenômeno. Bruno Latour, por sua vez, em sua análise da ciência ocidental, critica a ideia de relativismo cultural (e de multiculturalidade), uma vez que aí se embrenha, de forma implícita, a necessidade da uni-naturalidade, ou seja, a existência de uma Natureza com N maiúsculo, transcendente, com a qual as culturas se relacionam de formas diferentes, mas, obviamente, com a qual a ciência ocidental se relaciona de forma especial, pois é a única capaz de entendê-la (LATOUR, 1994, 2013).

Eduardo Viveiros de Castro usa a crítica de Latour em sua análise do pensamento ameríndio, propondo que neste há, de forma reversa, um multinaturalismo: dentro do que ele e Tania Stolze Lima chamam de *perspectivismo ameríndio*, o pensamento indígena vê em grande parte dos seres vivos uma humanidade comum; sendo, no entanto, diferentes em sua natureza ou no mundo em que vivem, no sentido de que cada espécie tem uma existência distinta, o que implica um distinto ponto de vista. O ponto de vista não é aí tomado como elemento epistemológico da existência desses seres, mas sim como dimensão ontológica: o interesse de Viveiros de Castro e seus colegas não é entender qual ponto de vista têm os indígenas do mundo, mas sim que mundos são possíveis a partir de tais pontos de vista (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Ainda no espectro da quebra de dicotomias assimétricas, algumas obras e autores críticos ao individualismo e à centralidade do conceito de identidade no pensamento das ciências sociais e humanidades passam a ser identificados como parte dos movimentos pós-identitário e pós-humano. Judith Butler, por exemplo, uma das autoras mais importantes na análise sociofilosófica do gênero e da sexualidade, ataca radicalmente a heterossexualidade de fundo do

pensamento ocidental, a mesma que produz as divisões de gênero e as correlações masculino/social e feminino/natural (BUTLER, 1990). Aqui se manifesta, novamente, a recusa à divisão entre natureza e sociedade, a qual postula que o fundamento da orientação sexual tem raízes biológicas, enquanto a construção de gênero é essencialmente cultural (ver também Ortner, 1972). Butler defende que um feminismo libertário não pode se pautar no conceito do feminino, uma vez que esse é produto da heterossexualidade de fundo que sustenta a dominação masculina. A construção de um mundo de liberdade real deve buscar transcender identidades sexuais e de gênero. A identidade, como conceito, é parte do problema, não da solução.

De forma correlata, a relação entre os seres humanos e os demais seres vivos é problematizada. Alguns autores, e em especial Donna Haraway (1991) e Tim Ingold (1995), propõem que o excepcionalismo humano, ou seja, a representação da existência humana como singularidade inexplicável dentro do conjunto de seres vivos no planeta, é fruto da forma como o pensamento humanista europeu constituiu-se historicamente: não pelo que os humanos têm, mas pelo que os animais supostamente não têm – consciência, capacidade de raciocínio analítico etc. Ou seja, a animalidade é plasmada como condição para a construção da ideia de humanidade, e em oposição dicotômica a ela. No desenvolvimento dessa crítica, tais autores, em conversação intensa com outras disciplinas, como a primatologia e a zoologia, demonstram como animais como cães e primatas são capazes de criar soluções complexas para os problemas com os quais se defrontam, às vezes, incluindo o uso dos próprios seres humanos como recursos. Haraway (2003) argumenta, por exemplo, que uma das formas possíveis de se entender a relação histórica entre humanos e cães é que estes últimos se utilizaram dos humanos para aumentar suas chances de sobrevivência.

A abordagem de Haraway é muitas vezes irônica, mas isso é mais do que mero estilo pessoal. Segundo a autora, uma das limitações mais sérias do pensamento científico

ocidental é a sua necessidade de totalização, de coerência, de fechamento conceitual, enquanto a experiência da vida é marcada por parcialidade, por incoerência, pela necessidade de usar coisas incompatíveis para solucionar problemas práticos. A abordagem irônica, diz Haraway (1991), é o que permite fazer uso de coisas incoerentes de forma produtiva, como estratégia ao mesmo tempo epistemológica e política.

Alguns autores, como Bruno Latour e Tim Ingold, ainda que cada qual à sua maneira, estendem essa crítica do excepcionalismo humano na direção de incluir aí os não humanos que não são seres vivos – as coisas e os objetos (LATOUR, 2005; INGOLD, 2011). Latour (2005) propõe que o estudo de redes sociotécnicas, em que humanos e objetos participam e agenciam-se mutuamente, substitua abordagens que partem de conceitos apriorísticos sem lastro empírico, como o de sociedade. Não se deve explicar as coisas recorrendo à ideia de sociedade, mas, ao contrário, são as sociedades (e coletivos, grupos etc.) que devem ser explicados através da forma como humanos e coisas se associam e interagem, compondo redes. Haraway (1991), por sua vez, propõe o conceito de *cyborg* como metáfora para pensar a condição humana na contemporaneidade. A ideia do *cyborg* não apenas desarticula a oposição natureza *versus* sociedade, aqui materializada através das ideias de corpo/natural e tecnologia/social, mas também a ideia de corpo como totalidade orgânica de essência natural, contra a qual as diferenças são constituídas como incompletude. Somos todos *cyborgs*, diz Haraway, e essa noção é libertadora em si mesma. Adicionalmente, a resistência às formas de opressão do tecno-capitalismo não se dá por meio da evocação de uma noção transcendente de natureza, mas, ao invés disso, por meio da subversão dos usos da própria tecnologia, da qual nossa existência é indissociável. Para *cyborgs*, não há qualquer sentido no embate entre tecnofóbicos e tecnofílicos.

Um último elemento deve ser adicionado a esse sobrevoo conceitual: é a crítica à hipervalorização das dimensões cognitivas e analíticas nas formas de compreensão da

existência humana, em detrimento de outras formas de experiência do mundo e da vida. Novamente, muitos são os autores com contribuições importantes nessa área. Tim Ingold (2000), no entanto, destaca-se, inclusive em função da relevância de suas contribuições teóricas para as discussões a respeito do processo de aprendizado. Ingold (2000) defende que o conhecimento não é algo que possa ser transmitido, porque isso implicaria a estabilidade do mundo, como condição para a instabilidade do agente humano (que se transforma através do aprendizado). Ao invés disso, agentes humanos e não humanos constituem-se e constituem o mundo pela ação de forma mutuamente relacionada.

Humanos participam de um mundo em transformação, desenvolvem-se no mundo ao mesmo tempo em que o mundo desenvolve-se neles. Esse processo se dá com o desenvolvimento de habilidades, de improvisação criativa ao longo de linhas de ação e de vida, bem como de formas de habitação – no sentido de coexistência dinâmica entre humanos e não humanos, dentro de fluxos de energia e substância. A distinção entre cognição e as demais faculdades humanas faz pouco sentido se o processo é tomado em sua inteireza: o engajamento com e no mundo, dessa forma, ao invés da representação do mundo, é o que passa a ser objeto de atenção. O espaço e o tempo deixam de ser dimensões ontológicas dadas e passam a ser entendidos como as resultantes de processos relacionais complexos (ESCOBAR, 2010, p. 98).

As decorrências desse movimento crítico são bastante radicais. A ideia de natureza dá lugar a uma multiplicidade de mundos sicionaturais, ou de naturezas-culturas. O foco da atividade de reflexão teórica deixa de estar colocado nas condições de pensamento e de construção da verdade e passa a ser a compreensão das formas de vida e de suas condições de existência. Essa valorização da dimensão ontológica, em detrimento das abordagens epistemológicas, vem sendo chamada de *virada ontológica* nas ciências sociais. A própria vida passa a ser entendida como indissociável das formas como os seres –

vivos e não vivos – estabelecem relações entre si; ou seja, as ontologias são entendidas como fundamentalmente relacionais, influência tanto do pensamento de Deleuze e Guattari (1995) como da obra de Maturana e Varela (1995).

Além disso, o caráter fundamentalmente situado e contextualizado da experiência da vida implica a necessidade de reconhecer a inevitável parcialidade de qualquer forma de conhecimento. O conhecimento funciona no mundo por meio de associações estratégicas e irônicas, como diz Haraway (1991), e não com base em totalizações universalizantes. Essa postura teórica coloca os autores mencionados em estreita proximidade com importantes movimentos sociais contemporâneos. As ideias e práticas de ação descentrada e distribuída, fundadas no reconhecimento da parcialidade e da conectividade como condições de existência, fazem com que algumas fronteiras que separam a produção intelectual acadêmica e a ação política direta se dissolvam. De forma correlata, divisões disciplinares – história, geografia, biologia, antropologia, política – fazem ainda menos sentido do que faziam no passado.

De modo geral, há um forte direcionamento para a horizontalização do pensamento social. Alguns autores, como Arturo Escobar (2010), referem-se a essa questão utilizando o termo *ontologias planas* – em oposição às características hierárquicas, binárias, estruturadas, transcendentais e representacionais que marcam paradigmas fortemente estabelecidos nas ciências sociais. A ideia de ontologias planas refere-se não apenas à horizontalidade, mas também às dimensões de complexidade, da auto-organização e da ontogênese.

Consequentemente, há o esforço para desenvolver formas emergentes de ação política não baseada em formas identitárias essencializadas, ligadas a questões raciais ou de gênero, por exemplo. Além disso, a noção de que a realidade está em contínuo processo de constituição demanda atenção etnográfica constante a tais processos, em uma dinâmica em que entender o mundo, transformar o mundo e se transformar no mundo são coisas indistintas (GRAEBER, 2009).

Essa relacionalidade resulta, necessariamente, em uma nova política de responsabilidades, uma vez que, estando todos implicados em redes de conexões complexas, é preciso que as ações dentro de tais redes – humanas e não humanas – deem-se de forma responsável. Em segundo lugar, as formas das relações, os graus de conectividade e o modo como isso se vincula a processos globalizantes, por exemplo, são necessariamente variáveis. Uma vez mais, segundo alguns autores (ESCOBAR, 2010), isso requer o embasamento etnográfico de ações políticas, tomadas em sentido amplo. E, finalmente, tal condição de relacionalidade e conectividade implica a necessidade da consideração do outro ausente: aquele que é afetado pelas minhas ações, mas não está aqui – esse outro sendo agente humano, animal, ou coisa (MASSEY, 2005, p. 189).

Escobar (2010) refere-se a esse movimento intelectual como sendo uma ecologia política da diferença. E coloca, como seu desafio mais fundamental, o que seria talvez o ponto central de conexão entre o esforço político e intelectual dos autores da virada ontológica e o campo da educação: que tipo de maneiras de estar no mundo iremos criar – incluindo aí as que formam e educam –, de modo a materializar a sustentabilidade ecológico-cultural do mundo e da vida? Nessa questão fundamental, fundem-se educação, antropologia, política, sustentabilidade e a experiência da vida e do mundo.

### **Conclusão: condição de felicidade**

As teorias sociais pautadas nas ontologias planas deslocam e põem em questão, de forma fundamental, a separação entre treinamento teórico e a etnografia como contexto especial

de produção de conhecimento sobre o outro. Ao fazê-lo, constituem críticas radicais à antropologia da forma como essa se constituiu ao longo do século 20 e, portanto, às formas instituídas de educação antropológica.

Um detalhe importante, ainda que frequentemente negligenciado, é o fato de que os questionamentos trazidos pelos autores mencionados refletem, em grande medida, ideias desenvolvidas inicialmente por Paulo Freire e subsequentemente por educadores ligados à ecopedagogia. Ou seja, ainda que as circunstâncias não tenham alinhado as coisas dessa forma, seria plenamente possível que essa crítica à antropologia tivesse vindo, no Brasil, a partir da ecopedagogia. De qualquer forma, parece fato que existe agora um contexto inédito de possibilidade de alinhamento entre a educação e a antropologia, de uma construção de simetria real e de uma relação de colaboração mútua e significativa.

Na verdade, talvez essa colaboração seja mais do que a mera possibilidade de cooperação em condições simétricas, mas um imperativo. Uma das razões para tanto consiste no fato de que dizer que “é preciso ser feliz” (ou seja, é preciso construir as condições para a plenitude do devir) – ou, como colocou Oswald de Andrade em seu “O manifesto antropófago” (1976), “a alegria é a prova dos nove” – não faz parte das tradições antropológicas. A educação, no entanto, há pelo menos quarenta anos, incorporou a ideia de ser feliz como elemento integrante de sua razão de ser. É preciso, então, articular o trabalho do ser feliz com o falar sobre o outro (antropologia), e tratar ambos como partes fundamentais das formas como somos e estamos – eu e o outro – no mundo; de como nos refazemos no mundo ao refazer o mundo (ecoeducação), ou de como nos mundificamos.

### **Referências**

ANDRADE, Oswald de. O manifesto antropófago. In: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**: apresentação e crítica dos principais manifestos vanguardistas. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília, DF: INL, 1976.

AUSTIN, Diane. Symbols and culture: some philosophical assumptions in the work of Clifford Geertz. **Social Analysis**, n. 3, p. 45-59, dec. 1979.

BUNZL, Matti. Franz Boas and the Humboldtian tradition: from Volkgeist and Nationalcharakter to an anthropological concept of culture. In: STOCKING JR., George Ward (Ed.). **Volkgeist as method and ethic**: essays on Boasian ethnography and the German anthropological tradition. Madison: University of Wisconsin Press, 1996. p. 17-78.

- BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.
- CLIFFORD, James; MARCUS, George. **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986.
- CORDEIRO, Telma Santa Clara. **A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências: um ninho tecido com muitos fios**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: 34, 1995.
- ESCOBAR, Arturo. Postconstructivist political ecologies. In: REDCLIFT, Michael R.; WOODGATE, Graham (Eds.). **The international handbook of environmental sociology**. 2. ed. Cheltenham; Northampton: Edward Elgar, 2010. p. 91-105.
- FREEMAN, Derek. **Margaret Mead and Samoa: the making and unmaking of an anthropological myth**. Cambridge: Harvard University Press, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1977.
- GEERTZ, Clifford. **Works and lives: the anthropologist as author**. Cambridge: Polity Press, 1988.
- GRAEBER, David. **Direct action: an ethnography**. Oakland: AK Press, 2009.
- HARAWAY, Donna. A cyborg manifesto: science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. In: HARAWAY, Donna. **Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature**. New York: Routledge, 1991. p. 149-181.
- HARAWAY, Donna. **The companion species manifesto: dogs, people, and significant otherness**. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.
- INGOLD, Tim. **Being alive: essays on movement, knowledge and description**. London: Routledge, 2011.
- INGOLD, Tim. Humanidade e animalidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 39-53, jun. 1995.
- INGOLD, Tim. **The perception of the environment**. London: Routledge, 2000
- LATOUR, Bruno. **An inquiry into modes of existence: an anthropology of the moderns**. Cambridge: Harvard University Press, 2013.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: 34, 1994.
- LATOUR, Bruno. **Reassembling the social**. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- MALINOWSKI, Bronislaw Kaspar. **Os argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril, 1978.
- MALINOWSKI, Bronislaw Kaspar. **Um diário no sentido estrito do termo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- MASSEY, Doreen. **For space**. Los Angeles: Sage, 2005.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano**. Campinas: Psy, 1995.
- MEAD, Margaret. **Coming of age in Samoa**. New York: William Morrow, 2001.
- ORTNER, Sherry B. Is female to male as nature is to culture? **Feminist Studies**, v. 1, n. 2, p. 5-31, outono, 1972.
- ORTNER, Sherry B. Resistance and the problem of ethnographic refusal. **Comparative Studies in Society and History**, v. 37, n. 1, p. 173-193, jan. 1995.
- SCHOOLING the world: the white man's last burden. Direção de Carol Black. USA; Índia: Lost People, 2010. 1 DVD-NTSC-R0, color, 66 min. Documentário.
- STOCKING JR., George Ward. **Race, culture, and evolution: essays in the history of anthropology**. Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- STOCKING JR., George Ward. The ethnographer's magic: fieldwork in British anthropology, from Tylor to Malinowski. In: STOCKING JR., George Ward. **The ethnographer's magic and other essays in the history of anthropology**. Madison: University of Wisconsin Press, 1992. p. 12-59.
- STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia**. Campinas: Unicamp, 2006.
- TADDEI, Renzo. Devir torcedor. In: FERREIRA, Arthur Arruda Leal; MARTINS, André; SEGAL, Robert (Orgs.). **Uma bola no pé e uma ideia na cabeça: o que o futebol nos faz pensar**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014b.

TADDEI, Renzo. Ser-estar no sertão: capítulos da vida como filosofia visceral. **Interface**, Botucatu, v. 18, n. 50, p. 597-607, 2014a. Disponível em: <<http://interface.org.br/wp-content/uploads/2015/02/interface-v.18-n.50.pdf>>. Acesso em: 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TURNER, Victor. **The ritual process: structure and anti-structure**. New York: Aldine Transaction, 1995.

VAN GENNEP, Arnold. **The rites of passage**. New York: Routledge Chapman & Hal, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América Indígena. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WAGNER, Roy. **An anthropology of the subject**. Berkeley: University of California Press, 2001.

WENGLE, John L. **Ethnographers in the field: the psychology of research**. Montgomery: University Alabama Press, 2005.

*Recebido em: 30.04.2014*

*Aprovado em: 23.09.2014*

**Renzo Taddei** é professor da Universidade Federal de São Paulo, onde leciona no Instituto do Mar e no programa de pós-graduação em ciências sociais. Doutorou-se em antropologia na Universidade de Columbia, em Nova York, em 2005.

**Ana Laura Gamboggi** é professora do Centro Universitário SENAC e do curso de pós-graduação em gestão cultural da mesma instituição. Doutorou-se em antropologia social na Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, na Cidade do México, em 2010.