

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

João Pedro do Carmo Vieira

**ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: TENSÕES E POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE
DISCIPLINAS**

Artigo apresentado ao Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel (Trabalho de Conclusão de Curso).
Orientadora: Rogéria Campos de Almeida Dutra.

Juiz de Fora
2026

DECLARAÇÃO DE AUTORIA PRÓPRIA E AUTORIZAÇÃO DE PUBLICAÇÃO

Eu, **João Pedro do Carmo Vieira**, acadêmico do Curso de Graduação Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal de Juiz de Fora, regularmente matriculado sob o número 201973088A, declaro que sou autor do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: TENSÕES E POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE DISCIPLINAS**, desenvolvido durante o período de setembro de 2025 a janeiro de 2026, sob a orientação de Rogéria Campos de Almeida Dutra, ora entregue à UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF) como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel, e que o mesmo foi por mim elaborado e integralmente redigido, não tendo sido copiado ou extraído, seja parcial ou integralmente, de forma ilícita de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho ou daquelas cujos dados resultaram de investigações empíricas por mim realizadas para fins de produção deste trabalho.

Assim, firmo a presente declaração, demonstrando minha plena consciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumindo total responsabilidade caso se configure o crime de plágio ou violação aos direitos autorais.

Desta forma, na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Juiz de Fora a publicar, durante tempo indeterminado, o texto integral da obra acima citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas e ou da produção científica brasileira, a partir desta data.

Por ser verdade, firmo a presente.

Juiz de Fora, 20 de janeiro de 2026.

João Pedro do Carmo Vieira

Marcar abaixo, caso se aplique:

Solicito aguardar o período de () 1 ano, ou () 6 meses, a partir da data da entrega deste TCC, antes de publicar este TCC.

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: TENSÕES E POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE DISCIPLINAS

João Pedro do Carmo Vieira¹

RESUMO

O presente artigo pretende analisar parte da literatura que abrange as discussões relacionadas às aproximações e aos distanciamentos entre antropologia e educação e, a partir daí, apresentar as tensões e as possibilidades de complementaridade que surgem entre elas, entendendo que fundamentam-se em pressupostos teóricos e epistemológicos distintos. Num primeiro momento, buscamos apresentar uma breve historicidade da relação entre as disciplinas, desde o início de seu contato, com o culturalismo de Franz Boas, até os dias de hoje, localizando-a também em nosso território. Partimos então para a análise de como se dá essa relação, vista principalmente do campo antropológico, aproveitando para abordar também o diálogo - ou a falta dele - entre diferentes perspectivas dentro da antropologia sobre como superar o distanciamento entre esta e a educação. Por fim, pretendemos mostrar que ainda existem preconceitos de ambos os lados, mas que existe complementaridade entre as disciplinas, e que é necessário fortalecer as pesquisas interdisciplinares que abrangem as áreas para reforçar o contato entre elas.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia; educação; diálogo interdisciplinar.

1. INTRODUÇÃO

A interlocução entre antropologia e educação constitui um campo de investigação que, embora não seja novo, ainda suscita debates significativos sobre os fundamentos que sustentam cada área. Ambas compartilham o interesse pela compreensão do ser humano, da cultura e dos processos de socialização, mas diferem quanto às abordagens, finalidades e modos de produção de conhecimento. Essas diferenças geram tensões epistemológicas importantes, que podem se expressar nas distintas concepções de sujeito, cultura e conhecimento. No entanto, tais tensões também abrem espaço para possibilidades de diálogo e complementaridade, uma vez que ambas as áreas se voltam para a reflexão sobre o humano em suas múltiplas dimensões.

A priori, entendemos ser possível conceber a ciência antropológica no sentido desta ter a alteridade das relações humanas como seu ponto focal, enquanto a prática educacional se estabelece como ação de cunho social e político, mas de natureza homogeneizante (GUSMÃO, 2006). Porém, elas possuem seus pontos de intersecção. Este trabalho pretende analisar certa literatura acerca das aproximações, distanciamentos, tangenciamentos e congruências dessas disciplinas. Para tanto, recorreremos a fontes relevantes para o tema, sendo estas primárias e, em maior parte, secundárias, incluindo artigos acadêmicos, capítulos de obras, dissertações, livros e publicações de referência internacional e nacional nas áreas de antropologia e educação, no intuito de aprofundar o diálogo entre os campos, situando o debate em uma perspectiva crítica e integradora.

São caros para nós os trabalhos das antropólogas Neusa Maria Mendes de Gusmão (1997, 2006) e Josildeth Gomes Consorte (1997), que prezam por certo caráter histórico da disciplina de antropologia e que, ao trabalharem com o campo educativo, obtiveram conclusões que serão explicitadas neste artigo. Também o trabalho de Arthur Dias Costa (2022), que procurou entender o problema da indisciplina no âmbito escolar em sua dissertação, através do olhar antropológico e atuando como educador. Estes pontos de vista serão postos em contato com os pensamentos de Renzo Taddei e Ana Laura Gamboggi (2016), que defendem a necessidade da compreensão de uma virada ontológica nas Ciências Sociais, e com os pensamentos de alguns pedagogos, principalmente de Paulo Freire (1996) e seus leitores, como Volnei Fortuna (2015). É a partir da mobilização e da análise dessas e outras ideias presentes nestes e alguns outros trabalhos que pretendemos evidenciar a relevância deste estudo, compreendendo a necessidade de examinar criticamente os limites e as potencialidades desse diálogo, sobretudo em um contexto no qual as ciências humanas são constantemente convocadas a justificar seus fundamentos teóricos e sua contribuição social.

¹ Graduando em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. E-mail: carmo.vieira@estudante.ufjf.br. Artigo apresentado ao Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel. Orientadora: Rogéria Campos de Almeida Dutra.

2. UMA BREVE HISTORICIDADE

A relação entre educação e antropologia é mais antiga do que parece ser. Gusmão (1997) nos relata que o diálogo entre as disciplinas não é uma novidade dos anos 1970. De acordo com ela, essa década é um “tempo mágico”, e a recuperação das bases do contato entre as disciplinas deve partir de sua “negação (...) como referência para as pesquisas educacionais de cunho etnográfico e também as pesquisas das ciências humanas, ditas pós-modernas, que, negando todo o passado, se tornam reificadoras de muitos limites” (GUSMÃO, 1997, *online*). Ainda segundo a autora, é importante recuperar os trabalhos do culturalismo estadunidense, fundado por Franz Boas, e de seus sucessores imediatos, como suas alunas Margaret Mead e Ruth Benedict, não apenas para conferir um caráter histórico ao encontro das disciplinas, mas também para “explicitar o modo específico de fazer” da antropologia, no intuito de “garantir a não reificação metodológica” (GUSMÃO, 2006, p. 304).

Franz Boas foi um dos primeiros antropólogos a se interessar pela Educação. Como aluno do evolucionista Lewis H. Morgan, Boas rejeitou os ideais de seu mestre e pretendeu explicar as diferenças entre as sociedades a partir de mecanismos da cultura, por isso a alcunha de fundador do culturalismo. Ele estudou diretamente o campo educacional, sendo um crítico do sistema educativo dos Estados Unidos, e demonstrando “que a escola inexistia como instituição independente e, como tal, não possibilita independência e autonomia dos sujeitos que aí estão” (GUSMÃO, 1997, *online*). Boas inspirou uma geração de pesquisadores, dentre eles Margaret Mead e Ruth Benedict, as quais também irão se debruçar sobre os processos educativos. Gusmão cita uma série de assuntos abordados por elas, como

as formas operativas da cultura dentro dos processos educativos nos primeiros anos de vida; os ciclos de desenvolvimento da infância à idade adulta e o papel da educação formal e informal; a questão do controle social e o campo das emoções e do sexo; as dificuldades educativas e os relacionamentos entre grupos dentro dos estados nacionais e deles com os outros, como por exemplo, a América e a África, o mundo ocidental e o oriental; a adolescência e a formação da personalidade, entre tantos outros temas que se podem elencar na produção culturalista do início do século até os anos 50. (GUSMÃO, 1997, *online*)

Estes estudos se mostraram de suma importância para o desenvolvimento do diálogo entre antropologia e educação. Por conseguinte, em 1954, Mead participa de uma conferência juntamente com outros antropólogos, tendo George Spindler como um dos principais organizadores e dando origem à publicação *Education and Anthropology*. George e sua esposa, Louise Spindler, seriam considerados os fundadores da Antropologia da Educação estadunidense (MCDERMOTT *apud* COSTA, 2022)².

No Brasil, os primeiros contatos entre antropologia e educação se dão na década de 1930, por meio da instrumentalização do culturalismo de Boas por figuras direta ou indiretamente ligadas ao Estado brasileiro, a fim de dirimir as principais preocupações suscitadas pela organização de um projeto de educação nacionalizante. De acordo com Consorte,

duas parecem ser essas preocupações: de um lado, o abasileiramento dos descendentes de imigrantes, de sorte que não viessem a constituir quistos culturais capazes de ameaçar a unidade nacional; do outro, a erradicação das tradições culturais de origem africana, uma ameaça permanente ao projeto de construção de um país branco, ocidental e cristão. Tais preocupações, tendo como cerne a questão cultural, expressam, desse modo, uma postura que se coloca na contramão daquilo que se deveria esperar de uma orientação inspirada pelo culturalismo, isto é, de respeito à diversidade cultural na formação do nosso povo. (CONSORTE, 1997, *online*)

² MCDERMOTT, R. Reading George Spindler. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 39, p. 117-126, 2008. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25166656>.

A ideia central era utilizar a teoria e as técnicas antropológicas como instrumentos de dominação, na tentativa de homogeneizar culturalmente o povo brasileiro. Este aspecto instrumental da antropologia dá forma à Antropologia Aplicada que, nas palavras de Roger Bastide³, “é dominada pelo desejo de assimilação das minorias à maioria que mantém em suas mãos as chaves do poder e a direção da estratégia” (BASTIDE *apud* GUSMÃO, 2006, p. 301).

Na década de 1950, no estado da Bahia, são realizados os chamados estudos de comunidade, que se tornam possíveis graças a uma conjunção entre culturalismo e funcionalismo⁴ (GUSMÃO, 1997). Consorte era uma das pesquisadoras envolvidas nestes estudos que, num primeiro momento, pretendiam descrever as realidades escolares e de saúde encontradas em diferentes territórios daquele estado. Estes estudos, porém, se mostraram insuficientes em relação à investigação no campo educacional, conforme análise dos resultados realizada posteriormente por Consorte. Segundo ela,

Mergulhados na especificidade dos contextos que estudaram, os pesquisadores, em sua maioria, agiram em relação às suas comunidades como se elas fossem comunidades isoladas, fechadas sobre si mesmas, preocupando-se pouco em situá-las no contexto maior a que pertenciam e, conseqüentemente, em investigar as expressões locais das instituições mais inclusivas da sociedade nacional de que aquelas faziam parte. O estudo da escola como instituição local e do modo como ela atuava em cada contexto particular não foi, assim, objeto de preocupação sistemática. (CONSORTE, 1997, *online*)

Faz coro a essa crítica Gusmão, ao salientar que “a proposta desses estudos conduz os pesquisadores a verem no âmbito de pequenos grupos a reprodução da sociedade, elegendo no campo da pesquisa o particular, como objeto de conhecimento, e não a generalização” (GUSMÃO, 1997, *online*). Tais críticas aos estudos de comunidade já vinham sendo feitas por antropólogos desde a década de 1940, e foram ignoradas pelas partes envolvidas na realização desses estudos, a saber: o Estado da Bahia e a Universidade de Columbia.

As críticas ao culturalismo de Boas e às correntes que dali são inspiradas atingem o seu auge a partir da década de 1970, com as chamadas teorias pós-modernas. O intuito destas novas teorias, principalmente as teorias que se alinham à corrente filosófica do pós-estruturalismo, é o de superar por completo as teorias anteriores. A antropologia inspirada pelo pós-estruturalismo caracteriza-se pela crítica às estruturas universais, pela centralidade do discurso e do poder, pela desconstrução das categorias clássicas da antropologia - como a cultura - e pela problematização da autoridade etnográfica, enfatizando a instabilidade, a diferença e o caráter situado do conhecimento (RADOMSKY, 2011; CASALI; GONÇALVES, 2018). Além disso, também a partir da década de 1970, é notório o aparecimento de uma maior preocupação política nas produções acadêmicas. Gusmão usa as ideias de Eunice Durham (1988)⁵ para explicitar como isso torna a observação participante - método primordialmente etnográfico - em “participação observante”:

Na visão de Durham, a partir dos anos de 1970, e da emergência dos movimentos sociais, deu-se uma intensa valorização dos métodos qualitativos de investigação com ênfase na observação participante, no estudo de micro realidades e na discussão da relação pesquisador-pesquisado. No processo, ocorreu uma politização crescente das realidades empíricas consideradas e, concomitantemente, uma despolitização dos conceitos de análise em prol de uma prática militante. É assim, diz a autora, que a observação participante se transforma em participação observante, na medida em que privilegia a participação em detrimento da observação e omite-se

³ BASTIDE, Roger. **Antropologia Aplicada**, Coleção Estudos, nº 60. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 22.

⁴ A corrente funcionalista, de acordo com Gusmão (1997), surge a partir da vertente da antropologia social inglesa e tem como seu maior expoente Bronislaw Malinowski. Tal corrente “baseava-se no fato de que as necessidades de um povo, grupo ou indivíduo, dadas pela vida em sociedade, encontram na cultura os caminhos de sua satisfação e conduzem às respostas originais, singulares e coletivas, que demarcam e estruturam formas próprias de ser e de pensar o mundo” (GUSMÃO, 1997, *online*).

⁵ Cf. DURHAM, Eunice. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth. **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**, 2a. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988 – pp. 17 a 37.

o pesquisador de uma reflexão epistemológica sobre sua prática, assumindo um pragmatismo acentuado no campo da pesquisa. (GUSMÃO, 2006, p. 302)

Nesse contexto, a politização da prática antropológica contribuiu para explicitar as relações entre conhecimento, poder e engajamento, ao mesmo tempo em que recolocou questões relativas à reflexividade do pesquisador e aos limites entre análise e intervenção. Tais tensões adquirem particular relevância em campos nos quais a produção do conhecimento se articula diretamente a práticas sociais específicas, como no diálogo entre antropologia e educação.

3. ACUSAÇÕES E REDUCTIONISMOS

O cenário que se pinta a partir da década de 1970, e que permanece ainda hoje, em grande medida, o mesmo, abre espaço para o “uso espúrio do instrumental antropológico” (GUSMÃO, 2006, p. 303) pelos educadores, que se “encantam” com o fazer da antropologia, sem o conhecimento necessário das bases teóricas envolvidas. Gusmão acusa os educadores de se deslumbrarem

cada vez mais com as possibilidades postas pelo uso do instrumental antropológico nas chamadas pesquisas educacionais de cunho etnográfico. Apropria-se do instrumental tão-somente em termos de suas técnicas (...) sem ter a compreensão dos pressupostos teóricos que na Antropologia informam e constituem as técnicas de investigação próprias desse campo (GUSMÃO, 2006, p. 302).

Ou seja, segundo a autora, existe uma falta de contato com a literatura da antropologia clássica - como os já citados Boas, Mead e Benedict. De forma a exemplificar, explicitamos o uso do método da observação participante feito por pesquisadores da educação em um artigo recente.

O trabalho de Fávero, Agostini e Faria (2023) não é exatamente uma “pesquisa educacional de cunho etnográfico”. Ele aborda o uso do diálogo - apresentado como um conceito de Paulo Freire - como princípio ético na prática pedagógica - princípios debatidos na obra de Elli Benincá. Segundo os autores, “trata-se de uma pesquisa de cunho analítico-hermenêutico. A metodologia adotada é de observação participante, realizada a partir de observação estruturada junto ao corpo docente nas suas atividades cotidianas” (FÁVERO; AGOSTINI; FARIA, 2023, *online*). Durante o desenvolvimento, entendemos que o método etnográfico foi adotado na intenção de apreender como os docentes entendiam o conceito de diálogo, pois “a hipótese de que possam existir dificuldades de exercer o diálogo como um princípio ético por parte dos docentes surge como uma premissa investigativa, considerando que os professores podem ter uma concepção distorcida desse conceito, o que inviabilizaria a prática pedagógica” (FÁVERO; AGOSTINI; FARIA, 2023, *online*).

A indicação do uso do método está ali, mas de que modo ele é aplicado? Podemos aqui conjecturar a reação dos antropólogos a trabalhos como esse: os mais esperançosos acreditarão que houve a leitura dos clássicos, que os pesquisadores conheciam as teorias e os métodos e que eles sabiam o que estavam fazendo, não apenas procurando a confirmação das hipóteses levantadas - mas quem poderá confirmar isso? Os antropólogos mais sisudos terão certeza de que o método foi usado à revelia, e “jogarão fora o bebê com a água do banho”, para usar as palavras de Gusmão (2006). É provável que esse seja o principal ponto a motivar o preconceito de antropólogos em relação às pesquisas em educação de cunho antropológico, fazendo com que esses rejeitem por completo - porém, equivocadamente - estas pesquisas educacionais. Fazendo isso, eles não só evitam a discussão desses usos, deixando de analisar de forma crítica o que é proposto pelos pesquisadores em educação, como também não estabelecem nenhum diálogo, impedindo a criação e expansão de algo maior.

Na visão de Gusmão, o caminho é “recuperar criticamente o papel de certa corrente funcionalista na Educação, do culturalismo, e apontar os seus avanços e limites no interior da trajetória da Antropologia como ciência, [o que] poderá conduzir as pesquisas em Educação a rever o uso indiscriminado das técnicas para dimensioná-las em novos termos” (GUSMÃO, 2006, p. 304). Costa, que produziu sua pesquisa antropológica no campo educacional enquanto educador, concorda que a etnografia se tornou um método amplamente aceito pelas pesquisas educacionais e que os reductionismos cometidos pelos pesquisadores da educação preocupam antropólogos, mas indica que o eixo central da discussão é um pouco diferente: “o que há de mais significativo nesse debate é o desinteresse de educadores e pesquisadores em educação em desenvolverem a teoria antropológica” (COSTA, 2022, p. 21). Ele continua apontando que

A preocupação com a teoria antropológica pode soar como um descomprometimento dos antropólogos com a educação como projeto político e social. Contudo, creio que o zelo pela teoria antropológica pode permanecer fiel a um engajamento em produzir um conhecimento a partir de problemas cotidianos concretos, abrindo caminho para busca de suas soluções, tendo muito a contribuir com a educação como um projeto de nossa sociedade. (COSTA, 2022, p. 22)

Segundo estes autores, é, portanto, para o estabelecimento de um efetivo diálogo entre antropologia e educação, imprescindível que haja a recuperação crítica dos clássicos e do desenvolvimento de determinada teoria antropológica. Há, porém, quem discorde deste caminho. As correntes antropológicas inspiradas pelo pós-estruturalismo continuam vivas e chegam aos dias de hoje não mais apenas como uma crítica epistemológica à representação, mas como uma crítica ontológica.

4. A IMPOSIÇÃO DA(S) REALIDADE(S)

O fazer antropológico se difere do educacional, à medida que busca priorizar a observação - ainda que participante - para a compreensão da realidade escolar. Costa, descrevendo sua experiência como educador em sala de aula, frisa que ele e os colegas realizavam um

esforço pragmático cotidiano que necessita ir muito além de desenvolver uma explicação ou atividades educativas que facilitem o aprendizado. Na verdade, como uma espécie de reflexão inconsciente, era preciso pensar em formas de controlar a sala, despertar a curiosidade dos alunos ou mesmo pressioná-los a fazerem as atividades. Os mais desesperados pensavam em como lidar com os alunos que atrapalhavam as aulas e não estudavam, ou mesmo em como não se importar com eles. (COSTA, 2022, p. 15)

Pensando em uma perspectiva interdisciplinar, essa descrição nos mostra o quão difícil pode ser para o pesquisador da área em se abster da parcela participativa de sua investigação, de modo a não deixar que esta interfira em suas conclusões teóricas. Enquanto cientista, o antropólogo deve estabelecer certo distanciamento de seu objeto de pesquisa, e é justamente essa distância que pode ser enxergada com desconfiança por educadores, como um ato de “tirar o corpo fora”. Taddei e Gamboggi (2016) partem de um ponto aproximado para questionar a produção acadêmica da antropologia, e mais especificamente da antropologia em relação à educação, fazendo uma espécie de metanálise da educação de antropólogos e atribuindo parte da assimetria existente entre as disciplinas à ausência do corpo do antropólogo - porém, de forma mais literal que a da expressão apresentada.

As visões de Gusmão e Costa se contrapõem à de Taddei e Gamboggi: enquanto os primeiros defendem a “necessidade de se adentrar o pensamento antropológico em suas bases epistemológicas” (GUSMÃO, 2006, p. 304), os segundos tratarão da assimilação da virada ontológica pelas Ciências Sociais, que superará a assimetria histórica existente entre antropologia e educação. Estes autores defendem 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. (TADDEI; GAMBOGGI, 2016, p. 32)

Ou seja, eles defendem que não há necessidade alguma de recuperar os clássicos, pois a produção destes não é suficiente para tornar simétrica a relação entre educação e antropologia; os clássicos, à medida que não refletem sobre as existências em sua multiplicidade - incluindo a existência do próprio etnógrafo/antropólogo -, apenas auxiliariam a perpetuar a assimetria entre as disciplinas. Os autores utilizam o conceito freiriano de educação bancária⁶ para criticar a própria formação dos antropólogos, argumentando que o ensino de teoria antropológica muitas vezes funciona como um depósito de conteúdos, ignorando a existência humana do pesquisador. Da mesma forma que “a realidade do campo etnográfico se contrapõe como elemento desorganizador” (TADDEI; GAMBOGGI, 2016, p. 30), a realidade do campo educacional também pode se contrapor, no sentido de desorganizar certa teoria pedagógica, exigindo um pragmatismo que fugirá à regra, como o que é explicitado por Costa ao início deste tópico.

Cremos ser interessante recuperar o conceito de práxis freiriano neste ponto: ele busca conciliar teoria e prática no fazer educacional, de forma que a ação não se reduza nem a um ativismo irrefletido, nem a uma teorização distante da realidade concreta. Em Paulo Freire, a práxis se constitui como ação e reflexão dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo, implicando um compromisso ético-político com a realidade vivida e com os sujeitos que a experienciam. Conforme interpreta Volnei Fortuna, a práxis não é um simples ajuste instrumental entre teoria e prática, mas um movimento dialético permanente, no qual a reflexão crítica emerge da ação situada e retorna a ela como possibilidade de transformação consciente da realidade (FORTUNA, 2017). Assim, a práxis freiriana se opõe tanto à imposição de teorias descoladas do contexto quanto à adaptação acrítica às contingências do cotidiano, exigindo do educador - e, por extensão, do pesquisador - uma postura de abertura à realidade e atenção às existências, sem abdicar do rigor teórico.

Aplicada à interface entre antropologia e educação, essa concepção permite tensionar a assimetria entre elas. A realidade do campo educacional, longe de ser um obstáculo à produção de conhecimento, constitui-se como elemento formador da própria teoria, desafiando o pesquisador a assumir sua presença, seu corpo e sua historicidade no processo investigativo. Dessa forma, podemos pensar a possibilidade de reflexão do conceito freiriano da práxis na teoria antropológica, fazendo com que a prática retroalimente a teoria, e a teoria se estabeleça de forma efetiva e concreta na prática antropológica. A práxis, portanto, oferece uma via de superação da dicotomia entre distanciamento analítico e envolvimento prático, ao reconhecer que é justamente na relação crítica com a realidade - e não na sua imposição ou negação - que se constrói um saber comprometido com a transformação social e com a humanização dos sujeitos envolvidos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que a falta de diálogo entre antropologia e educação reside na antiga querela entre teoria e prática. Antropólogos tendem a observar e teorizar sem se darem conta de que a prática pedagógica é também política - devido ao seu caráter diretivo, que envolve ideais e ideias de sociedade (FREIRE, 1996), o que exige certo desdobramento prático para além da teoria. Num contexto de trocas entre antropologia e educação, o antropólogo que se preocupa demais com a teoria acaba se distanciando da prática educacional, fazendo com que educadores possam enxergá-lo como descompromissado para com a educação; de forma paralela, o educador, ou pesquisador da educação, que não se preocupa com a teoria antropológica, acaba por instrumentalizar seus métodos, causando certa recusa por parte dos antropólogos.

Mas a crítica relativa à virada ontológica deve ser levada em conta. Considerar toda e qualquer existência, e estas em sua totalidade, parece de suma importância tanto no meio antropológico quanto no meio educacional. O conceito de práxis freiriano nos mostra um caminho viável, visto que assimila teoria e prática, epistemologias e ontologias, dando combustível à antropologia que se dedica aos estudos educacionais. Portanto, nos parece que é imprescindível não abandonar a teoria, mas recuperá-la de forma crítica e mais ajustada às necessidades existenciais, de modo a realizá-la como algo suficiente para uma prática educacional não engessada, mas comprometida com a emancipação: de quem a faz e para quem ela deve ser feita.

É possível que um diálogo interdisciplinar efetivo resolva questões dentro da própria antropologia e, a partir daí, forneça subsídios importantes à educação, não apenas em forma de método acrítico. Este trabalho buscou elucidar algumas dessas questões, bem como tratar do contato entre as disciplinas, porém sem nenhuma pretensão de esgotar o assunto. Continuar a abordá-lo, clamando o trabalho de ambas as partes, de

⁶ O conceito freiriano de educação bancária refere-se a uma concepção de ensino que funciona como um ato de depositar, na qual o educador é o “depositante” e os educandos são meros “depositários” passivos. Em vez de comunicação real, o educador faz “comunicados” e depósitos de conteúdos que os alunos devem receber, memorizar e repetir mecanicamente. Cf. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

forma a compreender criticamente este vislumbre da realidade, pode ser um caminho para deixar de lado tanto uma antropologia descompromissada quanto uma educação verticalizada - que reproduz modelos existentes - para então estimular o protagonismo dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

CASALI, Jéssica Pereira; GONÇALVES, Josiane Peres. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 10, n. 2, p. 84-92, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/11344/>>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: O desafio da diversidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200003>>. Acesso em: 7 jan. 2026.

COSTA, Arthur Dias. **Para além da bagunça**: uma etnografia dos sentidos da indisciplina no cotidiano escolar. 2022. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila Chiodi; FARIA, Thalia Leite de. O olhar freireano sobre a prática pedagógica: o diálogo como princípio ético dos docentes na Escola X. **CONJECTURA: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 28, 2023. Disponível em: <<https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/10954>>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056>>. Acesso em: 17 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>>. Acesso em: 7 jan. 2026.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e Educação: história e trajetórias/Faculdade de Educação - Unicamp. In: GROSSI, Mirian Pillar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (Org.). **Ensino de Antropologia no Brasil**: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Florianópolis: Nova Letra, 2006, p. 299-331.

RADOMSKY, Guilherme Francisco Waterloo. Desenvolvimento, pós-estruturalismo e pós-desenvolvimento: a crítica da modernidade e a emergência de “modernidades” alternativas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 75, fev. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/XJG9DmQ8w9HTPyq8fxyFtJb/>>. Acesso em: 10 jan. 2026.

TADDEI, Renzo; GAMBOGGI, Ana Laura. Educação, antropologia, ontologias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 27-38, jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/wB6ysRWFSCYVpJrWvnydwww/>>. Acesso em: 7 jan. 2026.