

Etnografia e Tempo nos Estudos Educacionais

Luiz A. Couceiro¹
Rodrigo Rosistolato²

¹Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil

²Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo

O debate sobre etnografia em estudos educacionais no Brasil é bifurcado. Há uma argumentação preponderante, principalmente no campo educacional, sobre a impossibilidade de realização de estudos etnográficos em educação. Haveria, nessa linha argumentativa, apenas estudos do “tipo etnográfico” ou de “inspiração etnográfica”. Em oposição, há estudos etnográficos sobre escolas e sistemas educacionais, que argumentam em via diametralmente oposta, não apenas justificando a legitimidade dos estudos etnográficos em educação, mas principalmente realizando-os. Nesse embate, um conceito ganha o cenário e induz um conjunto de discussões em ambas as vias da bifurcação. Trata-se do tempo. Apresentaremos as perspectivas de ambas as correntes analíticas sobre o tempo nos estudos etnográficos, e argumentaremos que o tempo extrapola seus elementos cronológicos quando pensado em uma etnografia, o que necessariamente torna a justificativa da falta de tempo para a realização de etnografias em estudos educacionais um falso dilema.

Palavras-chave: Etnografia. Tempo. Estudos Educacionais. Escola.

Ethnography and Time in Educational Studies

Abstract

The debate on ethnography in educational studies in Brazil is bifurcated. There is a preponderant argument, especially in the educational field, about the impossibility of conducting ethnographic studies in education. There would be, in this line of argument, only studies of the “ethnographic style”, “ethnographic inspiration”. In contrast, there are ethnographic studies on schools and educational systems, which argue in a diametrically opposite way, not only justifying the legitimacy of ethnographic studies in education, but mainly carrying them out. In this clash, a concept wins the stage and induces a set of discussions on both paths of bifurcation. It is about time. We will present the perspectives of both analytical currents on time in ethnographic studies, and we will argue that time extrapolates its chronological elements when considering an ethnography, which necessarily makes the justification for the lack of time for performing ethnographies in studies educational problems a false dilemma.

Keywords: Ethnography. Time. Educational Studies. School.

Recebido em: 18/06/2021

Aceito em: 18/10/2021



Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para visualizar uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

1 Introdução

O artigo apresenta uma questão de fundo, que tem sido discutida em um espaço de fricção entre duas áreas do conhecimento: a antropologia e a educação. Qual seja: é possível realizar etnografias em espaços educacionais? No decorrer do texto argumentaremos sobre a pertinência da etnografia em estudos educacionais, pensada não somente como método, mas como forma específica de construção do conhecimento sobre a vida cultural, compreendendo cultura como as maneiras pelas quais as pessoas constroem a significação da alteridade, em processos paradoxais, dramáticos, viscerais conformados em múltiplos registros de temporalidade. Entendemos que a educação – tanto escolar como em termos ampliados, aproximada do conceito de socialização – não está isolada da cultura. Ao contrário, ela é parte constitutiva da cultura e sua análise revela aspectos significativos das interações cotidianas, realizadas dentro e em convergência com instituições sociais. Por isso as entendemos como cenários de agenciamentos tendo por base orientações, e não amarras estruturantes porque imaginadas estruturadoras, de condutas morais e burocráticas, segundo argumentos de Gupta (2012) e Das e Poole (2004), presentes em recente demonstração etnográfica de Bevilaqua (2020), e não na perspectiva de um suposto sistema de significação suprapessoal, defendido por Douglas (1986).

É possível afirmar que a escola, tal qual a conhecemos no chamado mundo ocidental, é um produto da modernidade, nos termos de Comaroff e Comaroff (1993). Trata-se, em suma, de uma instituição pensada com o objetivo de consolidar os valores da república e desenvolvê-los ao ponto de tornarmos-nos todos “seres republicanos”. Com a sua consolidação, passamos a viver os primeiros anos de nossas vidas dentro da escola. É claro que há populações com diferentes relações com a escola, mas mesmo as mais tradicionais – como indígenas e remanescentes de quilombolas – especificamente no século XX, passaram a reconhecer, legitimar e lutar pela escola, considerada importante principalmente para o diálogo com outros coletivos, inclusive com as diversas razões de Estado e de Governo¹. Tal cenário revela desafios interpretativos para a antropologia, desde reflexões sobre diversidade e identidade, até o debate sobre o Estado, as políticas públicas e as relações com as maneiras de existir presentes em contextos nacionais. As abordagens etnográficas, portanto, ao direcionarem o foco para a escola podem vir a oferecer contribuições significativas para todas as questões abertas a partir do momento em que buscamos entender essa instituição inacabada, como a própria cultura em temporalidades dela constituintes e nela constituídas, e as relações desenvolvidas pelos agentes que nela interagem.

¹ Para esse debate, ver a tese de Paladino (2006) sobre os Ticuna.

O debate sobre as pesquisas etnográficas pertence ao âmago da discussão antropológica sobre construção de conhecimento, teoria, método, relação pesquisador/coletivo investigado, entre outras temáticas. Em síntese, esse conjunto de reflexões está incrustado na área de antropologia e constitui-se como um de seus alicerces principais. Ao mesmo tempo, extrapola as fronteiras dessa disciplina, tendo como questão chave a possibilidade de realização de etnografias em pesquisas conformadas em regiões fronteiriças, como, por exemplo, aquelas voltadas para temas educacionais, históricos, ligados ao campo das políticas de Estado e/ou de governo (DAUSTER, 2015; GUEDES, 2014; GUSMÃO; ANACLETO, 2018; MAGGIE; PRADO, 2014; OLIVEIRA; ALMIRANTE, 2017; LOTTA, 20; CALARCO, 2014; entre outros).

Ao mesmo tempo, no campo educacional há uma tradição consolidada que refuta a possibilidade de realização de etnografias em temáticas educacionais. Em substituição, aponta a possibilidade de realizarmos estudos do “tipo etnográfico”. Essa argumentação foi inaugurada por André (1995), encontrando pronta aceitação entre educadores, e consequente naturalização sem maiores questionamentos, ou mesmo sequer mínimos senões. Não temos dados objetivos sobre essa aceitação, como número de citações e/ou diálogos realizados, mas há um conjunto de artigos que salientam a presença dessa tradição nos estudos educacionais e a criticam² (OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA; BOIN; BÚRIGO, 2018; ROSISTOLATO, 2018). Mas o que seriam, então, os estudos do “tipo etnográfico”?

O argumento apresentado no trabalho de André (1995) tem relação com o tempo necessário para a realização de uma etnografia. A autora parte do princípio de que a etnografia necessitaria de um longo período em campo, enquanto a educação poderia abrir mão desse quesito. Além disso, ela entende que os antropólogos estariam preocupados com a descrição e a análise da cultura, compreendendo-a como algo atemporal e fechado num suposto coletivo humano de autonomia existencial. Já os educadores teriam foco nos processos educacionais.

Esses dois postulados são discutíveis porque o tempo etnográfico não é exclusivamente um tempo cronológico; além disso, os fenômenos educacionais não estão isolados da cultura. Pelo contrário, eles são fenômenos culturais, por pertencerem aos agenciamentos constitutivos das alteridades, e sua análise só faz sentido quando conectada ao debate mais geral sobre cultura, não operando com esse conceito de modo absoluto, conforme alertam Strathern (2014) e Viveiros de Castro (2012) para o de sociedade.

Entendemos que cabe problematizar os dois postulados apresentados por André (1995) e indicar caminhos alternativos para a realização de etnografias em educação. Desde já, afirmamos a pertinência de estudos etnográficos no campo educacional e salientamos que os dois pontos trazidos pela autora, o tempo e a relação educação/cultura, podem ser vistos por outros prismas. Não discutiremos os “estudos do tipo etnográfico”, nem tampouco sua legitimidade no campo educacional. Ofereceremos uma alternativa, propriamente etnográfica, e argumentaremos sobre o lugar da etnografia como uma forma específica de produção de conhecimento em pesquisas educacionais.

² É importante observar que o livro da autora continua no mercado pela Editora Papirus, com 18 edições, agora também no formato E-Book. A presença do livro na formação de professores e pesquisadores em educação no Brasil parece-nos indiscutível desde a última década do século passado.

É importante salientar que nosso trabalho não ignora os investimentos etnográficos realizados por antropólogos em cenários educacionais – seria inclusive contraditório com nossos argumentos. Reconhecemos que a educação tem sido uma temática presente no debate específico da antropologia. No entanto, identificamos que no campo educacional há uma corrente que argumenta sobre a impertinência dos estudos etnográficos *stricto sensu* e, simultaneamente, pela relevância dos estudos considerados de “tipo etnográfico”. Salientamos, portanto, nuances entre as perspectivas trazidas pelas duas áreas de conhecimento – antropologia e educação – e buscamos argumentar que tais tensionamentos constituem-se como um falso dilema, principalmente quando consideramos a categoria tempo como central para estudos etnográficos. Há etnografias que investiram na educação como tema de análise e ofereceram contribuições centrais para ambas as áreas, algumas delas inclusive citadas e discutidas no decorrer do texto (WILLIS, 1991; FERGUSON, 2001). Além das duas, podemos citar Mead (1928), Corsaro (2005), Paladino (2006), Galeno (2011), Rosistolato e Pires do Prado (2015) Rosistolato (2015), Rosistolato (2015), Sá Earp (2021), Gomes (2018), Couceiro (2017; 2020; 2021), Borges (2016), entre outras. Em síntese, pretendemos oferecer contribuições para ambas as áreas. Demonstraremos o trânsito de conceitos e teorias relacionados à etnografia para o campo educacional, no sentido de Bourdieu (1975), e as dinâmicas internas de recepção, o que desvela um conjunto de questões sobre a circulação dos saberes antropológicos em outros campos. Em concomitância, relativizaremos leituras educacionais dos conceitos e teorias antropológicas, oferecendo abordagens alternativas àquela trazida por André (1995) e enfatizando a pertinência de etnografias no campo educacional. Nossa opção pelo debate sobre o tempo se deve ao fato de ser ele uma das principais controvérsias presentes na recepção dos debates etnográficos no campo educacional. Por isso, mergulharemos nas discussões presentes em produções antropológicas sobre o tempo e demonstraremos como tais conceituações etnográficas são absolutamente compatíveis com os estudos educacionais.

Na sequência do texto, traremos o debate antropológico sobre o tempo em etnografia. Demonstraremos que a categoria tempo está presente na antropologia desde as etnografias consideradas clássicas até as contemporâneas. Descreveremos um conjunto de estudos etnográficos nos quais o tempo foi questionado como se estivesse pronto e monolítico, e não sendo fruto de agenciamentos, assim como os atritos, consensos e interseções temporais presentes em qualquer trabalho etnográfico. É mister salientar que não há, em nenhum desses estudos, qualquer definição normativa de temporalidade linear para a realização de uma etnografia. Nesse sentido, a descrição exaustiva desse conjunto de etnografias serve a dois propósitos. O primeiro, colocar o tempo da etnografia em debate. O segundo, e não menos legítimo, apresentar aos leitores um conjunto de diálogos fulcrais na antropologia desde a primeira metade do século passado.

Ao final, apresentaremos três estudos etnográficos que conectam as questões educacionais ao debate sobre a cultura em sociedades complexas, nos termos de Velho (1981), mas também sem deixar de levar em consideração Banton (1966) e Barth (1989), para cenários etnográficos distintos, todos realizados no chamado mundo urbano³.

³ Vale dizer que estamos certos das amplas possibilidades de uso desse conceito, desenvolvido no Brasil por Velho, e das atualizações dos debates acerca de categorias como “rural” e “urbano” em trabalhos etnográficos, algo já alertado por Hannerz (1980), conforme podemos observar, por exemplo, em Domigues e Gontijo (2021).

A escolha dos trabalhos não se deu de forma aleatória. O primeiro deles foi realizado por Willis (1991), no cenário inglês. O segundo é de autoria de Ferguson (2001), desenvolvido nos Estados Unidos da América; e o terceiro foi produzido por Costa (2020) no contexto brasileiro. Não pretendemos discutir o lugar desses três trabalhos no campo antropológico e/ou educacional porque extrapolaria os limites e o propósito desse artigo. Eles serão apresentados como exemplos de empreitadas etnográficas realizadas por autores em diferentes contextos e em diferentes momentos de suas carreiras. Os três tocaram em questões relacionadas ao tempo da/na escola e às suas relações com as perspectivas de existência dos estudantes, suas leituras dos referenciais de significação nos quais viviam. Entendemos, por isso, que são representativos de investimentos em estudos educacionais por meio de trabalho de campo, que revelam aspectos das interações pedagógicas que não seriam desvelados senão pela abordagem etnográfica.

2 Das Temporalidades Etnográficas à Etnografia das Temporalidades

As preocupações com o tempo podem ser consideradas uma das bases estruturantes do debate antropológico sobre as culturas. As ênfases foram, e ainda são, plurais e consonantes. Se, em pleno arquipélago melanésio de Trobriand, Malinowski afirmava ser impossível estudá-lo pela falta de informações escritas de tempos passados, Boas argumentava que os silêncios e a não narrativa acerca do passado ajudariam no entendimento das construções temporais. Estamos nas duas primeiras décadas do século XX. Malinowski (1984), simultaneamente, constrói análises sobre magia considerando os usos sociais das temporalidades como eixo central de abordagem – acerca do Kula, sistema de trocas de colares e braceletes, envolvendo encantamentos ritualizados, construções estéticas e séries de técnicas especializadas na carpintaria de canoas, nas navegações e relações de sedução para a troca daqueles objetos, debate aprofundado por Gell (1994). Por sua vez, Boas emprega perspectiva analítica semelhante para falar da construção social de raça, racismo e etnia, nos anos de 1930, falecendo antes de continuar suas reflexões acerca dos processos de construção social das moralidades presentes nos usos dos mesmos conceitos por meio dos discursos da biologia então em voga (STOCKING JR., 2004; BOAS, 2004a; 2004b; 2004c; 2004d; 2004e). Seus trabalhos e os de Benedict (2005) e Mead (1928; 1988) avaliam os cenários de encontros entre populações, entendendo-os como criativos para a “dinâmica cultural” (BATESON, 2008; BENEDICT, 1972; STOCKING JR., 1989; 1986). Boas é pioneiro ao formular uma antropologia antixenófoba e antirracista para compreender momentos de conformação de possibilidades de novas simbolizações das experiências culturais.

Na contramão desses autores, também no mesmo período, Radcliffe-Brown (1989a), na formulação dos conceitos de estrutura, sistema e função, rechaça qualquer possibilidade analítica sobre tempo e história, a partir da antropologia dos assim chamados “povos primitivos”. Para o autor, a antropologia era consagrada por etnografia de pessoas de carne e osso, e ponto final, elaborada no presente narrativo do autor – algo eterno e

petrificado para todos os leitores. Não havia, então, história no presente, e nem mesmo a preocupação dela como categoria social para as durações temporais.

É importante salientar que dois de seus mais famosos alunos relativizaram as certezas de Radcliffe-Brown sobre o tempo. Turner (1972) e Gluckman (1987; 1974) investigaram conflitos e tensões de caráter inconciliável como dramas pessoais e coletivos, uma vez que seus interlocutores, à época chamados informantes, operavam a partir de diferentes entendimentos de ordem e desordem. Ambos conduziram dessa maneira as interpretações em suas etnografias, algumas vezes tendo como estratégia narrativa focar em eventos pontuais de caráter questionador mais radical, analisados como rituais, que abalavam a confiança do suposto funcionamento perfeito da vida social, interrompidos mais do que momentaneamente⁴.

Contudo, ao final da vida, avaliando as classificações diversas dos animais na constituição de grupamentos humanos, Radcliffe-Brown, se não insere de maneira incisiva o tempo no que entende por antropologia, ao menos se nega a levar em conta explicações de cunho positivista. Aqui, o entendimento desses termos reside na perspectiva temporal única do autor, encaixando informações da vida social num conjunto chamado por cultura, que teria etapas universais de melhoria em ordem sucessória. Cada sociedade teria seu tempo para se adequar à necessária ordem geral cronológica inevitável, conforme orientação vigente entre antropólogos do século XIX, como notadamente Tylor e Frazer.

“Religião e sociedade” é o capítulo oito de “Estrutura e função na sociedade primitiva”, livro de ensaios de teoria e metodologia em antropologia, escrito por Radcliffe-Brown (1989b) e publicado em 1952. Ele afirma que não há diferença entre as religiões dos “povos pouco desenvolvidos” e as dos “mais desenvolvidos”, pois todas elas são parte, juntamente do direito e da moral, de instituições sociais que têm como função controlar o comportamento humano por meio de sanções que se estabelecem na vida social. Esse foi o gancho para a gênese do que viria a ser a teoria dos mitos, de Lévi-Strauss, que ao longo de décadas formulou explicações sobre as temporalidades narrativas da relação entre natureza e cultura⁵. Ocorre, também, que Lévi-Strauss (1975), criticando a postura de Malinowski, demonstra como, apesar de terem campos de atuação bem definidos na construção de seu objeto de investigação, Antropologia e História seriam áreas de saber complementares. Ele partia exatamente dos pontos levantados pelos autores anteriores, para argumentar que os documentos devem ser questionados como testemunhos etnográficos, uma vez que ambos são narrativas produzidas por e acerca de outras sociedades.

Lévi-Strauss publica, sob encomenda da Unesco, o texto “Raça e história” (LÉVI-STRAUSS, 1976a), enfrentando o debate sobre os perigos da adoção de visões de mundo positivistas. O autor escreve como se estivesse recomendando que as lentes dos pesquisadores sobre seus temas fossem bifocais, argumentando que eles passassem a operar em suas pesquisas tanto em sincronias (tempo interno às sociedades) quanto em diacronias (temporalidades de outras sociedades). Era o início dos abalos às teorias de culturas e raças inatas, dos “povos primitivos” e das “culturas arcaicas”, e do triunfo

⁴ Ver, sobre tais autores, seus contemporâneos e alunos, Schumaker (2001).

⁵ A continuidade do argumento de Radcliffe-Brown para a construção da defesa que Lévi-Strauss opera acerca da não inferioridade do chamado pensamento totêmico está em Lévi-Strauss (1976b).

das pesquisas dos processos migracionais e do entendimento das multiplicidades de culturas, de formas de significação e experimentação da vida. Em 1949, Lévi-Strauss (1976a, p. 355-362) já indicava os usos e as diferentes percepções do tempo, tendo como marco as perspectivas abertas com a revolução industrial inglesa porque, pela primeira vez na humanidade, havia a conformação de projetos de longo alcance geográfico para aumentar a energia per capita visando o trabalho, em primeiro lugar, e o aumento da duração da vida e a integridade individuais.

Novos textos vieram nessa mesma linha, revelando a renovação das preocupações teóricas de Evans-Pritchard diante de alguns dilemas sobre a relação entre antropologia e história, resolvidos em duas ocasiões. Primeiro, ainda durante a Segunda Guerra Mundial, em 1940, organizando e publicando com Fortes o livro “Sistemas políticos africanos”, no qual, agregando pesquisas de campo de seus alunos, realizadas no continente africano, reconheceu a múltipla dinâmica das não menos diversas maneiras de se fazer e entender política na África, como também as construções territoriais específicas de cada lugar (FORTES; EVANS-PRITCHARD, 1967). Fortes (1970) também se debruçou sobre o tempo como categoria analítica e socialmente constituída nove anos depois, interpretando material inédito de sua pesquisa de campo entre os Ashanti. Assim como já havia feito na análise dos Nuer, povo marginal ao Rio Nilo, Evans-Pritchard (1995) anunciava a relevância das análises sobre a relação das pessoas com a natureza, com a marcação de passagem do tempo sendo algo central no seu entendimento de como entendiam sua existência. A noção de diacronia também aí se faz presente.

A segunda oportunidade, nos anos 1950, apareceria nas palestras proferidas por Evans-Pritchard (1978) na rádio BBC de Londres, visando à popularização da antropologia como instrumento de entendimento dos diversos aspectos da vida social. Publicadas no livro “Ensaio de Antropologia Social”, o autor virava o jogo a favor da conexão entre antropologia e história, ao recomendar que antropólogos levassem em conta as temporalidades múltiplas; convivendo, conectando eventos, e não a sua mera sucessão.

Talvez o rompimento mais radical com o positivismo na antropologia tenha encontrado seu capítulo final com trabalhos de Leach. Pode-se dizer que por ser um *outsider*, nos termos de Becker (2008), na vida acadêmica da antropologia inglesa da época, em função de ser milionário e não ver na universidade uma conjugação entre sustento material, ascensão social e prestígio, Leach demonstrou-se pouco afeito às visões etnocêntricas dos “nativos” e suas maneiras de existir (TAMBIAH, 2002; SIGAUD, 1996). Pode-se constatar isso desde seus primeiros trabalhos de interpretação de dados produzidos por investigações etnográficas, como sobre uma população curda, ou seja, que não vivia em instâncias que pudessem ser encaixadas nas perspectivas dos Estados Nacionais, nos anos 1930 (LEACH, 2006). De modo mais direto, Leach (1985) faz uma defesa do anti-etnocentrismo como postura ética analítica em verbete contido no volume que organizou para a Enciclopédia Einaudi, com novos argumentos em relação ao que vinha dizendo. Por exemplo, em 1953, publicou “Dois ensaios sobre a representação simbólica do tempo”, por meio da análise do mito grego de Cronos, demonstrando a construção narrativa dele como um signo de alternâncias de fluxos temporais. O mito mostraria a capacidade feminina de reverter o poder político de homens, tomando para si o controle dos eventos que mudariam o entendimento do tempo e no correr do tempo (LEACH, 2010).

Para Leach, o tempo teria múltiplos significados, construídos na experiência das pessoas em sociedade, ou seja, nas relações, sendo socialmente naturalizados. Seria, então, o que Lévi-Strauss (1997) chamou, ao final de “O pensamento selvagem”, em 1962, de uma “história para”, e não “história da” ou “de” algo.

Ex-colônias ou territórios de dominação indireta dos estados imperialistas, a partir dos anos de 1960, passam a fornecer estudantes de graduação e pós-graduação em antropologia em maior número para França, Inglaterra e EUA. O tempo invadiu a antropologia. Os outrora informantes mostraram como os grandes centros acadêmicos de produção em antropologia formam agora uma espécie de sistema-mundial capitalista intelectual. Asad (1973; 1972) e Tambiah (1968a; 1968b) são, para os nossos interesses, os mais conhecidos. São autores que alimentam o que Almeida (2003) chama de estudo e análise de “territórios morais”, ampliando a objetividade geopolítica e da acumulação de capital internacional para a subjetividade dos agentes sociais de carne e osso, e em circulação. Asad e Tambiah realizaram análises acerca de critérios socialmente estabelecidos para as crenças mágico-religiosas, revigorando apontamentos de Weber (1996) acerca das cinco religiões mundiais, e de Mauss e Hubert (2003) sobre a sustentação moral dos mágicos e feiticeiros. Tais autores levaram em conta questões relativas ao contato entre maneiras de lidar com recursos naturais, disputas de poder, liderança familiar e política mais amplas, estabelecimento de critérios de validade de empreendimentos religiosos, a partir de discussões que iam para além de um único território. Os fluxos de informações, objetos, pessoas, crenças, ideias, línguas, eram elementos-chave. A partir de então, nas análises em antropologia não mais se sustentaria qualquer tipo de construção de alteridades por meio das dicotomias civilizado x bárbaro, metrópole x colônia, e seus derivados com os quais convivemos até hoje, sob roupagens de outros tempos e agentes sociais.

A partir do final dos anos de 1960, autores como Barth (1969) revolucionariam as análises de dados etnográficos sobre grupos étnicos, afirmando que os fluxos de pessoas não destruíam fronteiras, mas criavam outras formas de entendê-las. Outros, como Asad (1973) e Fabiann (1971), demonstrariam que a antropologia não mais poderia compreender grupos sociais fora de qualquer discussão ética sobre apropriação de saberes, construção de pontos de vista acadêmicos e suas devidas divulgações. Esses dois autores argumentaram para além das pouco substanciais, mas ainda fortes até hoje na doxa acadêmica, nos termos de Bourdieu (2011), acusações de a antropologia, como área de saber institucionalizada, ter sido conformada em plena colaboração com projetos de dominação neocoloniais⁶. Esses autores mobilizaram debates sobre considerar antropologia como trabalho de interpretação em via de mão dupla, não mais “denominando” os moradores dos lugares pesquisados como informantes, mas sim tratando-os como interlocutores. Não apenas os modos de pensar dos outrora chamados “nativos” foram colocados no centro das preocupações, mas também seus processos de construção de subjetivação, o que pode ser percebido no trabalho de Rosaldo (1986) sobre alteridade de uma população entendida como caçadora de cabeças.

Outro conjunto de aspectos a ser ressaltado são as avaliações de antropólogos sobre etnografia como parte de um trabalho variado de consideração das múltiplas possibilidades de construção de perspectivas sobre tempo, o caráter multicultural das

⁶ Sobre esse debate, ver os artigos publicados em De L'Estoile, Neiburg e Sigaud (2002).

temporalidades, e a dedicação que antropólogos tiveram em relacionar situações locais com a conformação do sistema capitalista global, conforme as considerações conceituais presentes nas análises de Tsing (2015). Vamos lembrar que estamos operando com a definição de antropologia como o estudo da construção social das alteridades e dos critérios de significação da experiência das pessoas, sendo cultura um dos conceitos evocados, nas suas diversas acepções, para compreender que certos cenários são parte de dinâmicas oceânicas, conferindo outro tipo de envergadura analítica a isso. E alteridade não se constrói fora de qualquer tipo de percepção de tempo.

Muito embora mais preocupado, nos anos de 1970, com a formulação de uma nova forma de se fazer interpretações de dados de pesquisas etnográficas, Geertz (1963a; 1963b) publicou duas monografias buscando compreender nos termos dos balineses como poderia ser entendida a construção de sentidos de existência numa região marcada por sangrentas disputas pelo controle político e econômico entre potências industriais europeias. Geertz não subsumiu em suas análises o que pensavam os balineses com os quais lidou com discursos prontos sobre formas de dominação coloniais ou neocoloniais, porque simplesmente investiu nos sentidos locais para tais relações, dando novos vernizes à sua compreensão.

O historiador Braudel (1972) construiu o conceito de longa duração temporal, estabelecendo debate com Lévi-Strauss, chamando-o de “controvérsia do tempo”, que não cabe aqui nos termos, para dar conta do entendimento de conformações comportamentais, práticas, hábitos – como conceito revisitado e reformulado por Bourdieu (1979), nos anos de 1970 – simultâneos, mas não iguais. Falava, em artigo de 1949, em “espessuras temporais” (BOURDIEU, 1979, p. 15), do cotidiano como “tempo breve”, e o das “estruturas” produzidas pelo historiador a partir das conexões da “massa de pequenos fatos”: entendimentos de dinheiro, oscilação de preços, comércio, trocas, obedecem a critérios morais no âmbito da região mediterrânea para além das construções dos Estados Nacionais. Surgem novos temas como o do crédito e da navegação, que não obedecem às amarras políticas de grandes reis e eventos políticos (BOURDIEU, 1979, p. 25). Seus apontamentos inspiraram as pesquisas sobre a constituição do capitalismo internacional, de Wallerstein (1974), por ele chamado de sistema-mundo, ou seja, o entendimento de uma teoria geral da “ordem capitalista”⁷ (WALLERSTEIN, 1979; 2001; 1979). Se esta evita o suposto isolamento de coletivos humanos e reforça o olhar atento acerca dos fluxos oceânicos de pessoas e objetos, também coloca nas sombras histórias locais, processos episódicos de curta duração, em prol de uma generalização. Para a antropologia, e Sahlins (2004; 2007) constrói sua carreira a partir desse debate, as populações não industrializadas no processo de conformação do capitalismo mundial industrial não são passivas na recepção das concepções de acumulação, dinheiro, poder, hierarquia, lucro, salário, propriedade privada⁸. Elas (re)pensam e (r)elaboram significados, cosmologias do capitalismo. As análises de Scott (1976; 1985) seguem em linha convergente, bem como uma crítica de cunho mais teórico à proposta de Wallerstein, e, em parte, à de

⁷ Para uma leitura alternativa da aplicação do conceito de sistema-mundo, ver Hopkins (1982). As críticas a partir de um ponto de vista de uma antropóloga ao tema podem ser encontradas em Caldeira (1989).

⁸ Ver, também, significativo trabalho de Wolf (2009).

Braudel, publicada ainda nos anos de 1970 por Mintz (1977) e, no início do século XXI, Goody (2012).

Os anos de 1980 foram palco da junção, digamos assim, das preocupações do lugar, na antropologia profissional, das vozes dos interlocutores nos trabalhos de antropologia, do papel deles na vida do ambiente e das pessoas pesquisadas, do papel político dos textos acadêmicos publicados e divulgados, assim como das perspectivas de subjetivação que fugiam das considerações ocidentais. Saindo de paradigmas baseados na ideia de sociedade que funciona bem, de maneira saudável, fosse lá o que isso quisesse dizer, e de outra que seria mais moralmente disruptiva, aos olhos do observador, antropólogos investiram em tematizar perspectivas locais de entendimento de coletividade e subjetividades, por meio da construção da autoridade dos discursos acadêmicos sobre o que seria o outro. Esse foi o mote do seminário ocorrido na Califórnia, e do livro publicado em 1986, *“Writing culture”* (CLIFFORD; MARCUS, 1986) por exemplo, bem como de reflexões sobre a textualização das práticas culturais ou relações sociais, desenvolvidas de forma contundente por Strathern (2004; 1999; 2005a; 1987; 1988) retornando ao debate clássico de Mauss (2003) acerca das noções de pessoa, indivíduo, sociedade e reciprocidade, ao construir balanço teórico crítico sobre a tradição antropológica de pesquisas etnográficas na Melanésia.

A partir de tais temas de reflexão, antropólogos vêm buscando não mais deixar de lado debates entre éticas e moralidades na produção de trabalhos de investigação de base etnográfica, revelando as preocupações com a existência de múltiplas temporalidades nos mesmos coletivos humanos e nas relações entre eles (CAPLAN, 2003; DAS; KLEINMAN; RAMPHELE, 2003; AMIT, 2000). Monografias clássicas da antropologia e grupos de pesquisa foram avaliados nos termos de seus participantes, revelando novas informações e possibilidades de entendimento sobre a própria história da disciplina (STOCKING JR., 1986; 1992). Assim, diferentes faces de um mesmo processo internacional de institucionalização da antropologia mostraram que as pesquisas etnográficas nunca deixaram de lado a ideia de que coletivos humanos diferentes da origem do pesquisador operavam em outro registro temporal. Mais do que interlocução e construção de alteridades, antropólogos vêm reavaliando os termos dos encontros entre pesquisadores e outros agentes sociais, em suas mais diferentes dimensões (BORNEMAN; HAMMOUDI, 2009; HUME; MULCOCK, 2004). Vale mencionar investimentos no entendimento de existências construídas para além dos paradigmas de fluxos temporais, circulações e materialidades oriundas do glossário de ideologias neoliberais sobre o que seria um único processo de globalização. Tsing (2005) nos mostra, por meio do conceito de fricção, caminhos para a execução de etnografias que apontem para os pontos de atrito compreendidos por coletividades e existências globais não como conflitos, mas como diferenças acomodadas. Nessas etnografias, cabem humanos, não humanos e relações inter e multiespécies (TSING, 2015), o que não é o foco de nosso artigo. Para nosso artigo, vale dizer que foram produzidos no mundo ocidental tendências de materializar e de legitimar determinadas temporalidades em instituições, entre elas, a escola e seus tempos.

2.1 Tempo e Educação

A construção dos sistemas educacionais no mundo ocidental está diretamente relacionada à progressiva legitimidade de determinadas temporalidades. Entende-se que há um momento correto para a entrada das crianças na escola, para o aprendizado das primeiras letras, para a educação básica que conduzirá os (as) alunos (as), na sequência, para o ensino superior e/ou o mercado de trabalho. Essa lógica depende de um processo de homogeneização de trajetórias individuais, de forma que seja possível formar turmas sequenciais e agrupar os alunos para que sigam o mesmo *cursus* durante seu aprendizado escolar.

Essa temporalidade está também conectada à consolidação do modelo republicano nos sistemas educacionais. No caso brasileiro, especificamente, entende-se que o acesso à escola é um direito público subjetivo pertencente à criança, e que deve ser oferecido de forma equânime pelo Estado e pela família. Quando matriculada na escola, uma criança inicia um percurso que permitirá que ela, pelo menos em tese, incorpore um conjunto de saberes escolares definidos socialmente com base na ideia de que a vida social depende deles. Logo, cada criança precisa acessá-los para que tenha sua vida plenamente garantida.

A construção de uma educação republicana coloca uma série de questões ligadas ao acompanhamento e à avaliação das escolas e dos sistemas educacionais; todas elas ligadas às temporalidades escolares. Na lógica das políticas públicas, coloca desafios relacionados ao desenho e à implementação de políticas educacionais; em termos de abordagem antropológica, induz uma série de problemas de pesquisa relacionados à construção institucional do tempo e aos seus usos e entendimentos. Se considerarmos a escola como um espaço de produção e reprodução de cultura, a indagação sobre as configurações interacionais presentes nas salas de aula e nos outros espaços escolares se faz presente imediatamente, e aponta desafios relacionados ao método necessário para esse tipo de análise.

A reflexão sobre as temporalidades escolares e sua relação com a formação dos estudantes tem sido realizada por antropólogos e educadores que decidiram adentrar os espaços das escolas e pensá-los como cenários de produção e reprodução cultural. Willis (1991) por exemplo, realiza uma etnografia com foco na relação dos jovens do sexo masculino, das classes trabalhadoras, com a escola. O autor indica que na perspectiva desses jovens a escola aparece como um espaço que poderíamos classificar como uma moratória social. Eles estão na escola, mas a percebem como um momento de transição da vida familiar para o mundo do trabalho, considerando o mundo do trabalho exclusivamente com base nas posições ocupadas por seus familiares ao longo de gerações operárias. O autor percebe um conjunto de tensões presentes nesse contexto. Por um lado, a sociedade entende que ampliar a escolarização dos jovens seria positivo porque permitiria que as novas gerações deixassem de depender exclusivamente das vagas disponíveis no chão de fábrica para sobreviver. Os estudantes, por outro lado, não veem nenhum sentido em buscar profissões diferentes daquelas que foram desenvolvidas por seus pais e avós. Willis analisa uma série de atravessamentos entre a escola e outros elementos da vida social, tocando inclusive em questões de gênero. Entre os elementos da produção da

masculinidade hegemônica entre os garotos estava a negação da escola e suas rotinas, vistas como femininas ou ligadas a formas não legitimadas de masculinidade.

A reflexão sobre a masculinidade também aparece no trabalho de Ferguson (2001). A autora aponta uma série de conexões entre os anseios de masculinidade dos meninos negros no contexto dos Estados Unidos da América e a negação da escola como espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. A autora argumenta sobre o potencial de instituições como a escola para a produção e regulação de identidades sociais e lança um foco mais específico nos meninos negros que são, segundo ela, produzidos para serem “*bad boys*”. Não se trata de culpabilizar exclusivamente a escola pela construção de trajetórias desviantes para meninos negros e pobres, mas de identificar os elementos presentes nessa instituição que corroboram esse tipo de percurso social.

Ambos os trabalhos – de Willis e Ferguson – foram realizados em escolas. O primeiro na Europa e o segundo nos Estados Unidos. A leitura de ambos revela uma série de homologias interacionais em ambos os contextos e permite algumas hipóteses sobre a produção de masculinidades hegemônicas em contextos escolares, indicando principalmente que essa construção se dá por intermédio da negação das rotinas e das temporalidades escolares como forma de vida. Os “*jovens ressentidos*” (WILLIS, 1991) e os “*bad boys*” (FERGUSON, 2001) revelam aspectos sutis das desigualdades sociais presentes no cenário inglês de reformas trabalhistas de Margareth Thatcher, e no das formas de viver a diversidade de critérios de classificação raciais no contexto estadunidense, ao mesmo tempo em que permitem uma reflexão ampliada sobre as configurações de produção de desigualdades em cenários escolares.

No Brasil, a pesquisa de Costa (2020) demonstra como a distribuição diferencial de atenção às crianças na educação infantil está correlacionada com diferenças de aprendizagem elementar em língua portuguesa e matemática. A autora realizou uma etnografia em duas escolas e percebeu um conjunto de processos de seleção e segregação intraescolar que contribuem para que as crianças tenham trajetórias com maior ou menor sucesso escolar. O estudo apresenta algumas questões centrais para um diálogo com os trabalhos de Willis (1991) e Ferguson (2001). Há um perfil de estudante mais suscetível ao acúmulo de rótulos (RIST, 1977; BECKER, 2008), estigmas (GOFFMAN, 1963) e conseqüentemente à permanência em situação de inequidade perante as turmas. Trata-se do grupo de meninos. Ser menino, portanto, aparece como uma questão cultural e um “problema” educacional.

As três etnografias citadas apontam questões centrais para os debates antropológico e educacional. Em contextos completamente diferentes, os autores revelam dinâmicas interacionais de gênero e apontam para os efeitos desse tipo de relação na trajetória dos meninos. Há, conforme descrevem, processos de reprodução social das desigualdades, mas também produção no interior de uma instituição pensada na modernidade como arquétipo da república porque espaço de equalização de oportunidades. Destaque necessário à faixa etária dos meninos analisados por Costa (2020). Eles não eram jovens como aqueles descritos por Willis (1991), nem adolescentes como os analisados por Ferguson (2001). Eram crianças com seis anos de idade. Conseqüentemente, é possível propor, ainda, e a título de hipótese, que a construção de trajetórias escolares desviantes tem início no momento de entrada na escola, e tende a afetar mais diretamente os meninos.

O ponto que nos interessa aqui é a relação entre os tempos da escola e a construção de identidades, no caso específico, as identidades masculinas hegemônicas. Com base na leitura das três etnografias, percebe-se que ser homem e ser estudante aparecem como oposições mutuamente dependentes. Caso analisemos dados estatísticos sobre as redes de ensino também percebemos que os meninos são mais reprovados na escola do que as meninas e tendem mais ao abandono escolar. Há, portanto, uma conexão direta entre as microrrelações pedagógicas e a produção intraescolar de padrões mais gerais de trajetórias educacionais.

Para o foco desse artigo, argumentamos que essas reflexões aconteceram no momento em que os três pesquisadores citados optaram por realizar etnografias no decorrer de suas pesquisas. Todas as sutilezas reveladas em cada trabalho só foram possíveis por conta do mergulho etnográfico nas temporalidades e nas interações pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Essa temporalidade não tem relação com o volume cronológico de tempo usado por cada pesquisador nas escolas pesquisadas. Pelo contrário, está diretamente relacionada ao tempo efetivamente vivido em cada contexto e ao nível de interação desenvolvido por cada pesquisador no decorrer do desenvolvimento das etnografias.

2.2 Conexões entre o Tempo na Antropologia e nos Estudos Educacionais

A tradição de debates sobre o tempo na antropologia em pesquisas com alteridade radical⁹, conforme demonstramos, segue por duas vias complementares. Por um lado, discutem-se as diversas temporalidades presentes em contextos etnográficos diferentes das origens dos antropólogos. Por outro, pensa-se o tempo da etnografia e sua relação com a produção do conhecimento propriamente etnográfico sobre populações com culturas diferentes daquela experimentada pelos antropólogos. Essa separação é feita exclusivamente com fins analíticos porque em campo ambas as preocupações ocorrem em simultaneidade. O mergulho nas culturas dos outros depende de tempo, mas não se trata de um tempo linearmente orientado. A pergunta, comum em contextos de ensino de antropologia, sobre o tempo necessário para realização de uma etnografia não tem resposta porque orientada por uma expectativa meramente cronológica. Da mesma forma, o argumento sobre a impossibilidade de realização de etnografias em educação por questões de tempo, pensado cronologicamente, perde o sentido.

No caso específico das etnografias realizadas em escolas e sistemas educacionais ainda há outro ponto a considerar. Nas escolas urbanas o lugar do etnógrafo é equivalente àquele ocupado por qualquer etnógrafo que pesquise objetos familiares¹⁰. Nesse sentido, cabe a ele seguir os procedimentos reconhecidos pelo campo antropológico como elementares

⁹ Tomamos aqui emprestada a noção de alteridade radical apresentada por Peirano (2006). A autora identifica um movimento a partir da segunda metade do século passado, que segue da alteridade radical para a alteridade mínima. Esse deslocamento está relacionado ao progressivo interesse dos antropólogos em pesquisas etnográficas realizadas em suas próprias culturas onde é possível produzir alteridades mínimas para a realização das investigações. Cabe ressaltar a incisiva afirmativa realizada por Peirano (2006, p. 5). Ela afirma: “o direito de fazer etnografia é de todos, e a todos é desejável uma perspectiva etnográfica”.

¹⁰ Todos os trabalhos desenvolvidos por Gilberto Velho ao longo de sua carreira no Museu Nacional de Antropologia legitimam a antropologia urbana, produzida ou não por intermédio de etnografias.

para esse modelo de produção de conhecimento, entendendo que está imerso em um cenário de alteridade mínima¹¹. O contexto de uma escola e/ou de um sistema educacional é indiscutivelmente familiar para qualquer antropólogo, pelo simples fato de também ele pertencer à coletividade mais ampla de pessoas escolarizadas.

Fonseca (1999) sintetiza a abordagem etnográfica em cinco movimentos. São eles: (i) estranhamento; (ii) esquematização; (iii) desconstrução; (iv) comparação e (v) sistematização do material em modelos alternativos. Observe-se que são ações inerentes ao pensamento etnográfico, e necessárias em qualquer contexto, seja ele urbano ou não. No caso da etnografia em escolas, o estranhamento torna-se uma questão ainda mais central porque trata-se de uma instituição familiar para todos os antropólogos; como dissemos acima, todos eles estiveram na escola por anos desde a infância. A necessidade de estranhá-la, portanto, assim como esquematizá-la, desconstruí-la, compará-la e sistematizá-la apresenta dificuldades específicas, também conectadas às temporalidades escolares.

O grau de familiaridade do etnógrafo com a escola coloca desafios etnográficos de outra ordem porque o deslocamento espaço/temporal se dá, em um primeiro momento, no plano propriamente epistemológico da pesquisa. O antropólogo necessita compreender que está analisando uma escola, e não a sua escola, aquela que faz parte de suas memórias e que colaborou para a construção de sua pessoa e sua individualidade. Logo, a subjetividade do pesquisador, como em qualquer pesquisa etnográfica precisa ser também objetivada, convertida em objeto de análise, revelada no texto como forma de impedir quaisquer obstáculos epistemológicos¹² que possam derivar das relações anteriores do antropólogo com as suas escolas.

Há várias facetas sociais presentes na composição de uma escola. Como instituições sociais, elas propõem calendários letivos, compõem turmas, organizam currículos, mediam conflitos entre todos os agentes presentes em cada escola, e, principalmente, trabalham com modelos típico-ideais do que poderíamos classificar como “pessoas escolarizadas”. Acredita-se que ao final do processo de escolarização, cada criança – menina o menino – sairá pronta para a vida social. Em certa medida, ainda que haja abordagens críticas a esse modelo¹³, a ideia durkheimiana de escola como espaço de formação das novas gerações pelas gerações mais velhas, já formadas pela vida social, perdura em debates acadêmicos e também no senso comum, orientando expectativas sobre a escolarização das crianças. Desvelar os processos culturais inerentes à construção das pessoas escolarizadas aparece como principal expectativa do etnógrafo em educação e requer a construção de um nível de distanciamento axiológico para que ele dê conta dos cinco movimentos destacados por Fonseca (1999) como inerentes ao trabalho etnográfico. É mister indicar que cada movimento está ligado às temporalidades da escola e que essas temporalidades, embora demarcadas cronologicamente até mesmo pelo calendário escolar, são vividas de forma plural pelos agentes que interagem em cada escola.

¹¹ Uma ressalva se faz necessária. Os trabalhos sobre educação em sociedades tradicionais guardam similitudes com etnografias com alteridade radical, que pressupunham o afastamento do etnógrafo de sua própria cultura para a realização da pesquisa. Ainda assim, há casos em que a alteridade é mínima, como visto na etnografia realizada por Weber (2004).

¹² No sentido proposto por Bachelard (1996).

¹³ Para esse debate, ver Dandurand e Olivier (1991), especialmente o debate sobre os teóricos crítico-reprodutivistas.

O conjunto das interações desenvolvidas no âmbito das escolas para dar conta dos processos relacionados à construção das crianças escolarizadas é a matéria prima do trabalho do etnógrafo que se propõe a analisar uma escola. Os trabalhos realizados por Willis (1991) na Inglaterra, Ferguson (2001) nos Estados Unidos e Costa (2020) no Brasil revelam minúcias das interações desenvolvidas entre professores, gestores escolares e os estudantes em três contextos diferentes, ao mesmo tempo em que mergulham – especificamente Willis e Ferguson – na perspectiva dos estudantes em processo de formação. As investigações só foram possíveis porque orientadas pela perspectiva etnográfica, como forma de produção de conhecimento sobre a educação em sistemas educacionais. Em conjunto, revelam especificidades das relações de gênero em âmbito escolar, além de trazerem reflexões sobre a produção e a reprodução de desigualdades educacionais, presentes nas interseções entre a escola e outros espaços de socialização, e por vezes materializadas em estigmas relacionados aos estudantes, às suas famílias e aos seus ambientes de moradia.

3 Considerações Finais

Buscamos demonstrar como só é possível falar que a etnografia deve seguir uma espécie de protocolo engessado para ser realizada se houver um grau elevado de desconhecimento da historiografia da antropologia, ou mesmo de discussões relativamente básicas sobre as principais colaborações dos autores fundadores de linhas-mestras de atuação. Não há um cronômetro ativado marcando a ida e a volta do tempo ideal do pesquisador ao campo, sendo a casa de uma pessoa próxima ou um lugar distante, até porque o que importa não é, em termos analíticos, a distância geográfica, mas sim afetiva e dos usos dos elementos socialmente disponíveis por meio dos quais as pessoas produzam significação de sua existência. O tempo, assim, é o da experimentação da vida, dos traumas, com seus paradoxos do que seriam situações compreendidas como rápidas, lentas, dignas de serem lembradas ou esquecidas, reavaliadas ou entendidas com diferentes níveis de antiguidade.

Dito isso, cabe aos pesquisadores não tomarem suas categorias como uma palavra religiosa inquestionável, posto que serão colocadas à prova no profundo exercício de interação com os interlocutores proporcionado pelo trabalho de campo. As surpresas ocorrerão, e delas novos rumos de questionamento serão conformados. As pessoas, os coletivos, não foram criados por ninguém para aguardar a chegada de pesquisadores, sejam antropólogos ou não, para que estes possam revelar uma verdade, ou “a” verdade, como numa pretensa vanguarda intelectual mais iluminada e superior. O conhecimento ou o jeito de existir do outro só faz sentido no impacto dramático que ocorre durante o trabalho de campo, existindo para o leitor nas etnografias, provocando questionamentos no pesquisador acerca de suas maneiras de ser. Não há como disso escapar, a não ser ocultando tais situações nos textos por artimanhas teórico-conceituais, travestidas de estilo de escrita.

Educação é algo que se faz vivendo, experimentando, assim como etnografia, e não algo pronto e consolidado, cristalizado em um conjunto arquitetônico recheado de seres

humanos que vivem ali dentro como peças de Lego a serem encaixadas em estruturas argumentativas pobres carregadas no manual de instruções por um pesquisador mal informado e fruto de precária formação profissional. Como todo lugar de relações, as instituições educacionais possuem regras e uma estrutura burocrática, com diversos níveis de rigidez e formas de compreensão por parte das pessoas que nelas transitam. Assim, abre-se caminho para andarmos com a perspectiva de que há paradoxos a serem levados em consideração quando se faz pesquisa em qualquer lugar social, e não seria diferente nas instituições educacionais, na medida em que são marcadas por fatores de reconhecimento de coletividades, demonstrando anseios, dúvidas, certezas, imaginação, frustração, por exemplo, que marcam indelevelmente a trajetória de qualquer pessoa. Até mesmo a não participação no ambiente educacional opera como elemento na classificação pessoal e coletiva das pessoas. Os entendimentos dos significados e do que se faz naqueles lugares possuem camadas de inteligibilidade, embebidas de afetividade, em corpos que teimam em existir, em bonança ou precariedade, atravessados pelas possibilidades educacionais formais oferecidas com graus distintos de negação e contradição por parte do poder público, por meio de seus agentes que, por sua vez, carregam diversos níveis de contradição sobre os entendimentos e as possibilidades de aplicação das regras do jogo.

Tempo não é algo dado de antemão, um movimento universal a ser seguido como se estivesse dentro ou fora, e, assim sendo um objetivo participar dessa festa da cronologia única e correta. No mais, ignorantes seriam os que não o teriam entendido, por isso não sendo parte de seus convidados. Esse tipo de pensamento já causou e ainda causa, aqui e acolá, grandes estragos, violências das mais diversas naturezas, inclusive em políticas públicas envolvendo sistemas educacionais como uma ideia uniforme de que se deve colocar seres humanos em formas morais e de pensamento idealizadas. A não ser que seja fruto de alguma mania egóica delirante, que anda na moda em alguns governos de Estado, trata-se de missão fadada ao fracasso, numa avaliação não descolada da realidade mínima.

Nesse aspecto as etnografias mostram como pessoas de carne e osso vivem referenciais temporais como alimento digerido na produção de energia para a explosão de tantas outras temporalidades. Lidar com elas, explicar os critérios pelos quais pessoas e coletivos significam suas maneiras de existir, sem necessária concordância permanente, mas sim em conflitos que mostram incongruências existenciais, é parte do trabalho do antropólogo ou de quem venha a fazer trabalhos etnográficos por meio de ambientes da educação formal. Trata-se de ledor engano confundir desejos do que algo seria com aquilo que empiricamente ele de fato se apresenta, o que buscamos demonstrar nesse artigo acerca da presença umbilical das perspectivas sobre tempo socialmente construído e antropologia, no âmbito de discussões de referência sobre etnografia e exemplos marcantes de sua presença em ambientes educacionais, por meio de três trabalhos de investigação.

Agradecimentos

Os autores, totalmente responsáveis pelo conteúdo deste artigo, agradecem aos e às pareceristas designados (as) pela *Revista Ilha*, porque seus comentários em muito

ajudaram a melhorar nossos argumentos. Somos extremamente gratos e admiradores do trabalho realizado em todas as etapas da editoração de nosso texto, destacamos e parabenizamos o alto nível profissional, tanto técnico quanto de coleguismo, de Viviane Vedana e da equipe que lidera, incluindo a meticulosa revisão que recebemos, à frente da editoração da *Ilha*.

Referências

- ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. Relativismo antropológico e objetividade etnográfica. **Campos**, [s.l.], n. 3, p. 9-29, 2003.
- AMIT, Vered. (ed.). **Construct the field**: ethnographic fieldwork in the contemporary world. London and New York: Routledge, 2000.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ASAD, Talal. Market model, class structure and consent: a reconsideration of Swat Political Organization. **Man**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 74-94, 1972.
- ASAD, Talal. **Anthropology and the colonial encounter**. London, UK: Ithaca Press, 1973.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BANTON, Michael (ed.). **The social anthropology of complex societies**. London: Tavistock Publications, 1966.
- BARTH, Fredrik. Introduction. In: BARTH, Fredrik. (ed.). **Ethnic groups and boundaries**: The Social Organization of Culture Difference. Boston: Little, Brown and Company, 1969. p. 9-39.
- BARTH, Fredrik. The analysis of culture in complex societies. **Ethos**, [s.l.], v. 54, n. III-VI, p. 120-142, 1989.
- BATESON, Gregory. **Naven**: um exame dos problemas sugeridos por um retrato compósito da cultura de uma tribo da Nova Guiné, desenhado a partir de três perspectivas. 2. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.
- BECKER, Howard Saul. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- BEVILAQUA, Ciméa Barbatto. Burocracia, criatividade e discernimento: lições de uma cafeteira desaparecida. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 63, n. 3, p. 1-21, 2020.
- BENEDICT, Ruth. **Padrões de Cultura**. Lisboa: Edições Livros do Brasil, 2005.
- BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**: padrões da cultura japonesa. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BOAS, Franz. A história da Antropologia. In: STOCKING JR., George. (org. e intr.). **A formação da antropologia americana (1883-1911)**: Antologia/Franz Boas. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora UFRJ, 2004a. p. 41-57.
- BOAS, Franz. Os métodos da etnologia. In: CASTRO, Celso. (org.) **Franz Boas**: Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004b. p. 41-52.
- BOAS Franz. Antropologia. In: STOCKING Jr., George. (org. e intr.). **A formação da antropologia americana (1883-1911)**: Antologia/Franz Boas. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora UFRJ, 2004c. p. 323-340.

- BOAS, Franz. As limitações do método comparativo da antropologia. In: CASTRO, Celso. (org.) **Franz Boas: Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004d. p. 25-40.
- BOAS, Franz. Raça e progresso. In: CASTRO, Celso. (org.) **Franz Boas: Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004e. p. 67-86.
- BORGES, Antonádia. República das mangas ou sobre o amargo gosto de tudo o que amadurece à força. **Revista Pós Ciências Sociais**, [s.l.], v. 13, n. 25, jan.-jun. p. 21-42, 2016.
- BORNEMAN, John; HAMMOUDI, Abdellah. (ed.). **Being there: the fieldwork encounter and the making of truth**. Berkley and Los Angeles: University of California Press, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. L'habitus et l'espace des styles de vie. In: BOURDIEU, Pierre. **La distinction: critique social du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979. p. 189-248.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. **Sociologie et Sociétés**, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 88-103, 1975.
- BRAUDEL, Fernand. A longa duração. In: BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Presença, 1972. p. 7-70.
- CALARCO, Jessica McCrory. Coached for the classroom: parents' cultural transmission and children's reproduction of inequalities. **American Sociological Review**, [s.l.], 79, n. 5, p. 1.015-1.037, 2014.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Antropologia e poder: uma resenha de etnografias americanas recentes. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, São Paulo; Rio de Janeiro, Vértice, ANPOCS, n. 26, 1º semestre, p. 3-50, 1989.
- CAPLAN, Pat. (ed.). **The ethics of Anthropology: debates and dilemmas**. New York: Routledge, 2003.
- CLIFFORD, James; MARCUS, George. (ed.). **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. (Experiments in contemporary Anthropology. A School of American Research Advanced Seminar). Berkley, Los Angeles & London: University of California Press, 1986.
- COMAROFF, Jean; COMAROFF, John (ed.). **Modernity and its malcontents: ritual and power in postcolonial Africa**. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
- CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, [on-line], v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005. ISSN 0101-7330.
- COSTA, Thaynara Nascimento. **Interações pedagógicas na educação infantil: rótulos, estigmas e construção de merecimentos**. 2020. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- COUCEIRO, Luiz. Cabra marcado para Bourdieu: educação e narrativas de sofrimento e violência na experiência escolar. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, set.-dez, p. 287-309, 2017.
- COUCEIRO, Luiz. Etnografia hiper-realista: uma proposta para interpretar processos de ensino e aprendizagem. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 15, n. 32, p. 7-25, jan.-abr. 2020.
- COUCEIRO, Luiz A. Briga de galos no Maranhão: didáticas através de apropriações de textos de Antropologia. **Campos – Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 22, n. 2, p.176-197, 2021.
- DANDURAND, Pierre; OLLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. **Teoria e educação 3**. Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 120-142
- DAS, Veena; KLEINMAN, Arthur; RAMPHELE, Mamphela; REYNOLDS, Pamela (ed.). **Violence and subjectivity**. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2000.

DAS, Veena; POOLE, Deborah. State and its margins: comparative ethnographies. *In*: DAS, Veena; POOLE, Deborah (ed.). **Anthropology in the margins of the state**. Oxford and New York: Oxford University Press, 2004. p. 3-33.

DAUSTER, Tania. An interdisciplinary experience in anthropology and education: memory, academic project and political background. **Vibrant**, [s.l.], v. 12, p. 451-496, 2015.

DE L'ESTOILE, Benoît; NEIBURG, Federico; SIGAUD, Lygia (org.). **Antropologia, Impérios e Estados Nacionais**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

DOMINGUES, Bruno Rodrigo Carvalho; GONTIJO, Fabiano de Souza. Como assim, cidade do interior? Antropologia, urbanidade e interioridade no Brasil. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 61-83, setembro de 2021.

DOUGLAS, Mary. **How institutions think**. Syracuse: Syracuse University Press, 1986.

EVANS-PRITCHARD, Edward. **Antropologia social**. Lisboa: Edições 70, 1978.

EVANS-PRITCHARD, Edward. **Os nuer**: uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FABIANN, Johannes. On professional ethics and epistemological foundations. **Current Anthropology**, [s.l.], v. 12, n. 2, April, p. 230-231, 1971.

FERGUSON, Ann Arnett. **Bad Boys**: public schools in the making of black masculinity. Michigan: University of Michigan, 2001.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 10, p. 58-78, jan.-fev.-mar.-abr. 1999.

FORTES, Meyer; EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. (ed.). **African political systems**. London; New York; Toronto: Oxford University Press, 1967.

FORTES, Meyer. Time and social structure: an Ashanti case study. *In*: FORTES, Meyer. **Time and Social Structure and other essays**. London: Athlone, 1970. p. 1-32.

GALENO, Sabrina. **Uma escola de luta**: análise dos significados da educação em um estudo de drama social. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2011.

GEERTZ, Clifford. **Agricultural involution**: the process of ecological change in Indonesia. Berkley, Los Angeles & London: University of California Press, 1963a.

GEERTZ, Clifford. **Paddlers and princes**: social development and economic change in two Indonesian Towns. Chicago & London: University of Chicago Press, 1963b.

GELL, Alfred. The technology of enchantment and the enchantment of technology. *In*: COOTE, Jeremy; SHELTON, Anthony. (ed.). **Anthropology, art and aesthetics**. New York: Clarendon Press, 1994. p. 40-65.

GLUCKMAN, Max. Análise de uma situação social na Zululândia moderna. *In*: FELDMAN-BIANCO, Bela. (org. e intr.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987. p. 227-344.

GLUCKMAN, Max. **Rituais de rebelião no sudeste da África**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1974.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

GOMES, Raquel Ferreira Rangel. **Ainda somos os mesmos e estudamos como nossos pais**. Curitiba: Appris, 2018.

GOODY, Jack. O roubo do “capitalismo”: Braudel e a comparação global. **O roubo da história**: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. São Paulo: Contexto, 2012. p. 207-242.

- GUEDES, Simoni Lahud. Por uma abordagem etnográfica dos contextos pedagógicos. *In*: GUEDES, Simoni Lahud; CIPINIUK, Tatiana Arnaud. (org.). **Abordagens etnográficas sobre educação**: adentrando os muros das escolas. 1. ed. Niterói: Alternativa; Faperj, 2014. v. 1. p. 7-10.
- GUPTA, Akhil. **Red Tape**: Bureaucracy, structural violence, and poverty in India. Durham and London: Duke University Press, 2012.
- GUSMÃO, Neusa; SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. Etnografia na/e Educação: um olhar sobre quilombolas no Brasil e africanos em Portugal. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 3, n. 26, p. 125-145, 2018.
- HANDLER, Richard. (ed.). **Significant Others**: interpersonal and Professional Commitments in Anthropology. Madison: University of Wisconsin Press, 2004.
- HANNERZ, Ulf. **Exploring the city**: inquiries toward an urban Anthropology. New York: Columbia University Press, 1980.
- HOPKINS, Terence. World-Systems analysis: methodological issues. *In*: HOPKINS, Terence; WALLERSTEIN, Immanuel. **World-Systems analysis**: theory and methodology. Beverley Hills: Sage, 1982. p. 145-158.
- HUME, Lynne; MULCOCK, Jane (ed.). **Anthropologists in the field**: cases in participant observation. New York: Columbia University Press, 2004.
- LEACH, Edmund. **Social and economic organization of the Rowanduz Kurds**. Oxford and New York: Berg, 2006.
- LEACH, Edmund. Etnocentrismos. *In*: LEACH, Edmund. (org.). **Anthropos-Homem**: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985. v. 5. p. 136-151.
- LEACH, Edmund. Dois ensaios sobre a representação simbólica do tempo. *In*: LEACH, Edmund. **Repensando a antropologia**. São Paulo: Perspectiva, 2010. p. 191-209.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. História e etnologia. *In*: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. p. 13-41.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e história. *In*: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural dois**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976a. p. 328-366.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Totemismo hoje**. *In*: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Lévi-Strauss**. São Paulo: Abril Cultural, 1976b. p. 95-187.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- LOTTA, Gabriela. **Implementação de políticas públicas**: o impacto de fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no programa saúde da família. 2010. 295 páginas. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MAGGIE, Yvonne; PRADO, Ana Pires do. O que muda e o que permanece o mesmo nas escolas cariocas: culturas de gestão e as representações dos estudantes. *In*: CIPINIUK, Tatiana Arnaud; GUEDES, Simoni Lahud. (org.). **Abordagens etnográficas sobre educação**: adentrando os muros das escolas. 1. ed. Niterói: Editora Alternativa; Faperj, 2014. v. 1. p. 69-81.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MAUSS, Marcel; HUBERT, Henri. Esboço de uma teoria geral da magia. *In*: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 47-181.
- MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de “eu”. *In*: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 369-397.

- MEAD, Margareth. **Coming of age in Samoa**: a psychological study of primitive youth for Western Civilization. New York: William Morrow & Co., 1928.
- MEAD, Margareth. **Sexo e temperamento em três sociedades primitivas**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- MEAD, Margareth; BENEDICT, Ruth; SAPIR, Edward. **Cultura e personalidade**. Seleção, introdução e revisão técnica de Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2015.
- MINTZ, Sidney. The so-called World System: local initiative and local response. **Dialectical Anthropology**, [s.l.], II, p. 253-270, 1977.
- OLIVEIRA, Amurabi. Sobre o lugar da educação na antropologia brasileira. **Temas em Educação**, [s.l.], v. 24 n. 1, p. 40-50, 2015.
- OLIVEIRA, Amurabi; ALMIRANTE, Kleverton Arthur. Criança, terreiro e aprendizagem: um olhar sobre a Infância no Candomblé. **Estudos de Religião**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 273-297, 2017.
- OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz. Quem tem medo de etnografia? **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 13, n. 26, jan.-abr., p. 10-30, 2018.
- PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade**: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas Ticuna, Amazonas. 2006. 366p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- PEIRANO, Mariza. **Teoria Vivida**: e outros ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe**, [on-line], v. 2, 2008, agosto de 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1890>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. Religião e sociedade. In: RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. **Estrutura e função na sociedade primitiva**. Lisboa: Edições 70, 1989a. p. 243-255.
- RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. **Estrutura e função na sociedade primitiva**. Lisboa: Edições 70, 1989b.
- RIST, Ray. On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory. In: KARABEL, Jerome; HALSEY, Albert Henry. (ed.) **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, 1977. p. 292-306.
- ROSALDO, Michelle. Knowledge, passion and the heart. In: ROSALDO, Michelle. **Knowledge and passion**: Ilnogot notions of self and social life. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 31-60.
- ROSISTOLATO, Rodrigo. Choice and access to the best schools of Rio de Janeiro: a rite of passage. **Vibrant**, Florianópolis, v. 12, p. 380-416, 2015.
- ROSISTOLATO, Rodrigo; PIRES DO PRADO, Ana. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. **Linhas Críticas** (UnB), Brasília, DF, v. 21, p. 57-75, 2015.
- ROSISTOLATO, Rodrigo. A liberdade dos etnógrafos em educação e seu mosaico interpretativo. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 13, p. 1-9, 2018.
- SÁ EARP, Maria de Lourdes. **A cultura da repetência**. Curitiba: Appris, 2021. (no prelo).
- SAHLINS, Marshall. 13 Cosmologias do capitalismo: o setor transpacífico do “sistema mundial”. **Cultura na Prática**, Rio de Janeiro, p. 455-501, 2004.
- SAHLINS, Marshall. **Metáforas históricas e realidades míticas**: estrutura nos primórdios da história do reino das Ilhas Sandwich. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- SCHUMAKER, Laura. **Africanizing anthropology**: fieldwork, networks, and the making of cultural knowledge in Central Africa. Durham & London: Duke University Press, 2001.

- SCOTT, James. **The moral economy of the peasant**: rebellion and subsistence in Southwest Asia. New Haven, London: Yale University Press, 1976.
- SCOTT, James. **Weapons of the weak**: everyday forms of peasant resistance. New Haven, London: Yale University Press, 1985.
- SIGAUD, Lygia. Apresentação. *In*: LEACH, Edmund. **Sistemas políticos da Alta Birmânia**: um estudo da estrutura social Kachin. São Paulo: EdUSP, 1996. p. 9-45.
- STOCKING JR., George (ed.). **Malinowski, Rivers, Benedict and Others**: essays on culture and personality. Madison: The University of Wisconsin Press, 1986.
- STOCKING JR., George. The ethnographic sensibility of the 1920s and the dualism of the anthropological tradition. *In*: STOCKING JR., George (ed.). **Romantic motives**: essays on anthropological sensibility. Madison: The University of Wisconsin Press, 1989. p. 208-276.
- STOCKING JR., George. **The ethnographer's magic and other essays in the history of Anthropology**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1992.
- STOCKING JR., George. Os pressupostos básicos da antropologia de Boas. *In*: STOCKING JR., George (org.). **A formação da antropologia americana**: Franz Boas. Rio de Janeiro: Contraponto/EdUFRJ, 2004. p. 15-38.
- STRATHERN, Marylin. The whole person and its artifacts. **Annual Review of Anthropology**, [s.l.], n. 33, p. 1-19, 2004.
- STRATHERN, Marylin. Parts and wholes: refiguring relationships in a post-plural world. *In*: KUPER, Adam. (org.). **Conceptualizing society**. Londres: Routledge, 1999. p. 75-104.
- STRATHERN, Marylin. Ethnography as evocation. *In*: STRATHERN, Marylin. **Partial Connections**. Lanham: AltaMira Press, 2005a. p. 1-17.
- STRATHERN, Marylin. Writing anthropology. *In*: STRATHERN, Marylin. **Partial Connections**. Lanham: AltaMira Press, 2005b. p. xiii-xxv.
- STRATHERN, Marylin. O conceito de sociedade está teoricamente obsoleto? *In*: STRATHERN, Marylin. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 231-239.
- STRATHERN, Marylin. Out of context: the persuasive fictions of anthropology. **Current anthropology**, [s.l.], v. 28, n. 3, june, p. 251-281, 1987.
- STRATHERN, Marylin. **The gender of the gift**: problems with women and problems with society in Melanesia. Berkeley: University of California Press, 1988.
- TAMBIAH, Stanley. The magical power of words. **Man, New Series**, [s.l.], v. 3, n. 2, jun., p. 175-208, 1968a.
- TAMBIAH, Stanley. **Edmund Leach**: an Anthropological Life. Cambridge University Press, 2002.
- TAMBIAH, Stanley. The ideology of merit in the social correlates of Buddhism in a Thai village. *In*: LEACH, Edmund. (ed.). **Dialectic in practical religion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968b. p. 41-121.
- TSING, Anna. **In the realm of the Diamond Queen**: maginality in an out-of-the-way place. Princeton: Princeton University Press, 1993.
- TSING, Anna. **Friction**: an ethnography of global connection. Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2005.
- TSING, Anna. **The mushroom at the end of the world**: on the possibility of life in the capitalism ruins. Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2015.
- TURNER, Victor. **Schism and continuity in an African society**: a study of Ndembu village life. Manchester, Manchester University Press, 1972.

VELHO, Gilberto. Projeto, Emoção e Orientação em sociedades complexas. *In: Individualismo e Cultura*: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1981. p. 13-38.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Sociedade. *In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de (org.). Antropologia & Direito*: temas antropológicos para estudos jurídicos. Rio de Janeiro, Brasília, DF: Contra Capa; LACED; Associação Brasileira de Antropologia, 2012. p. 161-185.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico & civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The Modern World-System, volume I**: capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century. New York; London: Academic Press, 1974.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The Capitalist World-Economy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

WALLERSTEIN, Immanuel. Análise dos sistemas mundiais. *In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (org.). Teoria social hoje*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 447-470.

WEBER, Ingrid. **Escola Kaxi**: história, cultura e aprendizado escolar entre os Kaxinawá do rio Humaitá (Acre). 2004. 182p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

WEBER, Max. L'éthique économique des religions mondiales. *In: WEBER, Max. Sociologia des religions*. Paris: Gallimard, 1996. p. 329-486.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOLF, Eric. **A Europa e os povos sem história**. São Paulo: EdUSP, 2009.

Luiz A. Couceiro

Bacharel e Licenciado em História pela PUC-Rio, Mestre e Doutor em Ciências Humanas (Antropologia) pelo PPGSA-UFRJ, Pós-Doutorados no PPGAS-Museu Nacional-UFRJ e no Fernand Braudel Center-SUNY at Binghamton University. Professor de Antropologia no Departamento de Sociologia e Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em História-UFMA. Pesquisador em antropologia em educação e processos de escravização de africanos e africano-americanos, séculos XVIII e XIX.

Endereço profissional: Av. dos Portugueses, n. 1966, Bacanga, São Luís, MA. CEP: 65080-805.

E-mail: luizalbertocouceiro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1281-8048>

Rodrigo Rosistolato

Antropólogo especializado em temas educacionais. Doutor em Ciências Humanas (antropologia), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE e do Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da UFRJ. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.

Endereço profissional: Av. Pasteur, n. 250, Urca, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22290-240.

E-mail: rodrigo.rosistolato@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4025-0632>

Como referenciar este artigo:

COUCEIRO, Luiz A.; ROSISTOLATO, Rodrigo. Etnografia e Tempo nos Estudos Educacionais. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 24, n. 2, e82327, p. 51-73, maio de 2022.