

# Pedagogias Antropológicas Transgressoras: (re) fazendo antropologia a partir da costura de cadernos de campo

Ana Clara Damásio<sup>1</sup>  
Mariane da Silva Pisani<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

<sup>2</sup>Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil

## Resumo

O objetivo do artigo foi problematizar alguns dos processos de formação em antropologia para cientistas sociais e antropólogos(as) no ensino superior a partir de experiências distintas, mas complementares entre si, vivenciadas por duas educadoras-antropólogas em suas respectivas instituições de ensino. O artigo aborda como a partir de uma atividade pedagógica transgressora, a costura de cadernos de campo, as educadoras-antropólogas puderam trabalhar noções como etnografia, trabalho de campo, subjetividades, autoridade etnográfica e diferenças. Os relatos apresentados foram produzidos na retomada das atividades presenciais em duas universidades públicas brasileiras, a UnB e a UFPI, logo após a instauração de medidas de flexibilização da pandemia e retomada dos contatos presenciais em sala de aula. Assim, é possível perceber que a Antropologia, assim como os processos de ensino-aprendizado, podem ser compreendidos como atividades artesanais, uma vez que a artesanidade do processo etnográfico não está presente apenas no campo, mas também em sala de aula.

**Palavras-chave:** Metodologia; Antropologia; Educação; Transgredir.

## Transgressive Anthropological Pedagogies: (re)making anthropology from the stitching of fieldwork notebooks

### Abstract

This paper aims to problematize some of the training processes in anthropology for social scientists and anthropologists in higher education, based on distinct but complementary experiences lived by two anthropologist-educators in their respective institutions, UNB and UFPI. The paper addresses how, through a transgressive pedagogical activity of sewing fieldwork notebooks, we were able to work on notions such as ethnography, fieldwork, subjectivities, ethnographic authority, and differences. The reports presented were produced in the retaken of face-to-face activities in two Brazilian public universities, right after the pandemic flexibilization measures and the return of presential contacts in the classroom. Thus, it is possible to perceive that Anthropology, as well as the teaching-learning processes, can be understood as artisanal activities, since the craftsmanship of the ethnographic process is not only present in the field but also in the classroom.

**Keywords:** Methodology; Anthropology; Education; Transgression.

Recebido em: 20/04/2023

Aceito em: 03/11/2023



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

Por conta da pandemia da SARS-CoV-19, que culminou em múltiplas medidas de isolamento e distanciamento social, vivenciamos durante um pouco mais de dois anos e meio, entre os anos de 2020 e 2022, o processo de ensino-aprendizagem de maneira inteiramente remota, no formato *on-line*, por meio de plataformas como Google Meet, Zoom, Jitsi, Moodle, entre outras. Para além das dificuldades que são inerentes ao próprio acesso à internet, por exemplo, a falta de aparelhos celulares, tablets ou notebooks; a ausência de luz elétrica dentro de casa; a inexistência de uma rede adequada para conectividade; sobrecarga com o trabalho doméstico e cuidado de diversas ordens; experienciamos lacunas importantes que podem ser consideradas sustentáculos para os processos de ensinar e aprender: as trocas que ocorrem quando dois ou mais sujeitos estão envolvidos no fazer pedagógico.

As razões pelas quais essas trocas não aconteceram de maneira efetiva à época podem ser múltiplas e variadas. Da perspectiva dos docentes, recorreremos às experiências de Pisani, que entre os anos de 2020 e 2022, era a professora mais jovem do departamento ao qual estava vinculada. Não raro, muitos colegas recorreram a ela solicitando ajuda: “Como projeto um Powerpoint quando estou no Google Meet?”; “Como eu posso gravar essa aula para disponibilizar aos discentes?”; “O que é o Google Classroom?”, entre outras questões. Para além das dificuldades mais práticas e de ordem “conectiva”, outras angústias também tomaram lugar entre os docentes nesse momento: “Como eu posso adaptar esse conteúdo de maneira didática para apresentar aos discentes de maneira *on-line*?”; “Por que os discentes não abrem as câmeras? Não consigo saber, sem vê-los, se estão prestando atenção ou mesmo entendendo/acompanhando o conteúdo”; “Se não há interação, nem por vídeo ou por *chat*, como posso saber que estou me comunicando de maneira efetiva com os(as) alunos?”.

Assim como os professores, alunos e alunas também enfrentaram inúmeros problemas para adaptação ao modelo de ensino remoto e *on-line*. A partir das observações e vivências na qualidade de professora e antropóloga, Pisani percebeu que parcela significativa dos(as) universitários(as) para quem lecionou à época eram residentes das zonas rurais; logo, não possuíam acesso contínuo ao sinal de internet e, muitas vezes, à própria luz elétrica. Da mesma forma, eles relataram que quando havia luz e internet dentro de casa, via de regra, não existia um espaço, com silêncio e/ou móveis adequados, para estudar e acompanhar as aulas. Ainda nesse período pandêmico, muitos discentes tiveram que ajudar os pais no sustento da casa e, dessa forma, abandonaram parcial ou totalmente as aulas e, conseqüentemente, o curso. Não raro, as alunas que já eram

casadas informavam que assistiam às aulas realizando, ao mesmo tempo, algum afazer doméstico e/ou cuidando dos filhos pequenos.

Pouco a pouco foi possível perceber que eram muitos os elementos e os fatores que deveriam ser operacionalizados de maneira conjunta para que professores, professoras, alunos e alunas pudessem permanecer ativamente engajados nos processos remotos e *on-line* de ensino-aprendizado. A saber: ter acesso a equipamentos como celulares, tablets ou computadores; possuir acesso à internet de qualidade; organizar um espaço adequado para concentrar-se nas atividades educacionais; desenvolver familiaridade com as ferramentas *on-line*; conhecer novas metodologias para adaptar conteúdos às ferramentas *on-line* disponíveis; evitar acúmulo de funções e tarefas no ambiente doméstico.

Contudo, se por um lado houve muitos problemas nos processos de ensino-aprendizado a partir do ensino remoto, por outro lado, é preciso destacar alguns pontos positivos vivenciados nesse período. Partimos das experiências de Damásio, que durante a pandemia e na qualidade de discente, pôde cursar de maneira remota os dois primeiros anos do doutorado. Na experiência dela, o desenvolvimento das atividades acadêmicas de forma remota culminou em questões bastante específicas não apenas para o desenvolvimento das aulas, mas também para os processos seletivos que ocorreram ao longo do período. Havia um consenso entre os discentes da turma da Damásio de que, mesmo com todas as dificuldades que o ensino remoto trazia consigo, muitos dos que haviam sido aprovados só puderam fazer a seleção para o doutorado – alguns inclusive pela primeira vez – e cursar as disciplinas porque todo o processo aconteceu de maneira *on-line*. Isso fez com que, naqueles dois semestres, o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Nacional de Brasília (UnB) congregasse turmas mais plurais, sobretudo de uma perspectiva regional e racial. Ainda a respeito das experiências da Damásio, vale destacar como a criação de Podcasts que ocorreram ao longo da pandemia funcionavam e funcionam como recursos didático para ensinar antropologia (Fleischer; Chemin, 2022); divulgar cientificamente a Antropologia (Manica; Peres; Fleischer, 2022); e construir uma área de pesquisa de podcasts atrelada à antropologia (Noronha; Fleischer, 2022).

Ainda sobre pontos positivos do modelo remoto, para ambas as autoras, podemos citar a realização das demais atividades que compõem o fazer acadêmico: bancas de qualificação e defesa, reuniões de grupos de pesquisa, congressos, conferências, palestras e demais atividades desse gênero. Tanto na experiência de Damásio quanto de Pisani, as possibilidades de organizar, participar, interagir e/ou assistir tais atividades de maneira *on-line* e remota foram de extrema importância. Afinal, foi durante o período pandêmico que pudemos participar de encontros com outros pesquisadores e pesquisadoras, brasileiros(as) e estrangeiros(as), que caso a atividade fosse desenvolvida de maneira presencial, eles/elas não poderiam se fazer presentes por inúmeras questões. Como exemplo, podemos compartilhar a experiência da Pisani, que, no ano de 2020, quando atuava em uma universidade no interior do Tocantins de difícil acesso tanto por vias terrestres quanto por vias aéreas, organizou uma mesa redonda com o professor José Guilherme Cantor Magnani, da Universidade de São Paulo (USP), coordenador geral do Núcleo de Antropologia Urbana (NAU-USP). A atividade em questão contou com participação e presença de mais de 300 pessoas, sendo que todas as cinco regiões do Brasil – Norte, Nordeste, Centro

Oeste, Sudeste e Sul – tiveram representantes na plateia virtual. Esse é um fato que seria impossível, e mesmo impensável, caso a atividade acontecesse de maneira presencial.

Da mesma forma, vale destacar as conferências de fôlego da 32ª e 33ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), que ocorreram de forma remota e contaram com a presença Lila Abu-Lughod (Columbia University), Tim Ingold (University of Aberdeen), Paul Stoller (West Chester University), Joênia Wapichana (Deputada Federal), Manuela Carneiro da Cunha (University of Chicago), Michael Taussig (Columbia University), Eric Fassin (Université Paris VIII) e Zethu Matebeni (University of Western Cape). Mais do que auxiliar no processo de internacionalização da Antropologia Brasileira, a possibilidade da maior reunião de antropologia no Brasil acontecer de maneira remota permitiu a ampla participação de estudantes e de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica. Os deslocamentos em território nacional ainda são caros. Logo se, de um lado, a presencialidade proporciona presenças, por outro lado, o modo remoto também possibilita trânsitos.

Percebemos, portanto, como o ensino e a pandemia se entrelaçaram de diferentes formas durante a pandemia da SARS-CoV-19 e mais do que pensar apenas os aspectos negativos e positivos desse processo, é importante considerar que essa junção proporcionou a existência de fenômenos multifacetados no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo para a Antropologia, área à qual se destina esse artigo. Não por acaso, foi justamente durante a pandemia, meados do mês julho de 2022, que as duas autoras que escrevem este artigo se encontram, mais especificamente por meio da rede social Twitter<sup>1</sup>, para trocar ideias e impressões sobre atividades práticas para o ensino de Antropologia. As duas estavam em momentos completamente diferentes da docência, enquanto a Damásio assumia a sua primeira turma de Introdução à Antropologia na Universidade Nacional de Brasília (UnB); Pisani retornava para a sala de aula de maneira presencial para lecionar na graduação, nas disciplinas de Antropologia do Ambiente e Pensamento Social Brasileiro, e na Pós-Graduação em Antropologia, na disciplina de Gênero e Sexualidade, na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Dessa forma, a mesma virtualidade que de alguma maneira pode ser considerada como um entrave para o ensino-aprendizado, configurou-se na experiência das autoras como espaço que pluralizou, ampliou e intensificou a forma de viver o ensino e a docência ao longo da pandemia e, sobretudo, depois dela. O objetivo deste artigo é problematizar alguns dos processos de formação em antropologia para cientistas sociais e antropólogos(as) no ensino superior a partir de experiências distintas, mas complementares entre si, vivenciadas por ambas as autoras. As experiências que serão compartilhadas, aproximadas e problematizadas dizem respeito ao desenvolvimento da atividade prática proposta por ambas as educadoras-antropólogas, em suas respectivas disciplinas Introdução à Antropologia e Gênero e Sexualidade, que envolveu o ato de costurar cadernos de campos em sala de aula e alimentá-los a partir de outras atividades.

Assim, pretendemos desvelar como, a partir do encontro de duas educadoras-antropólogas e por meio da confecção de cadernos de campos em sala de aula, pode-se repensar, a partir de uma perspectiva transgressora (hooks, 2013) a artesanidade do

<sup>1</sup> Twitter é uma rede social e um serviço de microblog, que permite aos usuários enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos, por meio do *website* do serviço, por SMS e por *softwares* específicos de gerenciamento.

processo educacional, que também é antropológico. Os relatos que compõem esse artigo foram produzidos na retomada das atividades presenciais em duas universidades públicas brasileiras, a UnB e a UFPI, logo após a instauração de medidas de flexibilização da pandemia e retomada dos contatos presenciais em sala de aula. Com isso, pretendemos mostrar como a artesanidade do processo etnográfico não está presente apenas no campo, mas também em sala de aula.

## **2 Compartilhando Experiências**

Nesta seção serão apresentados duas subseções intituladas: Costurando Cadernos na Disciplina de Gênero e Sexualidade (UFPI) e Costurando Cadernos na Disciplina de Introdução à Antropologia (UnB)

### **2.1 Costurando Cadernos na Disciplina de Introdução à Antropologia (UnB)**

No dia 20 de julho de 2022, acordei por volta das 5h45, tomei banho, fiz meu café, tomei-o e me dirigi à estação do metrô Praça do Relógio, que fica localizada no centro de Taguatinga, Distrito Federal. Chegando na estação aguardei o metrô, entrei no vagão exclusivo para mulheres e cerca de 45 minutos depois estava descendo na Estação Central, localizada na Rodoviária do Plano Piloto. Em seguida, peguei um ônibus na mesma rodoviária que tinha como destino UnB. Cerca de 20 minutos depois, estava entrando no Pavilhão Anísio Teixeira, mais especificamente na sala AT-52. Nessa mesma sala, toda segunda e quarta-feira eu ministrava, das 8h às 9h40 a disciplina Introdução à Antropologia para cerca de 30 alunos.

Apesar de estar professora naquele momento, também era aluna, uma vez que cursava a disciplina intitulada Prática Docente. Essa é uma das disciplinas obrigatórias que todos os estudantes do doutorado em Antropologia Social (PPGAS-DAN-UnB) devem cursar, preferencialmente nos dois primeiros anos do curso. Nessa disciplina, espera-se que todos os doutorandos assumam, durante um semestre letivo, uma turma de Introdução à Antropologia. Naquele semestre estávamos incumbidos de algumas tarefas, por exemplo: construir a ementa com todos os textos que seriam utilizados na disciplina; ministrar as aulas; realizar as avaliações; acolher monitores da graduação e do mestrado; lançar as notas dos alunos; participar de reuniões mensais com a professora do departamento que estava como responsável da disciplina; entre outras funções.

O dia 20 de julho foi deveras especial, pois estávamos adentrando a Unidade V da disciplina estruturada por mim e intitulada: “O Método da Antropologia Social: entre etnografia, observação participante e pesquisa de campo”. Não por acaso, naquela manhã, discutiríamos o clássico de Bronislaw Malinowski (1978 [1922]), “Introdução: objeto, método e objetivo desta pesquisa”. Minha empolgação com esse dia era justificável, além da leitura e debate em sala teríamos a realização de uma atividade prática: iríamos confeccionar um caderno de campo. É preciso dizer que, naquele semestre, em todas as aulas, além do texto selecionado para discussão, tive o cuidado de propor uma atividade

prática para que, a partir dela, pudéssemos aprofundar as discussões sobre o texto em questão. Como o próprio autor em discussão no dia nos ensinava, a teoria e a prática andam juntas para a confecção da etnografia.

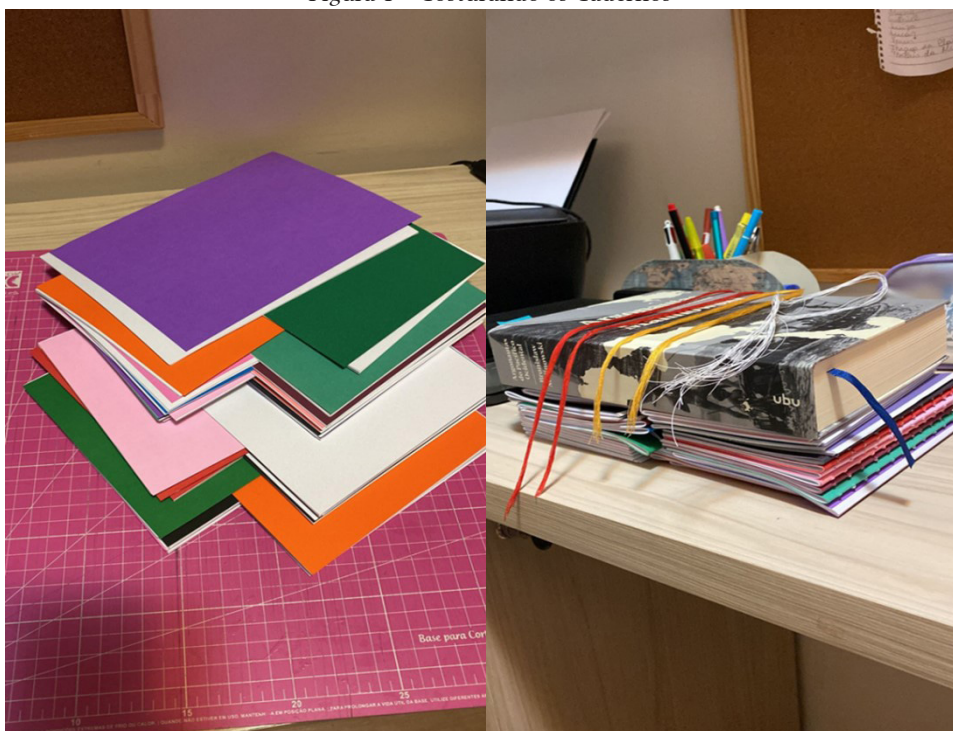
Contudo, antes mesmo de descrever a atividade prática em si, é preciso apontar como a ideia de confeccionar um caderno surgiu. Luíza Rosa, amiga e aluna do mestrado do PPGAS-DAN-UnB, cursava naquele semestre uma disciplina obrigatória para o mestrado, o Estágio Docente; dessa forma, tornou-se minha monitora na disciplina em questão. Algumas das atribuições de Luíza nessa disciplina era acompanhar toda uma matéria como monitora, auxiliando na confecção de algumas aulas, ministrando uma aula ao longo do semestre e desenvolvendo outras atividades. Assim, a disciplina de Estágio Docente configura-se como um momento resguardado para que os discentes de mestrado em Antropologia Social compreendam alguns aspectos que envolvem a docência de nível superior. Como uma das atividades atribuídas a ela, solicitei que, para cada bloco do curso, Luíza se responsabilizasse por uma atividade prática a ser aplicada junto à turma.

Dias antes dessa aula, Luíza veio conversar comigo e me apresentou a sugestão de fazermos um caderno de campo, justamente na aula sobre o método etnográfico em que discutiríamos Malinowski (1978 [1922]). Ela perguntou o que eu achava da atividade prática sugerida por ela e imediatamente concordei. Afirmei ainda que nunca havia produzido um caderno, apesar de em casa ter um armário com todos meus cadernos de campo e diários de campo da graduação, mestrado e doutorado. Todos foram comprados em algumas papelarias do Distrito Federal. Inclusive, o primeiro episódio do podcast intitulado “Antro, como faz?”, idealizado e produzido por mim, fala justamente das diferenças e usos que podemos atribuir ao caderno de campo e ao diário de campo. Esse instrumento de pesquisa sempre esteve no meu horizonte formativo, na qualidade de aluna e pesquisadora. Mas algumas questões ainda pairavam, agora na qualidade de docente: qual seria a diferença de confeccionar o próprio caderno de campo? E como a partir disso poderíamos falar de etnografia e métodos de pesquisa em sala de aula?

Ao confirmar com Luíza que faríamos os cadernos, perguntei quais seriam os materiais necessários para confeccioná-los em sala de aula. Ela me disse que já tinha todos os materiais que precisaríamos, a saber papel, agulha e linha, e que os traria para a sala de aula. Perguntei quanto tempo ela usaria com aquela atividade e ela afirmou que no máximo 20 minutos. Ela me disse ainda que fazia cadernos há considerável tempo, tanto para o próprio uso quanto para presentear pessoas queridas. Um dia antes da aula sobre Bronislaw Malinowski (1978 [1922]), Luíza me mandou duas fotografias afirmando que já havia cortado as páginas, feito os furos no papel e considerou que tudo isso agilizaria o processo de costura em sala de aula. Depois de cortar os papéis, dobrar ao meio e furar buracos na dobra, Luíza usou como peso o próprio livro de Bronislaw Malinowski (1978 [1922]) para que as folhas ficassem retas.



Figura 1 – Costurando os Cadernos



Fonte: Acervo de Luíza Rosa (monitora), julho de 2022

Na manhã do dia 20 de julho, comecei a aula como de costume, escrevendo no quadro os principais pontos do texto que discutiríamos, pedindo que um dos alunos apresentasse um pouco da biografia do autor do dia e perguntando se alguém tinha alguma questão. Após a aula transcorrer no seu fluxo habitual, eis que chegou a hora de fazer a atividade prática do dia. Luiza, que ficava sentada em uma das cadeiras à minha direita, veio para a frente da sala e começou a conduzir a atividade. Se apresentou novamente, disse que faríamos um caderno de campo e começou a distribuir o material, folhas, linhas e agulhas, entre os discentes. Auxiliei Luiza na tarefa. Ela também tirou do seu estojo alguns lápis de cor e canetinhas para que, após a confecção do caderno, os alunos pudessem personalizá-los. As linhas que ela trouxe também variavam de cor entre branca, amarela e vermelha; e os alunos poderiam decidir qual combinação fazer com a cor do caderno que haviam recebido, já que as folhas que faziam as vezes das capas também eram coloridas.

Após todos estarem com seus materiais à mão, Luíza ia nos guiando. Seguimos suas instruções. Passamos a linha na agulha; em seguida encontramos o meio das páginas dobradas; visualizamos os buracos já feitos por ela, demos um nó na ponta da linha para que ela não atravessasse as páginas; costuramos juntos; finalizamos juntos a costura; por fim, os alunos puderam usar as cores das canetinhas para personalizar os cadernos com seus nomes, desenhos, datas ou desenhar na capa do caderno. Alguns alunos tiveram problemas durante o processo, mas com o auxílio de Luiza e suas instruções, eles terminaram o caderno. Todos estavam com seus cadernos em mãos, eu agradei a Luiza por nos guiar nesse momento tão gostoso e voltei a falar sobre o caderno de campo.

Foi costurando o caderno coletivamente que pudemos pensar e falar sobre Antropologia, etnografia e, sobretudo, apontar como o caderno de campo funciona como importante instrumento de pesquisa para o fazer etnográfico e antropológico. Conversamos sobre como construir um caderno de campo, escrever diariamente nele enquanto estivesse em trabalho de campo e retornar nos relatos diários para pensar aspectos da própria pergunta de pesquisa. E mais, ponderamos como todas essas são etapas que constituem o fazer etnográfico e como são processos que dão muito trabalho. Mas, para além de trabalho, frisamos que esses são processos extremamente artesanais, exatamente nos mesmos moldes que tínhamos feito naquele momento ao costurar os cadernos. Junto com Luíza, destaquei que na aula prática havíamos transformado páginas, linhas, agulhas, canetinhas e lápis em um caderno de campo. Já em campo e depois dele, quando realizando etnografia, transformaríamos as ideias e as anotações, que ficam registradas nos cadernos, em artigos acadêmicos, TCCs, dissertações e teses. A partir dessas reflexões, entramos em diálogo com outros autores lidos previamente na disciplina, pensamos coletivamente e chegamos à conclusão de que durante o trabalho de campo convivemos, aprendemos, perguntamos e falamos com nossos interlocutores para, por fim, construirmos uma etnografia.

Ainda naquela aula apontamos aos alunos de graduação como a etnografia também demanda tempo de preparação seja antes, durante e/ou depois do campo. Foi dito aos discentes que para fazer o caderno, por exemplo, Luíza teve que preparar muitas etapas antes, mas foi apenas coletivamente e em sala de aula, que todos experimentamos aquele processo de fazer coletivamente algo. O antropólogo, quando em campo, também dependia das pessoas, em coletivo, para construir seus dados, pois os dados etnográficos não estão lá na realidade para serem “colhidos”. Pelo contrário, eles existiam em consonância com as relações que construímos em campo (Peirano, 2014). Falamos e comparamos ainda sobre como alguns alunos tiveram dificuldade nas costuras do caderno, muitas vezes em campo nós antropólogos também enfrentamos dificuldades, não entendimentos, confusões e reavaliações de perspectivas-posicionalidades (Bonetti; Fleischer, 2007).

Seguindo o diálogo com a turma, abordamos sobre como muitas informações adquiridas em contato com nossos interlocutores demoravam anos para fazer sentido, e nessa perspectiva nossos cadernos nos ajudam a fazer montagens de teorias no decorrer de décadas (Goldman, 2003). Ao mesmo tempo, o caderno e o que ficava ali inscrito, nos resguarda ao final do campo. Quando voltássemos para casa, ele iria ativar nossa memória de um dia, de um momento, de um diálogo e/ou de uma pessoa específica. Assim, enquanto eles guardassem aquele caderno confeccionado coletivamente, eles teriam a lembrança daquela aula, na qual, para muitos discentes e também para mim, seria o indicativo de que aquela foi a primeira vez na vida que confeccionamos um caderno. Ademais, como sinalizei com os alunos na sala de aula, um caderno de campo ou diário de campo poderiam ser fontes de constrangimentos para o antropólogo, para colocá-lo em perspectiva, para compreender seus preconceitos e limites (Malinowski, 1997).

A confecção dos cadernos de campo também nos permitiu compreender como transformar partes (folha, linha, agulha, técnica) em um todo (um caderno). Mesmo sentido confere um antropólogo ao fazer etnográfico quando dá sentido às partes a partir do todo e, da mesma forma, (re)significa o todo a partir das partes. Resgatamos



Leach (2010), quando ele nos diz que essa é parte da montagem etnográfica que nos desafia o tempo todo a ir da prática à teoria e da teoria à prática. Pontuei ainda que era preciso também seguir o que a Luiza nos indicava passo a passo, era preciso confiar no que ela nos dizia, era preciso levá-la a sério e confiar que poderíamos aprender com ela (Ingold, 2019).

Figura 2 – Tecendo e Escrevendo



Fonte: Acervo Damásio, julho de 2022

Ao final da aula, tive bons retornos da confecção do caderno. Como uma aluna que me disse: “Muito obrigada pela aula, professora! Vou guardar esse caderno com muito carinho!”. Outra aluna sinalizou: “Nunca pensei que fazer um caderno tivesse alguma ligação com a antropologia”. E como um aluno me indicou, “Esse vai ser meu caderninho de memórias da aula”. Seja pela via do afeto, da técnica, da memória ou das conexões que faziam entre antropologia e o caderno de campo, ficava um retorno para mim de que por meio da confecção de um caderno, uma atividade transgressora (hooks, 2013), era possível fazer emergir várias facetas da etnografia, questões a respeito das técnicas de pesquisa, campo e diferentes metodologias. Nas aulas seguintes a essa aula, percebi como muitos levaram o caderno confeccionado para fazer anotações.

## **2.2 Costurando Cadernos na Disciplina de Gênero e Sexualidade (UFPI)**

Em meados de junho de 2022, foi anunciado que voltaríamos de maneira presencial para sala de aula. Na qualidade de educadora-antropóloga, problematizei bastante sobre como seria estar outra vez ensinando, aprendendo, trocando, interagindo e equacionando as particularidades de cada discente e as minhas próprias naquele espaço em que eu não pisava a pelo menos dois anos. É evidente, após tanto tempo sem contato com quaisquer pessoas, e bastante desmotivada por conta do ensino remoto, ansiava, e muito, pelos rostos e personalidades que iria encontrar.

Ainda em junho comecei a me organizar. E, nesse sentido, a grande maioria dos professores possui a consciência de que as aulas começam antes mesmo que estejamos em sala na companhia dos estudantes. Com antecedência, portanto, realizamos uma série de tarefas que garantem o planejamento e o andamento da disciplina: pensamos os temas e selecionamos textos que serão sugeridos para leitura; da mesma forma, separamos outros materiais – filmes, documentários, fotografias e mais recentemente episódios de podcasts – que são interessantes para estimular, complementar e aprofundar os debates proporcionados pelos textos; por fim, organizamos as avaliações e sistematizamos as formas pelas quais iremos acompanhar e dar um retorno para os discentes a respeito do seu desenvolvimento.

Na medida em que me organizava, a ansiedade inicial dava lugar à alegria por estar de volta à presença dos(as) estudantes e motivada pelo retorno ao modelo de aula presencial, comecei a procurar inspirações de materiais e atividades mais práticas que fossem interessantes e pertinentes para aplicar junto à turma de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) da UFPI, local onde leciono também na graduação, vinculada ao Departamento de Ciências Sociais. A disciplina ofertada para os(as) mestrandos(as), naquele segundo semestre de 2022, seria Gênero e Sexualidade.

Cabe destacar que, entre os meses de março e junho de 2022, de maneira remota, já havia lecionado para a mesma turma de mestrado a disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa em Antropologia. Logo, sabia que aquele coletivo era bastante heterogêneo, composto de aproximadamente 12 discentes, sendo que boa parte não era proveniente das Ciências Sociais. Ou seja, as formações na graduação eram as mais variadas possíveis, havendo entre eles(as) bacharéis e licenciados(as) em Moda, Artes Visuais, Psicologia, Arquitetura, Educação Física, Serviço Social e História.

Enquanto planejava a disciplina que iria lecionar, e uma vez que já conhecia a turma, pensava que não me comprazia somente apresentar e discutir as noções teóricas e analíticas a respeito dos conceitos de Gênero e Sexualidade. Da mesma forma, não era meu objetivo montar um plano de curso que contemplasse apenas tediosos monólogos a respeito de pesquisadoras e teóricas ou de conceitos e suas aplicabilidades. Tanto pelos dois anos e meio de isolamento social vivenciados durante a pandemia, quanto pela necessidade urgente de uma prática pedagógica feminista, que gerasse algum nível de entusiasmo, engajamento, socialidade e troca, decidi que traria aqueles alunos e alunas mais para “perto” e definitivamente para “dentro” da Antropologia. Queria mostrar a partir de atividades práticas outras formas de “ver”, “ouvir” e de “escrever” o mundo.

À época estava inspirada pelas concepções de pedagogia engajada e de educação como prática de liberdade apresentadas e discutidas por bell hooks. Para a autora:

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos (hooks, 2013, p.25).

É a partir da ideia de educação como prática de liberdade, que hooks propõe uma prática pedagógica “transgressora”, ou seja, ela afirma que a sala de aula deve ser

vivida como espaço propício para estimular o entusiasmo e que o aprender deve ser algo empolgante, tanto para educadores quanto para educandos.

O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbasse. Nem a obra de Freire nem a pedagogia feminista trabalhavam a noção de prazer em sala de aula. A ideia de que aprender deve ser empolgante, às vezes até “divertido”, era tema de discussão crítica entre educadores [...]. O *entusiasmo* no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado. Entrar numa sala de aula da faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão (hooks, 2013, p. 17-18).

Certa de que queria transformar a minha a sala de aula nesse espaço de entusiasmo, procurei a Damásio para conversar sobre a abordagem que ela havia realizado e compartilhado por meio de relatos pessoais em suas redes sociais, mais especificamente o Twitter. Perguntei como ela havia desenvolvido a atividade dos Cadernos de Campo, qual tinha sido seu objetivo e como havia sido o retorno dos estudantes em relação a essa atividade. Após uma conversa bastante estimulante, decidi que iria replicar a atividade, contudo, faria algumas adaptações.

A primeira mudança realizada foi a partir do momento em que levei em consideração que a minha turma era composta de estudantes de Pós-Graduação, logo gostaria de fazer um trabalho continuado, durante todo o semestre, com e a partir dos cadernos. A segunda mudança foi rebatizar o Caderno de Campo e passar a chamá-lo de “Cadernos de Inspirações Etnográficas”. Ou seja, o objetivo era que ele fosse, como dito anteriormente, semanalmente preenchido durante as aulas de Gênero e Sexualidade a partir de atividades que pudessem inspirar os discentes para o fazer etnográfico individual de cada um(a).

A disciplina de Gênero e Sexualidade (PPGAnt-UFPI) daquele segundo semestre de 2022 operou a partir de 15 encontros presenciais, sendo que cada um deles foi dividido em duas partes: uma primeira, em que faríamos discussões a respeito dos textos propostos; e uma segunda parte, na qual realizaríamos para alguma atividade para pensar os modos de fazer e aprender antropologia. Ainda nesse sentido, duas questões norteadoras foram elencadas por mim, quando do meu planejamento, para ajudar no desenrolar dessas aulas: a) o Caderno de Inspiração Etnográfica deveria ser contemplado, sempre que possível, no desenvolvimento das aulas; e b) sempre que possível a primeira parte, mais teórica, e a segunda parte, mais prática, deveriam ser correlacionadas a partir da temática central da disciplina.

É evidente que nem sempre foi possível seguir as questões norteadoras, afinal houve dias que o debate a partir dos textos teve predominância e, portanto, não conseguimos realizar quaisquer atividades práticas. Convém destacar que não considero os dias em que o Caderno de Inspiração Etnográfica não foi utilizado como uma “falha” metodológica no que diz respeito ao planejamento pedagógico, sobretudo porque compreendo o andamento de uma disciplina a partir de um conjunto de relações que são atravessadas por negociações entre educadores e educandos. Ressalto ainda que por uma questão

de espaço e tempo não há como descrever e discutir todas as dinâmicas realizadas nas quais o Caderno de Inspiração Etnográfica foi utilizado. Assim, a partir desse ponto, apresentarei alguns momentos a fim de contextualizar o objetivo proposto neste artigo, que é problematizar alguns dos processos de formação em antropologia para cientistas sociais e antropólogos(as) no ensino superior a partir da costura de cadernos de campo e Cadernos de Inspiração Etnográfica.

Uma semana antes do primeiro encontro presencial da disciplina Gênero e Sexualidade solicitei, via *e-mail*, que cada aluno(a) levasse dez folhas de papel branco, mas não informei para qual fim elas seriam destinadas. Assim, nosso primeiro dia de aula foi destinado às apresentações da turma, da professora e do conteúdo. Enquanto eu ia apresentando os conteúdos que seriam trabalhados no semestre, colocava sobre a mesa os rolos de linha, as folhas de papel *craft* (que faziam as vezes da capa e contracapa do caderno), as tesouras e as agulhas.

Figura 3 – Discentes do PPGAnt-UFPI costurando seus Cadernos de Inspiração Etnográfica



Autoria: Acervo de Pisani, agosto de 2022

Ao final da explicação, todos os discentes olhavam atentamente para o material disposto. O discente César, graduado em Moda, Design e Estilismo (UFPI), levantou a mão e perguntou: “A senhora vai fazer a gente costurar nessa disciplina?”. Respondi dizendo que sim, que iríamos costurar nossos Cadernos de Inspirações Etnográficas e que neles iríamos praticar e desenvolver algumas habilidades que são próprias da Antropologia durante todo o semestre. Para minha grata surpresa, César informou que já havia costurado cadernos durante a graduação, então foi minha vez de perguntar se ele poderia nos ensinar uma costura simples, complementei meu questionamento dizendo



que caso ele não lembrasse mais como fazer eu mesma passaria alguns “pontos” de costura para toda turma, mas César prontamente se ofereceu para nos ajudar na tarefa.

Enquanto realizavam a atividade – medir os furos, fazer os furos, passar linha na agulha, costurar os cadernos – alguns discentes iam falando sobre as dificuldades com o manejo, inédito para muitos, com as agulhas e linhas. Outros, por sua vez, demonstravam alegria e algum estranhamento em realizar atividade prática durante a aula. No que diz respeito às técnicas de costura, cabe destacar que houve aqueles que seguiram e replicaram o ponto ensinado por Carlos, outros fizeram pontos diferentes e teve uma discente que personalizou a costura do caderno a partir do macramê, que é uma técnica manual realizada a partir de linhas e nós para produção de objetos de arte e decoração.

Quando todos os cadernos estavam prontos, sugeri que cada um olhasse bem para o material que traziam em mãos. Ao mesmo tempo, enquanto olhavam, alertava: “Vocês costuraram no dia de hoje um Caderno de Inspiração Etnográfica, ele irá nos acompanhar no desenvolvimento de algumas atividades durante o semestre”. À medida que explicava a função do objeto confeccionado, lembrava do livro *“Em Favor da Etnografia”*, da antropóloga Mariza Peirano (1995), lido por eles no semestre anterior e trabalhado em sala: “Lembram do que nos falou Peirano? A antropologia é, entre as ciências sociais, a mais artesanal, microscópica e detalhista. A artesanidade dessa atividade reside, podemos dizer, na confecção dos cadernos em si. Agora reparem nos detalhes. Ainda que seja o mesmo objeto, seus cadernos são iguais?”.

Alguns discentes se entreolharam, outros compararam seus cadernos com o colega do lado: “Eu apliquei a técnica do macramê para fazer a costura, não utilizei agulhas, professora”, respondeu Eliane. “Não professora, eu utilizei um barbante de cor amarela para fazer a minha costura, já o meu colega utilizou um barbante vermelho”, respondeu Hélio. À medida que os discentes iam percebendo as diferenças na produção dos seus Cadernos de Inspiração Etnográfica, começamos a discutir sobre como a Antropologia, a própria etnografia e os modelos de ensino-aprendizagem resultam em negociações de subjetividades múltiplas a partir dos diferentes sujeitos que implicam esses processos. Dessa forma, os resultados destes – assim como nossos Cadernos – podem ser muito diferentes entre si; afinal, tudo depende das perspectivas-posicionalidades que assumem os sujeitos nessas relações (Bonetti; Fleischer, 2007).

A partir da conversa em sala de aula, os discentes resgataram a obra James Clifford (2008), sobretudo quando o autor nos fala sobre a produção acadêmica antropológica e sobre como esta não pode ser compreendida como mera abstração das observações realizadas em primeira mão, mas sim como produto das intelectualidades e das mediações entre as subjetividades do pesquisador e seus interlocutores. Para Clifford (2008), portanto, o saber antropológico deve ser compreendido como uma construção originada a partir das relações de poder e das lutas que as constituem. Ou seja, “[...] o desenvolvimento da ciência etnográfica não pode, em última análise, ser compreendido separado de um debate político-epistemológico mais geral sobre a escrita e a representação da alteridade” (Clifford, 2008, p. 20).

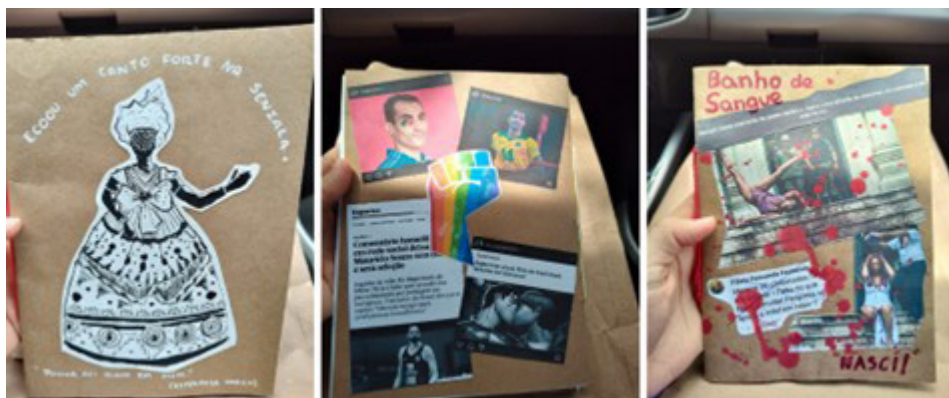
A partir do resgate dos autores supracitados, perguntei aos discentes como eles poderiam nos ajudar a explicar as diferenças na construção dos cadernos. Afinal, se havíamos utilizado os mesmos instrumentos para sua confecção – linhas, agulhas, folhas,



tesouras – por que os resultados finais eram tão diferentes? Prontamente, os discentes responderam que possuíam trajetórias, interesses e gostos individuais que conferiam repertórios únicos de ser e de estar no mundo. Ainda segundo a turma, esse repertório, ao ser mobilizado para a elaboração dos cadernos, se traduziu em diferenças a partir das escolhas das cores das linhas, nas formas de segurar as agulhas e mesmo nas maneiras de trançar as linhas. A partir dessa percepção, trabalhamos a ideia de que as etnografias que produzimos também estão atravessadas por nossos repertórios, subjetividades e diferenças e, por conta disso, assim como os Cadernos de Inspiração Etnográfica, são produtos únicos frutos da artesanidade – própria da antropologia – que implicam saberes produzidos e localizados dentro de um debate político-epistemológico mais amplo.

Para a aula seguinte, foi solicitado que os discentes trouxessem elementos – imagens, desenhos e/ou fotografias – que remetesse suas pesquisas de mestrado para demarcar ainda mais as diferenças, assim como as perspectivas-posicionalidades (Bonetti; Fleischer, 2007) dos(as) discentes-pesquisadores(as). Assim, na semana seguinte, durante a aula e após as discussões do texto proposto, fizemos uma rodada de apresentação das pesquisas individuais de cada discente, bem como discutimos os elementos trazidos por cada um deles. Pouco a pouco, as capas dos Cadernos de Inspiração Etnográfica ganharam mais vida a partir das temáticas de investigação. Para este artigo, por causa do espaço, selecionei apenas três capas. A primeira, do discente Igor, que pesquisa terreiros de candomblé e processos de educação não formal nesses espaços; assim, Igor desenhou de punho próprio uma Orixá que foi seguida das seguintes frases: “Ecoou um canto forte na senzala” e “Ponha os olhos em mim”, essa última proferida por Esperança Garcia, mulher negra, escravizada e piauiense que é considerada a primeira mulher advogada do Brasil. Já o discente Héllio, que estuda vôlei, masculinidades e sexualidades na cidade de Teresina, trouxe *prints* sobre o caso de violência homofóbica perpetrada pelo ex-jogador da seleção brasileira de vôlei masculino, Maurício Souza. Por fim, a discente Eliane, que estuda a *performance* “Banho de Sangue”, realizada pela bailarina piauiense Luzia Amélia, imprimiu fotos das apresentações e utilizou tinta vermelha para escrever algumas palavras.

Figura 4 – Subjetividades e temáticas de pesquisa dos mestrandos Igor, Héllio e Eliane



Fonte: Acervo de Pisani, dezembro de 2022

Ainda sobre outras ações realizadas com e a partir dos Cadernos de Inspiração Etnográfica, destaco a atividade que denominei “Autoridade etnográfica: quando eu sou o outro?”. Uma semana antes de realizar a atividade em questão, solicitei que os discentes

trouxessem um objeto pessoal para sala de aula, contudo não deveriam dizer ou mostrar aos colegas o que estava sendo trazido; logo sugeri que embalassem os objetos de forma a não evidenciar formatos, tamanhos ou cores. No dia da aula, na primeira parte, levei uma sacola preta e pedi, um a um, que depositassem com cuidado os artefatos dentro da sacola. No intervalo, quando fiquei sozinha, desembulhei-os e pude constatar uma variedade interessante de objetos. Os discentes haviam trazido para a atividade: vestido de criança, guia de orixá, amigurumi, caderneta de vacinação, carrinho, fotografia de criança, escultura de argila, imagem impressa em 3D, porta canetas, diário pessoal com desenhos de plantas, ampulheta e um par de anel de coco.

Figura 5 – Objetos trazidos para a atividade “Autoridade etnográfica: quando eu sou o outro?”



Fonte: Acervo de Pisani, setembro de 2022

Quando da segunda parte da aula, fui sorteando aleatoriamente cada um dos objetos e solicitei aos discentes que escrevessem, no Caderno de Inspiração Etnográfica, algumas questões: Primeiro, deveriam fazer uma descrição do objeto em si, sem, contudo, utilizar-se de explicações óbvias como, por exemplo, “isso é um vestido de criança” ou “isso é um carrinho”. Segundo, deveriam inferir a quem pertencia o artefato sorteado. Terceiro, deveriam apontar pelo menos um argumento que desse sustentação à inferência. Quarto, deveriam dizer quais eram os usos e as aplicabilidades do objeto para seu(ua) dono(a).

Para o processo de escrita, foram utilizados aproximadamente 45 minutos e após esse tempo solicitei, um a um, que lessem suas descrições. Tão logo os discentes davam seus palpites sobre quem seria o/a proprietário/a, bem como os usos do objeto sorteado, a turma ficava na expectativa para saber a “verdadeira” história do material apresentado, bem como seu(ua) dono(a). E assim se sucedeu a dinâmica em duas etapas. Na primeira, cada discente lia as descrições e o discente apontado como proprietário do objeto respondia se ele era seu – ou não – e qual o real uso e/ou história do artefato. Destacamos aqui que se por um lado todos os discentes acertaram os(as) donos(as) dos objetos trazidos, por outro, todos erraram os usos e as aplicabilidades dos materiais. Já na segunda etapa, perguntei: “Como foi ouvir uma outra pessoa escrever sobre si e sobre um material, um objeto tão pessoal?”.

A partir dessa pergunta, destaco a manifestação de duas discentes. A primeira disse que “apesar de terem errado a história e os usos que dou para o objeto que trouxe, sinto que meu colega manteve bastante respeito na descrição”; já a outra discente afirmou que “achei estranho ouvir sobre mim, a partir de uma escrita impessoal”. Retomei a fala

indicando que as manifestações da segunda parte da dinâmica destacaram, pelo menos, dois elementos que são importantes para pensarmos o fazer antropológico e que, por sua vez, dizem respeito à escrita e às negociações da autoridade etnográfica.

Dando continuidade ao debate promovido pela atividade “Autoridade etnográfica: quando eu sou o outro?”, os discentes lembraram que alguns autores e autoras que pertencem à corrente teórica Antropologia Pós-Moderna tem se dedicado intensamente, ao longo dos últimos anos, ao debate e problematização tais temas. Sobre a escrita os discentes recorreram a Clifford Geertz, quando ele nos fala que a escrita antropológica deve ser pensada enquanto instrumento que dá credibilidade às pesquisas científicas e que é partir dos textos produzidos pelos(as) antropólogos(as) que convencemos os leitores que “estivemos lá”, em trabalho de campo (Geertz, 2009). Contudo, lembrei que o autor nos alerta que é preciso reconhecer que existem limitações nos processos de escrever que estão atravessados pelas subjetividades dos(as) pesquisadores(as) e por relações de poder (Geertz, 2009). Dessa forma, concluímos que a escrita acadêmica-etnográfica encena uma estratégia específica de autoridade, no sentido de aparecer como provedora da verdade, contudo autoria de um texto acadêmico, que possui a etnografia como um meio de pesquisa nunca é um processo individual, ao contrário, é coletivo e sobretudo artesanal.

Outro autor resgatado foi Clifford que aponta uma possibilidade de negociação da autoridade etnográfica ao propor que as novas etnografias desenvolvam-se a partir de modelos dialógicos e polifônicos de pesquisa e escrita. Ambos os modelos devem propor a realização de etnografias a partir de “negociações construtivas envolvendo pelo menos dois, e muitas vezes mais sujeitos conscientes e politicamente significativos” (Clifford, 2008, p.43); da mesma forma, devem culminar em escritas etnográficas a partir da “produção colaborativa do conhecimento etnográfico, citando informantes de maneira extensa e regular” (Clifford, 2008, p.54).

Após essas ponderações realizadas em sala de aula, os discentes conseguiram ressignificar possíveis desconfortos gerados quando ouviram sobre si e seus objetos pessoais a partir da escrita de um outro. Assim ficou evidente para toda turma que a etnografia e o fazer antropológico devem contemplar a negociações construtivas, produção colaborativa, o reconhecimento das subjetividades dos(as) envolvidos(as) na pesquisa, bem como as relações de poder atravessadas nesta.

Ao final do semestre alguns *feedbacks* foram dados pelos discentes: “Desde já, muito obrigado por me ajudar a ampliar muito o meu olhar antropológico. Suas aulas eram sempre muito aguardadas por mim, por serem instigadoras, críticas e, sobretudo, acolhedoras. Acho que a palavra acolhimento define a experiência que tive com sua matéria e com sua pessoa”; “Senti uma sintonia indescritível nessa turma! Sou muito grata por ter pessoas tão incríveis cruzando meu caminho”; “Foram encontros mais que especiais! Gratidão.”.

### 3 Algumas Reflexões Transgressoras Inconclusivas

Nosso objetivo neste artigo foi problematizar alguns dos processos de formação em antropologia para cientistas sociais e antropólogos(as) no ensino superior a partir de experiências distintas, mas complementares, vivenciadas por Damásio e Pisani. Partimos do que alertam Anderson Tibau e Amurabi Oliveira (2021, p. 6), quando dizem que estabelecer “relações entre a antropologia e a educação no Brasil é também pensar sobre os encontros entre diferentes trajetórias, assim como as possibilidades de formação antropológica em distintos espaços institucionais”. E é justamente o que fazemos aqui.

Podemos apontar inicialmente que as experiências das autoras foram distintas por algumas questões como, por exemplo: ambas estarem em diferentes estágios formativos das suas carreiras, sendo uma doutoranda e outra doutora e professora universitária; estarem em instituições localizadas em diferentes regiões do país, uma no Centro-Oeste e outra o Nordeste; serem também racializadas de formas distintas, uma negra de pele clara e outra branca. Além disso, as experiências podem ser distintas a partir do seu próprio desenvolvimento. Enquanto Damásio confeccionou o caderno de campo com os alunos e alunas de graduação do Curso de Ciências Sociais (DAN-UNB) em uma única aula; Pisani realizou a atividade do Caderno de Inspiração Etnográfica com discentes de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt-UFPI) durante todo o segundo semestre de 2022, tendo, portanto, mais tempo e espaço para trabalhar o material a partir de diferentes abordagens, algumas das quais foram aqui apresentadas. Podemos afirmar, portanto, que as experiências foram distintas a partir das diferenças, das subjetividades individuais e dos marcadores sociais atravessados nos corpos das educadoras-antropólogas; da mesma forma, as experiências foram distintas a partir das formas de conduzir a atividade de costura de cadernos de campo e ressignificá-los no espaço da sala de aula, um com estudantes de graduação e outro com estudantes de pós-graduação. Apesar das diferenças, é preciso que se destaque e discuta também as similaridades que unem ambas propostas.

Retomamos o pensamento de bell hooks, quando ela nos fala que a educação deve ser compreendida enquanto prática de liberdade, portanto deve ser realizada de uma perspectiva em que os processos de ensino-aprendizagem estejam ao alcance e possam ser partilhados por todos e todas que dividem o espaço da sala de aula. Para bell hooks, educadores e educadoras devem entender que seu papel não é apenas transmitir informações, mas sim participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos. A partir da ideia de educação enquanto prática de liberdade hooks propõe uma abordagem pedagógica “transgressora”, em que a sala de aula é vista como um espaço propício para estimular o entusiasmo e tornar o processo de aprendizado empolgante tanto para os educadores quanto para os educandos. A atividade de costura de cadernos de campo/cadernos de inspiração etnográfica desenvolvida pelas autoras se insere no conceito de pedagogia transgressora de hooks, justamente porque transformou a sala de aula em lugar de compartilhamentos, afetos, trocas e entusiasmos.

Assim, foi a partir da ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio, que a atividade de costura de cadernos de campo/cadernos de inspiração

etnográfica foi desenvolvida pelas autoras deste artigo. Durante a aplicação e o desenrolar da atividade, as autoras trocaram impressões sobre como as noções de prazer em sala de aula, bem como as ideias de que o aprendizado pode ser empolgante e até mesmo divertido, eram questões que apareciam em conversas com outros colegas docentes.

Da perspectiva de Damásio comparar experiências docentes mostra como há uma intensa conexão teórica entre o fazer etnográfico e a docência. Ao costurar cadernos de campo em sala de aula, objeto clássico do fazer etnográfico, outras coisas também foram costuradas. No caso de Damásio a confecção do caderno em sala de aula foi bem recebida não apenas por alunos, mas também por outros colegas de doutorado que estavam lecionando a disciplina de Introdução à Antropologia, por professores do departamento (DAN-UNB) e por professores do ensino básico. Um exemplo disso, é que ao compartilhar a experiência de confeccionar os cadernos de campo em suas redes sociais obteve uma grande repercussão sendo que a postagem no Twitter teve mais de 230 curtidas e a mesma postagem no Instagram recebeu mais de 50 curtidas. Foi ainda por meio do compartilhar das experiências nas redes sociais que Pisani se sentiu afetada e mobilizada a também realizar a atividade de costura de cadernos de campo em sala de aula, mas adaptando-a ao seu contexto.

Já na experiência de Pisani é preciso dizer que alguns colegas de trabalho viram com muita desconfiança esse modelo de atividade proposto em aula. Alguns questionaram se ela “era de fato uma antropóloga ou uma pedagoga”; outros perguntaram se ela pretendia, a partir dos cadernos, alfabetizar os alunos de pós-graduação em Antropologia; houve ainda aqueles que perguntaram se ela também pretendia desenvolver atividades de pintura com os discentes. Podemos retornar ao que nos fala bell hooks sobre entrar em uma sala de aula munida de vontade de partilhar e estimular o desejo de aprender: “[...] o *entusiasmo* no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado” (hooks, 2013, p.18). Logo, as interlocuções dirigidas à Pisani denotam uma visão equivocada e arcaica do ofício docente de ensino superior; da mesma forma, denotam que o trabalho prático e manual de confecção dos cadernos de inspiração etnográfica foi compreendido enquanto algo pueril ou “de pedagoga”, logo de pouca ou nenhuma relevância para o aprendizado da Antropologia no ensino superior, que aparentemente deve se manter austero.

Entretanto, se, para alguns colegas de trabalho, a repercussão do trabalho foi de desconfiança, foi a partir da releitura das suas anotações e impressões pessoais das aulas, bem como a partir dos *feedbacks* positivos recebidos pelos discentes, que Pisani percebeu que assim como bell hooks, sempre esteve munida pelas vontades de partilhar e estimular o entusiasmo pelo aprender. E essas características a tornavam à época uma educadora comprometida com cada um dos estudantes e, por isso, uma antropóloga transgressora.

Por fim, podemos concluir que as experiências compartilhadas por ambas autoras, nos processos de formação em antropologia para cientistas sociais e antropólogos(as) no ensino superior a partir da costura de cadernos de campo/cadernos de inspiração etnográfica, podem ser aproximadas a partir do momento em que a sala de aula foi compreendida, vivida e experienciada enquanto espaço de afetamento, transformação, experimentação antropológica e de criação teórica. Compreendemos, portanto, que é preciso considerar a sala de aula para além dos espaços circunscritos e trazer à tona experiências docentes



antropológicas (Gama; Fleischer, 2016; Eilbaum *et al.*, 2022). Como o presente artigo elucidada, o encontro de educadoras-antropólogas, através da confecção de cadernos de em sala de aula, pode ser compreendida a partir de uma perspectiva transgressora (hooks, 2013) uma vez que envolve mostrar como a artesanidade do processo etnográfico também está presente em sala de aula. E mais, mostra como a experiência docente compartilhada é um lugar prolífico para manter viva a chama da docência.

## Referências

- BONETTI, Alinne; FLEISCHER, Soraya (org.). **Entre saias justas e jogos de cintura**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- EILBAUM, Lucía *et al.* Tão Longe, Tão Perto: Treinando o olhar etnográfico nos limites de casa durante a pandemia e o ensino remoto. **Revistas Novos Debates**, [s.l.], v. 8, n. 2, E8209, 2022.
- FLEISCHER, Soraya; CHEMIN, Irene (org.). **O podcast como recurso didático na Antropologia**. Brasília, DF: Departamento de Antropologia, 2022. (Série Antropologia, n. 471).
- GAMA, Fabiene; FLEISCHER, Soraya. Na cozinha da pesquisa: relato de experiência na disciplina “Métodos e Técnicas em Antropologia Social”. **Cadernos de Arte e Antropologia**, [s.l.], v. 5, n. 2, p.109-127, 2016.
- GEERTZ, Clifford. **Vidas e obras: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- GOLDMAN, Marcio. “Os Tambores dos Mortos e os Tambores dos Vivos. Etnografia, Antropologia e Política em Ilhéus, Bahia”. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 46, n. 2, 2003.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Cipolla: São Paulo: 2013.
- INGOLD, Tim. “Sobre levar os outros a sério”. In: INGOLD, Tim. **Antropologia – Para que serve?** Tradução de Beatriz Silveira Castro Filgueiras. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 7-19.
- INGOLD, Tim. “Antropologia para o futuro” In: INGOLD, Tim. **Antropologia – Para que serve?** Tradução de Beatriz Silveira Castro Filgueiras. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 60-72.
- LEACH, Edmund. **Repensando a Antropologia**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, [1922], 1978.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Um diário no Sentido Estrito do Termo**. São Paulo: Editora Record, 1997.
- MANICA, Daniela Tonelli; PERES, Milena; FLEISCHER, Soraya (org.). **No ar: Antropologia, histórias em podcast**. Campinas, SP; Brasília, DF: Pontes Editorial; ABA Publicações, 2022. p. 1-163.
- NORONHA, Ana; FLEISCHER, Soraya. Podcast, educação e antropologia: Uma revisão bibliográfica (2019-2022). **Revista Café Com Sociologia**, [s.l.], v 11, p. 1-16, 2022.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, [s.l.], v. 20, p.377-391, 2014.
- PEIRANO, Mariza. **Em favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

TIBAU, Anderson; OLIVEIRA, Amurabi. Dossiê Antropologia e Educação: desafios interdisciplinares. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, [s.l.], v. 5, n. 2, 2021.

#### **Ana Clara Sousa Damásio dos Santos**

Doutoranda na Universidade de Brasília (UnB) pelo Departamento de Antropologia (DAN). É integrante do MOBILE – Laboratório de Etnografia das Circulações e Dinâmicas Migratórias (DAN/UnB) e do Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez (SOL-UnB). Atualmente é Editora Associada da *Revista Novos Debates: Fórum de Antropologia*. Possui interesse nos diálogos que perpassam escravidão, relações raciais, família, parentesco, ensino de sociologia, migração e metodologia antropológica. Também é a criadora do podcast “Antro, como faz?”, projeto que busca discutir metodologia antropológica de maneira descomplicada e acessível.

Endereço profissional: Instituto de Ciências Sociais, Câmpus Darcy Ribeiro, Brasília, DF. CEP: 70910-900.

E-mail: anaclarasousadamasio@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7426-7486>

#### **Mariane da Silva Pisani**

Bacharela em Ciências Sociais, Mestra e Doutora em Antropologia Social. É Professora Adjunta na Universidade Federal do Piauí (UFPI) onde coordena o Grupo de Pesquisa em Antropologia Social e Interseccionalidade (ANTROPOS). É coordenadora da Comissão Editorial de Periódicos Científicos da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e Editora-Chefe da *Revista Novos Debates* (ABA). É vice-coordenadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) Estudos do Futebol Brasileiro. Desenvolve pesquisas sobre Estudos de Gênero e Sexualidades, Marcadores Sociais da Diferença e Antropologia dos Esportes.

Endereço profissional: Câmpus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga. Teresina, PI. CEP: 64049-550

E-mail: marianepisani@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6925-4912>

### **Como referenciar este artigo:**

SANTOS, Ana Clara Sousa Damásio dos; PISANI, Mariane da Silva. Pedagogias Antropológicas Transgressoras: (re)fazendo antropologia a partir da costura de cadernos de campo. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e93946, p. 32-51, janeiro de 2024.