

# V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica

23 a 25 de julho de  
2017

## GT 12 – TEORIAS E MÉTODOS PARA PESQUISAS SOBRE

Etnografia na sala de aula e a construção da prática  
docente: intersecções entre antropologia e educação

Yuri Rosa Neves  
Programa de Pós Graduação em Antropologia – PPGAS/UFRGS

## Introduzindo à pergunta

Durante o estágio obrigatório me deparei com uma situação na qual a sensação de incômodo e falta de recursos enquanto jovem docente em sua estreia motivou retomar e observar de diferentes ângulos o acontecido. Passou a ressoar na minhas práticas de reflexão e como estagiário em outras oportunidades. Compartilho com vocês os relevos que fora tomando a partir de aproximações entre a antropologia e a educação, com o objetivo de pensar como a etnografia poderia ter um papel produtivo para a formação docente.

Grande parte do trago aqui é baseado no trabalho de conclusão de licenciatura em ciências sociais pela UFSC em 2015, onde parti da obra a Invenção da Cultura de Roy Wagner para fazer uma aproximação teórica com o campo da educação e produzir uma reflexão sobre minha pesquisa participando das aulas junto aos alunos com os quais fazia estágio. Deste modo depois de relatar a situação, vou trazer algumas esquemas de pensamento que produzi durante o trabalho de conclusão em diálogo com a obra de Roy Wagner para revisitar o relato. No fim, pretendo ter trilhado caminhos interessantes para pensar a antropologia enquanto meio de “fazer render” teoricamente as experiências de prática e formação docente. Alguns conceitos do autor serão centrais para pensar etnograficamente a situação.

Realizei estágio numa escola da rede estadual de santa catarina numa turma de segundo ano da noite. O “perfil” era de alunos e alunas que trabalhavam, alguns até mesmo mais velhos que eu. Na sequência de uma aula sobre a Revolução Francesa e a importância deste evento para nossa noção moderna de estado de classes sociais com decisão de “guilotinar” o rei, junto com minha companheira de estágio, decidimos propor uma exercício de escrita em que os alunos e as alunas imaginassem quem seriam na Revolução Francesa: burgueses, camponeses, membros do clero ou da nobreza. Buscávamos motivá-los a pensar estas realidades de maneira ampla e livre. No encontro seguinte contávamos com uns 10 ou 12 presentes, porém só três tinham feito. Juliana, Matheus e Cris<sup>1</sup>. Juliana, que realizará um lindo texto exaltando as necessidades de uma revolução, os ideias de liberdade igualdade e questionando os privilégios nobres, estava empolgada e logo se prontificou para tomar um lugar à frente da sala para começar a leitura para a turma. Quando finalizou seu texto de quase uma página de caderno assinando como Robespierre, mesmo não tendo sido tratado expoentes e nomes deste evento durante a aula no encontro anterior. Eu e minha colega de estágio ficamos empolgadas com aquela leitura, e pedimos para os outros que tinham feito seguirem a

---

1 Todos os nomes são fictícios.

colega. Cris nem mesmo deixou que olhássemos o que tinha feito, disse que melhoraria em casa guardando seu caderno embaixo da mesa. Matheus não quis ler, mas permitiu que eu lesse seu trabalho sobre o que seria a vida de uma burguês que trabalhava com o comércio. O ambiente fica com ar de estranheza por alguns momentos enquanto duram a apresentação da minha leitura e a pequena insistência para que Cris lesse. Aqueles olhares pra baixo, desviavam de nossas figuras. A expectativa de dividir a relação de empolgação de Juliana (e também nossa) com as outras pessoas na sala fora frustrada com evitação da participação. A estranheza fora se desfazendo rapidamente com a continuidade atividades programadas.

Numa conversa com minha companheira de estágio após a aula perguntei: “o que aconteceu ali?” e ficamos alguns minutos debatendo como poderíamos lidar com as diferenças internas à turma. Juliana tinha uma trajetória escolar que destoava da maioria, como aprofundarei a seguir. Segue que sentimos que nossa valorização de seu trabalho tivera efeito sobre a disposição dos alunos. Agora proponha pensar com algumas ideias articulando Roy Wagner, antropologia e educação que desenvolvi no meu trabalho de conclusão para fazer render esta questão.

### Entre a Invenção e Convencionalização

A obra *A Invenção da Cultura* (2009 [1975]) tem preocupação central da obra a mudança e a continuidade nas sociedades, preocupação que por si propõe paralelos com a educação. Teve um forte impacto na antropologia no lançamento pela radicalidade com que o exame crítico do conceito de cultura é realizado, Wagner advoga por uma compreensão transformativa, movediça, como algo buscar capturar um efeito sobre relações e objetificar diferenças percebidas na experiência. Argumenta que cultura é uma espécie ilusão que utilizamos para focar a diversidade dos grupos humanos, e, por ter acepções entre um sentido particularista e universalista (algo que nos diferencia e nos aproxima e coletiviza), é produtivo para o trabalho do antropólogo.

Wagner parte de sua própria experiência entre os Darib para refletir como o conceito de cultura é utilizado no trabalho do antropólogo como uma “muleta” ou instrumento (palavra da tradução *prop*, poderia ser ferramenta, adereço) teórico para compreender e, nos termos do autor, produzir uma “controle de contexto” sobre o encontro. Ou seja, aquilo que é compreendido como cultura – o que inclui a pesquisa prévia e suas noções da cultura em que vive de modo amplo – serve para controlar ajudando a compreender a diferença entre o antropólogo e o “nativo”, dar sentido à relação. A diferença no encontro surge enquanto efeito daquilo que Wagner chama de “choque cultural”, uma experiência que cria uma explicação a partir da diferença da “cultura” do antropólogo daqueles com que estuda.

Esta ideia tem uma implicação a concepção da produção de conhecimento na antropologia,

pois nesta teoria é estritamente depende do encontro, constituindo uma relação que se propõem simétrica e de parceria, como argumenta Benites (2007) pensando a obra de Wagner. Assim é inventivo na medida que há encontro de diferenças. Nas não cabe somente ao antropólogo ter controle da relação para sua invenção, pois o nativo cria compreensões deste outro antropólogo a partir de suas experiências anteriores e “cultura” para poder também gerir este encontro. O conceito se propõe então com a uso de-substancializado, não se refere a ter uma cultura, mas a ênfase está em como serve para marcar a experiência da diferença, ou aquilo nos coletiviza e torna semelhantes. Ao atentar para o fato de aquilo que consideramos “cultural” é o efeito de uma relação, explicita a raiz da nossa sociedade que torna-o um pouco arbitrário, pois referenciados a uma experiência específica num grupo com certos noções já consagradas que torna plausível a noção. Isto reflete a ambiguidade ao nosso conceito de cultura: ao mesmo tempo que indica a diferença entre os povos, indica algo que os universaliza. Todos tem cultura. E quando o antropólogo utiliza esta noção esta ambiguidade é produtiva para sua análise, permiti criar mais uma versão de cultura no sentido específico a partir de sua experiência em campo e relação.

Esta noção sobre a etnografia e a cultura como forma “controle do contexto” do antropólogo na relação com o nativo para relação professor e aluno através do conceito de conhecimento. O professor em sala de aula, assim como o pesquisador em campo, tem um contato interessado e implicado sobre a *diferença de conhecimento* que marca estes contextos de encontros, tem de render algo dali que é uma síntese inventiva destas relações. Para isto, professor prepara o plano de aula, pensa numa cadência, reflete sobre o que a turma já conhece – algo próximo à pesquisa exploratória para o campo. Essa preparação reúne elementos que serão objetificados no controle do contexto da relação de ensino-aprendizagem e servem, de certo modo, como "extensão analógica" do entendimento do que é ensinar algo num determinado contexto, para que assim o conteúdo programado e estabelecido pela convenção seja reinventado enquanto conhecimento passível de ser apreendido. Seguindo a formulação do autor para reforçar a analogia que estou tentando propor:

"A Cultura [o conhecimento] é tornada visível pelo choque cultural [diferença de conhecimento entre professor aluno] pelo ato de submeter-se a situações que excedem a competência interpessoal ordinária e de objetificar a discrepância como entidade – ela é delineada por meio de uma concretização inventiva dessa entidade após a experiência inicial." (p.54 – grifo meu).

A escolarização reconhecida como principal processo de socialização nas sociedades urbanas que busca perpetuar conhecimentos consagrados, neste perspectiva desdobrada de A Invenção da Cultura o professor teria o papel de exercer esta continuidade por meio destas

reinvenções destes conhecimentos, como a importância sociológica da Revolução Francesa. Assim como às formas de como conhecer e apresentar o que fora conhecido.

Ao nos propormos o exercício buscávamos com que cada um produzissem suas próprias “concretização inventiva”, expressassem como sua aprendizagem num exercício de imaginação. Porém, a expressão das concretizações de Matheus e Cris foram inibidas, a discrepância frente a performance de Juliana não tomou os rumos da empolgação que esperava. Quando a Cris fecha seu caderno, recusa-se a participar e diz que vai melhorar em casa demonstra que a diferença entre o seu trabalho e o da colega inconciliável para ser lidada ali. Seu esforço inventivo capturado no momento de expressão, a ação é a recusa a participar. Além de tudo, não contava ponto. A trajetória de Juliana destoava da maioria da sala, como indiquei no início da apresentação, fora aluna de uma escola particular e, ainda nos seus 16 anos, passou num concurso e optou por estudar numa escola que fosse mais “fácil”, assim teria de se preocupar menos.

Voltando a pergunta sobre “o que aconteceu ali”, parece interessante refletir como nós, enquanto professores-estagiários, fizemos parte do estabelecimento destas diferenças naquela situação com o pedido para ler na frente da sala, a empolgação, a parabenização de Juliana pelo seu esforço de dialogar e criar sobre o que tínhamos visto em aula. Ocupando esta função de professor num sentido wagneriano de perpetuador dos conhecimentos consagrados pela coletividade, fomos agentes do que tornaram visíveis uma diferença de relação com conhecimento que travou a expressão. Quando consagramos o exemplar, o lugar do fracasso e da não adequação ao estabelecido pela situação surge como efeito.

Isto remete a uma operação teórica central para A Invenção da Cultura para meus propósitos aqui, e abre caminho para relacionar alguns autores discutindo mais diretamente a educação.

A potência desta obra para pensar os fenômenos educacionais está na reflexão sobre o processo amplo de produção e reprodução das sociedades, as mudanças e continuidades. Na dimensão da prática entre professor e antropólogo, e de participação nos seus contextos de trabalho há uma distinção central: ao passo que o antropólogo em tese está preocupado em criar uma síntese original e inovadora, o professor guia sua prática em referência a uma série de parâmetros estabelecidos. E aí chegamos à torção. Para Wagner a perpetuação da culturas (e os processos “pedagógicos” implicados neste movimento) se dá através de uma dialética entre a coletivização e diferenciação. Contudo não se trata da escolha entre um ou outro, ambos se articulam na mesma situação. Altera o que está no foco do agente que dá sentido à ação. A convencionalização busca estabelecer um lugar comum para coletivo, mas ao agir controlando o contexto neste sentido, acaba-se deixando o processo de diferenciação num contexto implícito. Isto pode ser pensado em relação ao contexto escolar na medida em que o empreendimento da escolarização é concebido e guiado processo homogeneização, de estabelecer médias, numa prática pedagógica para alunos

genéricos, não para alunos específicos em contextos reais – pensando em sentido mais próximo da formação teórica.

A liberdade de procedimentos, de estabelecimentos de conhecimentos é canalizada para consagração de uma coletividade que já está dada. Formam-se pessoas para a sociedade, prepara-se para começar sua trajetória como indivíduos. Porém, nesta perspectiva não significa que deixe de existir invenção ou criação na escola devido ao foco coletivizante. Temos de inventar um modo de coletivizar e dar aulas, e cada docente desenvolve as estratégias e soluções individuais. Mas "cooptar, ou afirmar, a invenção e lidar satisfatoriamente com ela são duas coisas um tanto diferentes" (Ibidem, p.28). As individualidades consagradas no sistema escolar são as que se distanciam do "fracasso escolar" e se aproximam das expectativas coletivas. Ativa-se a preocupação quando há uma individualidade que foge ao esperado, escapando da nossa capacidade de controles de "contexto pedagógico". Por isto, para Wagner nossa noção de cultura é o metáfora do controle, do estabelecimento de regras consciente, ordenação de estágios. Está em contraponto com a diferenciação, o lugar da genialidade, da inovação que são tidos como fora do controle, como algo que acontece. Podemos ilustrar esta questão por um caso hipotético daquele estudante que não consegue se concentrar como o "normal" na sala de aula, e precisamos de uma intervenção de conhecimentos médicos, químicos ou psicológicos que lidam com a parte inata: *tem* déficit de atenção (um problema individual e acidental) e foge da "regra", precisa de medicalização, intervenção sobre o indivíduo que não está se coletivizando como é devido e esperado.

Esta preocupação com os domínios em que nos responsabilizamos e pensamos os efeitos das nossas ações é contraposta como aquilo que não nos responsabilizamos para Wagner. É parte da natureza ser diferente, a sociedade nos iguala – por isto pode ser controlada. Na história da instituição escolas, este aspecto pode ser explorado pela produção de um lugar de aluno enquanto categoria generalizável, ideias que deram as bases para o surgimento da escola moderna com capacidade de formar todos os indivíduos. Transformação histórica na instituição que marca o "momento em que o outro, o aluno, não está mais no *singular* e se torna um grupo mais permanente, tudo muda, é então que há razão de procurar um método para gerir esse *coletivo*" (GAUTHIER e TARDIF, 2010, p. 134 – grifo meu).

Outra maneira de esclarecermos como a diferenciação e singularização funciona na prática pedagógica é pela distinção entre como lidamos com a avaliação externa, referente a diretrizes, normas e exames nacionais e internacionais, tendendo à padronização e homogeneização; e a interna, durante a execução da aula que por si só é heterogênea pelas diferenças nos contextos. (PERRENOUD, 2003). O que o autor aponta é que estas referências externas causam uma grande pressão sobre o docente, fazendo-o "modular" a avaliação interna em referência a externa (Idem, p. 11, 2003), assim sua invenção precisa estar balizada por estas exigências de uma coletividade para

continuar “rendendo” ganhos para si e para escola. Assim, concentra-se nas prioridades curriculares, “naquilo que parece facilmente mensurável e comparável no interior de um sistema educacional, ou entre sistemas: operações, memorizações, formas verbais ao invés de raciocínio lógico, imaginação e argumentação(...)” (Ibidem, p. 13, 2003). Isto gera uma espécie de efeito surrealista em que a aprendizagem é prioritariamente entendida pelas legitimações do processo, pelas referências àquilo que a externaliza – invenção imitativa e passível de ser comparada – ao invés de expressar ou dar foco sobre uma autonomia deste contexto fértil para invenção que o encontro entre diferenças.

Até espero ter ficado claro como a convenção de uma cultura necessita da invenção para se perpetuar, assim como a invenção pede certas bases convencionalizadas para terem consistências. Uma não funciona sem outro.

### Explorando “estilos criativos”

Wagner (2009) aponta como nossa ideia de cultura se vincula fortemente às ideias de progresso e civilização, constituindo uma autoimagem a ser consolidada tendo como referência o sentido marcado de cultura (p. 78-80), relativo a uma cultura no sentido específica. E, em grande medida, a escolarização advinda dos projetos catequizadores e civilizatórios se tornou um processo que encarna um “estilo criativo” da nossa cultura. A intenção de produzir indivíduos para uma vida produtiva e de trabalho acabou por tornar a escolarização também condição de inserção plena nas instituições sociais. Nas palavras do autor:

"O resultado foi uma sobrecarga do conceito generalizado de cultura, abarrotado de tantas lógicas explanatórias, níveis e sistemas de sobredeterminação heurísticas a ponto de fazê-lo surgir como a própria metáfora da "ordem". Uma tal "cultura" é totalmente dotada de predicados: é regra, gramática e léxico, ou necessidade, uma perfusão completa de formas e paradigmas rígidos que perpassa todo o leque do pensamento e da ação humana; em termos freudianos, aproxima-se de uma compulsão coletiva" (WAGNER, 2009, p. 95).

E a escolarização se tornou uma extensão objetiva das intenções da "produção de cultura" nas sociedades ocidentalizadas, de modo que a educação passou a ser vista como um processo "capaz de individualizar socializando", como aponta Oliveira apud Fauconnet (2012, p. 122 – grifo meu), tratando da complexidade da concepção durkheimiana sobre o assunto. Sendo Durkheim um autor fundante tanto na sociologia quanto na antropologia, ao estudar a educação, acabou ligando esse fenômeno ao nosso “estilo de produção” cultural, como proposto por Roy Wagner na sua obra. A fórmula durkheimiana é significativa por indicar o foco do controle sobre a relação pedagógica,

sobre o que deve ser aprendido. Notemos as conjugações verbais. Individualiz-*ar*, tendo em vista o efeito mais impreciso, trata-se da formação da personalidade ou daquilo que diferencia, e o faz socializa-*ndo* a pessoa na coletividade, demarcando a ação performada. Interessante notar que o primeiro verbo está no infinitivo, característica que expressa uma ação incerta de realização em espaço e tempo. Representa uma função verbal "substantiva", dá o nome a ação (correr, ensinar, aprender...). Não tem movimento rastreável. Individualiza-se como algo que simplesmente acontece, pelo acaso como um acidente. Já o segundo, no gerúndio, indica a ação que se realiza, dá o movimento preciso, uma ação ainda não acabada e pela qual se constitui a capacidade explicitada da educação na nossa sociedade. Educa-se para o coletivo, pela utilidade pública, para moral e os costumes vigentes. Como argumenta Roy Wagner, esta operação é característica da nossa "cultura", o efeito da invenção de coletividades prescritas, da ordenação metódica de tudo aquilo que creditamos ao "espaço cultural" e social, no qual, em teoria, nos iguala – como o contrato social que funda a sociedade.

Neste sentido, poderíamos considerar que, a partir do modelo teórico de A Invenção da Cultura, se a educação trata explicitamente de *individualizar socializando* como Durkheim, podemos considerar que também acaba implicitamente por *socializar individualizando*. Ou seja, na tentativa de ensinar e inventar conteúdos de uma coletividade prescrita, a escola cria também individualidades que se diferenciam e obtêm rendimentos diversos da escolarização, assim como compreensões e caminhos diversos para os conhecimentos. A questão é que atenção e intenção do agente simbolizador, no caso o lugar de docente, baseado na sua formação e intenção, influenciado pelo campo profissional, como método e esmiuçamento da prática, está preocupado com a invenção da sociedade – socializando –, e não com a invenção individual de cada aluno, sua diferenciação em relação às expectativas humanas e normativas – individualizando-se.

Roy Wagner, em a Invenção da Cultura (2009), defende a tese de que não somente inventamos cultura e um espaço plausível para ações humanas, mas que, ao fazê-lo, criamos também um mundo inato e de impulsos naturais. No caso da nossa sociedade, como o “normal” é os contextos convencionais servirem de controle para as objetificações das ações - buscamos seguir a regra, a gramática e a norma culta, nos baseamos em diretrizes focando objetivos generalizáveis - agimos então no sentido *coletivizar o indivíduo*. Porém, se o sentido se inverte e o comum é que o controle seja a partir de contextos não convencionais, agiríamos no sentido *individualizar o coletivo*, sendo esta última operação identificada pelo caso dos Darib, com os quais Wagner fez trabalho de campo. Os sujeitos naquele contexto agem como se as regras morais, leis, matrimônio e as questões que os coletivizam (como os processos educacionais) fossem “naturais”, e não um espaço artificial de criação e intervenção da ação humana. Mesmo a nomeação é também um processo de "reprodução de indivíduos e da sociedade", mas parte do domínio de questões dadas



pela coletividade o que nós chamaríamos de cultura e um espaço de ação humana. Isto porque um estilo de criatividade também é um estilo de entendimento do mundo (WAGNER, 2009, p.88). Para pensar este sentido de "produtividade" e estilo de entendimento em relação à escolarização na nossa sociedade, acredito que paralelos com Bourdieu e com obra deste autor com Passeron, *A Reprodução*, permite refleti mais esta dialética entre convencionalizar e diferenciar.

A perspectiva de Bourdieu sobre a ideia capital cultural é dar conta sociologicamente dos diferentes rendimentos escolares em relação a crianças de diferentes classes sociais, e assim fazendo uma crítica de como estas diferenças são “naturalizadas” ou tidas como inatas. (BOURDIEU, 2007, p.73). E esta diferença produzida nos rendimentos é através da imposição do arbitrário cultural. Seguindo a tese de Boudieu e Passerons, o *arbitrário cultural* não pode é deduzido de nenhum princípio universal, pois a cultura em estruturas e funções não o é, mas é através deste conceito que se torna possível tratar sociologicamente do processo de legitimação e necessidade da "ação pedagógica em sua verdade objetiva", que é a transmissão do próprio arbitrário, o qual seria então o foco da coletivização do indivíduo que construímos com Wagner. O arbitrário é aquilo consagrado como culturalmente relevante, ou seja, consagrado pela coletividade.

A força da ação pedagógica, neste modelo teórico, se dá pela produção de um desconhecimento da arbitrariedade da imposição, ou seja, da ação que dá sentido à experiência e vida ao símbolo; e da cultura imposta, os referentes de significados da cultura dominante. (BOURDIEU e PASSERON, 2013 p. 17, 18, 26). É um conceito que se refere, acima de tudo, às condições de inteligibilidade do mundo que são próprias de um grupo, classe ou cultura, e que, em última instância, é sempre arbitrário, fazendo com que toda Ação Pedagógica (AP) seja uma eminente violência simbólica (Idem, p.27). O arbitrário se relaciona com o que Wagner identifica como “estilo criativo” da nossa sociedade.

No caso que trouxe hoje, a proximidade e distância do “arbitrário cultural” que fora instaurado é reforçado naquela situação pelos modos como agimos, pela exaltação, o estabelecimento do que era uma bom trabalho com turma. Esta imagem convencionalizada fugazmente seguida da recusa expressam como nossa ação pedagógica pode exercer uma violência simbólica a criar uma efeito de diferença e estabelecer lugares entre o fracasso e o exemplar. Mais do que conteúdos específicos, formas de como conhecemos e entramos em contato com processos de aprendizagem em sala de aula me parece ser o rendimento interessante para esta situação a partir destas ideias. Por isto a recusa da aluna de mostrar seu caderno figura como modo ativo de lidar com escolarização – uma aprendizado em relação à este estilo cultural.

Gostaria de argumentar que a ideia de arbitrário cultural e a capacidade de dissimulá-lo criando desconhecimento pode conversar com a ideia de contexto implícito, e, analogicamente com o signo de invenção e diferença. Pois é quando agimos dando forma à aula e reinventando de um

modo específico aquilo que é convencionalizado, estimulamos diferentes processos de aprendizagem e os "arbitrários culturais" e os contextos implícitos das ações começam fazer seu trabalho.

A diferença estes autores e Wagner pode ser pensada através do modo como em *A Reprodução* pensa a produção e reprodução de certas categorias simbólicas em relação direta com a escolarização, desse modo, bem contextualizada com as características particulares desta instituição - de modo vertical. Já o segundo pretende um projeto mais amplo de interpretação do relacionamento entre pessoas e símbolos, não se centra num contexto específico, mas se estende em paralelos horizontais com outros referentes de produtividade cultural – e a produtividade está na existência renovada do arbitrário (mesmo que desconhecido ou como sentimento de culpa de não refletirmos a imagem daquilo que fora estabelecido). Realiza-se contextualmente, que implica sempre convencionalização e diferenciação ou invenção.

Aqui acredito chegar no ponto central destas relações que propus entre etnografia e o trabalho de campo do e sala de aula a partir destes autores é convite de pensar sobre os mecanismos pelos quais a invenção se efetiva em cada contexto. Se "A invenção é sempre uma espécie de "aprendizado", e o aprendizado é invariavelmente um ato de invenção, ou reinvenção" (WAGNER, 2009, p. 147), cabe perguntar como este aprendizado ou invenção fizera surgir a efeitos de convencionalização e diferenciação? A prática docente e o controle de contexto da sala de aula, nestes termos, recai uma reflexão não tanto de como as aprendizagens dos diferentes alunos *são* diferentes, mas como as diferenças surgem e se estamos lidando satisfatoriamente com elas.

## Considerações Finais

Gostaria de finalizar tecendo algumas considerações sobre como o trabalho de campo e a etnografia, sala de aula a relação pedagógica pensadas nestes termos de Roy Wagner (2009) de convencionalizar e diferenciar. Diferente de Bourdieu contra o qual recai a crítica de sua teoria impossibilitar teoricamente até mesmo a luta de classes (SAVIANI 1983 [2012] p.21) e ser determinista ou fatalista, *A Invenção da Cultura* abre projeto de teórico que aproximado da educação, convidou-me a repensar e a educação e prática docente numa chave distinta da que flutua entre produção de uma escola democrática e com boas potências e outra marcada pelo signo da reprodução social e cultural, e mesmo como tais ideias se articulam na realidade. A ideia de que mudança e continuidade fazem jogam constantemente na perpetuação das culturas – sempre inventiva - implica pensar para além de uma chave de dominação e resistência, e elucidar como as agências são múltiplas e inventivas.

Outro aspecto importante de dar ênfase é como aproximação da sala de aula e do contexto de trabalho de campo se realiza pela pressuposição é que a partir do estabelecimento da relação que

produção de conhecimento ou de cultura se torna possível. É esta relação é central na própria reflexão das disciplinas de antropologia e educação. O encontro etnográfico e o pedagógico servem de motor propulsor dos conhecimentos destas áreas que, no momento de realização da relação e do objetivo de pesquisa e educacional serve como aquilo que pensamos como controlamos os contextos específicas, e de que modo somos tomados por situações que nos requerem mais do que os recursos que já acumulamos. A Invenção de Cultura é então um convite a repensarmos esta dialética entre a convencionalização e diferenciação como algo implicado na (re)produção das sociedades, compreendendo, deste modo, um modelo que pensa a mediação dos diferentes modos de simbolizações nas ações pedagógicas para fugirmos a tendência de práticas "enviesadas na direção de nossa própria imagem" (Idem, p. 97).

Neste textos, esforcei-me para pensar como uma situação de sala de aula que vivenciei e me vi "fora de controle" dos efeitos de diferenças pode servir de matéria de uma reflexão etnográfica. Assim como cultura no caso do antropólogo, tentei trazer como conceitos de certos autores tratando mais especificamente poderiam iluminar e repensar aquela situação. O caso específico permitiu-me explorar uma questão crucial para antropologia e a educação a partir de Roy Wagner: a produção de diferenças e como lidamos com ela reinvenção constante da sociedade na sala de aula.

## Referências Bibliográficas

BENITES, Luiz F. R., Cultura e Reversibilidade: breve reflexão sobre a abordagem “inventiva” de Roy Wagner. Campos: revista de Antropologia Social. v. 8 (2), p 117-130, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Livro 1 (p. 1-90)

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação, Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, Editora Vozes, Petrópolis, RJ., 2007. p. 65-79

OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia no ensino médio: uma análise pelos livros didáticos. CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS Volume 28, número 2, julho/dezembro de 2013

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Dom Quixote, Lisboa. 1997, p. 73-90. \_\_\_\_\_. Sucesso na Escola: só o currículo, nada mais que o currículo. Cadernos de pesquisa, n. 119, p. 9-27, Julho/2003

WAGNER, Roy. A Invenção da Cultura, Cosac Naify, São Paulo, 2009, p. 384