

 **Dissidências do sujeito um: reflexões sobre
autonomia a partir da Antropologia e Educação¹**

*Natália Melo**

Resumo: Este artigo busca problematizar as ideias de corpo, indivíduo e processos educativos, a fim de complexificar na Educação a noção de autonomia a partir da discussão filosófica da temática em questão no campo da Antropologia. Trata-se de uma pesquisa de cunho metodológico de ensaio, de base essencialmente bibliográfica e teórica. Nosso argumento aponta que para o fomento do sujeito autônomo, e por conseguinte a noção de autonomia, o aspecto relacional não é só fundamental, mas fundante. Para tal, discutimos algumas noções importantes como sujeito, corpo e processos educativos. Concluímos que olhar sujeitos autopoéticos coloca na mesa das discussões que as pessoas são autocríadas e autoprodutoras nas relações com os outros, e, que fazer pesquisa na Educação e produzir conhecimento para área, deve-se preocupar-se menos em estabelecer conceitos e mais em pesquisar com as indeterminações/mudanças nos processos de ensinar e aprender através das relações.

Palavras-chave: Sujeito Autopoéticos; Corpo Ativo; Relações.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

* Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: oliveiramelonatalia@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8551097247693596>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6610-4799>.

Dissent from subject one: reflections on autonomy from Anthropology and Education

Abstract: This essay seeks to problematize the ideas of the body, the individual and educational processes in order to complexify the notion of autonomy in Education, based on a philosophical discussion of the issue in question in the field of Anthropology. This is a methodological essay based essentially on bibliography and theory. Our argument is that in order to foster the autonomous subject, and therefore the notion of autonomy, the relational aspect is not only fundamental, but also foundational. To this end, we discuss some important notions, such as subject, body and educational processes. We conclude that looking at autopoietic subjects puts on the table the idea that people are self-created and self-producing in their relationships with others, and that doing research in Education and producing knowledge for the area should be less concerned with establishing concepts and more with researching the indeterminacies/changes in the processes of teaching and learning through relationships.

Keywords: Autopoietic Subject; Active Body; Relationships.

Disentir del sujeto uno: reflexiones sobre la autonomía desde la Antropología y la Educación

Resumen: Este ensayo busca problematizar las ideas de cuerpo, individuo y procesos educativos para complejizar la noción de autonomía en la Educación, a partir de una discusión filosófica del tema en cuestión en el campo de la Antropología. Se trata de un ensayo metodológico basado esencialmente en la bibliografía y la teoría. Nuestro argumento es que para fomentar el sujeto autónomo, y por lo tanto la noción de autonomía, el aspecto relacional no sólo es fundamental, sino también fundacional. Para ello, discutimos algunas nociones importantes, como las de sujeto, cuerpo y procesos educativos. Concluimos que mirar a los sujetos autopoieticos pone sobre la mesa la idea de que las personas se auto crean y autoproducen en sus relaciones con los demás, y que investigar en Educación y producir conocimiento para el área debería preocuparse menos por establecer conceptos y más por investigar las indeterminaciones/cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las relaciones.

Palabras clave: Sujeto Autopoético; Cuerpo Activo; Relaciones.

Introdução

Existem palavras que expressam um conjunto mais amplo de coisas do que a representação de algo simples e isolado. É o caso do termo autonomia, que a depender do contexto, traz desdobramentos relevantes para áreas de produção de conhecimento, como a Educação.

No campo da Educação, dos processos que envolvem ensinar e aprender, a palavra autonomia tem reverberado e se tornando quase que multifuncional para representar um comportamento aceitável para a discussão na área.

Nas pesquisas que se desenvolvem no campo investigativo da Educação, espera-se que em algum momento do discurso a palavra mágica surja, gerando uma espécie de alívio didático. Junto com essa palavra vem a noção de corpo, indivíduo e processos educativos.

Este ensaio busca problematizar as ideias de corpo, indivíduo e processos educativos a fim de complexificar, na Educação, a noção de autonomia a partir da discussão da temática em questão no campo da Antropologia. Nesse contexto, as discussões filosóficas nos são importantes pois nos ajudam a complexificar esses princípios, agregando, assim ao argumento principal desse ensaio no formato de artigo.

O campo filosófico que esse texto se guia é com base, principalmente, em Kuhn (1978), Charlot (2006), Hirst e Peters (1972) em que esses referidos nomes nos fortalecem em argumentar acerca da importância do questionamento de paradigmas na Educação. No que diz respeito ao campo da Educação em diálogo com a Antropologia, Freire (1996) é fundante para a discussão de autonomia e Oliveira (2023) e Dauster (2004) são pensadores da Educação que investigam pela lente epistemológica da Antropologia. Já Toren (2006; 2010; 2021) Tassinari (2015; 2015a; 2009) e Tsing (2015; 2019) nos utilizamos para propor outros caminhos teóricos e analíticos no que diz respeito à noção de autonomia na Educação.

O texto está dividido da seguinte maneira: primeiro trazemos diferenças basilares em relação ao conceito de autonomia na Educação,

partindo de reflexões filosóficas junto a Antropologia; em seguida colocamos de forma enfática o que sugerimos como possibilidade analítica para a noção de autonomia na Educação – e as repercussões dessa escolha; para então encerrarmos esse texto em favor de novas pesquisas na área em questão.

Autonomia na Educação e na Antropologia

Para pessoas que simpatizam com o campo da Educação no Brasil e para quem mergulha na investigação, a palavra “autonomia” é conhecida. Para os dois tipos, quando colocamos essa palavra em perspectiva, há um personagem teórico que vem à cabeça. Sim, Paulo Freire.

Para além de questões subjetivas, daqueles que o leem, de identificação ou não identificação com as teorias do autor, é óbvia sua colaboração para o campo educativo, principalmente nos processos de ensinar e aprender das camadas populares. Nesse enredo, Paulo Freire é o nome para a discussão de “autonomia” que aqui elaboramos. Trata-se de um educador relevante, pois em seu contexto histórico teve a coragem de questionar a forma de se educar, argumentando e lutando em favor de uma (re)elaboração para enxergar e colocar o aluno no processo educativo.

É preciso ter a coragem de dizer que a prática não é um argumento, e sim um elemento do debate que deve, ele próprio, ser analisado. É preciso também ter a coragem de dizer que a recusa do pesquisador ou do professor universitário de confrontar as teorias que ele ensina com as situações e práticas do professor ou do formador levanta suspeitas, sérias, sobre o valor de suas teorias, incluindo-se aí a questão do valor do ponto de vista da verdade. É óbvio que não é possível dar ‘receitas’, isto é, modos de fazer que funcionam de imediato, que só precisam ser aplicados. A prática é sempre contextualizada, e uma receita nunca funciona. Entretanto, podemos e devemos definir *técnicas* a partir dos conhecimentos que a pesquisa produz e que

ensinamos. Ou seja, modos de fazer, procedimentos, cujos fundamentos e limites de validade foram explicitados. Devemos responder à questão ‘como fazer?’ explicando que, munidos dessas técnicas, cada professor deverá reinventar sua prática no contexto em que atua (Charlot, 2006, p. 11).

Paulo Freire nos impulsa a levantar questões e debates sobre a Educação, inclusive sobre as teorias que pleiteou. Com o campo exploratório queremos complexificar a noção de autonomia para a Educação junto com essa grande referência para nós. O autor é usado pela Educação para pensar didática, formação de professores, ensino na escola, revolucionando o campo da Educação, colocando em perspectiva sua teoria da Educação bancária, propondo, então, a Educação Popular partindo do princípio de que o/a aluno/a precisa fazer parte do processo de ensino/aprendizagem, que em outros termos, nomeamos do princípio da autonomia.

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsavelmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 1996, p. 54).

No campo da institucionalidade, trata-se de uma luta política para o processo de ensinar e aprender. A Educação Popular é a chave pedagógica

de trazer para a escola, para os espaços escolares, os saberes e aprendizagens populares.

A ideia que a autonomia assume a partir, e com Paulo Freire, é forjar um indivíduo cada vez mais crítico. E sobre esse aspecto, há dois pontos a se comentar, à luz do debate aqui proposto. O primeiro ponto é que autonomia nesses termos enxerga o indivíduo como “um”, ou seja, por mais que esse sujeito se relacione com outras pessoas, essas relações não o compõem enquanto ser, apenas agem em função da sua autonomia – que é pensada justamente para ele se tornar quem é, sem “depender” de outros. O que nos leva ao segundo ponto: o sujeito autônomo nessa perspectiva é aquele capaz de ter independência intelectual, com criticidade ao mundo que o cerca, capaz de pensar por si mesmo, tomar decisões sozinhos e galgar essa emancipação intelectual, social.

Esse debate para a Educação, à época, é válido, pois essa luta de “autonomia” na Educação surge em um cenário em que o processo de ensinar e aprender não envolvia o aluno e seu contexto sociocultural. Assim, o ganho da perspectiva de Freire está em considerar o aluno e seu mundo nos processos de ensino e aprendizagem na escola, mesmo que nesses princípios a noção “relacional” da autonomia não esteja presente. Nesse contexto, há um enfretamento entre a educação crítica de cunho popular *versus* uma educação bancária.

Para esse texto nos interessa problematizar um termo quando ele vem sendo esvaziado em si mesmo, independentemente de sua vertente ideológica. É válida a discussão de uma educação mais crítica, onde o aluno participa do seu próprio processo educativo, em oposição a uma educação bancária, em que o aluno é abstruído do seu próprio processo de aprender, no entanto, Hirst e Peters (1972, p. 48-49) quando refletem sobre a relação de conteúdo e método para essas duas lógicas da Educação, colocam que:

Quando se compara as abordagens autoritárias e as centralizadas na criança à educação, muitas vezes se diz que as primeiras eram fortes em metas e conteúdos, mas fracas nos métodos, ao passo que as últimas são fortes nos métodos mais fracas em metas e conteúdo.

Há algo de plausível nesta crítica, mas do ponto de vista dos autores ambas compartilhavam de uma fraqueza com um: davam muito pouca atenção às formas públicas de experiência que, na nossa opinião, são absolutamente fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão [...] em treinamento nos métodos públicos de experiência, os ideais progressistas de autonomia, criatividade o raciocínio crítico são inspirações vazias.

A ideia desse ensaio é não enveredar pela “facilidade” de se abraçar a ideologia de uma educação mais progressista em oposição a uma educação autoritária, pois, pressupomos que esse debate já se estabeleceu no campo da Educação. Nossa argumento aponta que para o fomento do sujeito autônomo, e por conseguinte a noção de autonomia com essa educação dita mais crítica, o aspecto relacional não é só fundamental, mas fundante.

Buscamos contestar a “autonomia” na Educação fundada numa perspectiva de indivíduo como “um” a partir da discussão antropológica de pessoa como sujeito autopoético – que se constrói junto com as relações. Por isso, enfatizamos as possibilidades epistemológicas para a Educação quando dialogada interdisciplinarmente com a Filosofia e a Antropologia, por exemplo.

As pesquisas na Antropologia, que em sua maioria emergem das experiências em campo, que dão origem às etnografias, discutem sobre pessoa/sujeito em uma outra chave. Neste ensaio caminhamos por uma perspectiva antropológica em que o sujeito não representa uma unidade (um), mas sim o conjunto de relações que vai construindo.

As nuances dos relacionamentos fazem parte da construção da pessoa. Trata-se da noção de sujeito autopoético que em relação produz efeitos e é afetado. A mobilização teórica em relação ao sujeito autopoético é o argumento principal de Cristina Toren (2006; 2010; 2021), antropóloga que investiga processos de formação. O esforço da referida autora está na concepção de sujeitos autopoéticos com/por meio das relações que participam e que lhe compõem.

É um conceito que excede uma abordagem teórica, mas sobretudo se aproxima de um viés epistemológico. Olhar sujeitos autopoéticos coloca na mesa das discussões que as pessoas são autocriadas e autoprodutoras nas relações com os outros. Essas relações são, então, fundamentais para o processo da formação humana – é a função própria do ser humano.

Nesse sentido, a ideia de que você literalmente incorpora sua história parece bastante evidente [...] Torna-se mais difícil e mais complicado, contudo, quando você precisa aceitar também a ideia de que você incorpora pessoalmente a história de suas relações com todas e todos os outros com quem você encontrou desde o seu nascimento [...] Essas relações com os outros são cruciais para o processo autopoético humano [...] Você é um ser biologicamente social e, como tal, não pode deixar de envolver outras pessoas no processo de se tornar você mesmo (Toren, 2021, p. 188).

Essa ideia é mais sobre as relações compondo o sujeito do que as relações fazendo parte da vida dos seres humanos. Ou seja, as relações são a própria composição das pessoas em que cada pessoa não existe fora da relação. É preciso compreender que esse aspecto relacional que argumentamos aqui não se limita a um conteúdo afetivo, mas, diz respeito à natureza formativa das pessoas.

Para a aprendizagem isso é abundante, pois explora a natureza do aprendizado em rede. Nós somos feitos das relações que nos compõe e que nós compomos e desmantelamos ao longo da vida – relações intersubjetivas. Há de se abordar que essas chaves analíticas não trazem um sentido de equilíbrio nas relações – se pensamos que equilíbrio é a completa ausência de desequilíbrio. Assimilar que as relações compõem as pessoas implica chamar para esse combinado os desentendimentos que acontecem nessas interações.

Essa perspectiva não se traduz na anulação do sujeito, pelo contrário, uma pessoa autônoma, nessa chave, é aquela que em suas relações se engaja em função de suas responsabilidades e autocriação. Nosso esforço

argumentativo consiste em superar a ideia de indivíduo enquanto “um” a fim de fomentar práticas educativas que busquem natureza didática na noção de indivíduos autopoéticos, pois acreditamos que esse caminho é uma possibilidade interessante para a Educação.

É uma ideia ousada, pois toca em noções já supostamente estabelecidas no campo da Educação, que é a palavra autonomia, como estamos reforçando aqui. No entanto, com as discussões filosóficas de Kuhn (1978) acreditamos que é preciso rearticular e repensar aqueles conceitos que parecem ter “resolvido” os problemas impostos às áreas a qual fazem parte, o que o autor coloca como paradigmas. Em outras palavras, para pensar em autonomia na Educação hoje é preciso que esse conceito se amplie e supere a ideia criada a partir dos conceitos de Freire, pois, outros problemas surgiram e precisam ser pesquisados com outras lentes investigativas.

Quando encaramos a ideia de autonomia como uma ideia já pronta em si mesmo, ignoramos que o mundo e as pessoas que o compõem – o nosso objeto de estudo na Educação – estão em frenética mudança, e, incidentalmente, colocamos os processos de investigar o ensino e aprendizagem em lugar de estabilidade. “Os paradigmas adquirem seu status porque são mais bem sucedidos que seus competidores na resolução de alguns problemas que o grupo de cientistas reconhece como graves” (Kuhn, 1978, p. 44). É uma de nossas preocupações reiterar nosso ponto: não estamos menosprezando os estudos clássicos que até aqui foram forjados a fim de articular a noção de autonomia para a Educação.

Nesta aplicação costumeira, o paradigma funciona ao permitir a reprodução de exemplos, cada um dos quais poderia, em princípio, substituir aquele. [...] Para que se comprehenda como isso é possível, devemos reconhecer que um paradigma pode ser muito limitado, tanto no âmbito como na precisão, quando de sua primeira aparição [...] número. De início, o sucesso de um paradigma – seja a análise aristotélica do movimento, os cálculos ptolomaicos das posições planetárias, o emprego da balança por Lavoisier ou a matematização do campo eletromagnético por Maxwell – é, em grande

parte, uma promessa de sucesso que pode ser descoberta em exemplos selecionados e ainda incompletos (Khun, 1978, p. 44).

Nosso enredo principal é sugerir que é possível trazer outros contornos para a ideia de autonomia até então abordada na Educação. E, se nos dispomos a pesquisar com o mundo e com os seres humanos, cuja única certeza é o constante movimento,

[...] a sugestão de repensarmos nossas categorias analíticas não é nova. Ela reside em uma consciência de que certas distinções teóricas amplamente aceitas não capturam adequadamente nossas experiências cotidianas do mundo e nossas relações com os outros (Toren, 2021, p. 185).

Assim, trazer para a reflexão a ideia de autonomia, implica repensarmos o tipo de pesquisa que almejamos desenvolver com a Educação e para a Educação, um debate reflexivo e de natureza formativa importante que Charlot (2006) traz com suas reflexões filosóficas. O autor traz uma série de desafios que estão impostos à pesquisa em Educação, dialogando diretamente com o que almejamos com o nosso ensaio, principalmente quando sugere: “É óbvio que não é possível dar ‘receitas’ [...] A prática é sempre contextualizada, e uma receita nunca funciona. Entretanto, podemos e devemos definir técnicas a partir dos conhecimentos que a pesquisa produz e que ensinamos” (Charlot, 2006, p. 11).

Pesquisar com a Educação e para a Educação nos termos da noção de autonomia que colocamos aqui implica, em certa medida, uma outra forma de produzir a própria pesquisa:

Fundamentalmente, nossa autonomia como seres humanos reside na socialidade: sermos e tornarmo-nos nós mesmos implica nosso engajamento com outros seres humanos no contínuo processo de nossa autocriação. Para entender a natureza social da autopoiesis humana é preciso que analisemos como as condições do mundo são vividas por pessoas de todas

as idades [...] Esse tipo de estudo nos permite ver como as ideias e práticas são transformadas no próprio processo de serem mantidas e, também, como o contínuo processo de encontrar sentido no mundo das pessoas produz um complexo de ideias cuja validade nós consideramos óbvia, dada na natureza das coisas (Toren, 2012, p. 20).

Faz parte das nossas questões de pesquisa pensar em possibilidades investigativas para a Educação. Nesse contexto, apontamos o diálogo epistemológico promissor entre a Educação, Antropologia e Filosofia para as questões que aqui trazemos. Encontramos um exemplo de como é possível enxergar outras formas de autonomia dos processos de ensinar e aprender com os textos de Jean Lave e Etienne Wenger. Em duas obras específicas os autores elaboram sobre pesquisas com cinco grupo de pessoas que praticam uma atividade em que a aprendizagem se desenha de uma forma diferente daquela escolar. Com parteiras maias Yucatec no México, alfaiates Vai e Gola na Libéria, contramestres da marinha dos Estados Unidos da América, açougueiros em supermercados e o que podemos chamar de “Alcoólicos anônimos” nos Estados Unidos, Lave e Wenger (1991) colocam como aprender no ato de fazer o que se aprende envolve mecanismos de aprendizagens outros com pessoas que estão pessoal e profissionalmente envolvidas com a prática.

Participar desse tipo de arranjo insere um aprendiz na própria experiência de aprender, em que a prática é o contexto de aprendizagem fomentando sua autonomia de vida, que no caso da pesquisa mencionada é uma autonomia profissional. Trata-se de uma perspectiva de instrução que não tem relação apenas com um espaço e com um momento, mas com um ambiente social de prática em que estudar se dá com o contexto de aprendizagem e com outras pessoas na prática. Lave e Wenger (1991, p. 110):

De forma mais geral, aprendendo na prática, os aprendizes sabem que existe um campo para a prática madura do que estão aprendendo a fazer [...] A comunidade de parteiras, alfaiates, contramestres,

açougueiros e alcoólicos anônimos e suas relações produtivas com o mundo proporcionam aos aprendizes esses ‘futuros’ baseados na continuidade.

Comunidade de prática são compostas por pessoas que enquanto estão fazendo algo estão aprendendo a fazer essa mesma atividade. Os autores, com essas comunidades, fortalecem nosso principal argumento que complexifica a noção de pessoa autônoma/autonomia tal como está posta nas pesquisas em Educação. O corpo, indivíduo e processos educativos que são produzidos nesses outros moldes educativos nos mostram que as relações fundam esse sujeito autônomo que só se faz autônomo devido a essas relações.

É importante colocar que quando apontamos o caráter fomentador das relações não estamos descartando os problemas e as incoerências próprias dos contextos. Afirmamos a importância de trazer as nuances que envolvem essas relações para o próprio processo formativo dos sujeitos e de suas respectivas autonomias.

Tais relações, múltiplas e contraditórias, são todas, juntas e ao mesmo tempo, “a relação” em questão – chamem isso de “aprender na/como prática”. A questão “como a aprendizagem acontece?” nos convida a interessantes e complexas análises nessa perspectiva. [...] Existem contradições e incoerências na vida e na aprendizagem, e elas merecem ser levadas em conta no nosso trabalho (Lave, 2015, p. 41).

Somos forjados em contradições e ambiguidades, e tais elementos precisam ser incorporados aos conceitos que buscamos desenvolver, não ignorados. Logo: “Afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade. Quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional” (Charlot, 2006, p. 9). Pesquisar com as lentes da Antropologia pode contribuir para a Educação nesse aspecto específico: trazer para o campo teórico as contradições da prática.

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação (Charlot, 2006, p. 9).

Quando reiteramos nosso objetivo de compreender as pessoas pelos seus próprios termos, isso envolve as incoerências dos contextos. É compreender de que forma as nuances das relações compõem o processo de aprendizagem que está acontecendo na prática, com a prática. Uma aprendizagem que acontece em repetição da prática. Lave (2015) nos apresenta a aprendizagem como/na prática que acontece com as relações que são produzidas nessas aprendizagens. educação aqui pode ser formal e não escolar.

De forma sucinta apresentamos perspectivas distintas de autonomia para a Educação e Antropologia a partir de uma discussão filosófica acerca da importância do questionamento de paradigmas. A seguir iremos elaborar as nossas ideias em torno das sugestões que apontamos para o campo de pesquisa em questão.

O que este ensaio aponta?

No Brasil, os diálogos desenvolvidos entre a Antropologia e a Educação muitas vezes acontecem apenas em sentido metodológico, demonstrando o quanto a etnografia enquanto método é um caminho interessante para as pesquisas em Educação. O que de fato tem seu enredo verídico. No entanto, junto com pesquisadores que estão desenvolvendo suas ideias na Antropologia com a Educação, como Amurabi Oliveira

(2023), alegamos que as possibilidades de diálogo entre essas duas áreas são mais amplas, o que cabe, então, superar a ideia da etnografia como apenas método de pesquisa. Como bem coloca Peirano (2008), a etnografia é uma maneira de fomentar o conhecimento.

Do meu ponto de vista, ao considerar a migração da antropologia para o campo da educação [...] abre-se, assim, o horizonte da construção do objeto segundo uma outra ótica e a partir de outras atitudes e formas de problematizar apropriadas do campo antropológico e de sua prática, a saber, a observação participante (Dauster, 2004, p. 204).

A observação participante que a autora aborda é um movimento de pesquisa própria da Antropologia, que faz parte da etnografia, no momento não é o interesse deste texto enveredar nessa (necessária) discussão. Aqui, queremos apontar o que o nosso argumento principal, a partir de uma gama de pesquisadores, almeja com a Antropologia e Educação.

Nosso ensaio, então, sugere que as riquezas analíticas para a Educação, por meio do diálogo reflexivo e filosófico com a Antropologia, podem gerar desdobramentos para as noções de corpo, indivíduo e processos educativos, de um modo geral para o sentido de autonomia na área.

Com a Antropologia propomos uma outra chave, pois nessa área, “autonomia” vem sendo pensada em outros termos, como já apontado. Sugerimos a noção de autonomia que se faz exatamente em relação com o outro, e não superando qualquer tipo de vínculo com esse outro. Ou seja, a autonomia do ser humano reside em sua dependência.

Por mais que Freire (1996) elabore sobre a construção de um sujeito, de um aluno autônomo, a chave que aqui propomos junto com o aporte teórico é respaldar a autonomia de um nas relações com outros, não apontando como essas relações são importantes para a construção da autonomia, mas, enfatizando como as relações são a própria fundação da ideia de autonomia que nos interessa.

Trazemos essa chave analítica para a Educação: pensar em pessoa autônoma como dependente de outras pessoas nos processos de ensinar e aprender, onde a autonomia só será conquistada nos momentos em que outras pessoas compõem a atividade educativa.

Para tal, há de se levar em conta, no processo de aprender, o corpo e as outras formas de aprendizagem, que não a escolar. Antonela Tassinari (2015; 2015a; 2009) é outra antropóloga que tem se dedicado ao campo das aprendizagens com a Antropologia e Educação, um dos seus achados analíticos que julgamos importante para nosso argumento é a ideia do corpo ativo.

O corpo ativo faz parte desses processos educativos através da participação e da experimentação.

Há uma atenção em produzir corpos ativos e dispostos, em ‘soltar’ as crianças para que se movimentem por conta própria, para que ‘peguem um ritmo da comunidade’. Não se trata, portanto, de uma forma espontânea ou inata de aprender, mas de um recurso cultivado e estimulado, com ênfase na iniciativa dos aprendizes (Tassinari, 2015a, p. 170).

Um corpo ativo de uma pessoa autônoma é um corpo apto às atividades que se propõe a fazer. Esse corpo tem papel central na experiência da aprendizagem, se colocando como um instrumento ativo para compor a aprendizagem desse tipo de pessoa (Tassinari, 2009). Essa aprendizagem envolve atenção e repetição das atividades que essa pessoa (autônoma) é responsável por fazer.

O debate que a Antropologia tem feito sobre o corpo e seus desdobramentos sociais é vasto e alguns pensadores são fundamentais para esse debate, como Marcel Mauss (2003) e Marilyn Strathern (2018, 2020). Para esse ensaio é eficaz colocar como o debate do primeiro autor agrega ao nosso argumento principal, pois sua ideia elabora-se a partir do acoplamento entre coisas e corpo, em como as coisas carregam-se aos corpos. Há aprendizagem do corpo: “Nessas condições, cabe dizer simplesmente: estamos lidando com técnicas do corpo [...] O corpo é o

primeiro e o mais natural instrumento do homem” (Mauss, 2003, p. 407). Esse corpo que participa da vida social recebe e produz aprendizagens.

O autor demonstra que o olhar deve estar direcionado às relações e não propriamente aos termos. A Antropologia, então, é essa área de pesquisa que se dedica a apreender o comportamento humano em relação, ou seja, em sua multiforme em conformidade às relações. A diversidade humana na formação dos seus grupos cria formas de regras em relação aos diversos acontecimentos.

Logo, sugerimos que propor uma conversa filosófica da Antropologia com a Educação deve ocorrer pelas relações e pelas atitudes das pessoas. Levando em conta, inclusive as proibições que circulam os acordos tácitos da comunidade – como é o caso das dádivas de Mauss (1974), que significa, em termo geral, a troca que acontece nas relações, mais ainda, as trocas que mantêm as relações. E, segundo as elaborações oriundas dessa teoria, toda e qualquer comunidade vai se relacionar por meio de trocas, incluindo a elaboração das regras desse grupo através e com o corpo.

Já com Strathern (2020, p. 3) argumentamos que o corpo é feito, produzido: “O corpo físico é disfarçado por ornamentações precisamente porque o eu é uma de suas mensagens”. As ornamentações, no processo conceitual da autora, não é algo para além da pessoa, é algo que na performance compõe a própria pessoa, e por conseguinte, esse corpo é processo, não dado. Nossa argumento é sugerir que para essa outra ideia e autonomia também é importante refletir sobre noções de corpo, sujeito, liberdade...

O corpo, então, é parte do “indivíduo” que é fractal, que se trata das partes de algum todo, que contém sempre a informação daquilo que se desprende. Cada parte contém informação do todo, ainda que seja diferente.

Na medida em que pessoas são imaginadas como entidades com relações integrais a elas, tais pessoas não podem ser pensadas por números inteiros, seja como unidades completas ou partes de um todo. [...]

Pessoas agem como se tivessem uma dimensionalidade fractal: não importa o quanto elas são divididas ou multiplicadas, pessoas e relações permanecem em proporção uma a outra, sempre mantendo sua escala. [...] De fato, pessoas podem apenas existir divididas ou multiplicadas (por relações) (Strathern, 2018, p. 375).

A perspectiva elaborada pela autora conversa com nossa chave de leitura para a autonomia na Educação, que é perceber as ações nas relações. Como já dito, um dos desafios do ensaio é essa conversa da Educação e Antropologia, pensando menos pela chave da metodologia e mais pela produção de significados. Fazer etnografia e produzir conhecimento com a Educação, nesse fundamento, é estar com os sentidos apurados e se deixar aberto às indeterminações da vida real.

Quando Hirst e Peters (1972, p. 48) abordam os campos em disputa na Educação, com a abordagem progressista se contrapondo à abordagem mais clássica na relação do conteúdo com o método, enfatiza a importância de uma crítica situada num campo epistemológico de conceitos e teorias:

E inútil ser crítico sem algum conteúdo para se criticar; autonomia, ou obedecer regras que se aceitou, é um ideal ininteligível sem o domínio de um conjunto de regras sobre as quais se pode exercer escolha. Em outras palavras, o protesto romântico pressupõe algum tipo de antecedente clássico.

Assim, trazemos desdobramentos outros sobre, e com a ideia de autonomia, junto à Antropologia, como forma de trazer para Educação outros olhares analíticos para o seu objeto de pesquisa: os diversos processos e espaços de ensinar e aprender. E, a escolha da noção de autonomia para exemplificar o que queremos é estratégica, pois no campo da Educação é um termo que enxergamos como um paradigma já estabelecido.

Tal enredamento nos inspira a reforçar a ideia de que fazer pesquisa é estar disposto e aberto às imprevisibilidades do mundo, assim

como o fez Anna Tsing, antropóloga americana que tinha o interesse em estudar as cadeias de suprimentos globais por meio de uma etnografia, até que em um passeio na floresta encontra um tipo de cogumelo, o matsutake.

Tsing conhece várias florestas de matsutake, no Japão central, nos Estados Unidos, no sudoeste da China e norte da Finlândia. Sua etnografia vai ganhando forma diante da imprevisibilidade das florestas e se traduz em um texto etnográfico rico para o argumento desse texto, pois ela não faz a pesquisa *apesar* dos imprevistos em campo, mas *com* os imprevistos próprio do campo. “Este livro fala de minhas viagens com cogumelos para explorar a indeterminação e as condições de precariedade, ou seja, a vida sem a promessa de estabilidade” (Tsing, 2015, p. 2).

Com a autora queremos colocar que fazer pesquisa na Educação e produzir conhecimento para área deve se preocupar menos em estabelecer conceitos e mais em pesquisar com as indeterminações/mudanças nos processos de ensinar e aprender.

Nesse sentido, nos interessa a chave de leitura da indeterminação: “A indeterminação, a natureza não planejada do tempo, é assustadora, mas pensar através da precariedade torna evidente que a indeterminação também torna a vida possível” (Tsing, 2015, p. 20). As coisas que vão acontecendo com/pelo cogumelo de Tsing nos oportuniza a ver como os acontecimentos e as pessoas constituem as relações. E mais, a etnografia da autora nos demonstra o quanto essas mesmas relações são maleáveis de acordo com as circunstâncias econômicas, sociais, pessoais etc. É esse prisma que nos aproxima da problematização que buscamos levantar para a noção de autonomia tal qual está posta na Educação enquanto paradigma: não traduzir os elementos pela obviedade que parecem ser, pois essa suposta tradução carrega muito da posição em que são percebidos.

Não se trata só de vivência/experiência, mas o modo como a vida é conduzida – o que podemos traduzir como assembleia/assemblage (Tsing, 2015). A autora desafia as noções de relações por meio da perspectiva que as pessoas estão agindo em função de um arranjo, demonstrando que existem outras possibilidades de fazer mundo para além daquelas que são

conhecidas por nós. “Assemblages são performances de habitabilidade” (Tsing, 2019, p. 157-158).

Indicamos, com essas propostas conceituais, que temos um campo analiticamente promissor em nossa pesquisa, pois o que queremos investigar não são as habilidades “sozinhas” das pessoas e/ou a autonomia “pronta” dos alunos, mas as suas construções de habilidades, em relação, para a produção de autonomia.

Exatamente assim, para apreciar o agenciamento, é preciso atentar para seus modos separados de ser ao mesmo tempo em que observa como eles se reúnem em coordenações esporádicas, mas consequentes. [...] Se estamos interessados em habitabilidade, impermanência e emergência, devemos observar a ação dos agenciamentos da paisagem. Assemblages coalescem, mudam e se dissolvem: esta é a história (Tsing, 2015, p. 158).

Se com Paulo Freire elaboramos sobre autonomia na Educação, este ensaio está problematizando a noção de autonomia na Educação com discussões filosóficas da Antropologia. Propomos, com essa interdisciplinaridade, perceber os processos e as relações de ensinar e aprender que fundam essa pessoa autônoma, autopética, pois há diferentes noções de tipos de ensinar e aprender. E, se ampliamos as perspectivas em torno de autonomia, na Educação, também ampliamos as possibilidades, inclusive didáticas, de ensinar e aprender, colocando as relações nesse enredo e superando ideias egocêntricas do “eu”/“um”.

“Educação” subentende processos de aprendizado; assim, como se pode combinar conteúdo e método para que o aprendizado resulte no tipo que se tem em vista? E de que modo isso contribui para o resultado de um homem educado? Como se pode conceber os processos de educação? [...] Um professor poderia estar esclarecido sobre suas metas como educador, as aferrado a uma opinião muito tosca sobre como elas devem ser alcançadas, pois os conteúdos e os métodos não são determinados *apenas* pelas metas de um

professor (Hirst; Peters, 1972, p. 44, grifo dos autores).

Assim, se a ideia de autonomia no campo da Educação, pensando pelos termos da própria área, é forjar um indivíduo cada vez mais composto apenas de si mesmo, com a Antropologia nós somos a nossa autonomia, que se faz pelas relações que estabelecemos com os nossos outros. Em outras palavras, pensar por esse enquadre traz mudanças normativas para a Educação, pois autonomia, nesses termos está menos preocupada com “um” e mais preocupada com as relações construídas nos processos de ensinar e aprender.

Ao falar sobre habilidades em relação à aprendizagem não escolar, o antropólogo Tim Ingold é uma referência na discussão. A sua teoria complexifica a noção de aprendizagem apontando as construções lineares nos enredos, não no sentido de sistematização, mas de conexões que vão se desenhando, como linhas mesmo. Ingold (2022, p. 25, grifo do autor) questiona:

Porém, como poderia haver lugares, indaguei, se as pessoas não fossem e viesse? A vida no local não pode proporcionar uma experiência loca, de estar em algum *lugar*. Para ser um lugar, um ponto qualquer deve estar em um ou vários caminhos de movimento para outros lugares ou vindo destes. A vida é vivida, arrazoei ao percorrer caminhos, e não somente lugares; e os caminhos são um tipo de linhas. É pelos caminhos também que as pessoas crescem no conhecimento do mundo à sua volta, e descrevem este mundo nas histórias que contam.

A atenção que ele propõe é uma abordagem teórica em que aprender requer esforço e dedicação daquele que está aprendendo. Mas, esse engajamento não está posto para algo final, pelo contrário, o interesse de aprendizagem é no caminho, a construção do saber são essas linhas que se fazem histórias. Trata-se da metáfora do labirinto e do dédalo, onde o primeiro é um processo que fomenta atenção no caminho, e o segundo é um mecanismo estritamente focado em um objetivo final. Essas duas

formas ilustram o modo como a gente procede ao conhecimento e consegue o próprio conhecimento.

Para a maioria de nós, urbanitas disciplinados pela educação, as ruas não são um labirinto. Nós andamos por elas não pelo que revelam ao longo do caminho, mas porque elas nos permitem transitar de um ponto a outro. Ainda podemos nos perder nas ruas, mas essa perda é sentida não como descoberta ao longo de um caminho que não leva a lugar algum, mas como um revés na rota para uma meta predeterminada (Ingold, 2015, p. 24).

Essa atenção precisa ser tanto observada em campo como desenvolvida pelo/a pesquisador/a. Tim Ingold nos ensina que o fazer do trabalho de campo é colocar a atenção no mundo como ele se desenrola à sua frente, estando menos preocupado com o que está dado, as definições, e mais preocupado em como as coisas estão acontecendo.

A provocação que se coloca diante de nós, da área de Educação, é conhecer os mundos em que estamos inseridos, que não estão dados, pois a vida social não tem estabilização (Ingold, 2015). Para que possamos conhecer as relações das pessoas que participam dos diversos enredamentos de ensinar e aprender, precisamos observar atentamente as habilidades das pessoas em relação.

Considerações finais

Este ensaio buscou problematizar as ideias de corpo, indivíduo e processos educativos a fim de complexificar, na Educação, a noção de autonomia, a partir da discussão filosófica da temática em questão no campo da Antropologia. Defendemos a ideia que vem da filosofia de questionar e colocar em perspectiva os paradigmas já estabelecidos numa área, que aqui é a Educação.

Iniciamos valorando os avanços teóricos na Educação em relação à autonomia, principalmente nesse esforço – próprio da Educação Popular – de colocar o aluno e os saberes populares nos processos de ensinar em aprender. No entanto, nosso argumento aponta que para o fomento do sujeito autônomo, e por conseguinte a noção de autonomia, o aspecto relacional não é só fundamental, mas fundante. Nesse sentido, abordamos conceitos que em articulação fortalecem nosso argumento.

A noção de pessoa como sujeito autopoético coloca na mesa das discussões que as pessoas são autocriadas e autoprodutoras nas relações com os outros. Já a noção de corpo ativo diz respeito a perceber as ações nas relações. Também enfatizamos a importância da pesquisa em Educação pela chave da indeterminação, pois fazer pesquisa na Educação e produzir conhecimento com a área deve ser se preocupar menos em estabelecer conceitos e mais em pesquisar com as indeterminações/mudanças nos processos de ensinar e aprender.

Assim, encerramos o ensaio, cujo cerne está na problematização filosófica, enfatizando a importância de produções científicas e intelectuais na Educação pelo recorte da interdisciplinaridade, pois, se a Educação (os processos de ensinar e aprender) se pretende relevante no atual cenário, é importante sobretudo que as investigações se façam em articulação com diferentes áreas do conhecimento.

Referências

- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de educação*, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>.
- DAUSTER, Tania. “Entre a Antropologia e a Educação” – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. *Ilha Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2, p. 197-207, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HIRST, Paul Haywood; PETERS, Richard Stanley. *A lógica da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 37-47, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 399-422.

OLIVEIRA, Amurabi. *Etnografia para educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

PEIRANO, Mariza GS. *A teoria vivida: e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1890>.

STRATHERN, Marilyn. Gênero de uma perna só. Trad. Bruno Pereira de Araujo. *GIS-Gesto, Imagem e Som-Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 363-378, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-3123.gis.2018.142791>.

STRATHERN, Marilyn. O eu na auto-ornamentação. Trad. Beatriz Braga *et al.* *Maloca, Revista de Estudos Indígenas*, Campinas v. 3, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/maloca.v3i00.13707>.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. “A casa de farinha é a nossa escola”: aprendizagem e cognição galibi-marworno. *Política & Trabalho*, João Pessoa, v. 1, n. 43, p. 65-96, 2015.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar a quem já foi à escola ou A sociedade contra a escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÉNCIAS SOCIAIS – ANPOCS, 33, 2009, Caxambu, *Anais...* Caxambu: Anpocs, 2009.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 141-172, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200007>.

TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 19-48, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200002>.

TOREN, Christina. Como sabemos o que é verdade? O caso do mana em Fiji. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 449-477, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000200008>.

TOREN, Christina. Mente, materialidade e história: como nos tornamos quem nós somos. In: BANNELL, Ralph Ings; MIZRAHI, Mylene, FERREIRA, Giselle (Orgs.). *Deseducando a educação: mentes, materialidades e metáforas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021. p. 181-206.

TSING, Anna Lowenhaupt. Socialidade mais do que humana: um chamado para a descrição crítica. In: TSING, Anna Lowenhaupt. *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*. Brasília: IEAB Mil Folhas, 2019. p. 119-140.

TSING, Anna Lowenhaupt. *The mushroom at the end of the world*. Princeton: Princeton University Press, 2015.

Data de registro: 24/03/2024

Data de aceite: 19/02/2025