

**EDUCAÇÃO E INFÂNCIA:  
perspectivas interdisciplinares**

**EDUCATION AND CHILDHOOD:  
*interdisciplinary perspectives***

---

Hélder Pires Amâncio \*

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo. **Diversidade, educação e infância: Reflexões antropológicas.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. 382 p.

Publicada no segundo semestre de 2014, a coletânea reúne um conjunto de textos produzidos por pesquisadores de áreas diversas de formação –, Pedagogia, Educação Física, História, Psicologia e Antropologia –, resultado de diálogos interdisciplinares levados a cabo pelo Núcleo de Estudos de Populações Indígenas da Universidade de Santa Catarina (Nepi/UFSC) nos anos 2011-2012, e dá continuidade às interlocuções anteriores que geraram a coletânea *Educação Indígena: Reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*, publicada em 2012.

A publicação trata das temáticas sobre educação e infância em diferentes contextos (indígena, camponês e metropolitano), a partir de olhares e lugares disciplinares diversos. Não obstante a diversidade das áreas de formação dos autores, os artigos apresentados estão sob um guarda-chuva comum, a perspectiva antropológica e a abordagem etnográfica de seus objetos de reflexão.

O ponto de partida desta coletânea é a crítica à tendência em associar natural e acriticamente educação, infância, adolescência, produção e circulação de conhecimentos aos espaços e tempos da escola.

É como se a educação escolar, seus métodos de ensino e aprendizagem, seus pressupostos sobre desenvolvimento infantil, seus conteúdos e diretrizes curriculares englobassem e submissem outras formas de educar, de produzir e transmitir conhecimentos, de promover o bom desenvolvimento das crianças (TASSINARI; ALMEIDA; RESENDIZ, 2014, p. 7).

---

\* Mestrando em Antropologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. E-mail: [helderpiresamancio@gmail.com](mailto:helderpiresamancio@gmail.com)

Os autores, a partir de objetos específicos de pesquisa, fazem o trajeto contrário a essa tendência e lançam um olhar para as diversas formas de viver a infância e a adolescência, evidenciando modos de produção e circulação de conhecimentos que escapam a essa lógica.

A coletânea é composta por três partes, reunindo um conjunto de 15 artigos, ordenados em capítulos. Passo em seguida a apresentar cada uma das partes que compõem o livro e as respectivas reflexões dos autores, trazendo os principais argumentos por eles mobilizados. No final da resenha, faço um breve comentário sobre as contribuições que tais reflexões oferecem e os desafios que colocam.

A parte I do livro aborda a “Diversidade de vivências da infância e adolescência” e reúne cinco capítulos. O primeiro, elaborado por Rosilene F. Pereira – “Um olhar Waikhana sobre a infância e a circulação de conhecimento”; o segundo, por Diógenes E. Cariaga – “Transformações no modo de ser criança entre os Kaiowá em Te’yikue”; o terceiro por Emilene Leite de Sousa – “Regras de três: uma análise comparativa entre distintas experiências com a infância”; o quarto por Antonella M. I. Tassinari – “Ajudando e aprendendo: a participação de crianças nas atividades produtivas da agricultura familiar”; e o quinto e último elaborado por Tacinara N. de Queirós e Luís F. Rios e intitulado “Brincando e conversando sobre *safadeza*: significados e experiências sexuais de crianças e adolescentes da Região Metropolitana do Recife”.

Esta primeira parte da coletânea aborda as diferentes definições de infância e de desenvolvimento infantil, a partir de experiências do contexto indígena, camponês e metropolitano. Tais reflexões são feitas à luz das contribuições oferecidas pela Antropologia da Criança, trazendo ideias das próprias crianças sobre suas infâncias e desenvolvimento. Os primeiros três textos abordam as experiências da infância indígena, o quarto reflete sobre as vivências de crianças, a partir do contexto camponês, e o quinto analisa as experiências sexuais de crianças no contexto metropolitano.

Rosilene F. Pereira, indígena da etnia Piratapuia, abre a coletânea analisando os processos de compartilhamento de conhecimentos e de circulação de pessoas de seu grupo. Ela toma como matéria prima para reflexão suas memórias dos rituais de adolescência que vivenciou e da pesquisa antropológica que desenvolveu no âmbito do mestrado, debruçando-se sobre *Um olhar Waikhana sobre a infância e circulação de conhecimentos*. A autora demonstra as dinâmicas das relações sociais no processo de criação da criança e destaca a importância das narrativas orais no desenvolvimento e compartilhamento dos saberes indígenas, problematizando e apontando o fato de merecerem pouca atenção e exploração por parte dos pesquisadores da/naquela região (Alto Rio Negro). Pereira argumenta, a partir do material etnográfico que encontra em sua pesquisa de campo, que o conhecimento é, por um lado, construído coletivamente, porém, por outro lado, individualizado no grupo social de parentes. O exemplo da circulação temporária das crianças pela rede de parentes (avós, avôs, tios, tias e outros membros da rede) mostra a dinâmica e a importância das relações de redes de parentesco na produção das crianças e do conhecimento. Para além das narrativas orais, a autora faz menção à importância dos

benzimentos e aconselhamentos na “criação de gente”.

Na sequência, o texto de Diógenes E. Cariaga, fruto da sua dissertação de mestrado em História Indígena, analisa as transformações e continuidades nos modos de ser criança entre os Kaiowá em Te'yikue, considerando as transformações históricas que marcam a população indígena do Mato Grosso do Sul: o confinamento em territórios diminutos, o aumento da dependência das ações do Estado e as estratégias de contatos mediados por populações não indígenas da região, bem como as relações estabelecidas com a escola e com as famílias Kaiowá.

Cariaga situa alguns aspectos da vida das crianças e suas famílias, demonstrando como elas produzem relações diante das marcas históricas apontadas acima e como estas se refletem no cotidiano daquela população. Ao mesmo tempo, procura apontar para a conceituação e o lugar da “tradição” entre os Kaiowá, tradição produtora de inovações culturais que asseguram a continuidade da produção da vida social, mesmo diante de todos os constrangimentos por eles vividos contemporaneamente. Um dos elementos marcantes na reflexão que Cariaga nos apresenta é a importância que os Kaiowá dão à educação como modo de garantir a continuidade do grupo.

O texto da Emilene L. de Sousa fecha o ciclo dos primeiros três capítulos sobre as experiências da infância indígena. Numa perspectiva comparativa, Sousa objetiva construir um modelo de análise a partir das suas experiências etnográficas em três contextos distintos com a infância: 1) infância camponesa; 2) infância indígena e 3) infância das crianças quebradeiras de coco – babaçu. Na perspectiva de construir tal empreendimento, ela identifica três elementos recorrentes nestas experiências etnográficas: 1) a ludicidade, 2) a aprendizagem, e 3) a participação no processo produtivo (ou realização de tarefas domésticas). A identificação desses elementos recorrentes nos três contextos leva a autora a estabelecer uma analogia com a regra de três simples<sup>1</sup> da matemática de onde provém o título de seu artigo *Regra de três* – tríade que, segundo Sousa, regula a infância vivenciada pelas crianças desses contextos.

Sousa problematiza os conceitos ocidentais de infância e trabalho infantil que tendem a ser universalizados e que veem na criança a ludicidade como a única e exclusiva manifestação da infância. A autora argumenta na contramão desta perspectiva e afirma que a ludicidade não é a única manifestação da infância e não ocorre apenas em tempos e espaços necessária e exclusivamente a ela reservados, mas, sim, que a ludicidade é o invólucro da infância e permeia todas as ações da criança. O texto chama atenção para a relatividade dos conceitos de infância e trabalho infantil.

Na mesma senda, Antonella Tassinari, ao analisar a participação das crianças do município de Turvo, no estado do Paraná, nas atividades produtivas no âmbito da

---

<sup>1</sup> Processo matemático prático, que permite resolver problemas que envolvem quatro valores, dos quais se conhecem três deles, a partir do qual se deve determinar o quarto. No caso, o quarto elemento é, segundo a autora, a “socialização”, que ela define como processo através do qual os sujeitos constroem redes de relações sociais recíprocas, citando como referência Simmel (2006).

agricultura familiar, considera que essa participação encontra-se vinculada às noções próprias de infância, desenvolvimento infantil e aprendizagem, trazendo à reflexão as compreensões nativas sobre esses conceitos, ofuscadas pelas visões dominantes.

Tassinari defende a existência de pedagogias nativas; no caso vertente, a existência de uma pedagogia das famílias agricultoras, cujos princípios de educação são o crescimento do afeto e o acúmulo progressivo de responsabilidades na família e para com a propriedade rural, porém, respeitando-se as capacidades de cada etapa de desenvolvimento infantil, definidas a partir de um modelo local específico.

Assim como Sousa, Tassinari problematiza o conceito de trabalho infantil vigente na lei brasileira que vê como incongruente a participação das crianças nas atividades produtivas. Ela argumenta, demonstrando, a partir de dados empíricos, que não só as crianças são educadas e aprendem na participação na vida produtiva familiar, como seus resultados escolares são iguais ou superiores à média, contrariando a justificativa dominante sobre o baixo aproveitamento pedagógico das crianças na escola em razão da participação em atividades produtivas domésticas ou familiares em outros âmbitos.

O último texto desta parte da coletânea é de autoria de Tacinara N. de Queirós e Luís F. Rios, que analisam as experiências sexuais das crianças de 9 a 13 anos, estudantes de uma escola municipal de Ensino Fundamental em Recife. A pesquisa, fundamentada no construcionismo social e no conceito de sexualidade enquanto construção social, surpreende por abordar uma temática supostamente pouco relacionada à infância: a sexualidade. Os autores procuram “reconstruir roteiros socioculturais que orientam a formação de parcerias e práticas sexuais entre crianças [...] e identificar marcadores sociais que ajudam a configurar suas vivências sexuais” (PARKER, 1991; RIOS, 2004 apud QUEIRÓS; RIOS, 2014, p. 134).

Tendo como ponto de partida a etnografia baseada na observação e entrevistas com 26 crianças e adolescentes, filhos de trabalhadores de um complexo industrial, Queiros e Rios identificam, a partir dos cenários e roteiros, que as crianças partilham códigos e experiências relativos à sexualidade e demonstram que, em razão de as crianças considerarem *safadeza*, não os expõem para os adultos. Os pesquisadores argumentam ainda que, por meio dessas experiências de prazer, as crianças constroem relações, identidades e estabelecem os limites e fronteiras, definindo quem é criança e quem é adolescente.

A parte II do livro trata das “Práticas corporais e interculturalidades” e reúne quatro capítulos, sendo o primeiro de autoria de Antonella M. I. Tassinari – “Práticas corporais indígenas em espaços interculturais: entre o ritual, o trabalho e o esporte”; o segundo de Beleni S. Grandó – “Jogos dos povos Indígenas: possibilidades interculturais de ensinar e aprender”; o terceiro de Éliton C. R. Seára – “Diálogos interculturais com os *Tchondaro* Guarani” e finalmente o quarto, “Histórias e futebol na terra indígena Ibirama”, de Antonio L. Fermino.

Esta parte da coletânea deriva de experiências etnográficas com populações indígenas e, como se pode observar, a partir do título dos capítulos, há uma interlocução específica entre a Educação Física e a Antropologia. Nesse contexto, os pesquisadores problematizam a forma como as práticas corporais indígenas têm sido traduzidas como “esportes” – incentivadas, portanto, a dialogar com outras

práticas esportivas, laicas e competitivas. Numa perspectiva crítica a essa visão, os autores ressaltam, através das práticas corporais indígenas (jogos indígenas, o *Tchondaro* guarani ou futebol Xokleng), que elas estabelecem vínculos cosmológicos e sociais por meio dos quais o conhecimento circula e as pessoas são produzidas. A interpretação das práticas corporais indígenas como esportes não apenas simplifica sua complexidade, mas perde de vista outras dimensões importante da reprodução social desses grupos.

Antonella Tassinari é quem abre esta parte da coletânea, com um curto texto elaborado no âmbito de uma conferência para o público que trabalha com Educação Física e populações indígenas. Nele, a autora problematiza a tendência em separar o que, geralmente, nos contextos indígenas, é vivenciado de forma conjunta. Segundo Tassinari, ao separar inequivocamente “os tempos e espaços do lazer, da aprendizagem e do trabalho, do sagrado e do profano, da produção e diversão, da aprendizagem e da prática profissional” (TASSINARI, 2014, p. 163), fragmentam-se os significados e a importância das práticas corporais indígenas num ou noutro âmbito dessas dinâmicas. Este breve texto chama atenção para a quantidade de outros elementos importantes (a fruição, a estética, a moral, a comunicação com o sobrenatural, a produção de corpos, a produção dos alimentos e a produção de pessoas boas, corretas e adequadas) que são deixados de lado quando valorizado apenas um – o esporte.

A autora propõe, então, que, ao nos desafiar a traduzir as práticas corporais indígenas, o façamos num campo semântico que englobe a dimensão ritual, esportiva e de trabalho, às quais podemos acrescentar outras: a dança, a luta e as manifestações orais – o canto e o mito –, pois, de outro modo, as classificações tomadas isoladamente só farão sentido para “nós” num contexto urbano e a partir de categorias que ela apelida de “tradições eurodescendentes”. A sugestão é, portanto, pensar os esportes indígenas, assim como a escola indígena como fronteiras (espaço de diálogo, de troca e de novas produções e reproduções).

Beleni S. Grando, no mesmo diapasão de Tassinari, a partir de suas experiências etnográficas dos jogos indígenas, que vem se realizando desde 1996 – eventos de nível nacional organizados pelos indígenas, patrocinado financeira e politicamente pelo Ministério do Esporte em parceria com os municípios onde os eventos se realizam – mostra como esses campeonatos constituem verdadeiros “espaços de fronteira” no sentido atribuído por Tassinari (2001), ou seja, espaços que permitem o diálogo e redes mais ou menos igualitárias de relações com não indígenas. Grando aponta que esses são espaços também de ocorrência de silêncios, conflitos e interdições de trocas.

Clayton R. Seára e Antonio L. Fermino apresentam reflexões que derivam de suas experiências de pesquisa de mestrado em Educação. Seára analisa os processos de ensinar e aprender a dança do *Tchondaro* Guarani, relacionando-os com outras referências culturais dos Guaranis de *M'biguaçu*, na interface com a educação tradicional desse grupo. O autor põe em evidência as especificidades da dança e os contextos de sua prática, cruzando a história, os significados construídos temporalmente e os processos de resistência da dança às mudanças. As reflexões do autor são um exemplo da discussão apresentada por Tassinari em relação aos desafios

da tradução dos termos e práticas corporais Guarani para os termos que ela chama de “eurodescendentes”. Seára aponta para as especificidades do grupo estudado e para o cuidado em não generalizar os dados gerados sobre a temática para outras comunidades.

Antonio L. Fermio aborda, por sua vez, a história do futebol entre os Xokleng da terra indígena Ibirama, dos primeiros contatos com a bola, dos treinos e peladas, da formação de times e inserção nos campeonatos locais. A partir dos relatos, percebe-se que o futebol é também um modo de lembrar histórias amargas que marcaram a vida desse grupo, como a *pacificação* em 1914, a adesão ao pentecostalismo em 1950 e o deslocamento forçado para a construção da Barragem Norte em 1970. O autor aponta para importância do futebol na sociabilidade do grupo e no estabelecimento de alianças com não indígenas, o que constitui uma estratégia do grupo para se inserir em espaços legitimados de poder e participação política.

A terceira e última parte da coletânea aborda a “Diversidade na produção e circulação de conhecimentos” e reúne seis capítulos: o primeiro elaborado por M. Pilar Miguez Fernández – “Estratégias familiares para o bilingüismo otomí/espanhol na infância”; o segundo por Susana C. de Jesus – “Doses de conhecimento através da escola: sobre humanos, deuses e transformações do mundo, na perspectiva *Mbya*”; o terceiro por Clarissa R. de Melo – “Aprendizado, percepção e conhecimento Guarani: possibilidades de diálogo entre saberes distintos”; o quarto por João Rivelino R. Barreto – “Olhos urbanos, consciência indígena: uma alternativa em jogo”; o quinto por Nicanor Rebolledo Resendiz – “Universidade e diversidade: reflexões antropológicas sobre um caso paradigmático de formação de professores indígenas bilíngues no México” e finalmente o sexto, intitulado “Processos dialógicos e simétricos: indígenas na pós-graduação em Antropologia e a Antropologia na Licenciatura Indígena da UFAM”, elaborado por Deise Lucy O. Montardo.

Esta parte, à semelhança da anterior, reporta-se às experiências etnográficas dos pesquisadores em contextos indígenas. Nesse caso, os autores estão atentos aos processos indígenas de produção e circulação de conhecimentos e às estratégias de autonomia e manutenção dos mesmos. São ainda abordadas as trajetórias indígenas no ensino superior e os desafios da produção e circulação de seus conhecimentos na academia.

A abertura desta terceira e última parte coube a Pilar Miguez, que analisa as “estratégias familiares para o bilingüismo otomí/espanhol na infância”. Ela apresenta uma série de estratégias de que as famílias fazem uso e que os pais e mães põem em jogo para o desenvolvimento linguístico infantil, a partir de suas experiências etnográficas num contexto de comunidades rurais indígenas no México. Embora Miguez se foque nas famílias, não perde de vista a importante relação da comunidade com a escola. Este texto nos revela a importância que os processos de produção e circulação de conhecimentos não escolares têm na vida cotidiana dessas famílias e que os projetos educacionais de valorização das línguas nativas pouco consideram.

As estratégias familiares apontadas pela autora passam pelo apoio dos pais e mães na introdução do espanhol como língua segunda (L2), uma vez que o otomí é a primeira língua (L1) – incentivando as crianças na aprendizagem do espanhol

(L2) na escola, a fim de garantir o melhor desempenho acadêmico e, de modo geral, na comunicação com o mundo exterior. A autora argumenta que o bilinguismo das crianças é fruto do rico ambiente bilíngue comunitário e do interesse das famílias em apoiá-las. Contudo, Miguez mostra que, apesar da preocupação dos pais com o futuro linguístico dos filhos, não existe uma ação coordenada com a escola, muito menos uma participação no plano do projeto escolar.

Nos dois capítulos subsequentes, Suzana C. de Jesus e Clarissa R. de Melo apresentam reflexões sobre os processos de aprendizagem e circulação de conhecimentos Guarani, a partir de experiências etnográficas desenvolvidas no âmbito de suas pesquisas de doutorado em Antropologia. Suzana de Jesus reflete sobre os modos de conhecer e os processos de incorporação de saberes externos às populações indígenas *Mbya*-Guarani da aldeia Alvorecer – noroeste do Rio Grande do Sul.

A autora inicia suas reflexões a partir da idéia de “dosagem” e “estar na medida”, referenciadas pelos seus interlocutores durante o trabalho de campo e que a despertaram para a análise das transformações no mundo causadas pelos modos de ser dessa população e o lugar ambivalente da escola nesse contexto. Se, por um lado, a escola é percebida como estrangeira, por outro, ela é necessária. Este capítulo nos permite compreender as estratégias adotadas por essa comunidade para se aproximar do conhecimento escolar que, como a autora aponta, é um conhecimento a ser manejado com cuidado, pelo seu caráter perigoso, havendo necessidade de controlá-lo para que as transformações que ele venha a operar nos corpos e na própria cosmologia sejam “na medida”.

Numa perspectiva semelhante, Clarissa de Melo reflete sobre os conhecimentos Guarani, na tentativa de compreender os modos necessários para sua aquisição. No âmbito desse exercício, Melo traça alguns dos aspectos fundamentais no processo de produção, circulação, aquisição e transmissão de conhecimentos para esse grupo, apontando para os diálogos possíveis entre os conhecimentos acadêmico-científicos e os conhecimentos indígenas, buscando perceber seus distintos protocolos.

Partindo de suas experiências etnográficas com grupos Guarani do Morro dos Cavalos (Itaty) de Palhoça e da aldeia de Mbiguaçu (*Yynn Moroti Wherá*) de São Miguel/Biguaçu, Melo compreendeu o que os Guarani querem dizer ao repetirem a frase “para entender o pensamento guarani, *tem que conviver*” (MELO, 2014, p. 296, grifo da autora): é que o conhecimento Guarani deriva da experiência continuamente vivida. Como um de seus interlocutores informa, são necessários “anos de caminhada” – no sentido literal e metafórico da palavra. A partir daí, ela irá analisar as palavras *nhe’è* – “palavra que sai de dentro e que transmite conhecimento”, mas também os rituais *Kaaguy’i Nhemboè* – “aprendendo com a mata”.

Portanto, o exercício comparativo da autora, em relação aos distintos protocolos de conhecimentos Guarani e acadêmico-científico, leva-a a argumentar que, embora os protocolos de aprendizagem operem de forma distinta, o que de certa maneira limita o diálogo, abrem-se também possibilidades de circulação de conhecimentos em ambos os domínios.

João Rivelino R. Barreto, indígena Tukano, no exercício de reflexão de sua

própria trajetória como indígena, desde a infância até a defesa de mestrado em Antropologia na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), oferece em seu texto a possibilidade de pensar a utilização das teorias Tukano na Antropologia, o que o autor apelida de uma “etnoantropologia” ou uma Antropologia Tukana. Barreto faz, portanto, o caminho inverso do tradicional adotado pela antropologia nos seus primórdios, e que de certa maneira reverbera ainda hoje nos modos do fazer antropológico. Esse exercício é feito pelo autor a partir de duas noções Tukanas, a saber: *Ukunse* (arte reflexiva) e *Munropau Uiusétise* (arte discursiva) – que Barreto considera na prática como teorias de conhecimento Tukano. Na mesma linha de Melo, o capítulo desafia a possibilidade de diálogo entre os conhecimentos acadêmicos (antropológicos) e as teorias indígenas de conhecimento.

Nicanor Rebolledo Resendíz desenvolve uma reflexão na mesma linha de pensamento que Barreto, porém, partindo da experiência pioneira de formação de professores indígenas no México. O artigo de Rebolledo traz à baila novos elementos de discussão a propósito do que ele considera como “pontos cegos” no contexto das discussões sobre o assunto, que suscita interesse não apenas de investigadores, mas, também, de planejadores e educadores, por documentar, informar, analisar, avaliar e difundir experiências, incluindo pressões críticas à inovação neste campo.

Ao falar de pontos cegos e mal-entendidos, o autor refere-se aos aspectos político-pedagógicos dos programas que são enunciados de forma geral e tematizados como secundários em tais discussões. Ele desenvolve, então, reflexões sobre a trajetória de um dos primeiros programas de formação de professores indígenas bilíngues, fundado em 1982 no México. Nesse empreendimento, Rebolledo discute o contexto histórico na relação com as políticas públicas indigenistas e biculturais, assim como contribui especificamente com uma análise do caráter do *currículum* e os desafios para a práxis do diálogo entre os saberes indígenas e acadêmicos. Mais uma vez, a relação entre indígenas e não indígenas se evidencia nas reflexões que este autor propõe, embora aqui numa perspectiva de descolonização dos saberes dos programas de formação dos professores indígenas.

Deise Lucy O. Montardo, num curto texto, tece o final da coletânea oferecendo uma reflexão inicial sobre processos dialógicos e simétricos no ensino superior a partir da experiência de ações afirmativas nos cursos de graduação e pós-graduação em Antropologia na UFAM envolvendo indígenas. Trata-se de uma reflexão sobre as políticas públicas de inclusão de indígenas na Universidade em diálogo com artigos dos autores indígenas João Barreto e Rosilene Pereira. Montardo apresenta os desafios para uma “verdadeira” inclusão indígena, que ela chama de “inclusão simétrica” – o que significa igualmente trazer para dentro da Universidade os conhecimentos e histórias de vida indígenas, sem descurar das questões éticas e conceituais que esse processo envolve.

Para finalizar, a pergunta que se pode colocar é: que lições se aprendem das contribuições desta coletânea? Uma das principais lições, a meu ver, diz respeito à necessidade de uma abordagem interdisciplinar das questões da educação e infância. Esse me parece ser o espírito que guiou os organizadores e autores desta coletânea, dada a complexidade e ambiguidade desses conceitos. A abordagem interdisciplinar na leitura que faço da coletânea não se limita aos autores isoladamente cruzarem em



seus textos várias perspectivas, implicando também num convite à produção coletiva e à constituição de redes de pesquisa.

Associada à lição anterior, os autores convidam a uma reflexão mais ampliada, complexa e relativizada dos conceitos de educação, infância, aprendizagem, desenvolvimento infantil, trabalho infantil – só para citar alguns entre tantos outros trabalhados na obra –, muitos dos quais têm sido tratados de forma abstrata ou atrelados aos espaços e tempos da escola.

Esta coletânea apresenta uma perspectiva não apenas crítica, mas também propositiva, ao sugerir o caminho inverso do habitual, partindo de contextos práticos de vivência das pessoas, captados através da experiência que a abordagem etnográfica oferece, para pensar o que os conceitos citados acima significam, para além da escola ou apesar dela.

Aos que desejam se aventurar na pesquisa destas temáticas, nos mais diversos contextos, este livro pode oferecer pistas teóricas e metodológicas para trabalhos inovadores nesta área ainda recente e com poucas publicações no Brasil.

## Referências

- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton Almeida; RESENDIZ, Nicanor Rebolledo (Org.) **Diversidade, educação e infância**: reflexões antropológicas. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Arcy; FERREIRA, Maria Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação**: questões indígenas e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

Recebido em 26/06/2015

Aceito em 06/11/2015