

# Teoria, história e ensino da antropologia

## Theory, history and teaching of anthropology

**Guillermo Vega Sanabria**

Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil

**Amurabi Oliveira**

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

### RESUMO

No encaço do movimento permanente que tem permitido à antropologia refletir sobre a configuração do seu campo, este dossiê reúne um conjunto de trabalhos a partir dos quais propomos articular três dimensões que consideramos indissociáveis: a teoria, a história e o ensino da disciplina. Para tanto, destacamos dois elementos que emergem das tentativas feitas nesses trabalhos para entender a antropologia no Brasil de hoje e que aqui, heurísticamente, chamamos de o “caminho da experiência” e o “caminho da colaboração”.

**Palavras-chaves:** Ensino de antropologia, História da antropologia, Teoria antropológica.

### ABSTRACT

In line with the permanent movement that has allowed anthropology to reflect on its field configuration, this dossier brings together a set of works from which we propose to articulate three dimensions that are considered inseparable: theory, history and teaching of the discipline. To this end, we highlight two elements that emerge from the attempts made in these works to understand anthropology in Brazil today and which, here, heuristically, we call the “path of experience” and the “path of collaboration”.

**Keywords:** Teaching anthropology, History of anthropology, Anthropological theory.

Sob as rubricas de história da antropologia e de teoria antropológica reunia-se, pelo menos até o final da década de 1990, boa parte da produção dos antropólogos que, no Brasil, buscavam refletir sobre os diversos aspectos da configuração da disciplina no país. Essas rubricas



permitted designating important research lines in postgraduate programs and grouping projects that dealt with both what Roberto Cardoso de Oliveira (1985) called the matrices of anthropological thought and the organizational aspects of anthropology. A considerable bibliographic production reached a place of prominence in various surveys of the intellectual field of social sciences in Brazil (cf. VEGA SANABRIA; DUARTE, 2020, p. 170 e 172); mais prosaicamente, até hoje é comum incluir nos editais de seleção de docentes do ensino superior a expressão genérica de “teoria antropológica” como “área do concurso”.

A proposta original deste dossiê era retomar as rubricas de história da antropologia e de teoria antropológica para analisar seus fluxos e refluxos na agenda de pesquisa da disciplina no Brasil, bem como identificar suas reverberações contemporâneas. Nesse exercício, introduzimos um elemento novo ou, pelo menos, tornamo-lo objeto de análise explícita, já que ele tem se feito presente desde os primórdios da disciplina, ainda que sempre analiticamente subordinado: trata-se do ensino da antropologia (VEGA SANABRIA; DUARTE, 2020). Ora, se o interesse no ensino remonta aos primórdios da institucionalização da antropologia no Brasil – com destaque para a fundação da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia, na década de 1940, e da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), na década seguinte –, foi nos anos 2000 que essa discussão ganhou novo fôlego, desdobrando-se, por exemplo, na criação da Comissão de Ensino da ABA, posteriormente convertida em Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia (OLIVEIRA, 2021). Esse interesse também refletiu a relativa expansão do ensino superior naquele momento, em particular a criação de cursos de graduação em antropologia, no bojo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), assim como da introdução da sociologia, em 2008, como disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio, o que, por sua vez, estimulou a criação de novos cursos de graduação em Ciências Sociais no Brasil (OLIVEIRA, 2015).

De toda forma, como observara Duarte,

[...] há toda uma bibliografia sobre as condições do ensino da disciplina. [...] Essa literatura de avaliação sobre as condições presentes no exercício da atividade antropológica complementa um considerável esforço de interpretação geral do sentido da Antropologia desenvolvida no contexto brasileiro [...]. (DUARTE, 2010, p. 17).

Na busca por essa interpretação geral da antropologia feita no Brasil, este dossiê assenta-se na ideia de que a teoria, a história e o ensino da disciplina estão imbricados e são indissociáveis. O pressuposto fundamental é que, ao refletir sobre a formação, é inevitável refletir também sobre como nós, antropólogos e antropólogas, entendemos a reprodução de nossa disciplina por meio do seu ensino e aprendizado (VEGA SANABRIA, 2022, no prelo). Algumas transformações

recentes da antropologia no país impactam diretamente essa discussão. As mais evidentes talvez consistam, por um lado, no aumento do número de cursos de graduação e de pós-graduação a partir da década de 2000; por outro, o efeito das ações afirmativas no ensino superior, sobretudo a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas pública, estabelecida pela Lei nº 12.711/2012.

Atréadas a essas transformações, surgiram demandas de novos modelos formativos, atualizações do cânone disciplinar, diversidade epistemológica e, em geral, maior representatividade social. Em meio a essas mudanças e demandas, observa-se, contudo, a persistência de um campo disciplinar hierárquico, segmentado e endógamo, caracterizado pelo predomínio dos programas mais antigos na configuração dos currículos, das agendas de pesquisa, das redes de colaboração e dos recursos disponíveis na formação, no recrutamento e na circulação de docentes, assim como nos estilos do fazer antropológico daqueles que passam a atuar nos programas mais novos (cf. os trabalhos reunidos por SIMIÃO; FELDMAN-BIANCO, 2018).

Nos anos do atual governo e durante a pandemia de covid-19, constatam-se, ademais, continuados ataques às ciências, em particular às Ciências Humanas e Sociais, assim como às universidades públicas e outras instituições de produção de conhecimento, das artes, da democracia e da justiça. Tais ataques não apenas desqualificam publicamente o papel desses conhecimentos e instituições, mas também colocam em xeque sua sobrevivência pelo negacionismo, pela falta de financiamento, pelo acosso e, em geral, pela criação de um ambiente francamente hostil ao exercício do trabalho intelectual no país. Nesse contexto de inusitada adversidade, amiúde o fazer antropológico no país adquire a aura de autêntica forma de resistência política (MACHADO; MOTTA; FACCHINI, 2018). Ainda que essas condições se relacionem à ascensão global de populismos ultraconservadores que, com seu o anti-intelectualíssimo e o menosprezo das Ciências Humanas e Sociais, impactam privilegiadamente a universidade, elas se alastram até voltar ataques à educação básica dentro e fora da sala de aula, vide, por exemplo, o projeto da chamada “Escola sem partido” (OLIVEIRA, 2022; VEGA SANABRIA, 2022, no prelo).

A chamada para o dossiê, portanto, buscou incluir trabalhos que contemplassem temas relacionados à configuração do campo da antropologia no Brasil relativos:

a) à história das instituições de ensino e pesquisa, assim como às biografias e trajetórias intelectuais de coletivos e indivíduos na antropologia;

b) aos processos de apagamento e silenciamento, assim como de recriação do cânone antropológico pela recuperação de autores, conceitos, ideias, obras, eventos, instituições e

práticas intelectuais na disciplina;

c) aos processos de institucionalização da antropologia enquanto disciplina acadêmica e campo de atuação profissional, com especial ênfase no contexto da construção do Estado nacional brasileiro;

d) à formação de antropólogos e antropólogas, assim como ao ensino e à aprendizagem da disciplina em distintos níveis e modalidades educacionais, particularmente em virtude das transformações de práticas pedagógicas surgidas, por exemplo, no contexto da covid-19, mas também de discussões mais antigas sobre as exigências de inserção no “mercado de trabalho”;

e) ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, às políticas educacionais e à relativa expansão e interiorização do ensino superior nas últimas décadas em relação às ações afirmativas e a inclusão social;

f) às dinâmicas sociais das instituições, dos grupos de pesquisa e dos indivíduos, em virtude de redes de cooperação, da inserção internacional da antropologia feita no Brasil e de sua relação com as chamadas “antropologias mundiais”;

g) e aos desafios postos para a antropologia pelos ataques às Ciências Humanas e Sociais, pelas ameaças à autonomia universitária e pelos cortes de investimento de pesquisas nesta área.

Os seis trabalhos que apresentamos a seguir dão conta, em parte e em graus diferentes, desse escopo ambicioso e contribuem para compor um quadro sujeito aos fluxos e refluxos da agenda antropológica no país. Cada um reverbera, com mais ou menos intensidade, aspectos, problemas e soluções do fazer antropológico entre nós, com ênfase na dimensão do ensino. Eles apontam dois caminhos que aqui, heurísticamente, chamamos de o “caminho da experiência” e o “caminho da colaboração”. Em conjunto, os trabalhos podem ser lidos em virtude dos processos de permanente historicização da disciplina e das tensões primordiais encontradas nos alicerces de seus modelos formativos e de pesquisa, assim como das possibilidades do seu exercício profissional. Também criam uma oportunidade propícia para refletirmos sobre as dificuldades e as perspectivas da antropologia, da universidade pública e das ciências sociais nas especiais circunstâncias que experimentamos no Brasil de hoje.

Dizer “no Brasil de hoje” situa esse exercício num tempo e num espaço específico, mas também sinaliza a possibilidade de comparar as questões aqui levantadas com outros momentos e lugares, no melhor espírito do mote, sempre vigente, de uma antropologia da antropologia (CORRÊA, 2013; PEIRANO, 1981). Nessa empreitada, vale lembrar do esforço de Roberto Cardoso de Oliveira (1985) para apreender as categorias cognitivas da antropologia no país e analisar sua “matriz disciplinar”, no texto seminal *O que é isso que chamamos de antropologia brasileira?*. Pense-se também nos questionamentos que, alhures, Arturo Warman

e outros colegas, em *De eso que llaman antropología mexicana*, faziam sobre a participação dos antropólogos nos problemas da sociedade nacional: “Em que sentido se orienta hoje essa participação? Quais são as condições em que se realiza o trabalho científico dos antropólogos? Sobre que base pode se estabelecer um projeto válido para esta disciplina?” (WARMAN *et al.*, 1970, p. 8). Não por acaso, preocupações similares vêm à tona quando o foco recai na reprodução disciplinar, por meio do seu ensino, e na formação acadêmica dos antropólogos (VEGA SANABRIA; DUARTE, 2020). Ao equipararmos aqui a história, a teoria e o ensino da disciplina, nossa intenção é fazer com que o dossiê sirva a um objetivo maior: “sabermos se é possível produzirmos alguma antropologia quando refletimos sobre nossa experiência como professores de antropologia, se é possível alguma (boa) antropologia do ensino de antropologia” (VEGA SANABRIA; DUARTE, 2020, p. 21).

\*\*\*

Os seis artigos que compõem esse dossiê contêm, por sinal, relatos de experiências de suas autoras e seus autores enquanto ensinam antropologia a um público relativamente diverso, em distintos âmbitos escolares onde a disciplina se insere: ora na formação de graduandos em ciências sociais e antropologia (COUCEIRO e ROSISTOLATO, MUZANZU e BARBOZA, SILVA e CIACCHI, e BUTI), ora na formação inicial de professores nas licenciaturas em pedagogia e em ciências sociais (SCHWEIG), ora no contexto da formação universitária como um todo (GUSMÃO). Embora as descrições variem em graus de detalhamento, sistematicidade e densidade analítica, relatos de experiências continuam a gerar interesse porque revelam as particularidades e a riqueza de situações que muito contribuem, inclusive pelo acúmulo, por traçar um quadro mais realista e amplo do universo do ensino e da aprendizagem. O conceito de experiência, aliás, emerge aqui como um elemento basilar de todas as contribuições, mesmo que cada uma delas reivindique para si, de algum modo, alguma originalidade, novidade e singularidade no uso que dele faz.

Por exemplo, no artigo *O polè pedagógico: feitiço e epistemologias do transe em sala de aula como enfrentamento político, afetivo e espiritual na pandemia de covid-19*, Carla Muzanzu e Myriam Barboza oferecem um contraponto ao ideal de uma escola secularizada, quiçá mais frequente entre nós, antropólogos e antropólogas. Em contraste, elas retratam a sala de aula como “espaço do sagrado” e aventam que o trabalho didático pode ser aqui entendido como

“trabalho espiritual”. Nesse embalo, as autoras chegam a usar o termo experiência 28 vezes no artigo, relacionando-o a atividades e situações de ensino e aprendizagem de antropologia que, conforme é dito, se embasam na epistemologia de um “pensamento negro transatlântico”. Para elas, “um dos argumentos mais caros ao feminismo negro ao longo da história tem sido colocar ênfase na ‘experiência’ como fonte primeira de elaboração teórico-política”. Isso inclui, como o título do artigo sugere, o entrelaçamento da política, dos afetos e da espiritualidade na formação universitária por meio de “redes de cuidado”, da “luta antirracista” e de “epistemologias do transe” etc.

A ideia de experiência, porém, tampouco é estranha às reflexões antropológicas no Brasil, as quais, há muito tempo, chamam a atenção para as dimensões do que Susana de Matos Viegas (2007), em sua etnografia sobre os Tupinambá, chamou justamente de uma antropologia da vida cotidiana, como lembra Rafael Buti no artigo *Pedagogias colaborativas em antropologia: uma proposta de ensino como educação compartilhada junto aos quilombos da Grande Salvador (Unilab, Brasil)*. A comensalidade, os afetos e a produção de lugares como as casas de farinha são dimensões da socialidade tupinambá, igualmente marcada pela violência histórica, pelo “racismo ambiental”, pelas relações com os fazendeiros etc. A centralidade da experiência no aprendizado e o aprendizado como experimentação também são explorados por José Valdir de Santana (2015) em sua tese sobre a educação entre o mesmo grupo. Para os quilombolas, conforme nota Buti, o aprendizado passa pela experimentação e implica diferentes relações, com humanos e não humanos, com o território, com as áreas de retomadas, com as casas de farinha e com a luta pela demarcação do território.

A ideia continua a aparecer repetidamente no dossiê, embora com nuances e referida a outras situações, como em *Estratégias didático-pedagógicas no ensino on-line de antropologia em contexto pandêmico*, artigo de Luiz Alberto Couceiro e Rodrigo Rosistolato (no qual o termo experiência é usado 30 vezes, situação semelhante à do texto de Muzanzu e Barboza). Também se encontra na série de “experiências de acesso e permanência no universo acadêmico para as populações negras”, apresentada por Neusa Gusmão no artigo *Mundo acadêmico e realidade negra entre políticas afirmativas e antropologia e/da educação*; Anaxsuell Fernando da Silva e Andrea Ciacchi também lançam mão dela no artigo *Saberes polifônicos: ensinar e produzir antropologia além-fronteiras*, para relatar a “experiência de ensino” numa disciplina chamada “Pensamento Antropológico na América Latina”, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). O artigo *Etnografia, colaboração e experimentação: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa*, de Grazielle Ramos Schweig, em que o termo experiência aparece 15 vezes, trata de como experimentar “métodos e técnicas de ensino”

e “intervenções pedagógicas” podem ressignificar a pesquisa etnográfica, naquele que talvez seja o trabalho de maior fôlego analítico.

A propósito desse quadro, cumpre chamar atenção para o fato de que a noção de experiência, por ser um conceito-chave da vertente romântica da cosmologia ocidental e, portanto, da própria antropologia (DUARTE, 2004), mereceria, por direito próprio, um tratamento e uma elaboração analiticamente mais detida e mais robusta. Desse modo, nossos relatos sobre o ensino e a aprendizagem da disciplina, a historicização de nossas práticas pedagógicas e a análise das condições sociais em que produzimos etnografias e teorias antropológicas talvez consigam ir além de um discurso sobre nosso trabalho, ora menos apologético – a superestimar o alcance tanto da antropologia quanto da educação –, ora menos pessimista e normativo – a descartá-las por não satisfazerem suficientemente certos ideais e valores, por mais bem-intencionados que eles possam ser. Voltaremos a isso.

\*\*\*

Enquanto Muzanzu e Barboza se utilizam de um vocabulário antropológico para descrever sua experiência de ensino na pandemia de covid-19 (“*polè*”, “feitiço”, “transe”, “sagrado”) e Couceiro e Rosistolato tomam o ambiente on-line como pano de fundo para refletir sobre as adaptações didáticas e pedagógicas impostas pela crise sanitária ao ensino de antropologia, Schweig nos instiga a pensar numa direção distinta, a saber: quais são as contribuições que o campo da educação pode fazer ao da antropologia? A autora inverte o raciocínio que coloca a educação como campo aplicado da antropologia e de outras disciplinas para, numa relação que se quer mais simétrica, considerar como o arcabouço teórico, metodológico e epistemológico da educação pode informar as teorias, metodologias e epistemologias da antropologia. A proposta está longe de ser uma idealização incerta, dizendo respeito a um elemento notável na história da antropologia que outrora encontrou na biologia, na física e na linguística modelos para a produção de suas teorias (“clássicas”) e, mais recentemente, parece encontrá-los na literatura, na filosofia e nas artes para produzir suas versões mais “contemporâneas”. Todavia, se como propõe Schweig (e, com outros termos, também Buti), o desafio consiste em saber “como a antropologia é (ou se deixa ser) educada pelo campo da educação” (SCHWEIG) e em que medida os antropólogos se deixam afetar por “outros modos de fazer oriundos das práticas de educadores e aprendizes com os quais convivemos em campo ou por nossas próprias práticas



enquanto educadores” (SCHWEIG). É por isso que talvez ainda seja preciso se aprofundar nas razões da assimetria que esses dois autores apontam.

Uma dessas razões tem a ver, de fato, com o distanciamento com o qual os antropólogos veem os fenômenos que porventura possam ser enquadrados como educativos, pedagógicos e didáticos, ainda que todos nós os vivenciemos. Isso torna as reflexões nessa seara objeto de interesse secundário, ora restrito ao subcampo comparativamente marginal da “antropologia da educação”, ora destinado a uma clientela externa e difusa, a dos educadores e pedagogos e, portanto, menos “antropológica”<sup>1</sup>. Sendo o campo de atuação profissional dos antropólogos no Brasil predominantemente “um campo de professores” (SIMIÃO, 2018, p. 21), tal tratamento dos fenômenos educacionais constitui um evidente paradoxo. Outra razão para a assimetria que pautaria a relação entre a educação e antropologia tem a ver com o fato de essa última ter se configurado como campo “aplicado” não apenas da antropologia, mas também de outras disciplinas, como a psicologia, a filosofia, a sociologia, a história e a linguística, por exemplo. A própria Schweig aponta o “fato recorrente de que nem sempre educadores ou licenciados se permitem se pensar enquanto pesquisadores”, razão pela qual “restaria aos educadores transmitir um saber não só produzido em outro lugar, mas feito por pessoas mais autorizadas”.

Ainda há, contudo, um problema comum a educadores e a antropólogos, inclusive ou sobretudo quando os últimos se encontram na condição de professores de antropologia, a saber: como se desvencilhar de uma abordagem excessivamente normativa da educação e da antropologia (JUNGBECK, 2022; DULLO, 2016; SCHWEIG, 2015; VEGA SANABRIA, 2022)? Alguns trabalhos aqui reunidos são bastante ilustrativos desse desafio, na medida em que aderem a pressupostos, dicotomias e ideais que buscam ordenar de algum modo as relações sociais no interior da disciplina. A rigor, haja vista que os valores que defendem ficam explícitos na reflexão que propõem, tal adesão não representa um defeito epistemológico *per se* nem compromete qualquer exigência de “cientificidade”, “neutralidade”, “objetividade” etc. Como vários pareceristas que generosamente colaboraram com o dossiê apontaram, porém, a questão é o modo como as experiências relatadas se ajustam a uma reconstrução empírica mais apurada, detalhada e detalhista – “etnográfica”, digamos – do que se passa nas salas de aula ou nos ambientes e instituições escolares a que se referem os trabalhos. Isso de modo algum supõe uma renúncia ao engajamento político nem uma expulsão da dimensão moral do relato, tão

---

<sup>1</sup> Aquilo que se convencionou denominar de “antropologia da educação” é um campo em formação no Brasil; mais que isso, é um campo tensionado entre a antropologia “em sentido estrito” e o campo da educação. O efeito dessa divisão, por sua vez, é uma divisão institucional entre antropólogos que se dedicam à pesquisa educacional, vinculados às faculdades de educação, e aqueles vinculados a departamentos de antropologia e ciências Sociais (OLIVEIRA, 2017).



importante na análise dos fenômenos educacionais; supõe, na verdade, uma atenção para o viés prescritivo adotado, às vezes, no intuito de produzir ações “complementares e/ou alternativas às posturas mais engessadas das instituições educacionais” (GUSMÃO) ou uma antropologia “contra-hegemônica” (BUTI; MUNZANZU e BARBOZA; SILVA e CIACCHI).

No artigo *Saberes polifônicos: ensinar e produzir antropologia além-fronteiras*, Silva e Ciacchi mostram que, no ensino da disciplina “Pensamento Antropológico na América Latina”, a adequação histórica, nos termos de uma história social do pensamento disciplinar, é ao mesmo tempo metodológica e didática. Do objetivo almejado pelos autores – introduzir os estudantes na “polifonia” dos saberes antropológicos – decorre o problema de como fazer “um ensino de antropologia numa universidade brasileira que não seja nem brasil-centrado nem euro-EUA-centrado” (SILVA e CIACCHI). Da constatação de que os estudantes da disciplina têm apenas um semestre letivo para se familiarizar com “um par de dezenas de campos disciplinares nacionais” decorre, igualmente, que a polifonia a que se referem Silva e Ciacchi consiste em apreender o “pensamento antropológico na América Latina” pela agregação ou desagregação de “campos disciplinares nacionais” (SILVA e CIACCHI). A justificativa para isso residiria no fato de que os estudantes provêm de diferentes países. Todavia, “adotar uma posição contra-hegemônica” pela inclusão de autores da mesma nacionalidade dos estudantes no programa da disciplina coloca problemas adicionais. Por exemplo, o que une e o que diferencia esses autores (idem quanto aos estudantes, aliás)? Silva e Ciacchi parecem ter ciência disso quando afirmam que, “evidentemente, [...] o desafio não será vencido apenas através da ilustração ligeira de partes da produção contemporânea da antropologia praticada em outros países da América Latina”.

Muito além de produzir um mosaico mais ou menos representativo de autores, por conta de “raça”, “gênero”, “nacionalidade”, “região”, filiação disciplinar ou qualquer outro critério de representatividade a privilegiar, persiste a dificuldade maior de destrinchar as condições sociais nas quais seria possível isso que é apontado como pensamento antropológico latino-americano ou, nas palavras de Silva e Ciacchi, as “características do pensamento desenvolvido na América Latina sobre cultura, alteridades, patrimônios e outros temas de interesse etnoantropológico”. A demanda pela diversificação dos currículos e dos programas de ensino não impede que se observe, aliás, que o fato de um autor proceder do “Terceiro Mundo” ou do “Sul Global”, assim como o fato de a antropologia ser “feita na América Latina”, não eleva nem tal autor, nem tal antropologia imediatamente à condição que se almeja, a contra-hegemônica. Entre outras razões porque, como os trabalhos deste dossiê deixam entrever, o que está em jogo não são passaportes nem escolas antropológicas nacionais, mas perspectivas primordiais, em constante tensão, acerca da disciplina. Pode se acrescentar ainda que, na tentativa de recriar o cânone

antropológico no ensino, o problema está longe de ser resolvido pela substituição de uns autores por outros, a não ser que tais mudanças envolvam uma investigação das operações cognitivas e das relações sociais que alicerçam a produção desse cânone. O que apontara Vega Sanabria, a propósito dos cursos de pós-graduação no Brasil, continua a fazer sentido, inclusive quando o cânone se quer contra-hegemônico, alternativo, polifônico etc.

O esquema geral por meio do qual são dispostos os conteúdos das disciplinas obrigatórias desdobra-se, em todo caso, numa seleção paradigmática que expressaria uma forma particular de historicizar o próprio campo antropológico. A maneira como opera essa forma de historicizar a antropologia no ensino pode ser entendida como um processo de sobre-codificação, isto é, uma operação cognitiva por meio da qual se esmagam oposições internas de cada “tradição” – pois o que se sobre-codifica são precisamente suas diferenças – e se gera uma espécie de plasticidade que permite ao grupo social situar-se em um plano de abstração onde distingue “nós” de “os outros” (Goldman & Lima 1999:89-90). Pense-se aqui, por exemplo, na maneira como se apela no ensino para os autores “clássicos” e se entendem as relações entre antropólogos a partir da criação de “linhagens” intelectuais, invocando vínculos com certas “tradições nacionais” e com “pais fundadores”, “ancestrais” comuns de uma linha de “descendência”. (VEGA SANABRIA, 2015, p. 628).

Junto aos problemas levantados até aqui, são igualmente instigantes as soluções oferecidas nos artigos, em particular o que podemos apreciar como um esforço de explanar o significado do que seria essa “antropologia contra-hegemônica”. Ademais, como dito no início, há o ensejo de historicizar os arranjos disciplinares, institucionais, pedagógicos e didáticos que decorrem de ideias tão sugestivas como essa. No artigo de Neusa Gusmão se elenca uma série de ações que, em suas palavras, “fogem ao padrão” e se situam na “contramão” da “ordem instituída”, pois produzem “experiências alternativas” que tornam as instituições de educação superior brasileiras “espaços de formação de consciência e identidade para os segmentos contemplados com a ação do Estado, antes mesmo de o próprio Estado se posicionar” (GUSMÃO). Tais ações compreendem a política oficial de ações afirmativas, mas também outras experiências que teriam em comum o fato de que incentivam a convivência e o respeito à diversidade. Segundo Gusmão, todas elas visam à “[...] integração de saberes diversos ao saber acadêmico consolidado, inspirando o respeito às diferenças, e contribuem para a produção de um conhecimento que se volta à questão dos direitos e da igualdade de coletividades inteiras” (GUSMÃO).

Para Muzanzu e Barboza, de modo similar, a alternativa consiste em produzir “antropologias contra-hegemônicas” que se contraponham a “universidades predominantemente brancas” e a “uma ciência hegemonicamente branca, masculina, heteronormativa, cisnormativa, cristã, ocidental e falada em inglês”.

Como esses trabalhos estão muito mais focados em ressaltar experiências que se

diferenciam da antropologia, da universidade e da ciência tidas como hegemônicas, devotam pouca ou nenhuma atenção à análise dos eventuais limites das inovações, intervenções e alternativas que propõem. Todavia, um exercício parcimonioso no terreno do ensino e do aprendizado de antropologia, em vez de deslegitimar as perspectivas ditas contra-hegemônicas, permitiria conhecer melhor os problemas com os quais elas possivelmente se defrontam, no entendimento de que, como qualquer projeto educacional, projetos alternativos também estão sujeitos a tensões, contradições e desafios internos<sup>2</sup>. Por outra parte, mais pesquisas nessa direção também podem lançar luz sobre a persistência dos constrangimentos externos que pairam sobre as inegáveis transformações introduzidas, por exemplo, pela relativa expansão do ensino superior no Brasil e pelas ações afirmativas (cf. CAMPOS, 2021; LEAL, VEGA SANABRIA; CARIAGA, 2021; LIMA; CAMPOS, 2020; SANTOS, LIMA; CARVALHAES, 2020).

Por fim, ainda cabe chamar a atenção para problemas que amiúde são expostos na forma de dicotomias nem sempre suficientemente justificadas, como indivíduo *versus* coletivo, universidade *versus* sociedade, nacional *versus* estrangeiro, teoria *versus* prática, razão *versus* afeto, escrita *versus* oralidade, hegemônico *versus* contra-hegemônico etc. Aqui, é preciso ponderar com mais afinco até que ponto algumas dessas antinomias, mais do que anomalias a serem corrigidas por alguma espécie de engenharia social no ensino, se apresentam como parte dos alicerces do campo intelectual da antropologia por serem constitutivas, na falta de um termo melhor, da cultura da educação (BRUNER, 1996). Perante os limites, os conflitos e os equívocos que inevitavelmente fazem parte das instituições e das dinâmicas escolares, certo ceticismo diante de discursos prescritivos sobre o que nós, os professores de antropologia, deveríamos ou não deveríamos fazer é também conveniente. Entre outras razões porque, como observara Bruner (1996), as antinomias na educação, como em qualquer processo da cultura, se resolvem basicamente em virtude das condições práticas com que nos deparamos e nos embates

---

2 Uma contribuição a respeito são as pesquisas produzidas nos últimos anos por estudantes de diversos países da África, nas quais se debruçam sobre sua experiência em instituições de ensino superior no Brasil. Esses trabalhos falam com grande sensibilidade dos estranhamentos, conflitos e embaraços vividos por esses alunos ao participarem de projetos educacionais que têm como motes justamente a “integração”, a “internacionalização”, o “antirracismo” e o “pluralismo epistemológico”. Ver, por exemplo, Almeida (2019), Bedam (2017), Bendo (2016), Langa (2016), Nobre (2015), Reis (2020), Silva (2018), Sumba (2019) e Tcham (2018). Agradecemos a indicação e a revisão dessa literatura ao mestrando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia Lauro Cardoso, que atualmente desenvolve a pesquisa *Redes transatlânticas: estudantes africanos e africanas na Unilab – campus dos Malês*, com a orientação do professor Guillermo Vega Sanabria. Para um ponto de vista docente sobre o mesmo assunto, ver De Lucca e Buti (2021) e os trabalhos reunidos no dossiê “Novas universidades, novos campi, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil”, organizado por Leal, Vega Sanabria e Cariaga (2021).

ideológicos e políticos de relações sociais mais ou menos contingentes.

\*\*\*

Dentre as soluções oferecidas pelos trabalhos aqui reunidos, adquire um valor único o ideal de colaboração defendido com entusiasmo por autores como Rafael Buti, que trata justamente de “pedagogias colaborativas em antropologia”, em seu trabalho junto a comunidades quilombolas do Recôncavo da Bahia. Esse ideal também é apresentado por Couceiro e Rosistolato, em sua busca por construir “espaços coletivos de formação” no mundo on-line, em meio à pandemia de covid-19; por Anaxsuell Silva e Andrea Ciacchi, quando sugerem que o uso de um recurso como o *podcast* no ensino “pode servir de pedra fundamental à construção de uma educação mais participativa e colaborativa entre os atores escolares”; e por Grazielle Schweig, quando reflete sobre “etnografia, colaboração e experimentação” no contexto de um projeto de formação de professores em Belo Horizonte. Nesse embalo, a promessa da colaboração é, como sugere Buti, colocar em relação pessoas, experiências, vivências, lugares, universidade e comunidade “dando sentido à teoria antropológica na prática” e, na sua plena efetivação, maior “representatividade epistêmica” (ver também Muzanzu e Barboza e Gusmão).

É por isso que a principal contribuição deste dossiê consiste, quem sabe, em apontar, como bem sintetiza Schweig, que:

Quando examinamos as recentes discussões sobre o fazer etnográfico em sua dimensão cotidiana, nota-se que alguns subcampos da antropologia têm aberto possibilidades de questionamento de dicotomias como pesquisa e intervenção ou produção de conhecimento e aplicação. Em parte, tais problematizações podem ser percebidas em estudos que ressaltam a materialidade e o caráter performativo que os próprios métodos de pesquisa possuem – intervindo e produzindo as realidades que estudam, além de serem propriamente afetados e modificados por elas [...]. Outros exemplos dizem respeito a pesquisas junto a grupos como artistas e designers, dedicadas a explorar como a antropologia não só tem incorporado técnicas e modos de fazer artísticos à investigação etnográfica como também tem nomeado outras maneiras de proceder em campo [...]. (SCHWEIG).

Mais uma vez, tal afirmação remete a reflexões antropológicas já existentes entre nós, embora, de fato, as referências empíricas, as linguagens e os horizontes políticos da disciplina tendam a se atualizar num ritmo que lhe é próprio e numa dinâmica que também é interna. Pense-se, por exemplo, nas importantes contribuições que Mariza Peirano tem feito a propósito da maneira como a teoria, quando antropológica, é necessariamente “teoria vivida”, entranhada

historicamente, não se separando, em absoluto, de nossas práticas e relações sociais. Como notara Peirano:

É costume se fazer referência à teoria sociológica ou antropológica como se ela fosse eterna e imutável, como se ela estivesse sempre lá, distante dos nossos dados e da nossa vida, à disposição quando dela precisássemos. Este livro insiste na perspectiva oposta: a teoria é o par inseparável da etnografia, e o diálogo entre ambas cria as condições indispensáveis para a renovação e a sofisticação da disciplina. Ao reconhecer a presença da perspectiva teórica no dia a dia acadêmico, em sala de aula, na orientação de alunos, nos debates intelectuais, vê-se a constante transformação a que está sujeita como fenômeno vivo tanto quanto sua permanência e solidez inspiradoras. (PEIRANO, 2006, p. 4).

Desse modo, em contraste com as oposições que amiúde são feitas nessa seara, inclusive alguns trabalhos apresentados aqui, cabe ainda continuar a positivar as experiências de colaboração e participação na sala de aula e em outros espaços de formação, desde que compreendidos como espaços de experimentação etnográfica. E vice-versa, na medida em que, enquanto antropólogos, sejamos capazes de incorporar práticas, técnicas e dispositivos cognitivos, pedagógicos e didáticos com que deparamos em nossas pesquisas etnográficas, no processo de atualizar as teorias antropológicas (ver, por exemplo, SAUTCHUK, 2005; 2015). Embora antinomias tenham certa serventia para ordenar discussões e raciocínios nas condições práticas do dia a dia e diante das contingências das relações sociais, podem ser insuficientes para dar conta dos desafios concretos que enfrentam o fazer antropológico, as instituições educacionais e as ciências como um todo. A colaboração é um caminho que inclui o árduo trabalho de pesquisar, teorizar, ensinar e aprender antropologia. Menos pela pretensão de replicar experiências de relativo sucesso, como se fossem fórmulas universais e atemporais, do que pelo desejo de estabelecer uma forma de inspiração, estímulo e criação coletiva de nossa disciplina.

## REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Michele Santana Pacheco. **As experiências na terra do outro: as percepções dos (as) estudantes guineenses sobre estar fora do seu lugar.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31369/1/disserta%C3%A7%C3%A3o%20.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.
2. BEDAM, Amadú Victor. **A imagem da África no Recôncavo Baiano: conceitos**

- sobre africanos em São Francisco do Conde-Bahia. Projeto de pesquisa – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/755>. Acesso em: 22 out. 2022.
3. BENDO, Margarida Duete Lourenço **Estranhamento e convivência dos estudantes africanos em São Francisco do Conde**. 2016. Monografia (Graduação em Humanidades) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/654>. Acesso em: 22 out. 2022.
  4. BRUNER, Jemore. **The culture of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
  5. CAMPOS, Luiz Augusto. Por que precisamos de mais diversidade na ciência? **Insight Inteligência**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 18, 2021. Disponível em: <https://inteligencia.insightnet.com.br/por-que-precisamos-de-mais-diversidade-na-ciencia/#:~:text=O%20desafio%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20trocar,de%20valor%20central%20ao%20fazer>. Acesso em: 22 out. 2022.
  6. CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O que é isso que chamamos de antropologia brasileira? **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 85, p. 227-246, 1985.
  7. CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.
  8. DE LUCCA, Daniel; BUTI, Rafael. Palermo. Os malês nas margens do Atlântico Negro: desafios da interiorização e da internacionalização da Unilab no Recôncavo Baiano. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 46, n. 1, p. 119-144, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/aa.7676>. Acesso em: 22 out. 2022.
  9. DUARTE, Luiz Fernando Dias. A pulsão romântica e as Ciências Humanas no Ocidente. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 5-19, 2004.
  10. DUARTE, Luiz Fernando Dias. O campo atual da Antropologia no Brasil. In: MARTINS, Carlos Benedito; DUARTE, Luiz Fernando Dias (org.). **Horizontes das ciências sociais no Brasil: antropologia**. São Paulo: ANPOCS, 2010. p. 13-23.
  11. DULLO, Eduardo. Seriously enough? Describing or analysing the native(s)'s point of view. In: CARRIER, James. **After the crisis**. Anthropological thought, neoliberalism and the aftermath. London, New York: Routledge, 2016. p. 133-153.
  12. JUNGBECK, Barbara. **A escola moralizada: um encontro com a antropologia da educação no Brasil**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245519>. Acesso em: 20 out. 2022.



13. LANGA, Ercílio Neves. **Diáspora africana no Ceará no século XXI**: ressignificações identitárias de estudantes imigrantes. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21801>. Acesso em 20 out. 2022.
14. LEAL, Natacha Simeii.; VEGA SANABRIA, Guillermo; CARIAGA, Diógenes Egídio (org.) Dossiê “Novas universidades, novos campi, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do ensino superior no Brasil”. **Anuário Antropológico**, cidade, v. 46, n. 1, p. 25-163, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/issue/view/2179>. Acesso em: 20 out. 2022.
15. LIMA, Marcia; CAMPOS, Luiz Augusto. Inclusão racial no ensino superior: impactos, consequências e desafios. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, p. 245-254, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020001>. Acesso em: 20 out. 2022.
16. MACHADO, Lia Zanotta, MOTTA, Antônio FACCHINI, Regina. Dossiê “Quem tem medo dos antropólogo(a)s? Práticas científicas em novos cenários políticos”. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 61 n. 1, p. 9-32, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2018.145509>, Acesso em: 20 out. 2022.
17. NOBRE, Clarissa Diniz. **Timorenses na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)**: encontros e desencontros de uma experiência. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19671>. Acesso em: 20 out. 2022.
18. OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 14 n. 31, p. 39-62, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n31p39>. Acesso em: 22 out. 2022.
19. OLIVEIRA, Amurabi. Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 233-253, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300009>. Acesso em: 22. Out. 2022.
20. OLIVEIRA, Amurabi. Uma análise da antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147224182>. Acesso em 22 out. 2022.
21. OLIVEIRA, Amurabi. The rise of the School Without Party movement and the denunciations against the “indoctrinating teachers” in Brazil. **REIDICS - Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, Madrid, v. 11, p. 85-100, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.85>. Acesso em: 20 out. 2022.
22. PEIRANO, Mariza. **The anthropology of anthropology**. The Brazilian case. 1981.



- Dissertação (PhD in Anthropology) – Department of Anthropology, Harvard University, Cambridge, 1981.
23. PEIRANO, Mariza. **A teoria vivida e outros ensaios de antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
  24. REIS, Lea. **Estudantes PALOP/UNILAB: Encantos e desencantos além do Atlântico na Unilab**. 2020. Dissertação (Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) – Departamento/instituição, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2020. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_E\\_LIVRO\\_Lea\\_Reis.pdf](https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/DISSERTA%C3%87%C3%83O_E_LIVRO_Lea_Reis.pdf). Acesso em: 20 out. 2022.
  25. SANTANA, José Valdir Jesus de. **A letra é a mesma, mas a cultura é diferente: a escola dos Tupinambá de Olivença**. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7680>. Acesso em: 20 out. 2022.
  26. SANTOS, Clarissa; LIMA, Raquel; CARVALHAES, Flávio. O perfil institucional do sistema de ensino superior brasileiro após décadas de expansão. In: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira (org.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020.
  27. SAUTCHUK, Carlos Emanuel. Laguistas et pescadores. L'apprentissage de la pêche dans une région côtière de l'Amazonie (Vila Sucuriju, Brésil). **Techniques & Culture**, Paris, v. 45, p. 161-186, 2005.
  28. SAUTCHUK, Carlos Emanuel. Aprendizagem como gênese: prática, *skill* e individuação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 109-139, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200006>. Acesso em: 22 out. 2022.
  29. SCHWEIG, Grazielle Ramos. **Aprendizagem e ciência no ensino de sociologia na escola: um olhar desde a antropologia**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131759>. Acesso em 22 out. 2022.
  30. SILVA, Rosalete Ludmila. **Cooperação entre Guiné-Bissau e Brasil na educação: programa de estudantes convênio de graduação (PEC-G) na UFSC**. Monografia (Graduação em Relações Internacionais) – Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188648>. Acesso em: 22 out. 2022.
  31. SIMIÃO, Daniel. Introdução. In: SIMIÃO, Daniel.; FELDMAN-BIANCO, Bela (org.). **O campo da antropologia no Brasil: retrospectiva, alcances e desafios**. Rio de Janeiro: ABA, 2018. p. 9-28.
  32. SIMIÃO, Daniel.; FELDMAN-BIANCO, Bela. (org.). **O campo da antropologia no**

- Brasil: retrospectiva, alcances e desafios.** Rio de Janeiro: ABA, 2018.
33. SUMBA, Julio Quintino. **Estudantes africanos na Unilab Campus dos Malês (São Francisco do Conde) entre os anos 2014-2018.** 2019. Monografia (Graduação em Humanidades) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1472>. Acesso em: 22 out. 2022.
  34. TCHAM, Ismael. **Estar, ficar e retornar: estudantes africanos no Brasil e os dilemas da migração.** Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/20048>. Acesso em: 22 out. 2022.
  35. VEGA SANABRIA, Guillermo. A antropologia historicizada ou Os índios de Fenimore Cooper. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 609-640, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n3p609>. Acesso em: 24 out. 2022.
  36. VEGA SANABRIA, Guillermo. O ensino de antropologia entre a apologia da diversidade e a diversidade de conflitos. *In: COUCEIRO, Luiz Alberto; ROSISTOLATO, Rodrigo. (org.). Processos e agenciamentos de ensino e aprendizagem.* [S. l.]: 2022, no prelo.
  37. VEGA SANABRIA, Gabriel; DUARTE, Luiz Fernando Dias. O ensino de antropologia e a formação de antropólogos no Brasil hoje: de tema primordial a campo (possível) de pesquisa (antropológica). *In: MACHADO, Igor José de Renó.; FLEISCHER, Soraya; MONTARDO, Deise Lucy; CAVIGNAC, Julie (org.). Ciências sociais hoje: Antropologia.* 1ª. ed. São Paulo: BIB/Anpocs, v. 1, p. 160-190, 2020.
  38. VIEGAS, Susana de Matos. **Terra calada: os Tupinambá na mata atlântica do sul da Bahia.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
  39. WARMAN, Arturo; BONFIL, Guillermo; ARMAS, Margarita Nolasco; BUSTAMANTE, Mercedes Oliveira; VALENCIA, Enrique. **De eso que llaman antropología mexicana.** Ciudad del Mexico: Editorial Nuestro Tiempo, 1970.

*Guillermo Vega Sanabria*

Professor na graduação em Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Antropologia pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenador da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Associação Brasileira de Antropologia, membro da Diretoria da Teaching Anthropology Network da Associação Europeia de Antropologia e membro do Grupo de Trabalho Ensino de Antropologia e Formação de Antropólogos e Antropólogas da Associação Latino-Americana de Antropologia. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1991-5115>. Colaboração: Pesquisa bibliográfica, Análise de dados, Redação e Revisão. E-mail: [guillermo.sanabria@ufba.br](mailto:guillermo.sanabria@ufba.br)

*Amurabi Oliveira*

Professor dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política, em Educação e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com estágio pós-doutoral em Didática das Ciências Sociais pela Universidade Autônoma de Barcelona. Coordenador do Grupo de Trabalho Ensino de Antropologia e Formação de Antropólogos e Antropólogas da Associação Latino-Americana de Antropologia. Membro Afiliado da Academia Brasileira de Ciências e da Global Young Academy Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7856-1196>. Colaboração: Pesquisa bibliográfica, Análise de dados, Redação e Revisão. E-mail: [amurabi.oliveira@ufsc.br](mailto:amurabi.oliveira@ufsc.br)