

Multiplicidade e reificação: reflexões antropológicas sobre escola e o trabalho docente¹

Samuel Douglas Farias Costa (UFG; SEDUC-MT/Brasil)

Palavras-chave: escola; docência; educação básica

“[...] o público acadêmico que encontro em minhas palestras sempre se mostra surpreso quando falo da sala de aula com intimidade e sentimento. Esse público se surpreendeu mais ainda quando eu disse que estava escrevendo uma coletânea de ensaios sobre o ato de ensinar. Essa surpresa é um triste lembrete de que o ensino é considerado um aspecto mais enfadonho e menos valorizado da atividade acadêmica”.

(bell hooks)

Iniciei minha experiência profissional como professor na educação básica na rede pública do Paraná em 2013, ainda aos 21 anos. Desde então, fiz uma pausa para me engajar no mestrado, trabalhei no ensino superior no setor privado, voltei para a educação básica na rede pública, desta vez em Mato Grosso, e atualmente me encontro em licença para o doutorado. Por volta de 2019, angustiado com a distância entre a educação básica e a pesquisa antropológica, uma questão existencial/profissional se instaurou em mim. *Eu era antropólogo ou professor?* Esta era uma falsa questão, afinal eu lecionava diariamente em sala de aula com as bagagens da pesquisa e do conhecimento antropológico. Ainda assim, me parecia difícil abraçar a antropologia e a educação de forma simétrica. Inconscientemente eu reproduzia a dicotomia apontada criticamente por Neusa Gusmão (1997), de que há um confronto entre antropologia e educação no cenário brasileiro, no qual a primeira ganha o *status* de “ciência” e a segunda de “prática”. Eu me questionava: onde estava o “eu” pesquisador?

¹ Trabalho apresentado na 33ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 28 de agosto a 03 de setembro de 2022.

Paradoxalmente, estar tão imerso na prática docente me fez olhar para a escola e suas extensões como infinitas pesquisas etnográficas em potencial. As relações entre os jovens, as diferenças e desigualdades que perpassam a comunidade escolar, o ensino de antropologia, a organização e lutas sindicais dos docentes, as normativas estatais, a burocratização do trabalho, a criatividade e engajamento que se precisa ter para fazer uma escola funcionar... Tudo isso me parecia tão interessante de pesquisar e debater desde a antropologia e a escola. Foi assim que cheguei neste campo de reflexões que intersecciona antropologia e educação no Brasil. Um campo que, segundo Ana Maria Rabelo Gomes e Nilma Lino Gomes (2012), está em consolidação progressiva e apresenta diversas iniciativas difusas que não convergem para linhas de debates teóricos facilmente identificáveis.

Por um lado, a educação é uma preocupação de antropólogas/os desde, pelo menos, a escola culturalista estadunidense no início do século XX, como aponta Gusmão (1997), e os conceitos de cultura e ensino/aprendizagem apresentam conexões e diálogos abordados por diferentes autores, como Carlos Rodrigues Brandão (2007), Roy Wagner (2014) e Tim Ingold (2020). Por outro, nos programas de pós-graduação em antropologia há uma escassez de pesquisas focadas na educação, especificamente a educação escolar formal, como indicam Renzo Taddei e Ana Laura Gamboggi (2016), Alexandre Barbosa Pereira (2017) e Grazielle Schweig (2020).

As instituições escolares contemporâneas também emergem em uma complexa relação de leituras e composições. A escola é fruto de um modelo eurocêntrico de educação, caracterizada pelo controle e disciplina, como aponta Michel Foucault (1985), e a reificação do conhecimento, comum nas lógicas de pensamento das sociedades e instituições ocidentais, como indica Wagner (2014). Contudo, a escola também é atravessada por múltiplas diferenças, constituindo-se em uma das suas principais características contemporâneas, como apontam Sandra Pereira Tosta (2011), Gusmão (2011), Pereira (2017), entre outras/os antropólogas/os que vêm debatendo a relação entre antropologia e educação.

O trabalho docente nas escolas públicas também é foco de narrativas diversas e controversas. Falas de que não querem trabalhar, que educam por amor, que são doutrinadores, heróis, de luta, desvalorizados, frustrados, entre outras infinitas qualificações, são comuns de se ouvir nas escolas e fora delas. Teorias apontam educadores como transmissores de conhecimento (DURKHEIM, 1978), mediadores de saberes (FREIRE, 1999), articuladores de etapas da aprendizagem (MORÁN, 2015),

tutores (INGOLD, 2010), entre outras definições e/ou prescrições. Diante de múltiplos discursos e teorizações, a questão é: o que professores e professoras fazem na prática? Quais elementos e relações compõem o exercício e experiência docente? Que tipo de conhecimentos a antropologia pode proporcionar sobre esta questão?

Neste sentido, a partir de minhas experiências como professor na educação básica e pesquisador em antropologia, proponho neste texto algumas reflexões antropológicas sobre a multiplicidade e diferença que atravessam os espaços escolares, bem como as formas de reificação que operam sobre a docência, especificamente a burocratização das rotinas de trabalho. O objetivo é contribuir com os debates que têm apontado para a potência da relação entre antropologia e educação para pensar a escola e a docência no Brasil.

Multiplicidade, diferença e desigualdade

A afirmação da intelectual e ativista estadunidense bell hooks (2017) de que “a sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia” (p. 23), me faz pensar que esta é também uma imagem potente e profícua para se referir a educação básica. Apesar das dificuldades recorrentes encontradas em sala de aula - espaços pequenos e lotados, falta de material pedagógico, estudantes (e docentes) acostumados com modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, desigualdades das mais diversas ordens, entre outros desafios -, é nelas que é possível o diálogo, as trocas, as experimentações pedagógicas e as provocações (no bom sentido da palavra) recíprocas que estimulam a desestabilizar e criar saberes.

O primeiro ano que atuei como docente em sala de aula, foi um ano de muitos experimentos. Lecionava a disciplina de sociologia para doze turmas dos três anos do ensino médio. Uma em específico, um segundo ano do período matutino, era uma turma muito difícil de lecionar. Com mais de quarenta estudantes matriculados, as fileiras de carteiras quase encostavam no quadro. Era difícil até mesmo de andar na sala e dar aula em pé, dado a falta de espaço. Cada turma é uma turma. Essa em especial era muito “agitada” e heterogênea. O ideal para um professor que acredita na interação com os estudantes e em uma escola plural. No entanto, muitas vezes saía frustrado da aula, porque sentia que não havia me conectado e conseguido trocar com a maioria dos jovens daquele segundo ano.

Depois de ter trabalhado conceitos acerca das relações de poder e dominação com esta turma, a partir de textos, vídeos, músicas, explanações e exercícios de debate -

nem sempre com o que eu imaginava como “sucesso” -, pedi que eles fizessem uma análise de qualquer narrativa ficcional de qualquer mídia que eles se interessassem (filme, séries, músicas, livros, novelas, mangás e afins) e apresentassem para os demais. O resultado foi mais que revigorante e expressava a multiplicidade e diferenças que atravessavam a turma. De análises sobre machismo e sexismo a partir de narrativas fílmicas à explanações sobre as estruturas de poder e organização de clãs em universos de animações japonesas.

Alguns meninos, que pouco se manifestavam em sala e pareciam desinteressados, me deram uma aula (e para os demais) sobre as escalas hierárquicas entre seres sobrenaturais de uma série que fazia sucesso na época. Uma outra estudante discorreu sobre Estado, totalitarismo e censura a partir de um livro cuja a história se passava no período da Alemanha nazista. Foram tantas apresentações criativas que mostravam não apenas que tinham apreendido os conceitos, mas que tinham apreendido e criado de múltiplas formas que expressavam seus diferentes conhecimentos e interesses.

Não é de se surpreender que essa atividade em sala de aula apresentou elaborações e criatividade múltiplas, afinal, a diferença, tão cara às pesquisas antropológicas, são pulsantes no ambiente escolar. Segundo Tosta (2011), as diferenças que constituem as relações extraescolares atravessam a escola. Ao mesmo tempo, as particularidades de como as diferenças emergem no contexto escolar refletem fora dele. Tosta privilegia o conceito de diferença ao invés de “diversidade”. Sobre essa distinção, Gusmão (2011) afirma que “[...] falar em diversidade exige distinguir qualitativamente as diferenças, ou seja, exige levar o olhar bem longe e tão profundamente, de modo que se compreenda as propriedades do que é diferente” (p. 34-35).

Olhar para as diferenças, portanto, abre caminhos para qualificar o que se entende por diversidade a partir das realidades empíricas e agência dos sujeitos: O que é diferente? Em relação à quê e à quem? Do que as diferenças são constituídas? Como se relacionam, contrastam e conectam?

As diferenças nas escolas podem se expressar de variadas maneiras a partir de experiências de classe, gênero, raça, etnia, sexualidade, religiosidade, corpo, geração, entre diversas outras categorias êmicas que podem emergir e são constitutivas dos próprios coletivos escolares. Tais diferenças também podem ser atravessadas por desigualdades e violências, como racismo (hooks, 2017, OLIVEIRA, 2017) e homofobia (OLIVEIRA, 2017). Nesse sentido, Pereira (2017) aponta que a relação entre

antropologia e educação é urgente, sobretudo no contexto em que a luta por uma escola inclusiva e democrática vem sofrendo reações e ataques de certos segmentos sociais. Sobre estes ataques, ele afirma que:

Os arautos dessas ideias que atentam contra a autonomia e liberdade de expressão docente pouco sabem de educação ou pouco estiveram no “chão da escola”. Ignoram, portanto, como a omissão da escola em abordar temas como gênero, sexualidade, racismo e preconceito, entre outros, é que permite com que todos os dias, arrisco dizer que em praticamente todas as escolas brasileiras, haja algum jovem sendo perseguido, humilhado ou mesmo sofrendo agressões físicas, por não se enquadrar em determinado padrão social hegemonicamente constituído (2017, p. 170).

As escolas podem ser espaços de liberdade e criatividade, mas também de censura e violência. Nessa complexa composição, Pereira (2017) defende que a relação entre antropologia e educação, pesquisa e prática docente, se mostra como um caminho urgente e necessário. No tópico seguinte, abordo alguns aspectos restritivos/limitantes que perpassam a escola e o trabalho docente.

Limites, reificação e burocratização do trabalho docente

Além das possibilidades criativas, libertadoras e críticas, como apontam intelectuais como Paulo Freire (1999) e bell hooks (2017), a escola, enquanto instituição estatal ocidental, também vem sendo caracterizada a partir de diferentes abordagens e pesquisas como um espaço de controle e disciplina (FOUCAULT, 1985), um aparelho ideológico de estado (ALTHUSSER, 1987), reprodutora de desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2013), com práticas de educação bancária (FREIRE, 1999), etc. É preciso problematizar e pensar a escola em suas possibilidades múltiplas e criativas, mas também os seus problemas, desigualdades e violências. A seguir, apresento um relato simples e singelo sobre o limite da liberdade, criatividade e perspectiva crítica, especificamente, no caso, sobre a autonomia docente e mediação em uma situação problemática com um estudante.

Ainda em meu primeiro ano como docente, um estudante tirou uma foto minha em sala de aula, sem que eu percebesse, e postou na internet. Fiquei sabendo da foto quando estava em uma outra sala de aula - com a internet e as redes sociais, as trocas e conexões entre os estudantes correm mais rápido do que podemos imaginar. A legenda da imagem dizia que minha aula dava sono, como as músicas da cantora Lana del Rey.

Apesar do erro do discente, achei a legenda engraçada. O jovem que me mostrou a foto em seu celular, denunciando o outro estudante, tentou criar polêmica e estimular os demais da sala com a situação, talvez tenha achado que eu ficaria bravo ou irritado. Não alimentei a sua empolgação e continuei a aula.

Em outro momento no mesmo dia, procurei o estudante que havia postado a foto e pedi que a apagasse. Expliquei a problemática de tirar fotos das pessoas sem permissão e, ainda mais, postar em redes sociais - pensando hoje, eu poderia ter incluído esta questão nas aulas, sem expor o jovem obviamente². Sem resistência e de modo aparentemente compreensivo, ele apagou a imagem. Ocorreu que semanas depois a equipe gestora da escola ficou sabendo do incidente e veio falar comigo. Criou-se um alarme sobre uma situação que já estava resolvida. Pois não deu outra, o estudante foi punido com uma suspensão de alguns dias, mesmo eu dizendo que já havia resolvido e lidado com a situação. Fiquei me questionando, como se educa sobre um erro privando o estudante de estar na escola?

Para além dessa situação banal na qual minha autonomia em lidar com o problema não foi respeitada, há outras dimensões em que a docência é limitada, ou melhor dizendo, impelida a assumir formas restritas. Quero chamar a atenção para uma dimensão do trabalho docente pouco visibilizada: a burocracia. Neste aspecto, nós precisamos lidar com documentos, registros em plataformas *online*, planilhas, prestações de contas, formulários, cadastros, prazos, avaliações e afins. Alguns estudos têm apontam para o crescimento destas demandas (BEHR SIN, 2011; DIAS, 2011; FLORES, 2011) que, muitas vezes, estão associadas a reformas estatais - como a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), cuja implantação se tornou obrigatória a partir de 2022.

Nos anos de 2020 e 2021, com a pandemia de Covid-19 e a implementação de ensino remoto e híbrido, mudanças bruscas ocorreram no trabalho docente com relação a este aspecto³. Aliada ao uso obrigatório de tecnologias de informação e comunicação

² É recorrente nas escolas problemas relacionados ao uso indevido e postagens de imagens de terceiros em redes sociais, muitas vezes como forma de praticar *bullying* entre os estudantes. Há também casos em que fotografias e vídeos são utilizados como ferramentas de denúncias de discriminações e violências. Portanto, essa é uma questão complexa que necessita de maiores reflexões que não caberiam neste texto.

³ A pandemia de Covid-19 teve efeitos nas comunidades escolares em diversas dimensões e de diferentes maneiras, como na aprendizagem e socialização de crianças e adolescentes, a exclusão digital decorrente do ensino remoto e híbrido, a evasão escolar, na alimentação, na saúde mental de estudantes e profissionais da educação, nos casos de contágio e adoecimento decorrente da Covid-19 com o ensino híbrido e retorno

(TICs) e mudanças bruscas no tempo-espço, as demandas burocráticas e os mecanismos de controle e fiscalização da performance docente se intensificaram, como eu relato em um outro trabalho:

Não basta trabalhar em excesso, o profissional tem que provar que trabalha. Novas planilhas para preencher, roteiros de aula, portfólio e outros registros exigidos, passam a ser mais uma demanda de trabalho em si. O trabalho excedente, que ultrapassa a carga horária formalmente instituída, é ignorado pelas técnicas de controle e avaliação. Naturaliza-se a ideia de que professores e professoras têm que se doar à profissão [...] (COSTA, no prelo).

Com relação a essa dimensão burocrática, a antropologia tem produzido pertinentes reflexões sobre o que tem sido chamado de “cultura de auditoria” (SHORE; WRIGHT, 1999; STRATHERN, 2000) – também traduzido como “cultura de avaliação” em algumas publicações (STRATHERN, 1999; RAMÍREZ-GÁLVEZ, 2009). Uma das vozes proeminentes dessa discussão é a antropóloga britânica Marilyn Strathern (1999; 2000), que empreende uma análise sobre a burocracia e técnicas de avaliação do trabalho docente no ensino superior britânico. Contudo, dada as especificidades de cada espaço, ela afirma que esta cultura faz parte de um fenômeno ocidental global e que, nas últimas décadas do século XX, se desprende do ambiente das finanças e contabilidade e implementa cálculos, avaliações e medições em vários contextos. Esta racionalidade passa a ser a medição para eficiência e boas práticas dentro de instituições.

Strathern afirma que “a educação encontra-se engolfada por um fenômeno que se expandiu demasiado [...]. A cultura da avaliação [auditoria] é a avaliação intensificada” (1999, p. 19). Nesse fenômeno em expansão, o foco desloca-se do ensino-aprendizagem para a prescrição de práticas que pressupõe alcançar metas e objetivos.

Como dar conta de tantas demandas, prazos e cobranças? Como conciliar toda essa parte burocrática com aquilo que deveria ser o central no trabalho docente: o pedagógico? Nas avaliações de professores e professoras, mais importa o prazo que se entrega um plano pedagógico, por exemplo, do que a qualidade do plano em si. A assiduidade e a velocidade com que você entrega seus registros diários em documentos e plataformas *on-line* (presença, conteúdo, notas, etc.) concedem mais prestígio do que o tempo de estudo, formação,

presencial, entre outros aspectos que configuraram um cenário bastante complexo. Para algumas reflexões sobre esse cenário, cf. Grossi e Toniol (2020); para algumas reflexões sobre os impactos no trabalho docente, especificamente a partir de minha experiência como professor, cf. Costa (no prelo).

preparação de aula e atualização em debates que proporcionam consistência para uma boa aula (COSTA, no prelo, grifos do autor).

Nesse cenário, as demandas burocráticas tendem a ser a métrica privilegiada na avaliação de um “bom profissional”, relegando o ensino-aprendizagem e o conhecimento para um segundo plano. Strathern (1999) entende que “estruturas mutáveis não podem ser *descritas* em linguagem administrativa ou *analisadas* em termos de um modelo organizacional” (p. 21, grifos da autora), ou seja, a multiplicidade de saberes, práticas e vivências que compõem a escola não podem ser explicadas, medidas e moldadas por meio da perspectiva reificante da burocracia e normativas prescritivas que operam sobre as escolas e o trabalho docente. O que os gráficos e estatísticas podem nos dizer das complexidades e propor, por exemplo, com relação à evasão escolar e às licenças por adoecimento de docentes?

Nesse sentido, aponto que a antropologia e a etnografia se mostram mais uma vez como parceiras em potencial para compreender e contribuir com estas complexidades das realidades escolares e as práticas docentes, tanto na dimensão pedagógica quanto burocrática.

Considerações finais

Como busquei mostrar ao longo do texto, a escola e o trabalho docente não podem ser explicados e compreendidos por uma única dimensão - menos ainda por uma dimensão exclusivamente normativa. A escola pode ser pensada como uma rede complexa, múltipla e dinâmica, mas também uma rede com “cortes”, limites e restrições⁴.

É preciso esforço e engajamento, prático e intelectual, para superar dicotomias que distanciam a universidade (especificamente a antropologia) e a escola, a teoria e a prática, a pesquisa e o ensino. Como bem nos lembra Paulo Freire (1999),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 32).

O texto que aqui se inscreve, de relatos e diálogos antropológicos, é, portanto,

⁴ Aqui, me inspiro analogicamente na imagem proposta por Marilyn Strathern (2014) para pensar os limites e cortes da “rede”, da teoria ator-rede de Bruno Latour (2012).

um esforço para contribuir com este corpo potente que vem se constituindo na conexão entre antropologia e educação. É, também, um experimento de (auto)reflexão, para explicitar as inquietações de um antropólogo e professor da educação básica.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEHRISIN, Maria. Vozes docentes: análise de reflexões de professores de ciências sobre sua vivência profissional. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, v. 13, n. 1, p. 73-86, 2011.

BRANDÃO, Carlos R.. Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação. **Revista Inter-Ação**, v. 26, n. 1, p. 9-30, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 25 de agosto de 2022.

COSTA, Samuel D. Farias. Burocratização do trabalho docente e pandemia: relato de experiência e reflexões antropológicas de um professor na educação básica. In: BITENCOURT, Silvana Maria; ANDRADE, Cristiane Batista; ESTEVINHO, Telmo Antônio Dinelli (Orgs.). **Cuidado e a pandemia da Covid-19**: aproximações interdisciplinares e interseccionais. Curitiba: Editora Appris, (no prelo).

DIAS, Sueli de F. Construção da identidade docente: intermediações da formação e das condições de trabalho do professor. **Revista educação**, v. 6, n. 1, p. 45-53, 2011.

DURKHEIM. Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FLORES, Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 161-191, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOMES; Ana Maria R.; GOMES, Nilma Lino. Anthropology and education in Brazil: possible pathways. In: ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. (Ed). **Anthropologies of education**: a global guide to ethnographic studies of learning and schooling. New York: Berghahn Books, p. 111-130, 2012.

GROSSI, Miriam; TONIOL, Rodrigo (Orgs.). **Cientistas Sociais e o Coronavírus**. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.

- GUSMÃO, Neusa Maria M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos Cedex**, v. 18, n. 43, *online*, 1997.
- _____. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, n. 10, p. 32-45, 2011.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: Edufba, 2012.
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.
- _____. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Tese de doutorado em Educação. Curitiba, UFPR, 2017.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 149-176, 2017.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos A.; MORALES, Ofelia (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens (vol. II)**. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- RAMÍREZ-GÁLVEZ, Martha. Apresentação: algumas considerações sobre a cultura da avaliação. **Mediações**, v. 14, n. 1, p. 11-23, 2009.
- SCHWEIG, Grazielle Ramos. ANTROPOLOGIA, o ensino de. In: BRUNETTA, Antonio A.; BODART, Cristiano das N.; GIGALES, Marcelo P. (orgs.). **Dicionário do ensino de sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.
- SHORE, Cris; WEIGHT, Susan. Audit culture and anthropology: neo-liberalism in british higher education. **J R Anthropol Inst.**, v. 5, n. 4, p. 557-575, 1999.
- STRATHERN, Marilyn. “Melhorar a classificação”: a avaliação no sistema universitário britânico. **Novos Estudos**, v. 1, n. 53, p. 15-31, 1999.
- _____. (Ed.). **Audit cultures: anthropological studies in accountability, ethics and the academy**. London/New York: Routledge, 2000.
- _____. Cortando a rede, In: _____. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- TADDEI, Renzo; GAMBOGGI, Ana Laura. Educação, antropologia, ontologias. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 27-38, 2016.
- TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia e educação: interfaces em construção e as culturas na escola. **Revista Inter-Legere**, n. 9, p. 234-252, 2011.
- WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.