

**A PESQUISA “A EMERGÊNCIA DA *ETNOAPRENDIZAGEM* NO CAMPO ANTROPOEDUCACIONAL: UMA INVESTIGAÇÃO ETNOLÓGICA SOBRE A APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL”:**

**UMA VIVÊNCIA APRENDENTE PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO**

Sílvia Michele Macedo de Sá, UFRB, smlmacedo@hotmail.com

Eixo: Experiências educacionais para implementação dos Sete Saberes para uma educação do futuro

O artigo em pauta apresenta perspectivas compreensivas sobre a aprendizagem e a sua complexidade, presentes na experiência de pesquisa intitulada “A emergência da *etnoaprendizagem* no campo antropológico: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural”, a qual teve como centralidade fundamentar e desenvolver o conceito *etnoaprendizagem*. O trabalho etnográfico de base emerge de uma pesquisa com os índios Kiriri do sertão da Bahia e se inspira nas contribuições da antropologia da educação, da etnometodologia, da teoria da complexidade, fundamentalmente desenvolvida por Edgar Morin, e da epistemologia multirreferencial forjada por Jacques Ardoino, assim como nos estudos psicossociais da psicologia da aprendizagem, tomando como centralidade as elaborações da psicologia cultural de Jerome Bruner. Neste trabalho, o conceito de *etnoaprendizagem* é tomado como uma contribuição singular à educação futura, bem como à formação. Emerge desafiada pelas sensíveis pautas socioculturais ou mesmo como uma proposição que se universaliza quando a cultura, como condição humana, torna-se um *arkhé* de toda e qualquer experiência aprendente, como valorizam os estudos da complexidade na educação e os saberes necessários para a educação qualificada desejada.

Palavras-chave: etnoaprendizagem; educação; etnologia; Kiriri.

**Contextualizações introdutórias**

Perspectivando as aprendizagens como experiências socioculturais mediadas e singulares da experiência humana na sua complexidade, bem como tomando o campo antropológico como referência, o trabalho de pesquisa que está sendo socializado neste artigo foi intitulado “A emergência da *etnoaprendizagem* no campo antropológico: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural”. Objetivou desenvolver compreensivamente a criação conceitual que denominei de *etnoaprendizagem*, a partir de uma perspectiva etnológica.

O estudo de doutorado, em questão, foi inspirado por minhas implicações político-educacionais em relação ao compromisso social que temos para com a educação futura e os povos e grupos sociais marginalizados pelos processos da colonização, como os povos indígenas do Nordeste e as comunidades quilombolas. Estes atores sociais tiveram os seus saberes e práticas tradicionais singulares ignorados pela implementação das bases educacionais racionalistas aliadas às lógicas capitalistas homogeneizadoras. Assim, balizando o olhar por estas sensibilidades sociais e, especialmente, pelas reflexões e considerações antroeducacionais abordadas em minha pesquisa etnográfica do mestrado, acolhida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia-UFBA, intitulada *Educação por Outros Olhares: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do sertão baiano*, é que idealizei a pesquisa etnológica aqui apresentada.

A investigação etnográfica do mestrado, referida, buscou interpretar, analisar e compreender como se configuram os processos de aprendizagens entre os índios Kiriri do sertão baiano. Nesta, foi possível entender a educação e os processos de aprendizagem como fenômenos culturais, dinamicamente diferenciados e complexos. Assim, a partir das interpretações construídas sobre a aprendizagem no contexto cultural Kiriri, realcei algumas contribuições reflexivas e compreensivas, que acabaram por desaguar na perspectiva conceitual que denominei de *etnoaprendizagem*. De acordo com as perspectivas resultantes desta pesquisa, concluí que, entre os índios Kiriri do sertão baiano, existem expressivas singularidades socioculturais reelaboradas e legitimadas pela sua tradição oral, mitos, rituais xamanísticos e trabalhos tradicionais que formam a base do seu *ethos* grupal, onde se realiza a experiência cultural da aprendizagem e os aprendizados que estruturam a sua cultura e o seu cotidiano. Neste âmbito, entendo que por meio da tradição Kiriri, disseminada pela narrativa, enquanto prática sociocultural e política de organização do próprio cotidiano e suas várias experiências em grupo são aprendidas, refletidas, reelaboradas e transmitidas normas sociais, valores e crenças pertinentes ao seu dinâmico contexto cultural. Desta forma, se apresenta no Território Kiriri, um conjunto de aprendizagens, enquanto *experiência cultural mutualista*, significativa para melhor entendermos e complexificarmos nossas compreensões sobre a aprendizagem como especificidade antrosocial da condição humana.

Neste sentido, tomando o campo *antropoeducacional* como referência básica, acreditei que a partir de um estudo etnológico, inspirado nos trabalhos clássicos e contemporâneos do campo das ciências sociais e da antropologia, da educação, poderia contribuir de forma aprofundada e ampliada para reflexões educacionais no âmbito da compreensão dos processos de aprendizagem, visto que a compreensão deste fenômeno de singularidade cultural é fundamental para o entendimento da *formação humana* na sua diversidade, *dado que a educação, no seu sentido mais complexo, não é apenas uma preparação, mas é uma compreensão configurada na concretização do modo de viver experienciado culturalmente, e a experiência em si é o próprio processo de aprendizagem se realizando. Diria mesmo, é a própria formação se fazendo.*

É da bacia semântica descrita e experienciada na pesquisa de mestrado e nos anos de trabalho como Bolsista de Iniciação Científica-IC no Programa de Pesquisa Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro-PINEB, ou seja, do conjunto de indagações eivadas de contextualizações e deste processo hermenêutico proposto para o trabalho de doutorado, que emergiram as elaborações sobre o que denominei de *etnoaprendizagem*. Foi do conhecimento produzido no contexto destas implicações que me posiciono antropológica e politicamente em favor de uma educação onde a aprendizagem não seja, enquanto compreensão e mediação, propriedade privada de uma racionalidade monossêmica institucionalizada. Falo de *uma aprendizagem*, e de *uma educação hermenêutica*, onde a busca por novas compreensões sobre a educação e o fenômeno aprender se torne um processo fundamental para o olhar sobre a diversidade na sua complexidade, enquanto também atitude crítica e política.

### **Algumas perspectivas compreensivas sobre as *etnoaprendizagens* e a condição humana na sua complexidade**

Por serem cultivadas e mediadas culturalmente, as *etnoaprendizagens* – desenvolvimento conceitual que me desafiou enquanto criação e explicitação – são experiências de aprendizagem diferenciadas entre as diversas culturas nas suas sociedades e assumem assim características dinâmicas e ao mesmo tempo singulares. Porém, mesmo com as contribuições valorosas já existentes, é possível observarmos que ainda existem muitas dificuldades pedagógicas para lidar efetivamente com a intersubjetividade que está contida na comunhão cultural relacionada à constituição sociocultural do saber.

A constituição sociocultural do saber, do conhecimento, nas suas *etnoaprendizagens* e formações implicadas, não podem ser compreendidas e analisadas de maneira apartada das bacias semânticas, dos contextos simbólicos, das ações e atividades em sociedade e cultura, que as elaboram e as alimentam. Assim, entendo que nas suas relações de aprendizagem indexicalizadas, indígenas, quilombolas, camponeses, surdos, pescadores etc, ou seja, todos os atores socioculturais em suas comunidades e em seus cotidianos, sejam tradicionais ou não, sejam urbanos ou não, tomam conhecimento e atualizam métodos e estratégias para estruturar e definir suas ações de aprendizagem e formação, para organizar suas atividades e situações de vida, para racionalizar condutas e para firmar decisões. Tais métodos e estratégias (GARFINKEL, 1989), mediam as nossas aprendizagens indexicalizadas, ou seja, as nossas *etnoaprendizagens*.

Assim como nos processos educacionais desenvolvidos nos espaços educativos institucionalizados, em outros espaços de formação, nos diversos espaços sociais, nas ruas, nos mercados, nos templos religiosos, na escola, nas rodas de samba, no toré, no trânsito e em culturas tradicionais e cosmopolitas, nas suas diferentes formas de expressão as *etnoaprendizagens* acontecem, com suas racionalidades e propósitos utilizando seus “etnométodos” (GARFINKEL, 1984). Assim, concordo com Garfinkel, fundador e principal referência da etnometodologia, “la science des ethnométhodes”<sup>1</sup> (COULON, 1987, p. 14), bem como Coulon, estudioso difusor dos estudos em etnometodologia e educação, que por sua relação dialética com a sociedade e a cultura, por suas diferentes formas ativas de racionalizar, de se representar e ser representado no mundo, de simbolizar e ser simbolizado, construindo e reconstruindo linguagens, valores, normas condutas, práticas, “L’acteur social n’est pas un idiot culturel”<sup>2</sup> (COULON, 1987, p.18).

Aprender sobre e com *outros* processos de aprendizagens, compreendendo *a educação realizada por outros olhares*, faz parte, entendo, da dívida que temos com os processos culturais violentados pelo projeto civilizatório excludente e discriminatório do mundo capitalista aliado às suas outras diversas iniquidades. Este é um compromisso intelectual e político com as diversas culturas e suas compreensões de mundo. Neste sentido, compreendo que é fundante nos abirmos para as possibilidades sociais, culturais, cognitivas e estéticas, tendo como perspectiva a produção/socialização dos

---

<sup>1</sup> A ciência dos etnométodos.

<sup>2</sup> O ator social não é um idiota cultural.

conhecimentos *indexicalizados* pelo dinamismo cultural. Ou seja, o afloramento de um “novo espírito científico” (BACHELARD, 1999) e formativo, pautados nessas novas aberturas epistemológicas e cosmológicas, e *a fortiori*, a compreensão de processos *outros* de aprendizagem. A propósito, segundo Almeida:

[...] investir na disposição para ampliar os limites do conhecimento e fazer dialogar as competências disciplinares. Uma reorganização mais democrática dos saberes poderá reduzir a exclusão inadmissível de parte considerável de nossa sociedade diante das escolhas coletivas. Esse desafio, longe de configurar uma missão própria de um especialista, pertence igualmente aos epistemólogos, físicos, educadores, sociólogos, antropólogos e intelectuais da tradição (2000, p.21).

### Inspirações epistemológicas

Diante dos desafios compreensivos inerentes aos fenômenos da formação humana, em toda sua complexidade, como bem tem nos ensinado Edgar Morin, como a emergência das *etnoaprendizagens*, em suas atualizações multirreferenciais, este trabalho compartilha do desejo mais profundo da antropologia, o de compreender “objetos” dos estudos antropológicos pensando no homem e no seu processo de totalização, como nos sugeriu Mauss. Assim, com este desejo pretendo no estudo apresentado desenvolver um trabalho etnológico entendendo o “homem total”, ou seja, uma antropologia que pleiteia o biológico, o psíquico, o sócio-histórico e o cultural, “[...] Significa não mais pensar o homem dividido entre corpo e alma, entre a natureza e a cultura [...]” (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 29). Esta postura *radical*, que veio dos *arkhés* da antropologia, ficou por muito tempo acorrentada a um conjunto de teorias corporativas orientadas por paradigmas engessados, porém, com a crise da ciência moderna, alguns segmentos da antropologia e da educação, assim como muitas ramificações das ciências humanas têm se empenhado em promover uma abertura dos campos ou reencontrar a compreensão da dimensão complexa que envolve a espécie humana e os seus fenômenos, isto é, a própria “condição humana” (ALMEIDA, 2000). Neste sentido, as inspirações em Almeida, me levaram a pensar no que Guy Berger argumentou: “[...] os sedentários esqueceram suas origens nômades, prefiro os nômades, que mesmo sendo ‘ladrões de galinha’ amam as amplitudes” (2012, p. 24).

Tenho observado um processo lento, porém contínuo, de abertura do campo antropológico em que estão sendo promovidos diálogos com outras diversas áreas do conhecimento formando, inclusive, novas ramificações no próprio campo antropológico, como: a antropologia psicológica, a antropologia filosófica, a

antropologia da complexidade, os estudos culturais, e a própria antropologia da educação, em que este estudo se insere. Tais novos segmentos, por sua vez, se desenvolvem em outros diversos temas e estudos. Até algumas poucas décadas atrás a antropologia tinha seus contornos muito bem definidos, centrada nos paradigmas explicativos, também, chamados de “paradigmas da ordem” (OLIVEIRA, 2000), porém com a “crise dos paradigmas da ciência moderna”, ou mesmo, pela análise de alguns autores, com o processo histórico salutar de conflito paradigmático, “[...] a antropologia parece resgatar sua promessa inicial de apreender o homem em sua complexidade e totalidade” (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 30).

Entendo, assim como os autores citados acima, que o homem e os fenômenos relacionados à humanidade não podem ser analisados condicionados à superespecialização da ciência, pois são mediados e estão imersos em contextos, em sistemas complexos, porém esta compreensão ainda é desafiadora, ou mesmo ainda equivocada para muitos antropólogos formados pelas bases clássicas.

Em diálogo com Edgar Morin, Tosta e Rocha descrevem e analisam, de forma positiva, a perspectiva deste autor sobre o homem enquanto um ser bioantropossociológico ou biopsicossociocultural, ou seja, uma visão humana hipercomplexa em constante interação. Pensando na incompletude característica do homem e do próprio conhecimento antropológico, assim como na sustentabilidade humana no planeta diante da crise moderna e de suas diversas “[...] dimensões interdependentes e interpenetrantes: ecológica, social, política, humana, étnica, ética, moral, religiosa, afetiva, mitológica...”(2009, p.09), Morin anuncia uma nova era para o pensamento antropológico:

Les glas sonne pour une anthropologie rétrécie à une mince bande psycho-culturelle flottant comme un tapis volant sur l'univers naturel. Les glas sonne pour une anthropologie qui n'a pas eu le sens de la complexité, alors que son objet est le plus complexe de tous, et qui s'effrayait du moindre attouchement avec la biologie, laquelle, avec des objets moins complexes, se fonde sur des principes de connaissance plus complexes.

Les glas sonne pour une théorie fermée, fragmentaire et simplifiante de l'homme. L'ère de la théorie ouverte, multidimensionnelle et complexe commence (MORIN, 1973, p.211).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Dobram os sinos por uma antropologia reduzida a uma faixa estreita psicocultural, flutuando como um tapete voador sobre o universo natural. Dobram os sinos por uma antropologia que não teve a noção de

Para dar conta da complexidade dos fenômenos humanos, a antropologia deve deixar aflorar a sua singularidade, que compreendo ser composta por características não só interdisciplinares, mas transdisciplinares, polissêmicas, multirreferenciais. E para acolher efetivamente tais perspectivas, de acordo com Tosta e Rocha, “[...] a antropologia exige de nós uma atitude pedagógica aberta ao aprendizado, à curiosidade, à criatividade e ao diálogo. Com efeito, antes de ensinar, cabe ao antropólogo e ao estudante de antropologia querer aprender” (2009, p.18).

Estando dentro do campo da antropologia da educação, pensando nos desafios do campo educacional e nas reformas necessárias para este, entendo como Almeida, referência do campo da antropologia da complexidade, que devemos caminhar em busca da religação dos saberes, nas suas diversidades e diferenças, num processo de desconstrução e reconstrução dos atuais modelos cognitivos, para promovermos uma reforma de pensamento, como nos sugere Morin, pois, na realidade, se faz urgente reaprendermos a nossa própria condição humana, como *sapiens-sapiens-demens*, que em todas suas relações e estratégias de conhecimento implicam em multiplicidades de experiências reflexivas.

[...] devemos estar atentos a um fato: não somos hoje um simples produto do passado que nos foi transmitido, porque somos simultaneamente produto e produtores da nossa cultura. Além disso, nossa história é fruto de uma dinâmica complexa que qualifica a condição humana como sendo a permanente oscilação entre forças de emancipação e regressão, ordem e desordem, avanço e retrocesso, vida e morte, repetição e inovação. É do interior mesmo dessa dinâmica complexa que emerge a condição reflexiva dos humanos. Dotada de uma certa autonomia, a condição de refletir retroage sobre nossas experiências e, a partir dessa condição cognitiva, é que exercitamos nossos atributos de vontade e liberdade (ALMEIDA, 2000, p.11).

### **A etnoaprendizagem e sua construção conceitual**

Tendo como objetivo elaborar um trabalho no campo da antropologia da educação, aberto ao diálogo com outras formas e áreas do conhecimento, e admitindo a complexidade do objeto da pesquisa referida, que se configura na explicitação da ideia

---

complexidade, enquanto o seu objeto é o mais complexo de todos, e que se assustava ao menor contato com a biologia, a qual, com objetos menos complexos, se funda em princípios de conhecimento mais complexos.

Dobram os sinos por uma teoria fechada, fragmentada e simplificante do homem. Começa a era da teoria aberta, multidimensional e complexa (MORIN, 1973, p.211).

de *etnoaprendizagem*, ou seja, uma criação conceitual híbrida, nascida de uma formação de fronteiras entre os campos da antropologia e da educação, entende que este estudo teve fortes identificações teórico-metodológicas e epistemológicas com a teoria da complexidade.

Perspectivando as *etnoaprendizagens* como condição humana e que toda relação de conhecimento está implicada com uma variedade de experiências e uma multiplicidade de saberes, porém observando as limitações demasiadamente racionalistas, especializadas e fragmentárias do que é considerado como educação formal e conhecimento no nosso contexto, compartilho com Morin e Almeida a compreensão da necessidade de trabalharmos efetivamente com o propósito da religação dos saberes, entendendo as fenômenos educacionais na sua complexidade. Para que tal perspectiva seja alcançada, entendo como os autores acima citados, que suas transformações estão relacionadas a uma reforma do pensamento, a uma reforma cognitiva, no sentido em que um conhecimento só é realmente pertinente quando este emerge eivado de contexto, articulado, assim como os processos de aprendizagem que o instituem. De acordo com Meirieu, responsável pelo comitê organizador do colóquio *Que saberes ensinar nas escolas*, lembrado por Morin em seu livro *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios* (2002) se faz fundante prepararmos os jovens em formação e cultivarmos uma cultura que lhes possibilite adquirir conhecimentos perspectivando seus contextos e suas dimensões complexas. Como afirma Charlot, não há saber sem relação com o saber, pois a busca pelo saber demanda relações e experiências com os nossos pares, com o mundo da vida (2000, p. 60, 67).

Para viabilizarmos tal dimensão multirreferencial dos fenômenos educacionais, como as *etnoaprendizagens* e a formação implicam em reaprendermos a religar saberes, como já pontuei acima, e para tal reaprendizagem pela religação, segundo Morin, existem três princípios: a *compreensão autoprodutiva*, que rompe com a perspectiva da linearidade funcionalista; o *princípio da dialógica*, em que ideias aparentemente opostas são colocadas em associação; e o entendimento *hologramático*, em relação aos fenômenos da humanidade e suas instituições, compreendendo que a parte está no todo e o todo está na parte. Tais princípios rompem com esquemas simplificadores, generalistas, homogeneizadores, funcionalistas, cartesianos, binários. Neste sentido, sobre o papel dos contextos educacionais, para o estudioso em diálogo, “[...] A missão



primordial do ensino implica muito mais em aprender a religar do que aprender a separar. Simultaneamente, é preciso aprender a problematizar” (2002, p.66).

Como Morin e Almeida, entendo as limitações sobre a interpretação das aprendizagens, como condição humana mediada pelas relações socioculturais, ou seja, como dificuldades que estão relacionadas à separação e à hierarquização de culturais, como as culturas humanas e científicas. As perspectivas complexas e multirreferenciais abertas para outros processos cognitivos acolhem o diverso e a diferença, colaborando assim com as suas compreensões ao captar suas características contextuais, heterogêneas e multidimensionais, que foram ignoradas por bases racionalistas e reducionistas. A “[...] religação nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida” (MORIN, 2002, p.68). Neste sentido, o conhecimento da condição humana não está restrito apenas às ciências, mas também ao nosso imaginário, à nossa ludicidade, aos nossos delírios, aos nossos desejos, tais dimensões e referências singulares fazem parte da busca que envolve a compreensão e as aproximações interpretativas para a compreensão dessa condição. Assim, desta perspectiva Morin argumenta:

O ser humano sempre foi concebido de modo mutilado. Diz-se *homo sapiens*, dotado de razão, mas o homem é também delirante. Castoriadis adorava dizer que o homem é este animal louco, cuja loucura criou a razão. *Homo é sapiens e demens*. Vê-se nessas duas polaridades que não há fronteiras nítidas entre o delírio e a razão. Frequentemente, no limite da loucura existe a genialidade como em Nietzsche. O homem não é apenas *faber*, fabricante de instrumentos. É também um ser lúdico, *homo ludens*, como escreveu o pensador holandês Huizinga.[...] O sentimento lúdico nos acompanha em toda nossa vida e aqueles que não o possuem têm uma vida incredivelmente triste. O homem não é apenas *homo economicus*, mas também *homo mythologicus*. Vivemos de mitologia, sonhos, imaginário. Essa é a concepção complexa do ser humano (2002, p. 89-90).

Na relação de contraste entre a minha cultura e a cultura Kiriri, as minhas compreensões sobre as aprendizagens e as deles, foi possível me aproximar destas outras dimensões da condição humana, enfatizadas por Morin, que permeiam também as nossas aprendizagens, que valorizam e qualificam o aprendizado e a formação, quando consideradas e legitimadas na sua pluralidade. Como no caso de dona Jovelina, índia Kiriri e parteira, na sua narrativa descritiva sobre o seu processo de aprendizagem com os encantos e suas deslocadoras experiências, ou seja, suas *etnoaprendizagens*, que envolveram momentos de transe, sonhos, delírios e compreensões cosmológicas e

mitológicas. Tais referências dos processos de aprendizagem e de relação com o conhecimento inerentes à condição humana me foram apresentadas pelos “intelectuais da tradição” (ALMEIDA, 2000) Kiriri e não apenas pelos professores da universidade em que me formei. Entre os Kiriri pude experimentar uma nova perspectiva de rigor na “relação com o saber” (CHARLOT, 2000).

No veio desta perspectiva sobre as possibilidades cognitivas do homem, sobre as possibilidades e as relações com conhecimento, Almeida argumenta:

Com efeito, mais que atributos do pensamento que podem eventualmente articular-se, os itinerários míticos e lógicos estão em constante interação, como que contagiados por uma necessidade comum. Por outro lado, a suposta separação entre os ideários míticos, religiosos, científicos e filosóficos só encontrará justificação nas matrizes da racionalidade da história ocidental que operam a arbitrária disjunção entre razão e mito, como se razão e ciência não fossem sempre contaminadas e embebidas pelos dispositivos míticos (2000, p.14).

### **Compreensões finais**

O conceito de *etnoaprendizagem*, teve como objetivo colaborar com os encaminhamentos para uma possibilidade de nos reavermos com o pensamento antropeeducacional, para uma nova aliança entre a cultura científica e a cultura humanística, para um novo espírito educacional, enfim. Nesta perspectiva latente de reformas do pensamento, se faz necessário que sejam estimuladas novas articulações de saberes e competências, estabelecendo novas redes cognitivas, como salienta Almeida e Morin, assim como distinguirmos e compreendermos o que é ciência e o que é conhecimento, visto que a ciência é apenas uma das expressões do conhecimento, uma das formas culturais do conhecimento.

Entretanto, é necessário ter consciência de que o conhecimento construído, partilhado e transmitido pelas instituições de ensino se reduz, em grande parte, ao conhecimento científico. Aqui chamo a atenção para um ponto importante: é necessário distinguir ciência e conhecimento. A ciência é uma forma particular de conhecimento. Ela nasce no século XVII, com a designação de “ciência moderna” e surge, justamente, quando se separa de outras formas de compreender o mundo, como mito, a arte, a filosofia e a religião. Por sua vez, o conhecimento é o conjunto que abriga “competência” (aptidão para conhecer), “atividade cognitiva” (pensamento) e “saberes” construídos pelas sociedades humanas ao longo de sua trajetória como espécie (ALMEIDA, 2005, p. 18).

Com o processo de abertura cultural e cognitiva promovido em mim, especialmente, pelo trabalho etnográfico entre os índios Kiriri, mas também pelo trabalho etnológico sobre as *etnoaprendizagens*, tenho entendido que uma aprendizagem qualificada, uma aquisição de conhecimento qualificada, seja de que tipo for, ou seja, não só aquele de caráter científico, nos impulsiona em termos formativos, agregando valor a formação como processo e produto de projetos que lançam o sujeito, pois como argumenta Délorly-Monberger (2008), referência do campo da formação e dos estudos biográficos-, os homens são seres fundamentalmente projetados. Esta é uma perspectiva de duplo sentido, pois ao mesmo tempo em que projetam, planejam, criam, os homens também são projetados, impulsionados. Assim, segundo Macedo (2010) em comunhão com Délorly-Monberger, toda atividade humana cotidiana, na sua condição de experiência configura um horizonte de possibilidades projetivas, pois estas nos lançam na existência.

Entendo, assim, que a educação como possibilidade projetiva, nas suas singularidades aprendentes, no seu sentido mais complexo, não se configura apenas pelos processos de transmissão de conhecimento, as relações educativas, como centralidade da condição humana, são na realidade a concretização do modo de viver experienciado culturalmente. Assim, compreendo que as nossas experiências em si são os próprios processos de aprendizagem se realizando nas nossas existencialidades, ou seja, a própria formação se fazendo. Com ênfase a noção de *etnoaprendizagem*, “Conhecer o humano é, antes de qualquer coisa, situá-lo no universo e não separá-lo dele.” (MORIN, *apud* ALMEIDA, 2000, p. 9).

Pelas características socioantropológicas das *etnoaprendizagens*, acredito que estes fenômenos educacionais, por sua emergência complexa, não podem ser contemplados por perspectivas homogeneizadoras ou fragmentados, pois os nossos referenciais histórico-culturais se configuram de forma conjugada em toda experiência aprendente, assim, as experiências vividas estão profundamente relacionadas aos processos e conteúdos a serem aprendidos, aos diversos tipos de saberes que se dinamizam e complementam em prol da aprendizagem. Neste sentido, aprender não significa ter que perder referências, esquecer-se das nossas tradições, ou mesmo ausentar-se do mundo da vida.

## Referências:

ALMEIDA, M. da C. X. de. **Educar para a complexidade:** o que ensinar, o que aprender. In: *APRENDER* - Cad. de Filosofia e Psicologia da educação, nº 05, p. 15-29, Vitória da Conquista, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensinar a condição humana.** In: *EccoS Revista Científica*, dezembro, vol. 2, n. 2, p. 9-26, Centro Universitário Nove de Junho, São Paulo, 2000. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx> >. Acesso em: 24 de setembro de 2008.

BACHELARD, G. **Le nouvel esprit scientifique.** Paris: PUF, 1999.

BERGER, G. **A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis:** o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (orgs.) *Jacques Ardoino & a educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (p. 21-34).

CHALOT, B. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria.** Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COULON, A. **Ethnométhodologie et éducation.** Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

DELORY-MONBERGER, C. **Biografia e Educação:** figuras do indivíduo-projeto. São Paulo/Natal: Paulus/EDUFRN, 2008.

GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodologie.** New Jersey: Prentice Hall, 1984.

MACEDO, R. S. **Compreender e mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Líber Livro, 2010.

MACEDO DE SÁ, S. M. **Educação por outros olhares:** aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do Sertão Baiano. Dissertação. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2009.

\_\_\_\_\_. **A emergência da etnoaprendizagem no campo antropológico:** uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural. Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em educação, UFBA, Salvador, 2013.

MORIN, E. **Le paradigme perdu: la nature humaine.** Paris: Éditions du Seuil, 1973.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A.(orgs.). Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, R. C. de. **O trabalho do antropólogo.** Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2000.