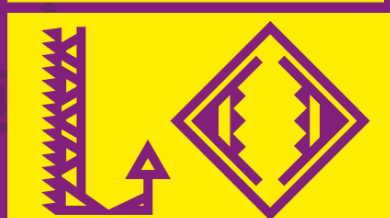


AN

TRO

PO



GLIA

NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Organização
Breno Rodrigo de Alencar
Gekbede Dantas Targino
Marcelo da Silva Araújo



EDIFPA

Organização
Breno Rodrigo de Alencar
Gekbede Dantas Targino
Marcelo da Silva Araújo

Antropologia na Educação Básica

Belém
2023

©2023 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.
Todos os direitos da publicação reservados. O conteúdo dos artigos aqui publicados, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo, é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial do Instituto Federal do Pará, da Editora IFPA ou das instituições parceiras.

Objetos gráficos: freepik.com

Dados para catalogação na fonte

A636a Antropologia na educação básica. / organização: Breno Alencar,
Gekbede Targino, Marcelo Araújo. – Belém: Editora IFPA, 2023.
268 p. : il.; color.

ISBN: 978-65-87415-55-0

1. Antropologia. 2. Educação. 3. Educação básica I. Alencar,
Breno (org.). II. Targino, Gekbede (org.). III. Araújo, Marcelo (org.).
IV. Título.

23. ed. CDD: 306.43

Ficha catalográfica elaborada por Mara Georgete de Campos Raiol – Bibliotecária CRB-2 PA - 1050

Editora IFPA
Av. João Paulo II, nº 514 - Castanheira
Prédio Reitoria, 1º andar.
CEP: 66645-240
Belém - PA

editora.ifpa@ifpa.edu.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Getulio Marques Ferreira

Reitor

Claudio Alex Jorge da Rocha

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - PROPPG

Ana Paula Palheta Santana

Presidente do Conselho Editorial

Ana Paula Palheta Santana

Conselho Editorial

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar

Bruna Almeida Cruz

José dos Reis Bandeira Filho

Lairson Barbosa da Costa

Leandro Machado Ferreira

Lucas Celestino Azevedo Pereira

Keila Renata Mourão Valente

Mara Georgete de Campos Raiol

Marcos Antônio Trindade Amador

Mário Vitor Brandão de Lima

Maryjane Diniz Araújo Gomes

Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho

Roberto dos Santos Correia

Rosemary Pimentel Coutinho

Thaís Monteiro Góes de Almeida

Projeto gráfico e diagramação

Caio Cesar Figueiredo de Sousa

Revisão de texto

Mário Vitor Brandão de Lima



Agradecimentos

Pretendemos fazer deste livro um marco no ensino de ciências sociais, mais precisamente no ensino de Antropologia. Não que sejamos pretensiosos, mas consideramos esta publicação uma contribuição significativa para a expansão dos horizontes de atuação dos profissionais com formação antropológica, majoritariamente recrutados pelo ensino superior. Logo, assim como nos sentimos inspirados a reunir reflexões, práticas e estratégias de transposição didática de antropólogos que atuam na educação básica, esperamos que nossos leitores se sintam convencidos de que o *métier* antropológico é polivalente e tem lugar em diferentes níveis de aprendizagem.

Contudo, para convencer que estamos deixando um legado, o maior desafio é demonstrar que não acreditamos nisso sozinhos. E uma coletânea que se pretenda inspiradora, só poderia sê-lo se todos os envolvidos imprimissem nela um pouco de si. Por isso, registramos nossa gratidão para com os autores e as autoras que não hesitaram em compartilhar suas experiências em sala de aula, bem como suas reflexões sobre o papel da Antropologia como ferramenta pedagógica, ainda que isso fosse enfrentado em meio ao maior desafio humanitário de nossa geração: a pandemia do Covid-19.

Rendemos agradecimentos à Comissão Organizadora do IV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais que, ao aceitar a proposta do Grupo de Discussão, viabilizou o encontro de organizadores(as) e autores(as). De igual modo, agradecemos ao Instituto Federal do Pará, ao Instituto Federal da Paraíba, ao Colégio Pedro II e às demais instituições de ensino e pesquisa que autorizaram a participação dos organizadores(as) e autores(as) no evento e ao incentivo acadêmico à publicação manifestado pelos(as) líderes e membros do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Cultura,

Educação e Política (GICEP/IFPA), ao Laboratório de Humanidades (LabHum/CPII) e ao Grupo de pesquisa Realidade Brasileira e Educação Profissional (IFPB).

Por fim, somos gratos a Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do Instituto Federal do Pará, que por meio de chamadas públicas tem incentivado e dado oportunidades para publicações acadêmicas como esta em sua editora.



Sumário

Prefácio - Por uma Antropologia na Educação Básica	17
Amurabi Oliveira	
Apresentação	29
Breno Rodrigo de Alencar	
Gekbede Dantas Targino	
Marcelo da Silva Araújo	
Longe e perto de nós mesmos: a etnografia de si como exercício antropológico decolonial	51
Tatiana Bukowitz	
O que sabemos sobre os povos indígenas?	93
Livia Tavares Mendes Froes	
Antirracismo na educação básica	109
Cleomar Felipe Cabral Job de Andrade	
Mirele Saiara Santos Ribeiro	
Emilly Novaes Santos	
O voo da sankofa: identidade, memória e educação antirracista	129
Renato de Souza Dória	
Debates antropológicos no livro Didático	155
José Kleiton Vieira de Lima Ferreira	
Considerações sobre métodos antropológicos na prática docente	177
Elusiano da Silva Melo Júnior	
Mateus Alexandre Pereira da Conceição	
Eliane Anselmo da Silva	
Lidiane Alves da Cunha	

Intolerância religiosa e formação escolar: análise das redações nota mil do ENEM 2016 197

Stella De Sousa Martins

Juliana Dias Lima

Letícia Guimarães Vicente

Wallace Ferreira

Antropologia e didática: metodologias de ensino em uma escola rural 221

Heldo da Silva Mendonça

Olhares antropológicos da Residência Pedagógica 247

Andréa Lúcia da Silva de Paiva

Autores 269



Prefácio

Por uma Antropologia na Educação Básica

Amurabi Oliveira¹

É com imenso prazer que aceitei prontamente prefaciara coletânea “Antropologia na educação básica”, organizada por Breno Alencar (IFPA), Marcelo Araújo (Colégio Pedro II) e Gekbede Targino (IFPB), antropólogos e antropólogas que atuam como docentes na educação básica. Trata-se de uma produção intelectual coletiva que nos inspira a continuar e aprofundar o debate sobre o ensino de Antropologia no Brasil.

Quando nos referimos à história da Antropologia brasileira, normalmente pensamos em nomes dos pioneiros desta ciência, como Arthur Ramos (1903-1949), Edgard Roquette Pinto (1884-1954), Gilberto Freyre (1900-1987), Heloisa Alberto Torres (1895-1977), ou ainda em instituições relevantes para a formação deste campo, como o Museu Nacional, a Fundação Joaquim Nabuco, a Universidade de São Paulo, o Museu Emílio Goeldi etc. Alguns outros pensarão ainda em obras marcantes, como *Casa-Grande & Senzala* (1933), *As Américas e a civilização* (1970), *Carnaval, Malandros e Heróis* (1979). Todavia, poucas vezes paramos para refletir sobre a prática do ensino da Antropologia, um movimento necessário, uma vez que estes antropólogos e estas instituições, além de se dedicarem à pesquisa, também se dedicam ao ensino.

1 - Licenciado e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande, Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com estágio pós-doutoral em didática das Ciências Sociais pela Universidade Autônoma de Barcelona. Associado da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), foi presidente da ABECS, membro da comissão de educação, ciência e tecnologia da ABA e da comissão de ensino da SBS. Atualmente, é professor da Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisador do CNPq.

Podemos afirmar que a rotinização do conhecimento antropológico ocorreu tanto através da pesquisa quanto através do ensino (OLIVEIRA, 2019). A fundação dos primeiros cursos de ciências sociais representou, a partir da década de 1930², justamente, o reconhecimento de que apenas a pesquisa não bastava, e por mais que tivéssemos grandes nomes que eram fundamentalmente autodidatas no campo da Antropologia³, era necessário profissionalizar esta formação através do ensino.

Apesar de compreendermos atualmente que a Antropologia compõe o campo das Ciências Sociais junto com a Ciência Política e a Sociologia, é importante enfatizar que há certo anacronismo nesta percepção. Em primeiro lugar, a compreensão de ciências sociais naquele momento era mais ampla, abarcando outras ciências, tais como a economia, a demografia, a psicologia social etc., e, em segundo, não havia um status semelhante entre estas ciências, tendo havido processos de institucionalização e consolidação de seus campos em distintas temporalidades.

Peirano (2000, p. 219) pensa não ser exagero usar como metáfora o fato de a Antropologia ter se desenvolvido como uma ‘costela’ da Sociologia então hegemônica e, de fato, Arthur Ramos justificou a criação de um curso de aperfeiçoamento em Antropologia e etnografia na Universidade do Brasil, na década de 1940, por afirmar que esta ciência possuía um lugar secundário nos cursos de Ciências Sociais

2 - Os primeiros cursos foram criados na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933), na Universidade de São Paulo (1934), na Universidade do Distrito Federal (1935), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938), na Faculdade de Filosofia da Bahia (1941).

3 - Edgard Roquette-Pinto, Arthur Ramos, Heloisa Alberto Torres podem ser indicados como alguns exemplos de antropólogos autodidatas. Apesar de Gilberto Freyre não ter possuído titulação no campo da Antropologia, no sentido estrito, sabe-se que realizou ao menos dois cursos de Antropologia na Universidade de Columbia, durante seu mestrado em História Social, de modo que seria impreciso afirmar que ele foi um autodidata neste campo. Observamos, a partir da década de 1940, tanto a formação da primeira geração de “antropólogos profissionais” formados no Brasil, que passaram a receber uma titulação pós-graduada outorgada por instituições brasileiras, como foi o caso de Marina de Vasconcelos (1912-1973), na Universidade do Brasil, quanto também dos primeiros brasileiros que obtiveram uma titulação em Antropologia no exterior, como René Ribeiro (1914-1990), que recebeu o título de mestre em Antropologia pela Universidade Northwestern.

e de História e geografia. Ainda segundo Ramos, em 1948, “Os ‘grandes problemas da Antropologia brasileira’ se convertem num único problema: o da deficiência técnica do ensino e da pesquisa das disciplinas antropológicas em nosso meio.” (RAMOS, 2015, p. 212).

Esta percepção de que a reflexão sobre o ensino é algo central e necessário para a Antropologia está posta também desde a fundação da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que ocorreu na 2ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), em Salvador, em 1955. Já naquele momento, uma das seções da reunião se dedicava ao ensino da Antropologia, entretanto, apenas nos anos 2000 foi formada uma comissão de Ensino de Antropologia nesta associação, posteriormente convertida em comissão de Educação, Ciência e Tecnologia. Em período mais recente, tem ocorrido regularmente a organização de mesas redondas e de Grupos de Trabalho na RBA voltados para esta temática (OLIVEIRA, 2021)⁴.

É importante mencionar, ainda, que a ABA tem promovido eventos específicos sobre o ensino de Antropologia, alguns dos quais geraram publicações sobre o tema (GROSSI, RIAL, TASSINARI, 2006; TAVARES, GUEDES, CARUSO, 2010). No contexto da pandemia do COVID-19, a comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da ABA promoveu ainda o evento virtual *Aprendendo e ensinando Antropologia durante a pandemia: dilemas, desafios e oportunidades* (2021), que versou, justamente, sobre o ensino da Antropologia no atual momento que vivemos, marcado pelos processos de ensino e aprendizado mediados virtualmente.

Ao nível internacional, também encontramos cada vez mais espaço para a discussão sobre o ensino da Antropologia. A *International Union of Anthropological and Ethnological Sciences* (IUAES) possui uma seção

4 - Nas edições de 2014, 2016 e 2018, eu coordenei o GT “Aprender e ensinar Antropologia” junto à RBA, atuando ainda como debatedor na edição de 2020 deste grupo. Apesar de ainda predominar uma agenda voltada para o ensino superior, observa-se a existência de inúmeros trabalhos voltados especificamente para a educação básica.

voltada para Antropologia e educação, na qual se tem discutido o ensino de Antropologia em diferentes modalidades, e em distintas regiões do mundo. Também, o Instituto Real de Antropologia de Londres tem publicado, desde 2011, a revista *Teaching Anthropology*, voltada de forma específica para esta discussão. Na América Latina, vale a pena destacar que tanto o Congresso Latino Americano de Antropologia, quanto a Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM) têm tido grupos regulares sobre o ensino de Antropologia, demonstrando a atualidade deste debate.

Como podemos perceber, a partir do levantamento bibliográfico realizado por Sanabria e Duarte (2019) acerca do ensino de Antropologia no Brasil, há uma produção significativa sobre o tema, porém, ele ainda é bastante concentrado na questão do ensino superior. Considerando os dados trazidos por Simião (2018), que apontam estar a maior parte dos egressos da pós-graduação em Antropologia atuando na docência, seria possível inferir que essa forte inserção profissional através do sistema de ensino reafirma a necessidade de situarmos esta discussão no centro do debate da Antropologia.

Curiosamente, muitos dos pioneiros do campo da Antropologia brasileira atuaram, em algum momento de suas carreiras, como professores na Educação Básica, como Gilberto Freyre, que lecionou Sociologia, na década de 1920, na Escola Normal de Pernambuco; Emílio Willems (1905-1997), que atuou em escolas secundárias em Jacarezinho, Paraná; ou ainda, Gioconda Mussolini (1913-1969), que foi normalista e lecionou no “Grupo Escolar de Pariqueira-Assu”, no então distrito rural de Jacupiranga. Entretanto, pouco sabemos sobre essas experiências docentes na educação básica⁵, que em sua maioria antecederam os períodos mais intensos de atividades de pesquisa

5 - Uma exceção é o trabalho de Meucci (2015) que analisa a atuação docente de Gilberto Freyre, dando especial atenção ao período em que fundou a cátedra de Sociologia na Escola Normal de Pernambuco.

destes antropólogos.

Ainda que a Sociologia/Ciências Sociais não estivessem mais presentes no currículo escolar desde a Reforma Capanema em 1942⁶, é importante ainda destacar que os cursos de ciências sociais continuaram a formar licenciados, havendo, inclusive, uma expansão no número de graduações e pós-graduações na área após a Reforma Universitária de 1968. Isso significa que inúmeros egressos das licenciaturas em ciências sociais, com formação teórica em Antropologia, passaram a atuar como professores na Educação Básica neste período, possivelmente lecionando disciplinas como Organização Social e Política do Brasil (OSPB), História, Geografia Humana etc.

Considerando-se as dinâmicas existentes no currículo escolar, seria possível inferir que conhecimentos de Antropologia estivessem regionalizados em outras disciplinas escolares, como os estudos sociais, por exemplo. Porém, isso não é o mesmo que afirmar que a Antropologia fosse, de fato, lecionada neste período, ou ainda que professores com conhecimento antropológico estivessem à frente destes conteúdos. Um exemplo significativo deste imbróglio seria o debate sobre a composição étnica da população brasileira e a análise das relações raciais no Brasil, uma vez que durante longos anos na escola brasileira reproduziu-se um discurso muito afinado com o famoso “mito da democracia racial”, que apesar de ter sua gênese no debate antropológico, àquela altura já havia sido duramente criticado pelas gerações posteriores de cientistas sociais.

Recordo-me de meus anos de estudante no ensino fundamental, na década de 1990, quando estudávamos, nas aulas de estudos

6 - Nas décadas de 1920 e 1930, um conjunto de reformas educacionais possibilitou a introdução da Sociologia no currículo escolar (Reforma Rocha Vaz, em 1925, e Reforma Campos, em 1931), no entanto, no bojo das reformas realizadas durante o Estado Novo, os chamados cursos complementares - onde se situava a Sociologia - foram excluídos da estrutura da educação secundária. A Sociologia ainda permaneceu na educação secundária nas Escolas Normais, que se voltavam para a formação de professores.

sociais, sobre o resultado dos “cruzamentos de raças”, algo bastante ultrapassado pela literatura antropológica naquele momento. Para meu espanto, continuamente escuto relatos de estudantes escolarizados nos anos 2000 que também foram ensinados desta forma. Ou seja, talvez a questão não seja apenas se a Antropologia estava presente no currículo escolar neste período, mas, sim, de que forma.

Atenta-se, ainda, para o fato de que a Antropologia tem sido chamada para o centro do debate educacional no Brasil, principalmente a partir do processo de redemocratização sociopolítica, a partir da década de 1980. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Nº 9.394/96), assim como dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, lançaram luz sobre a questão da diversidade cultural, o que inevitavelmente suscita uma reflexão antropológica. Todavia, como bem pondera Gusmão (2000, p. 24), resta-nos ainda algumas questões:

Em que medida são eles suficientes e capazes de “iluminar” a prática pedagógica e instituir um processo real de aprendizagem? O que fazer diante das diferenças culturais, étnicas e de classe? Basta atribuir ao professor uma autonomia frente a realidade de seus alunos? Como vencer as dificuldades de um sistema educativo que se pauta em conteúdos escolares postos por uma cultura nacional e universal? Como definir o papel dos professores e dos alunos por meio de um conhecimento geral, abstrato e universal? Este conhecimento também é parte da formação do professor e que o desafia a compreender-se a si mesmo, entre o que acredita ser correto e o que experiencia na relação com seus alunos. Como, diante disso tudo, pensar a questão da tolerância e do direito de cidadania para todos?

A LDBEN trouxe não apenas novas questões, mas também lançou a pedra fundamental para o retorno da Sociologia ao currículo escolar, uma vez que indicava que os egressos do ensino médio deveriam ter

conhecimento de Sociologia e de Filosofia para o exercício pleno da cidadania. Uma mudança de cenário ainda mais radical passa a ser observada a partir de 2008⁷, quando a Sociologia é reintroduzida no currículo do ensino médio, reconhecendo-se que esta disciplina escolar também deveria abarcar os conteúdos de Antropologia e de Ciência Política.

Há de se destacar também, ao nível de legislação, a Lei Nº 10.639/03, que trata do ensino de história e cultura afro-brasileiras em toda a Educação Básica, assim como a Lei Nº 11.645/08, que inclui a questão indígena. Em ambos os casos, compreende-se que há uma necessidade de se acionar o conhecimento antropológico acumulado para que se possa efetivamente implementar essas mudanças de legislação, uma vez que a Antropologia tem uma longa tradição de pesquisa junto às populações afro-brasileiras e indígenas.

Este reconhecimento de que a Antropologia (assim como a Ciência Política) deve estar presente no ensino de Sociologia, no ensino médio, orientou também o próprio Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de 2012, passou a incluir livros de Sociologia para o ensino médio⁸. Podemos afirmar que na comunidade de pesquisadores dedicados ao tema do ensino de Sociologia no ensino médio é consensual esta posição: de que a disciplina escolar de Sociologia deva ter certa homologia com a estrutura que possuímos nas licenciaturas em ciências sociais.

Na esteira destes acontecimentos, a fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), em 2012, é um marco significativo, por se propor a aglutinar não apenas o debate específico

7 - A Sociologia permaneceu como disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio brasileiro até a Reforma do Ensino Médio, em 2017, a partir da qual apenas língua portuguesa, língua inglesa e matemática passaram a ser consideradas disciplinas obrigatórias.

8 - O PNLD contou por três edições com a Sociologia entre os livros selecionados em seus editais. Porém, atualmente, não há livros didáticos por disciplinas, mas apenas por grandes áreas de conhecimento.

sobre o ensino de Sociologia - que já vinha se solidificando na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), ao menos desde 2005, com a fundação da comissão de ensino - mas também sobre as demais ciências sociais.

O projeto deste livro surgiu, justamente, a partir de um Grupo de Discussão (GD), que ocorreu no *IV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. Este GD contou com a participação de professores de diferentes regiões do país, que se voltaram para uma pluralidade de temas, tais como uso da etnografia em sala de aula, antirracismo, residência pedagógica etc.

A coletânea “Antropologia na educação básica” vem a preencher uma lacuna na bibliografia sobre o tema. Penso que esta coletânea surge com ao menos dois grupos de leitores em potencial: a) por um lado, professores que estão em sala de aula e que podem refletir sobre as potencialidades da Antropologia na Educação Básica, incluindo-se, aí, tanto aqueles que se identificam como antropólogos quanto os que não; b) professores em formação, não apenas aqueles que estão cursando ciências sociais, mas também todos aqueles que compreendem que a alteridade é uma questão central em sala de aula, e que a Antropologia pode trazer contribuições importantes.

O ensino de Sociologia deve ser pensado em sua pluralidade, refletindo, assim, a própria diversidade existente nos cursos de ciências sociais. Esta obra nos possibilita perceber tal diversidade, evidenciando o potencial pedagógico da Antropologia, e do olhar antropológico.

Há de se considerar ainda o momento em que vivemos, marcado pela ascensão de movimentos conservadores, pelo ataque às ciências humanas e sociais, e pelo negacionismo da ciência, pelo anti-intelectualismo, e pelo questionamento da autonomia pedagógica dos professores (OLIVEIRA, 2020). Reafirmar o lugar das ciências humanas e sociais e da docência é uma necessidade não apenas acadêmica, mas também política. Os organizadores e autores desta obra estão de

parabéns, não apenas pela qualidade do trabalho, como também pela pertinência do mesmo.

Referências bibliográficas

GROSSI, M. P.; RIAL, C.; TASSINARI, A. (Orgs.). *Ensino de Antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Florianópolis: Nova Letra, 2006.

GUSMÃO, N. Desafios da diversidade na escola. *Mediações*, Londrina, v. 5, n.2, p. 09-28, 2000.

MEUCCI, S. *Artesania da sociologia no Brasil: contribuições e interpretações de Gilberto Freyre*. Curitiba: Appris, 2015.

OLIVEIRA, A. Arthur Ramos e a rotinização da Antropologia através de seu ensino. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 659-674, 2019.

OLIVEIRA, A. Educación, Negacionismo y Desigualdades en Brasil en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, v. 9, n. 3, p. 1-12, 2020.

OLIVEIRA, A. Uma análise da Antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, 1-15, 2021.

PEIRANO, M. A Antropologia como ciência social no Brasil. *Etnográfica*, Lisboa, v. 4, n. 2, p.219-232, 2000.

RAMOS, A. Os grandes problemas da Antropologia brasileira. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 195-212, 2015.

SANABRIA, G; DUARTE, L. F. D. O ensino de Antropologia e a

formação de antropólogos no Brasil hoje: de tema primordial a campo (possível) de pesquisa (antropológica). *BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, s/v, n. 90, p. 1-32, 2019.

SIMIÃO, D. S. Introdução. In: SIMIÃO, D.; FELDMAN-BIANCO, B. (orgs.). *O campo da Antropologia no Brasil: retrospectiva, alcances e desafios*. Rio de Janeiro: ABA, 2018. p. 9-28.

TAVARES, F., GUEDES, S. L., CARUSO, C. *Experiências de Ensino e Prática em Antropologia no Brasil*; Brasília- DF: Ícone Gráfica e Editora, 2010.



Apresentação

Breno Rodrigo de Alencar

Gekbede Dantas Targino

Marcelo da Silva Araújo

A disciplina Sociologia tornou-se obrigatória para a etapa do Ensino Médio em 2008 através da Lei Nº 11.684. Contudo, em 2016, somente oito anos após a determinação de obrigatoriedade, o Governo Federal editou a Medida Provisória Nº 746, que se converteu na Lei Nº 13.417, mais conhecida como Reforma do Ensino Médio, anulando esta obrigatoriedade.

Esta reforma entraria oficialmente em vigor em 2020 e, como consequência, retiraria o caráter disciplinar da Sociologia, fato atestado pela organização dos manuais didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2021, em áreas de conhecimento (no caso, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a qual congrega os conteúdos de Filosofia, Geografia, História e Sociologia).

Mas, ainda no rastro da história, poderíamos retornar 10 anos em relação à Lei de 2008 e visitar o Parecer CNE/CEB Nº 15/1998, documento de referência fundamental para a lei da obrigatoriedade da Sociologia. Mas, por que mencionar tal documento, se o momento é de dissolução da Sociologia enquanto componente disciplinar? Porque é este parecer que estabelece, para a etapa média do ensino formal, que os conteúdos da Sociologia escolar deveriam abarcar, também, os da Antropologia e da Ciência Política, como campos complementares, porém essenciais, para a formação do jovem estudante.

Em que pese o momento atual, o parecer afirma, na página

105, que o ensino da Sociologia tem por atribuição “desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, **Antropologia**, Psicologia, Direito, entre outros”. Grifamos a palavra Antropologia por ser, aqui, nosso objeto de debate.

Assim, se no currículo escolar de âmbito nacional brasileiro a Sociologia assumiu um lugar hegemônico (PEIRANO, 2000), a Antropologia ocupou um papel complementar, muitas vezes acessório. Acompanhamos, pois, Oliveira e Rúa (2017, p. 107) quando estes afirmam que isso não significa que a Antropologia não possui espaço algum em termos de conteúdos junto à disciplina Sociologia no currículo escolar, mas sim que “esse espaço deve ser melhor analisado e problematizado, por compreendermos aqui que se trata de uma presença periférica a que ocorre com esta disciplina por meio da Sociologia no Ensino Médio”. Este livro é, de uma forma ou de outra, não a mera – e para nós, óbvia – reafirmação desta presença periférica, mas, sim, que tal presença rarefeita evidencia, reforça e reafirma a necessidade de se refletir e de escrever trabalhos que ponham as ferramentas e a experimentação antropológica no cerne das produções que têm lugar no interior da Educação Básica.

Sendo perceptível, como afirma Souza (2016, p. 1), o vazio de “práticas metodológicas nos documentos orientadores, tanto os nacionais quanto os estaduais, e nos materiais didáticos”, parece ser necessário fomentar a discussão acerca do ensino da Antropologia na Educação Básica, através da implementação de uma prática pedagógica promotora de, como dissemos acima, experiências antropológicas. Pode-se, deste modo, combinar, na formação de um repertório teórico e conceitual nos estudantes, uma consciência prática por meio da consciência discursiva, que pode partir das experiências concretas de sala de aula, das biografias particulares para questões mais amplas da

vida em sociedade.

Trataremos, nesta Introdução, da experiência original de um Grupo de Discussão sobre a Antropologia na Educação Básica, realizado dentro do *IV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, em 2020. Desta experiência original, abrigada por intermédio de comunicações remotas (considerando-se o contexto da pandemia Covid-19), e a partir da compilação dos trabalhos das educadoras e dos educadores provenientes de universidades, institutos federais e demais escolas públicas, resultou em troca de saberes e na confecção de uma rede de compartilhamento para a composição de um etos formativo, onde o estranhamento e a desnaturalização, próprios à Antropologia, impactam no percurso dos nossos discentes. Da força destas trocas, diálogos, sensibilidades e sociabilidades construídas e materializadas, nasceu o potente desejo de ir além, de estreitar laços e de forjar parcerias. Tais laços e parcerias não teriam melhor repositório que uma obra coletiva, o livro *Antropologia na Educação Básica*.

Antropologia na Educação Básica: da visada histórica à importância institucional

Costuma-se localizar o pioneirismo do diálogo entre Antropologia e Educação como remontando ao final do século XIX. Isso porque, naquele momento, a Antropologia tentava “compreender uma cultura da infância e da adolescência.” (ROCHA e TOSTA, 2009, p. 121).

Com base nisso, o antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão sustenta um interessante argumento. Para ele (2009, p. 13), a despeito deste pioneirismo, se selecionarmos os livros clássicos dos “pais fundadores” da moderna Antropologia, de “Franz Boas a Bronislaw Malinowski, e deles a Radcliffe-Brown e a Edmund Leach ou a Ruth Benedict”, notaremos, nos índices onomásticos, que o verbete “educação” aparece

em segundo plano. Exceção feita, como sabemos, a Margaret Mead.

É corrente, na história da Antropologia, em sua relação com a educação (aqui, e neste momento, compreendida como educação em geral), afirmar que o interesse da Antropologia pelos processos propriamente educacionais surge com a referida antropóloga estadunidense. Em suas pesquisas etnográficas pelas Ilhas Samoa, na década de 1920, a estudiosa demonstrou, ao lado da dimensão científica, uma preocupação pedagógica que buscava influenciar as atitudes em face das crianças e dos adolescentes do seu país. Naquele momento histórico, a repressão aos costumes propriamente juvenis, em especial com o cerceamento do comportamento feminino, era a regra.

Após esta década, registra-se quase meio século de estagnação nesta temática (quando se considera os estudos sobre educação e escola em contextos urbanos), pois nos anos 1960, a relação entre a educação e a cultura – motor das pesquisas de Mead – foi (re)descoberta e fortemente enfatizada pelos movimentos de cultura popular (mas também, no campo acadêmico-literário, pelo sucesso da obra *História Social da Criança e da Família*, do historiador francês Phillippe Ariès, originalmente publicada em 1960, que transforma-se em um marco para a Antropologia da criança e da educação). No Brasil, por exemplo, uma releitura dos trabalhos de Paulo Freire, como Brandão (*op. cit.*, p. 14), mais uma vez, nos sugere, seria um “exercício de justificada revanche da memória”. Na sequência, com as transformações dos anos 1970, o diálogo entre Antropologia e Educação se instaura, de modo que, nos idos dos anos 1980, a Antropologia retomou o curso dos estudos sobre criança e Educação. O arremate desta trajetória, conforme nos lembra Freitas (2017, p. 83), está registrado a partir da década de 1990, pois nesta, “um crescente número de educadores [passam a] conectar Antropologia e educação, e temos antropólogos cujo objeto de pesquisa é a educação e seus inúmeros temas correlatos”.

Visitando aquele nível que chamamos de ensino básico, temos, na história da educação brasileira que envolve conteúdos de Antropologia, a identificação, nas escolas de formação normal dos primeiros anos do século XX, a emergência dos Gabinetes de Antropologia Pedagógica e Psicologia. A cidade de Amparo, no estado de São Paulo, é, em 1909, um dos seus laboratórios mais destacados. Logo depois, em 1914, a capital, São Paulo, e a então famosa Escola Normal da Praça, também instalam esta cadeira, a qual buscava, segundo Oliveira (2013, p. 31), “investigar o desempenho das faculdades intelectuais das crianças, articuladamente com o trabalho escolar”. Essa Antropologia Pedagógica, que se preocupava com características orgânicas e psicológicas particulares em sua aplicação ao campo cognitivo, em muito se diferencia da Antropologia que se institucionaliza nas universidades brasileiras a partir dos anos de 1930, porém, “mostra-se fundamental para a compreensão da interface entre a Antropologia e a Educação” (OLIVEIRA, 2013).

Como mencionamos acima, instalados nas nascentes universidades de nosso país, os primeiros cursos de Antropologia com profissionais de sólida formação, é de se destacar que ao menos uma personalidade seminal, como Egon Schaden, contra-indicava a introdução do ensino desta disciplina nas escolas do país. Num texto igualmente fundante (salvo atualização, o primeiro texto de um acadêmico que considera a inserção da Antropologia no nível infra universitário), *Problemas do ensino da Antropologia*, de 1954, Schaden afirma que a “Ciência do Homem” não deveria faltar no “ensino dos ginásios, colégios e escolas normais”, mas não o seria como disciplina distinta e com programa próprio. Para ele (*op. cit.*, p. 5), muito se poderia conseguir quando os professores de História, de Geografia e de outras matérias compreendessem a necessidade de orientar a “apresentação de certos setores de seus programas e de fazer compreender aos seus alunos que

numerosos problemas tomam aspectos inteiramente novos, quando encarados segundo a perspectiva própria da Antropologia”. Ou seja, a Antropologia, ao tempo da fundação da Associação Brasileira de Antropologia, padecia endogenamente de uma resistência que impedira, de fato, sua presença na Educação Básica.

Após um período que se confunde com a própria intermitência do conteúdo de Sociologia nos fluxogramas do ensino secundário, a reflexão sobre as temáticas de Antropologia tem, nos últimos anos, se oxigenado no que tange a sua revalorização. Assim, muito do que tem, atualmente, se falado sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio centra-se demasiadamente no ato de estranhar, pondo nas sombras uma dimensão bastante importante (talvez uma das grandes contribuições da Antropologia enquanto disciplina científica): o ato de familiarizar-se. Para isso, a contribuição dos conteúdos antropológicos nesta modalidade de educação pode ser feita por meio de leituras diversificadas, trazendo uma substancial contribuição teórica para a formação do aluno, como também através da realização de aulas de campo, apresentando-lhes a metodologia própria da Antropologia (ainda que esbarrem em limites para sua aplicabilidade na realidade escolar).

Dito isto, é possível, então, se verificar um crescente interesse dos educadores, nossos interlocutores privilegiados nesta obra, pela Antropologia e, em particular, pela utilidade do seu método – a observação participante e a comparação – na abordagem da atual situação educativa. A Antropologia, na dimensão do seu fazer etnográfico, pode auxiliar no ofício do professor-pesquisador tanto na produção de conhecimento sobre a escola quanto na sua pedagogia com os discentes (não se trata, contudo, de o educador ocupar o lugar do antropólogo, mas sim de mergulhar no sistema de referências próprio a este especialista, inspirar-se em sua “arte”, utilizar seus conceitos e

formas de problematização).

Isso é salutar para a formação do professor, mas o é também para o descortinamento, por parte do estudante, das camadas de realidade nas quais se vê, quase sempre sem a necessária percepção, enredado – permitindo-se, com isso, a compreensão da inserção/diálogo do campo da Antropologia no ensino básico, composto por um público considerado não especializado. Não obstante, registramos aqui, inspirados por Rosistolato e Prado (2015, p. 98 e 106), tão somente um conselho, o de que

o ensino de Antropologia para educadores depende da desconstrução de visões pessoais e pedagógicas relacionadas à escola. Estas visões tendem a generalizar as [próprias] experiências individuais *na* escola quando desejam falar *da* escola... Tendem a generalizar suas experiências individuais e transformá-las em experiências da escola” (grifos no original).

Em que pese a realidade de a Antropologia (e a Ciência Política) ainda não ser amplamente reconhecida como protagonista no ensino médio – ou, pior, nem sempre ter sua presença reconhecida nesta etapa de ensino –, concretamente a presença dos seus conteúdos nas aulas de Sociologia tem se substanciado. Isto ocorre, principalmente, através das discussões ligadas à ideia de cultura, como os conceitos de gênero, etnicidade, etnocentrismo, etnografia (relacionada à dinâmica de trabalho de campo), racismo, entre outros. Com isso, o fato pouco divulgado, como nos lembram Azevedo, Reis e Mochel (2020), é que a Antropologia, a despeito do que dissemos até este ponto do texto, vem, desde 2011, adquirindo reconhecimento por entidades como o CNPq e a CAPES. Deste modo, com destaque para os dos anos 2013 e 2017, os documentos e relatórios de avaliação exploram bem a contribuição da área para a Educação Básica, como a formação de professores e a

produção de material didático.

Diálogos da “sala de aula”: ensino, experiência e desafios

Detalharemos, agora, os capítulos da presente coletânea, destacando seus pontos centrais e ressaltando que cada um deles constitui-se em trabalhos desenvolvidos na e para sala de aula, a partir dos quais pretendemos que sejam compartilhadas experiências que contribuem para o fazer docente e a aprendizagem discente no ensino básico.

Nesse espírito, produto, como dissemos, de um Grupo de Discussão, a composição a partir dos textos que resultaram das apresentações de alguns professores e professoras que passaram pelo evento é digna de nota. Isso porque, como comumente acontece, transformar comunicação oral em textos escritos que, em sua articulação, demonstram uma concatenação de sentidos e significados, não é, sem dúvida, tarefa das mais fáceis. Mas, vamos a ela.

O capítulo de apresentação tem como título *Longe e perto de nós mesmos: a etnografia de si como exercício antropológico decolonial*. Redigido pela professora Tatiana Bukowitz, o mesmo inaugura a obra trazendo para o centro do debate a transposição da epistemologia antropológica como estratégia pedagógica de ensino. Adotada em turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, sua estratégia envolve a sistematização de um conjunto de ações que considera indispensáveis no trabalho de desnaturalização de valores e práticas cotidianas, o que chama, metodologicamente, de *etnografia de si*.

Dialogando com referências como Paulo Freire e bell hooks⁹

9 - Em respeito ao modo como a escritora, pedagoga e ativista norte-americana se apresenta no cenário intelectual, a despeito das atuais formatações e normas da ABNT, mantém-se a grafia bell hooks, com todas as letras minúsculas. O nome atribuído por seus pais quando de seu nascimento em 1952 foi Gloria Jean Watkins, sendo bell hooks um pseudônimo em homenagem a sua bisavó materna Bell Blair Hooks.

e orientando sua prática em uma perspectiva libertária, contra-hegemônica e decolonial, a metodologia desenvolvida por Bukowitz converge para uma prática docente que explora, ritualmente, o processo de ensino-aprendizagem e sua relação com as faculdades cognitivas e a subjetividade dos estudantes. No centro de sua experiência está o brilhante recurso ao texto *Body ritual among the Nacirema* do antropólogo norte-americano Horace Miner, por meio do qual mergulha na multidimensionalidade das experiências culturais em um contexto que procura comparar, questionar e desconstruir conceitos e pré-noções sobre identidade e comportamentos sociais, contribuindo, assim, para despertar nos estudantes o interesse pela alteridade.

No capítulo 2, intitulado *O que sabemos sobre os povos indígenas?*, de autoria da professora Lívia Fróes, intenta-se contribuir para o debate que gira em torno da apropriação da Antropologia na Educação Básica, especialmente no nível médio. Este debate ocorre através do compartilhamento e da análise de uma experiência pedagógica desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo de 2019, aplicado em quatro turmas das primeiras séries do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Baiano, *campus* Senhor do Bonfim, nas quais a autora atua como docente de Sociologia.

Fróes enfatiza que a perspectiva antropológica atravessa, sobremaneira, sua prática docente, de modo a apresentar-se como fundamental no processo de planejamento de aulas, atividades e da seleção de recursos didáticos. Nesta seleção, a autora não somente questiona os estudantes, como também instiga reposicionamentos de concepções tomadas como um “dato natural” ou que “sempre foi sido assim”, no intuito de ampliar junto às turmas a compreensão a respeito de outras formas de organização social.

Com grafia toda em minúsculas, hooks busca evidenciar que as ideias transmitidas por seus textos são mais relevantes que sua persona no ambiente acadêmico.

Em uma proposta inovadora, a autora demonstra que a Antropologia pode ser uma importante ferramenta a serviço da problematização e desconstrução de estereótipos, de forma prática e envolvente, podendo servir como referência para a abordagem de conceitos, como socialização, etnocentrismo, cultura, estereótipo, alteridade, diferença e diversidade.

No capítulo 3, *Antirracismo na educação básica*, sob a orientação da professora Cleomar Andrade, as jovens pesquisadoras Mirele Ribeiro e Emilly Santos trouxeram o fazer antropológico em dois espaços distintos: o primeiro, no IFBaiano de Santa Inês através dos diálogos em sala de aula e uma mostra de humanidades construída pelos professores das Ciências humanas, e, posteriormente, na comunidade em Jaguaquara, município pertencente ao território do Vale do Jiquiriçá, Bahia.

O trabalho surgiu a partir da experiência em sala de aula quando as autoras identificaram a possibilidade do debate sobre racismo entre os alunos da instituição e as comunidades quilombolas, problematizando a necessidade da criação de leis e os instrumentos para reflexão e atuação no âmbito escolar. A experiência de campo, com visitas à comunidade do quilombo é bastante significativa para metodologia do trabalho e significativo para uma Antropologia na Educação Básica. Resultou poesias, registros fotográficos, um texto bastante significativo com uma bela iniciação à pesquisa de jovens estudantes da rede federal.

No capítulo 4, o texto *O voo da sankofa: identidade, memória e educação antirracista* de Renato de Souza Dória, desenvolve reflexões a partir de uma atividade com lideranças do Quilombo do Camorim Maciço da Pedra Branca, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, promovendo a circulação de saberes para promoção do ensino e aprendizagem sobre a história e cultura africana e afro-brasileira a partir de diferentes abordagens.

Seu trabalho aponta didáticas com a promoção de diálogos para o combate ao racismo e às discriminações, conforme estabelecem os marcos teóricos e legais. O uso da memória reconstitui a história do quilombo com referencial teórico-metodológico, que é o fio condutor da análise, com referência bibliográfica de Michael Pollak (1989; 1997). A memória do grupo tem um papel fundamental, assegurando a coerência de um sujeito na apropriação de sua duração e reprodução dos laços, pois gera a perspectiva em que se ordena uma existência e, nesta medida, permite que se mantenha a vida. Através dela há compreensão dos processos societários e de transformações, das mudanças vivenciadas nos espaços do quilombo, da história e cultura africana. Dessa forma, assegurou a contextualização dos conflitos fundiários situando as mudanças e as problemáticas que norteiam a afirmação de identidade de populações tradicionais, as quais a Antropologia se propõe observar, conhecer e identificar nos espaços de sala de aula. Renato Dória nos apresenta uma etnografia com temática muito interessante sobre identidade e memória, portanto, mais um trabalho que nos ajuda a pensar a educação básica a partir do campo e das populações locais.

No capítulo 5, *Debates antropológicos no livro Didático* do professor José Kleiton Vieira de Lima Ferreira apresentamos reflexões importantes à Antropologia, e pouco observadas como objeto de pesquisa: a temática indígena associada à prática da sala de aula, ou seja, é um exercício de análise do livro didático buscando apontar a premissa da temática indígena. Observando os conteúdos presentes no livro didático da Sociologia (TOMAZI, 2012), o autor questiona a ausência de conteúdos que legitimem “o pensar e a causa indígena”, contemplando a Lei Nº 11.645/2008. Sua atuação profissional possibilitou a crítica, concretamente, a partir da prática com a disciplina Sociologia e uso do livro didático da mesma, observando temas ‘caros’ à Antropologia

e ainda pouco explorados ou ausentes no livro didático. Seu trabalho nos leva a repensar a prática docente e a adoção do material disponível para o ensino. O texto tenta mostrar a busca por um “exercício de análise do livro didático” a partir de temáticas da Antropologia, usando a Análise do Conteúdo. Quando escreve “Povos indígenas, Antropologia e Sociologia no ensino médio” e a prática de sala de aula mostra a relevância de sua análise. A referência à Lei Nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena, é um ponto muito interessante do texto porque argumenta a necessidade de revisão do material usado em sala de aula e o repensar metodológico. Os autores Marshall Sahlins e Nestor Garcia Canclini, citados nos capítulos do material observado, são referências para fundamentação de sua crítica. Temáticas sobre etnia, raça e identidade precisam estar mais presentes como itinerários normativos do conhecimento, não apenas atendendo à Lei, mas como princípio do saber sobre a história e cultura brasileira.

O capítulo 6, *Considerações sobre métodos antropológicos na prática docente*, de autoria dos pesquisadores Elusiano Melo Júnior, Mateus da Conceição, Eliane da Silva e Lidiane da Cunha, aborda o emprego dos métodos etnográficos em sala de aula por meio de atividades vivenciadas junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências Sociais. Baseados na discussão sobre o trabalho de campo na Antropologia em obras como as de Roberto Cardoso de Oliveira, Bronislaw Malinowski e Clifford Geertz, os autores abordam a aplicabilidade da observação participante e descrição densa no meio educacional, com o intuito de pensar a contribuição destas técnicas de pesquisa no campo da educação, em particular a avaliação dos processos educacionais, a compreensão das relações sociais entre docentes e discentes e o lugar da alteridade na construção dos componentes curriculares.

O capítulo 7, de autoria das pesquisadoras Stella Martins, Juliana Lima, Letícia Guimarães e Vicente Ferreira, expõe a presença e a contribuição do pensamento antropológico no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Intitulado *Intolerância religiosa e formação escolar: análise das redações nota mil do ENEM 2016*, o texto chama atenção para os conflitos entre religião, Estado e educação, apontando a relevância da laicidade como componente curricular na Educação Básica. Em seguida, analisa oito redações, destacando as principais convergências entre o conteúdo antropológico e sua contribuição disciplinar no enfrentamento à reprodução de preconceitos sociais e à desconstrução de estigmas religiosos.

Este capítulo permite, portanto, não só avaliar o impacto da Antropologia na educação básica, uma vez que o ENEM é um importante indicador de avaliação da qualidade do ensino oferecido no Brasil, como também sua relevância para a formação das novas gerações, uma vez que a superação das diferenças socioculturais passa inevitavelmente pela institucionalização de componentes curriculares que estimulem o seu debate. Infelizmente, com a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular e a revisão das políticas educacionais que tem cada vez mais empurrado as ciências humanas, e em particular a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política para “debaixo do tapete”, a tendência é que estes temas fiquem cada vez mais distantes do horizonte curricular dos estudantes brasileiros.

No capítulo 8, *Antropologia e didática: metodologias de ensino em uma escola rural*, do professor Heldo Mendonça, os campos da Educação e da Antropologia são traçados de forma a discutir elementos que envolvem a didática em Sociologia no Ensino Médio, em uma escola rural. As reflexões apresentadas são viabilizadas a partir do que se conhece sobre mediação didática. Considerando que os estudantes são sujeitos, e tendo como base os princípios epistemológicos da desnaturalização

e do estranhamento que os tornam aptos a serem investigadores críticos e protagonistas do processo de construção do conhecimento, a pesquisa escolar é aliada, através de produções autorais, da própria comunidade onde aqueles vivem, em especial com a inclusão de conteúdos e de pontos de vista antropológicos que podem ampliar-se pelo uso metodológico da etnografia, das imagens fotográficas e da produção de documentários nas aulas.

Para isso, arvora-se, de forma propositiva, na instigação de uma dúvida: é possível uma etnografia no Ensino Médio? Ele próprio a responde, ao afirmar que a utilização desta pode ocorrer por meio do princípio de se fazer uma exotização do familiar. O professor deve, ao propor tal perspectiva, fazer com que o aluno a exercite. É, para isso, fundamental que sejam propostas atividades que envolvam a pesquisa nas aulas. Esta pesquisa pode, entre outros instrumentos, ser aferida pelos registros dos diários de campo. Estes, a propósito, são espaços de registro das várias linguagens, não se resumindo, pois, à escrita. O diário de campo não é “uma camisa de força que coloca o pesquisador preso a uma única linguagem, a uma rigidez de códigos escritos...”

Mendonça é partidário do fato de que não se deve exigir, na educação básica, um trabalho com profunda discussão teórica. Alternativamente, a diversificação de recursos didáticos e metodológicos, depende do professor, através de sua capacidade criativa, da problematização e de um planejamento, entre pares, de atividades pedagógicas. Não de outra forma, pensa o Professor Heldo, a imaginação sociológica, guiada à luz do conhecimento antropológico, promoverá aprendizagens significativas, baseadas nas experiências e trocas da juventude.

No capítulo 9, *Olhares antropológicos da Residência Pedagógica*, da professora Andréa Lúcia da Silva de Paiva, o objetivo é descrever, como dá a supor o título, os relatos de experiências do Programa Residência Pedagógica, no município de Campos dos Goytacazes, ao norte do

Estado do Rio de Janeiro. Nestas experiências, o olhar antropológico da educação estabelece um diálogo entre esta área e o conceito de memória na Sociologia escolar.

Com este foco, alguns questionamentos animam a busca. Indagações do tipo como o circuito entre Antropologia, memória e educação são capazes de problematizar e contribuir para a formação docente? De que forma as dinâmicas desenvolvidas no exercício da Residência Pedagógica colaboraram para a discussão teórica e prática acerca da vivência do outro? Como a Antropologia e a memória podem auxiliar na ressignificação de temáticas cotidianas como a religiosidade no ensino? Estes e muitos outros questionamentos espalhados pelo texto do capítulo provam (aprovam e comprovam) que a abordagem da Antropologia na Educação Básica vem para somar e problematizar o ensino.

O dito acima sobre a Antropologia na Educação Básica é garantido, de acordo com Andréa, a partir de métodos e de sua análise. Isso porque estas são focadas, mas, para além disso, poder-se-ia amplificar exponencialmente o cenário, tornando possível contribuir, a partir dos sujeitos envolvidos em um determinado espaço, para o entendimento da vida humana. O circuito educacional, conceito privilegiado pela autora, observado no espaço e tempo, permitiu refletir sobre como os sujeitos envolvidos na pesquisa experimentam as relações sociais e os conflitos e exercitam a desnaturalização, o estranhamento e a relativização da realidade no processo de reconstrução de si e do outro. Por fim, a professora nos chama a atenção para o fato de que as reflexões que o capítulo se propõe realizar não se esgotam nele próprio. Indica assim, com isso, como outro ponto possível de análise, o aprofundamento das investigações biográficas construídas pelos residentes. Enfim, Andréa Paiva nos apresenta uma instigante e qualitativa seara de como compor propostas curriculares e políticas

públicas educacionais mais abrangentes ao exercício de se conhecer e de ensinar humanidades.

Os capítulos, assim reunidos, convidam o leitor a conhecer as possibilidades de atuação do antropólogo ou daqueles que se interessam em fazer uso dos conhecimentos antropológicos junto à Educação Básica. Vista como “costela” da Sociologia (PEIRANO, *op. cit.*), sua importância para este segmento torna-se cada vez mais indispensável para a compreensão dos fenômenos sociais. As experiências de sala de aula presentes nesta coletânea atestam isso e demonstram como a Antropologia é uma ciência que cumpre um papel epistêmico e metodológico fundamental para uma formação crítica e emancipadora das futuras gerações.

Mas isto é apenas parte do desafio ao que este livro se lança. Ele pretende assegurar um novo lugar para a disciplina. Vale lembrar, conforme demonstra Oliveira (2013), que desde a criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil – em 1933, junto à Universidade de São Paulo, em 1934, na Escola Livre de Sociologia e Política, de São Paulo, e, em 1935, no Distrito Federal – antropólogos e educadores com formação na área têm voltado suas atenções para o ensino superior.

Repensando a própria história da disciplina no Brasil, como proposto por Cardoso de Oliveira (2003), é o caso de avaliar se não estamos vivendo novamente o seu período “heróico”, em que a tentativa de se estabelecer no cenário acadêmico-institucional passa necessariamente pela constituição uma rede de troca de experiências, saberes e projetos que nos possibilitem realizar exatamente o que os autores tão bem descrever aqui, isto é, a transposição didática da Antropologia, enquanto conteúdo programático, no contexto da sala de aula da Educação Básica.

Se assim o for, estamos diante de um desafio ainda maior, pois nosso cenário precisa lidar não só com a hegemonia da Sociologia,

mas também com a herança dos processos de “regionalização dos conhecimentos” (OLIVEIRA, *idem*) e os “fetiches da academia” (MEIRELLES, MOCELIN e RAIZER, 2016). A isso, porém, adicionamos as próprias incertezas para o ambiente educacional, com a entrada em vigor da nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e os recentes ataques institucionais às ciências humanas, representados pelo desrespeito à atuação de seus profissionais, a retirada de recursos e a apresentação de projetos, como o “Escola Sem Partido”, que ferem de morte a educação crítica, emancipadora e própria a liberdade de cátedra.

Por tudo isto, este livro merece ser reconhecido com um fato inédito, o qual, além de trazer à luz estratégias curriculares e pedagógicas inovadoras e de apontar os desafios para o ensino da Antropologia na Educação Básica, pretende ser um marco no estímulo às experimentações e produções de pesquisadores e docentes dedicados a transposição dos conhecimentos antropológicos para a educação básica. Esperamos que, por meio dele, contribuamos para que a Antropologia brasileira se situe além do prestígio acadêmico de seus profissionais, notoriamente localizados no ensino superior, e do seu papel institucional, em razão da relevância política da Associação Brasileira de Antropologia junto à sociedade civil. Nossa tarefa é levar a Antropologia para a Educação Básica, ressignificando seus conteúdos e contribuindo para o aperfeiçoamento dos educadores que a elegem como componente curricular.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, C. R. Algumas palavras sobre a cultura e a educação. In: ROCHA, G.; TOSTA, S. *Antropologia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 15/1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

OLIVEIRA, R. C. *Sobre o Pensamento Antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MEIRELLES, M.; MOCELIN, D. G.; RAIZER, L. O ensino de Sociologia e Antropologia na Educação Básica: ou sobre o culto moderno dos deuses e fetiches da academia. In: *Anais da 32ª. Reunião Brasileira de Antropologia*, Associação Brasileira de Antropologia, João Pessoa, 2016.

OLIVEIRA, A. P. O lugar da Antropologia na formação docente: um olhar a partir das Escolas Normais. *Pro-Posições*, v. 24, n. 2, mai./ago. 2013.

OLIVEIRA, A. P.; RÚA, M. Formação de Professores para o Ensino de Antropologia no Brasil e na Argentina. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 92-112, jan./mar. 2017.

PEIRANO, M. A Antropologia como ciência social no Brasil. *Etnográfica*, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 219-232, 2000.

ROCHA, G.; TOSTA, S. P. *Antropologia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. P. "O lugar da Antropologia na formação de educadores". *Revista Café Com Sociologia*, v. 4, n. 2, mai.-jul., 2015.

SCHADEN, E. Problemas do ensino da Antropologia. *Revista de*

Antropologia, v. 2, n. 1, p. 1-10, jun., 1954.

TOMAZI, N. D. *Sociologia para o Ensino Médio*. São Paulo: Saraiva, 2012.

SOUZA, J. A. F. “O lugar da Antropologia também é na escola: leitura de contos literários para uma experiência antropológica na Educação Básica”. In: *Cadernos PDE -Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor* (Artigos). Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2016.

CAPÍTULO

1



Longe e perto de nós mesmos: a etnografia de si como exercício antropológico decolonial¹⁰

Tatiana Bukowitz

“O conhecimento, ligado ao comportamento do ser humano e da comunidade, não é uma matéria abstrata que possa ser isolada da vida. Ele deve implicar uma visão particular do mundo e uma presença particular nesse mundo concebido como um todo, em que todas as coisas se ligam e interagem.” (LOPES e SIMAS, 2020, p. 41-42)

Antropologia na escola: escolhas e desafios para enfrentar a colonialidade

O objetivo principal deste trabalho é articular a perspectiva decolonial com o ensino de Ciências Sociais na Educação Básica, enfatizando e valorizando a presença dos saberes antropológicos no currículo escolar, mas evidenciando que esse, bem como todos os demais campos de conhecimento científico, precisam emergencialmente ser revisitados por meio de abordagens contra-hegemônicas libertárias, críticas, antirracistas, anticapacitistas, antissexistas, anticapitalistas

10 - O presente texto é desdobramento do resumo expandido e da comunicação oral apresentada no IV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais entre os dias 13 e 14 de novembro de 2020, no Grupo de Discussão 05 “Antropologia na sala de aula da educação básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos”, coordenado pelos professores Breno Rodrigo de Oliveira Alencar (IFPA), Gekbede Dantas Targino (IFPB) e Marcelo da Silva Araújo (Colégio Pedro II), equipe a quem muito agradeço pelo estímulo de sistematizar e compartilhar tais conteúdos na forma textual, tal como agora se encontra. A confiança, abertura, interlocução respeitosa, acolhida às propostas, participação ativa e dedicada dos estudantes das turmas da escola básica com quem realizei tais atividades foram essenciais para que coletivamente pudéssemos caminhar e amadurecer juntos, como *comunidade pedagógica* – termo cunhado por bell hooks em sua obra *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (2019) – por isso também manifesto minha gratidão sincera a todas estas turmas, a seus respectivos integrantes e aos(as) estagiários(as) licenciandos(as) de Ciências Sociais de diferentes universidades públicas fluminenses que desde 2009 me acompanharam nessa estrada: o caminhar se faz caminhando.

– em convergência com as análises teóricas interseccionais e seus desejáveis desdobramentos práticos no campo educacional.

As reflexões teóricas aqui apresentadas estão vinculadas com o relato sistematizado de um conjunto de atividades pedagógicas realizadas com estudantes da escola básica quando atuei¹¹ como docente de Ciências Sociais de turmas de 7º ano do Ensino Fundamental II (de 2009 a 2015, no Campus São Cristóvão II) e como docente de Sociologia de turmas de 2ª série do Ensino Médio (em 2016 e 2017 no Campus Centro) do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Além de descrever as estratégias pedagógicas criadas e utilizadas para didatizar conteúdos antropológicos presentes nos currículos escolares dessas duas séries, segundo a perspectiva decolonial e interseccional (na segunda seção do texto), trago também uma síntese dos principais referenciais epistêmicos que embasaram a metodologia de ensino como um todo (o que apresento nesta primeira parte do trabalho). Na terceira seção do texto encontram-se extratos de trabalhos elaborados pelos(as) estudantes, revelando o potencial e o alcance de abordagens que estimulam a observação, o estranhamento, a análise crítica, a problematização dos valores e padrões sociais que reproduzimos e naturalizamos – por isso, entendo que seja necessário tal mergulho em nossas próprias práticas e ritos cotidianos, por meio do que chamo de *etnografia de si*¹².

11 - Sigo atuando como professora do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Contudo, desde 2018 até 2021, por motivo de reorganização de demandas educacionais da equipe docente desta disciplina no Campus Centro, passei a lecionar para 8º ano do Ensino Fundamental II, 1ª série do Ensino Médio, turmas de estudantes de NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, compostas por PCD – Pessoas com Deficiência – e demais casos de saúde que têm direito e necessitam de acompanhamento educacional diferenciado) destas duas séries e também no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ciências Sociais e Educação Básica, e não mais nas séries em que os temas da Antropologia estão presentes de modo mais substancial na estrutura curricular da instituição.

12 - Efetivamente, trata-se do que é formalmente chamado de *autoetnografia*, e que vem sendo adotado de modo crescente como metodologia de pesquisa tanto na Antropologia como na Sociologia. Valoriza-se a percepção autobiográfica dos pesquisadores, e articulam-se sujeito e objeto de pesquisa – ao invés de haver oposição entre estes dois elementos, tal como em perspectivas epistêmicas conservadoras. No tocante às primeiras aproximações de discentes da escola básica com o fazer antropológico, a técnica da

Ainda que circunscritos ao espaço escolar, a suas dinâmicas e limitações peculiares, respeitando as exigências institucionais relativas ao cumprimento dos conteúdos curriculares obrigatórios, ao tempo de aula bastante restrito, bem como às demandas de avaliação protocolares, assumir a perspectiva decolonial como referência central possibilitou-me criar estratégias para sensibilizar os estudantes em relação à Antropologia, evitando que se incorresse em processos estritamente formais, frios, racionais e tecnicistas de assimilação e memorização sobre teorias antropológicas, conceitos, categorias, obras e pesquisadores. Entendo que a Antropologia e seus saberes são cruciais para a formação individual e coletiva, mas também defendo que estes, como quaisquer outros saberes, sejam apresentados aos(às) estudantes de modo significativo nas dinâmicas de aprendizados que possam ser vivenciadas dentro dos espaços de educação formal, tal como nos orienta Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*¹³ (2011).

autoetnografia é um exercício que conduz os(as) estudantes (e docentes também, quando se colocam ao lado de seus discentes no exercício proposto) a encontrem em si tanto o objeto como o sujeito do conhecimento, valorizando as suas faculdades cognitivas e sua subjetividade ao mesmo tempo em que permite que essa subjetividade seja colocada em análise: sob sua própria análise à luz de uma desconstrução pautada em valores decoloniais. Uma excelente revisão de literatura sobre autoetnografia como metodologia de pesquisa encontra-se no artigo de Silvío Matheus Alves Santos (2017) intitulado *O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios*.

13 - *Pedagogia do Oprimido* constitui-se como a culminância de trabalhos publicados, atuações político-pedagógicas e reflexões feitas por Paulo Freire nas duas décadas anteriores, quando da sua primeira etapa produtiva. Foi escrita em 1968, durante seu autoexílio em Santiago, no Chile, mas publicada no Brasil em português pela editora Paz e Terra, somente em 1975. Segue sendo um dos títulos mais referenciados na área de estudos educacionais (no Brasil e no exterior) desde suas primeiras publicações em diferentes idiomas (inglês, espanhol, italiano, alemão, holandês e sueco). Contudo, o livro segue consideravelmente marginalizado (secundarizado) nos ambientes acadêmicos que não os estritamente vinculados à pedagogia, tal como nas Ciências Sociais, nos variados cursos de licenciatura e em outros do campo das humanidades, onde considero que deveria ter lugar assegurado e privilegiado de estudo, especialmente em nosso país. Dentre as inúmeras sínteses a respeito de seu conteúdo recomendo, à guisa de introdução, a excelente apresentação redigida pelo professor Celso de Rui Beiseigel, publicada na revista *Estudos Avançados*, em 2018. Vale lembrar que neste 2021 Paulo Freire tem o centenário de seu nascimento – trata-se de um bom momento para o mergulho em sua produção. Muito da potência freireana segue adormecida. Se tais sementes são plantadas em salas de aula convencionais, germinam-se novas comunidades de aprendizado a partir de práticas de docentes que objetivem romper com o conhecido produtivismo técnico instrumental esvaziado de sentido. Isso que majoritariamente caracteriza o ensino de molde industrial e padronizado pode dar lugar uma práxis libertária e, portanto, a novas relações sociais mesmo dentro dos espaços de educação formal.

Porque tenho como referência as propostas pedagógicas de matriz freireana, enfatizo que tão relevante quanto a seleção de elementos que vão compor o currículo (seja ele escolar ou universitário), há de se debruçar, com equivalente atenção e cuidado, sobre os modos de tais conteúdos serem abordados. Isso implica em docentes se descentralizarem das dinâmicas educacionais e dividirem com discentes, em certa medida, parte das ações e responsabilidades nas vivências pedagógicas, reconhecendo que há mais sujeitos¹⁴ envolvidos nesse processo e que quanto maior a participação e interlocução de integrantes das turmas, mais rica será a troca, o amadurecimento, o aprendizado das pessoas envolvidas. Diferente do que vulgarmente se atribui às propostas pedagógicas de inspiração freireana, as atribuições profissionais específicas de professores não se destituem – apenas se reconfiguram e se recompõem quando finalmente as subjetividades de discentes são admitidas e valorizadas como parte da realidade, como parte do próprio fenômeno educacional emancipatório decolonial. Assim sendo, entendo que docentes que desejam abandonar práticas hegemônicas tradicionais, especialmente quando se trata de abordar temas eminentemente humanos e existenciais, tais como os relacionados à cultura e à Antropologia, devem se reposicionar levando em conta um conjunto de aspectos que destaco a seguir:

a) o reconhecimento de que, docentes e discentes, *somos seres corporais, psíquicos, emocionais e afetivos*, incluindo tais aspectos nos processos e dinâmicas de aprendizado, os quais muitas vezes

14 - A concepção de sujeito utilizada neste texto fundamenta-se na discussão que Gayatri Spivak (2010) traz à tona em seu ensaio *Pode o subalterno falar?* publicado primeiramente em 1985, ainda em contexto de Guerra Fria, mas que segue tão atual e pertinente quanto naquele momento. Os trabalhos de Spivak são relevantes dentro do conjunto de abordagens de envergadura pós-colonialista, problematizando substancialmente a noção de Europa/Ocidente como Sujeito (o que decorreu na concepção de Outro subalternizado e silenciado em suas narrativas e existências para demais territórios e povos colonizados). Para caracterizar este processo de silenciamento normalizado e endossado no âmbito acadêmico e científico Spivak utiliza o termo *violência epistêmica*. Quanto de *violência epistêmica* subjaz nossos currículos nas instituições educacionais em que estamos inseridos(as)?

focam apenas no âmbito racional, desconsiderando que a cognição se dá muito além dos fenômenos mentais conscientes. Por muito tempo e mesmo atualmente em grande parte das instituições de educação formal se apresentam os conjuntos de conhecimentos, informações, teorias e conceitos a seres humanos como se todos estes elementos pudessem se acomodar e devessem orbitar mais restritamente em torno de algo como um compartimento racional consciente das pessoas envolvidas. Deixa-se de lado todo um conjunto de fenômenos que compõe a humanidade nos múltiplos fluxos existenciais que subjazem e vão além do campo racional consciente. Desconsiderar os aspectos do psiquismo¹⁵, as esferas da realidade corporal e afetiva que constituem a experiência humana, é destituir processos eminentemente humanos de sua visceral humanidade. Na escola, e depois também na universidade (na infância, adolescência e vida adulta), os seres humanos continuam sendo submetidos a mecanismos que acentuam a reificação. Dá-se todo um ordenando de trajetórias educacionais segundo princípios mercadológicos, meritocráticos, competitivos e hierarquizantes. Neste cenário, a partilha e assimilação de saberes, a composição identitária individual e coletiva, a formação da cosmovisão e da noção de alteridade se dá em convergência com a lógica produtivista homogeneizante – quando poderia dar lugar à emergência da pluralidade e diversidade, da expressão sensível e criativa que abriria horizontes para novos arranjos sociais livres destas amarras que nos regem por mais de 500 anos.

Processos educacionais que se direcionam para a práxis libertária de indivíduos e coletividades e que visem objetivos decoloniais precisam

15 - Em *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da psicologia histórico-crítica*, de Lígia Márcia Martins (2013) encontra-se vasta análise sobre as determinações socioculturais que afetam os indivíduos, dentre as quais encontram-se as instituições educacionais, e sobre estas a pesquisadora se detém com profundidade. O desenvolvimento social do psiquismo humano é analisado à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, levando-se em conta como a escola contribui (positiva e/ou negativamente) para a construção das imagens subjetivas sobre a realidade objetiva na qual os indivíduos estão inseridos.

admitir que seres humanos se relacionam socioculturalmente mediados por valores e práticas que atravessam seus corpos, sua existência psíquica, suas emoções – não apenas a gaveta racional consciente. É de surpreender que mesmo depois de Sigmund Freud e suas incursões sobre o inconsciente e as dinâmicas psíquicas dos seres humanos a escola e seus procedimentos mais cotidianos sigam sendo orquestrados como se as pessoas (que nela passam longos anos de suas vidas) fossem compartimentos mentais – isentos de corpo, emoção e psiquismo, quase como inteligências artificiais. Isso se dá por intermédio de toda uma trama de relações sociais doentias e assimétricas dentro e fora das instituições educacionais, em complexas redes de poder nas quais estamos inseridos desde o nascimento. Tal trama nos atinge política e coercitivamente nos mais diversos espaços, sejam eles privados ou públicos, pela mídia, pelo entretenimento, pela cultura, pela estrutura econômica, pelos valores socioculturais, pelos mecanismos educacionais formais e informais. Num mundo ainda marcado por tantas feridas da colonialidade¹⁶, somos atravessados, deste modo, por processos de socialização que, tal como se tem conhecimento, deixam cicatrizes psíquicas e identitárias que mais subalternizaram, silenciaram e despotencializaram as subjetividades, psiquismos, corpos e afetos dos integrantes das aqui referidas instituições educacionais formais.

Se conteúdos antropológicos (bem como aqueles das diferentes áreas de conhecimento) visam ser abordados de modo crítico e libertário,

16 - Um olhar mais detalhado sobre a colonialidade e as variadas formas de violência que dela se desdobram juntamente com o desenvolvimento tecnocrático das Ciências Sociais na América Latina podem ser encontrados no texto de Aníbal Quijano intitulado *Colonialidade do Poder e Classificação Social*, que constitui o capítulo 2 da obra *Epistemologias do Sul* organizada por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009). A superação do que chamo de feridas da decolonialidade implica em desatar muitos dos nós que amarram e limitam por séculos a existência material e subjetiva de grandes contingentes populacionais. Segundo a perspectiva de Quijano, deu-se a fusão do colonialismo com a colonialidade junto às demandas capitalistas e uma estrutura de dominação eurocentrada. Como romper com tudo isso? Nada simples. Mas certamente há de se passar pelo universo da construção das subjetividades – o que ocorre ininterruptamente de modo estruturado dentro das instituições educacionais formais. Por dentro delas podemos participar das disputas contra-hegemônicas em esforços continuados de desconstrução de marcas da colonialidade.

então há de se caminhar no sentido apontado por Paulo Freire e por bell hooks quando nos convidam a reconfigurar processos educacionais e a utilizar as ferramentas fornecidas pelas diferentes abordagens da teoria crítica como lugares de cura. Isso se manifesta explicitamente nos capítulos 4 e 5 da obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tal como hooks relata acerca de sua vida, muitas pessoas também vivenciaram em seus processos de socialização na infância, adolescência e juventude circunstâncias restritivas de uma subjetividade autônoma, mas podem encontrar solo fértil para renascer e desabrochar em suas potencialidades quando entram em contato com elementos que catalisam transformações, promovem visões de mundo ampliadas e aprofundadas, enriquecem o vocabulário, a linguagem e assim viabilizam possibilidades de articular ideias com bases e referenciais libertários. Percepções pessoais sobre si e sobre as relações sociais vivenciadas podem ser reconfiguradas ou endossadas pelas instituições educacionais formais. Ou seja, a depender dos projetos político-pedagógicos institucionais, dos currículos e das performances docentes instaura-se a cristalização da colonialidade em suas múltiplas interfaces, ou prepara-se o solo para o plantio das sementes da desnaturalização, abrindo espaço para a recomposição da dignidade humana e da autoestima, possibilitando a autorrealização (para docentes e discentes). A subversão das lógicas nefastas normatizadas e naturalizadas demanda contato com referenciais teóricos efetivamente inclusivos e humanizantes que bem podem ser ofertados pelas instituições educacionais formais e seus profissionais:

“Vivendo na infância sem ter a sensação de um lar, encontrei um refúgio na ‘teorização’, em entender o que estava acontecendo. Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. Essa experiência ‘vvida’ de pensamento crítico, de reflexão e análise se tornou um lugar

onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura.” (hooks, 2019, p. 85).

b) as possibilidades de *apreensão cognitiva* dos(as) estudantes – e nisso há de se considerar duplamente a existência individual e também o plano coletivo de cada grupo de discentes. Os indivíduos, bem como os grupos, possuem alcances e limites peculiares a serem respeitados, elementos a serem identificados por docentes por meio de processos variados de interação educacional. Através de diálogo sensível e trocas que envolvam fala e escuta, acolhida e empatia dos integrantes nesse processo – docentes e discentes. Desafios e propostas em patamares inadequados (que sejam identificados como inatingíveis) para faixas etárias ou circunstâncias socioculturais específicas destes(as) estudantes tendem mais a desmotivar e frustrar expectativas do que mover tais pessoas adiante dos seus processos de formação teórica, autorrecuperação e libertação coletiva, como evidencia bell hooks (2019).

c) a estabelecer dialogicamente a articulação crítica entre dois elementos: as dinâmicas da realidade material e subjetiva do coletivo de discentes e os conteúdos curriculares formais. Para isso, docentes devem encontrar caminhos de acessar interesses, horizontes de desejo, perfil socioeconômico-cultural, e problemas que caracterizam o contexto dos/as discentes. Além disso, estes mesmos docentes precisam ter conforto e segurança para abordar os conteúdos formais com a devida adequação técnica (o que requer estudo, sistematização e a didatização pertinente a cada etapa educacional). Ou seja, há de se estabelecer *vértices significativos entre conteúdos curriculares e realidade*. Entendo que este é o meio pelo qual as atividades de ensino-aprendizagem possam vir a ganhar sentido e relevância para as pessoas

envolvidas (docentes e discentes), integrando saberes advindos dos diferentes membros desta comunidade.

d) o ritmo, o andamento, o *crescente continuado de complexidades* que pouco a pouco se pode atingir nos processos de aprendizagens e vivências subjetivas de docentes e discentes, a cadência na qual o conjunto de conteúdos formais, teóricos e conceituais vai sendo apresentado às turmas, cuidando que não se atropele o horizonte viável de assimilação por parte dos estudantes.

e) atentar para a adequação da *linguagem* utilizada para apresentar os conteúdos formais, teóricos e conceituais, conduzindo as atividades educacionais para que se instaure em sala de aula o diálogo, o questionamento e a reflexão salutar por meio de estratégias de comunicação que promovam o enriquecimento linguístico. Trata-se do desafio de apresentar os componentes curriculares “sem reforçar os sistemas de dominação vigente” (hooks, 2019, p. 31) e de trabalhar pedagogicamente “em favor do reconhecimento e da celebração de vozes diversificadas e, conseqüentemente, de línguas e modos de falar diversificados” (*ibidem*, p. 231).

f) o reconhecimento de que o *processo de aprendizado é de todos*, não apenas de discentes, portanto, trata-se de assumir que as dinâmicas nos espaços institucionais de aprendizagem devem atravessar todas as pessoas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem, admitindo-se cada qual como educadores-educandos e educandos-educadores. O reconhecimento da subjetividade discente é crucial para que se construa coletivamente os exercícios decoloniais e libertários nos sujeitos envolvidos, possibilitando caminhos que promovam o rompimento com as miríades de práticas objetivas e simbólicas que tendem a reproduzir opressões, violências e cerceamentos, esterilizando potenciais criativos, anulando identidades e referenciais ancestrais, enclausurando os indivíduos e coletividades nos valores e

padrões sociais hegemônicos.

Enquanto a escola e demais ambientes institucionais de aprendizagem¹⁷ forem regidos no diapasão dos conhecimentos livrescos, pela bússola academicista da racionalidade técnica, teremos neles uma forte tendência à continuidade de esquemas meritocráticos e hierarquizantes, reproduzindo toda uma lógica já bastante estruturada que corre veloz nos trilhos do capitalismo colonialista-racista-sexista-capacitista-opressor em suas múltiplas facetas e atualizações sistemáticas.

É importante frisar que as reflexões apresentadas aqui são resultado de uma formação continuada vinculada aos processos educacionais realizados desde 2009 em uma instituição reconhecida também pelo seu tradicionalismo. As disputas internas em torno do currículo¹⁸ e do modo de colocá-lo em prática são acirradas e expressam as contradições da sociedade brasileira como um todo. Se por um lado o referido tradicionalismo permite que todas as disciplinas escolares bem como seus componentes curriculares sejam identificados com alguma seriedade pelos estudantes e seus responsáveis, por outro lado, é este mesmo perfil institucional peculiar, de destaque nacional e reconhecido rigor que acarreta no risco permanente de levar docentes

17 - Quando menciono os ambientes institucionais de aprendizagem, para além da escola, refiro-me especialmente à universidade em suas múltiplas etapas de formação. Entendo que muito do que ocorre nas dinâmicas de ensino-aprendizagem estabelecidas por docentes na educação escolar se deve ao modo como os conteúdos antropológicos teóricos são apresentados no Ensino Superior aos discentes, os futuros professores da Educação Básica. Se as estratégias de estudos teóricos nos cursos universitários forem altamente qualificadas do ponto de vista técnico e conteudista, mas se tais aproximações com os conteúdos antropológicos ocorrem de modo significativamente raso, distanciadas e empobrecidas no plano subjetivo dos(as) licenciandos(as), então tornar-se-á mais árduo o exercício de didatização quando tais discentes assumirem o papel de docentes na Educação Escolar.

18 - A respeito de estudos sobre o currículo escolar e elementos de cunho político e ideológico que o atravessam tenho como principal referência os trabalhos de Michael Whitman Apple, pesquisador estadunidense cuja obra dialoga com a perspectiva marxista, com as reflexões de Gramsci e também com a Escola de Frankfurt, inclusive sendo reconhecido como parte desta devido às contribuições que trouxe à teoria crítica, mais especialmente no campo da educação. Para um mergulho libertário nos estudos sobre a interface entre currículos educacionais e a manutenção das estruturas hegemônicas vale conhecer especialmente as obras *Educação e poder* (1989) e *Ideologia e currículo* (2006), entre as muitas publicações deste pesquisador.

e discentes a fazerem da rotina escolar um processo maçante e massacrante, tipicamente conteudista e esvaziado de sentido para os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Efetivamente, desde a campanha eleitoral para a presidência do Brasil em 2018 até o momento atual, é crescente o modo com que esta instituição e seus integrantes (bem como outros espaços educacionais em alguma medida envolvidos com uma pedagogia engajada) vem vivendo interna e externamente o acirramento das tensões advindas da polarização política radical. Fundamentadas em posições negacionistas que se expressam em discursos de ódio intransigentes e agressivos, essas pressões desdobram-se em episódios cada vez mais frequentes de cerceamento e criminalização¹⁹ de docentes que se arvoram a realizar trabalhos educacionais que nitidamente questionam a estrutura hegemônica em suas variadas facetas interseccionalmente opressoras. O relato²⁰ de práticas pedagógicas que aqui apresento refere-se a atividades realizadas antes de 2018, portanto, em um cenário mais afável para o questionamento e problematização da colonialidade que nos marca e precisa ser desconstruída – agora ainda mais.

Encontrar caminhos que permitam concomitantemente atender às muitas demandas institucionais formais e também ao desenvolvimento

19 - A esse respeito, duas obras oferecem um mapeamento qualificado sobre as bases e articulações dos grupos organizados envolvidos com a mais recente faceta da desqualificação sistemática da escola, seus docentes e currículos quando se apresentam mais comprometidos com a perspectiva crítica e contra-hegemônica. Trata-se de duas coletâneas de artigos: *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*, organizada por Gaudêncio Frigotto em 2017, e *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*, organizado por Fernando Penna, Felipe Queiroz e Gaudêncio Frigotto, lançado em 2018.

20 - Vale mencionar que este texto foi escrito entre o fim de 2020 e início de 2021, período caracterizado pela pandemia da doença COVID-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2, que causou a morte de 493.693 pessoas no Brasil e 3.840.223 no mundo, segundo dados oficiais fornecidos em 19/06/2021 pelo site da Organização Pan-Americana da Saúde (<https://covid19.who.int/table>). Desde março de 2020, instituições educacionais de todo o planeta reorganizaram suas estratégias de ensino-aprendizado evitando atividades presenciais e lançando mão de recursos de comunicação a distância, fazendo com que as aulas, encontros síncronos e materiais didáticos ocorram por meio digital on-line, ampliando ainda mais as possibilidades de fiscalização pedagógica por agentes sociais que trabalham incansavelmente em favor dos princípios hegemônicos, opressores e excludentes.

de práticas pedagógicas humanizantes e significativas ao corpo discente tem sido o desafio diário de meu exercício docente. Para subsidiar esta forma de trabalho, tenho como referenciais centrais as perspectivas de Paulo Freire, bell hooks e Dermeval Saviani, juntamente aos demais educadores alinhados com a Pedagogia Histórico-Crítica²¹. Efetivamente, há quem não perceba muita sintonia entre a Pedagogia Histórico-Crítica fundada por Saviani e a parceria explícita entre Freire e hooks – a própria análise de Saviani expressa críticas a Paulo Freire, indicando haver em sua obra limitações consideráveis advindas de certa inconsistência teórica e capacidade reduzida de trazer à tona uma reformulação educacional efetiva (SAVIANI, 2009, p. 10-11; 60-62). Há quem se interesse mais por tais dissonâncias, o que é analiticamente legítimo em alguma medida. Contudo, conforme prossigo em meus continuados estudos das obras destes intelectuais da educação (e o faço sempre em paralelo com minhas experiências educacionais em sala de aula como docente), identifico cada vez mais a complementariedade de tais abordagens. Freire, hooks e a Pedagogia Histórico-Crítica enfatizam o “modo como” se realiza o processo de construção do conhecimento, sem deixar de atentar para o conteúdo curricular selecionado para ser trabalhado com os estudantes. Reconhecem a escola como parte de uma engrenagem estrutural e estruturante que tende a reproduzir a lógica capitalista, mercadológica em suas muitas

21 - Àqueles que não a conhecem, recomendo o contato com quatro obras que considero centrais para se entender as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica visando trazer alternativas pedagógicas que rompam com as correntes tradicionais ainda muito preponderantes em nossas instituições educacionais e para analisar as correntes educacionais presentes em nossa trajetória nacional: a) *Escola e democracia*, de Dermeval Saviani (2009); b) *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, uma coletânea comemorativa organizada por Ana Carolina Galvão Marsiglia (2011) e que oferece um panorama dos avanços trazidos pelo HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil); c) *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*, de Newton Duarte (2008); e d) *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*, resultado da tese de livre docência de Saviani publicada primeiramente em 1986, na qual apresenta interfaces entre legislações educacionais e nossa estrutura política marcada pelo que é denominado de *democracia excludente*, o que lamentavelmente se repete em grande medida no cenário de extrema-direita conservadora que ocupa o Governo Federal desde 2019.

dinâmicas subalternizadoras. A subjetividade discente, bem como seus afetos e o modo como se encontram atrelados a uma realidade sociocultural e política são pontos de partida e de chegada dentro destas perspectivas. É a partir destes três referenciais teóricos que se encontram os alicerces das atividades criadas para didatizar os saberes antropológicos em questão. Todo o esforço buscou promover dentro do espaço escolar e por meio das dinâmicas típicas dessa instituição (o tempo disponível de encontro na sala de aula, cumprimento de conteúdos curriculares obrigatórios e realização de avaliações valendo nota) a desconstrução individual e coletiva de paradigmas (processo esse no qual me incluo de modo integral), promovendo a revisão de práticas culturais e comportamentais que, apesar de nefastas, são naturalizadas em nossos processos de socialização.

É válido levar em conta que a despeito da escalada autoritária, do recente e histórico sucateamento educacional brasileiro, bem como da consequente desvalorização de seus profissionais, a escola segue sendo amplamente reconhecida como lugar onde deve se dar parte significativa da formação dos indivíduos, como meio de acesso aos saberes necessários para se chegar à vida adulta e como ambiente de preparo para o mundo do trabalho e/ou ingresso nas etapas subsequentes de habilitação profissional (cursos técnicos, tecnológicos, universitários e outros correlatos). No cenário das sociedades ocidentais, bem como nos contextos sociais ocidentalizados, a escola ocupa um espaço central desde a Modernidade: a ela é delegada grande parte da responsabilidade da formação cognitiva e ética dos indivíduos, supostamente preparando os estudantes para enfrentarem, qualificadamente, os desafios de sua vida profissional e pessoal.

Além do lugar de destaque nas sociedades ocidentalizadas, a escola também ocupa tempo significativo das vidas das pessoas: logo que se alcança autonomia mínima em relação à mãe, desde a primeira

infância as crianças são introduzidas no espaço escolar²², onde passam a vivenciar processos de socialização e aprendizados que vão consolidar os valores sociais, pensamentos, comportamentos e projetos de vida. Trata-se, portanto, de utilizarmos essa estrutura educacional já existente para, de dentro dela, renovarmos as novas gerações com ares decoloniais, reconhecendo que “há ideias e formas de pensar que encerram sementes de vida e há outras, talvez profundamente arraigadas em nossas mentes, que encerram sementes de morte” – apontamento afiado de Raymond Williams em sua obra *Cultura e sociedade* (1969, p. 346).

A tarefa decolonial é exigente: demanda o enfrentamento de processos sobrepostos de opressão e exclusão que se atualizam dentro do capitalismo. Neste sentido, teorias e práticas vinculadas à pedagogia engajada são ferramentas cada vez mais necessárias para existirmos no diapasão da resistência, para subvertermos a lógica que nos corrói por dentro e por fora nas diferentes arenas educacionais:

“A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura de mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras,

22 - Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019 (CRUZ e MONTEIRO, 2019, p. 25), em 2017, cerca de 93% das crianças de 4 e 5 anos brasileiras já estavam frequentando a escola. O Anuário afere que em 2018 nosso país contava com 181.939 estabelecimentos de educação básica, sendo 141.298 na rede pública e 40.641 na rede privada (*ibidem*, p. 9). Ainda segundo este relatório, 63,6% dos jovens de até 19 anos concluíram o Ensino Médio (*ibidem*, p. 38). Assim sendo, para esse grupo (a contar dos 5 aos 19 de idade), tem-se 14 anos de escolarização para aqueles que passam sem reprovação pela de formação escolar desde a educação infantil até o fim do Ensino Médio. Nesse processo de mais de uma década de escolarização, normas, regras, princípios e valores sociais são transmitidos aos estudantes por meio dos currículos oficiais e ocultos. Trata-se de uma etapa longa de convívio social mediado por instituições que apresentam, por meio de suas narrativas da realidade, uma ou outra leitura do mundo – mais alinhada com os princípios hegemônicos que reproduzem a colonialidade do saber em sua múltipla interseccionalidade ou que buscam romper e subverter esta lógica.

para transgredir. Isso é educação como prática da liberdade. ”
(hooks, 2019, 237).

Didatizar a Antropologia por um viés decolonial: experiências e aprendizados

Como tornar o saber antropológico assimilável e significativo a estudantes da escola básica, promovendo o exercício da alteridade, o respeito à diversidade e sensibilizando-os a saberes e práticas decoloniais?

Visando trazer estes elementos à sala de aula e objetivando acima de tudo a sensibilização para o reconhecimento, valorização e respeito às múltiplas expressões da diversidade humana por meio de abordagens dialogadas, libertárias, críticas, engajadas e decoloniais, um conjunto de atividades pedagógicas vinculadas aos respectivos conteúdos antropológicos foi realizado no início do ano letivo com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II e com turmas da 2ª série do Ensino Médio. Os programas curriculares destes grupos são distintos, mas ambos possuem temas especificamente antropológicos²³. Vale mencionar que o currículo escolar do Colégio Pedro II é delineado e frequentemente renovado pelo conjunto de docentes de cada departamento de ensino, não segue o chamado “Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro”.

23 - No 7º ano há todo um ano letivo voltado para as discussões sobre socialização, identidade, cultura, estereótipos, preconceitos, estranhamento, etnocentrismo, relativismo cultural, o reconhecimento da diversidade, racismo e o fazer antropológico. Na 2ª série do Ensino Médio também há um destaque para temas da Antropologia nos dois primeiros trimestres: cultura; colonização e imposição cultural; crítica às ideias de civilização e progresso; etnocentrismo; identidade, etnicidade e multiculturalismo; o fazer científico da Antropologia (etnografia, trabalho de campo, observação participante); relativismo cultural; determinismos biológico e geográfico; teorias e ideologias raciais no contexto da lutas anticoloniais do início do século XX; racismo, preconceito, desigualdades raciais e políticas afirmativas; teorias do “branqueamento” e o mito da “democracia racial” e suas críticas; herança escravista, desigualdades raciais, a construção social do branco, hierarquias, privilégios e branquitude; preconceito de marca e de origem; movimentos sociais e protagonismo negro. O terceiro trimestre desta 2ª série está dedicado aos Estudos de Gênero, o que interseccionalmente se relaciona aos conteúdos dos dois primeiros trimestres.

De 2009 a 2015 lecionei exclusivamente para as séries do Ensino Fundamental II. Apenas a partir de 2016 é que tive contato com o Ensino Médio no Colégio Pedro II. Assim sendo, as estratégias pedagógicas e de didatização²⁴ que apresento aqui foram vivenciadas inicialmente por alguns anos com turmas de 7º ano e mais adiante, desde 2016, adaptadas para a realidade de turmas de 2ª série do Ensino Médio, em convergência com as respectivas características curriculares, faixa etária, grau de aprofundamento e de exigência nos trabalhos a serem realizados pelos estudantes. Seria possível apresentar os conteúdos de modo gentil, explicando termos e conceitos de modo organizado e sistematizado, o que é o trivial do ofício docente.

Inspirada em Paulo Freire e bell hooks, procurei ir além desse protocolo e me aventurei a criar estratégias que colocassem imediatamente os estudantes como “mutuamente responsáveis pelo desenvolvimento de uma comunidade de aprendizado” reconhecendo a possibilidade de suas contribuições construtivas (hooks, 2019, p. 271). Recordei-me de minha primeira aula de Antropologia na vida, na UERJ, em 1996, com o Prof. Dr. Valter Sinder. Naquela ocasião, sem oferecer nenhuma explicação ou comentário, o professor leu em voz alta para nós (uma turma de mais de trinta estudantes de 1º período) o conhecido e provocante texto *Body ritual among the Nacirema*²⁵ (O ritual do corpo entre os Sonacirema), do antropólogo estadunidense

24 - Apesar de haver livros didáticos com tais conteúdos para ambas as séries em questão, optei por inicialmente criar estratégias de sensibilização aos temas antropológicos, utilizando-me dos livros didáticos com os estudantes de modo complementar, numa segunda etapa, depois de termos tornado significativos aos estudantes o conjunto geral de elementos centrais do currículo formal. Está em andamento um trabalho de pesquisa e análise (sob o viés decolonial) sobre o teor das abordagens antropológicas nos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio aprovados no PNLD de 2018, o que oportunamente será apresentado a público quando estiverem concluídas suas etapas de estudo e síntese.

25 - Horace Miner (1912 - 1993) publica *Body ritual among the Nacirema* primeiramente em 1956. Trata-se de um texto instigante. É um exercício reflexivo de estranhamento e de auto-distanciamento, capaz de levar-nos a perceber quão estranhas podem ser as nossas próprias práticas socioculturais, caso estas sejam analisadas por olhos de terceiros, sob o prisma etnocêntrico, ou por nós mesmos(as) por meio de exercícios de desnaturalização, sob a perspectiva decolonial.

Horace Miner. Por desconhecermos em absoluto o texto e por estarmos desavisados, conforme ouvimos, ficamos cada vez mais chocados com as práticas rituais que tal descrição apresentava. Por meio do texto Miner e do debate que se sucedeu ao fim da leitura, passamos a estar atentos a uma ampla gama de questões antropológicas, especialmente no tocante ao modo como as narrativas sobre nós e sobre os outros são tecidas à luz de valores socioculturais e políticos específicos. Tanto me marcou o texto que após mais de dez anos, quando novamente em contato com a Antropologia (desta vez como docente e com a demanda de apresentar a discussão antropológica para estudantes de cerca de 12 anos de idade), busquei o texto, estudei-o e, a partir dele, estruturei um conjunto de dinâmicas pedagógicas que exponho resumidamente a seguir – trata-se de cinco etapas que podem se desdobrar um pouco mais conforme o andamento do trabalho com as turmas.

1) Estudo dramatúrgico²⁶ do texto *O ritual do corpo entre os Sonacirema*. Para garantir o desejado impacto aos(as) estudantes por meio da leitura deste texto, dediquei-me a trabalhá-lo vocalmente, encontrando cadências e pausas, buscando entonação diferenciada e marcando trechos específicos a terem acentos diferenciados. Anotei sinônimos de palavras que pudessem ser pouco conhecidas pelas turmas e as incorporei à tradução original, de modo a assegurar-me que todos compreenderiam seu conteúdo. Por todos esses anos (de 2009 a 2017) realizei individualmente treinos em voz alta, de modo a ganhar familiaridade ao ponto de proporcionar a experiência teatral com os(as)

26 - As leituras dramatizadas são etapa crucial de estudo, um recurso típico das artes cênicas. Em sala de aula, estimulam o contato visual entre docente e discentes, criam uma atmosfera diferenciada e mais propícia à sensibilização de algum tema, estimulam outras formas de linguagem que podem ser embebidas de emoção. A oralidade, bem como a escuta sensível, é uma das formas de transmissão de saberes ancestrais mediados necessariamente pela presença física, rompendo com a racionalidade fria do conhecimento livresco. Para um aprofundamento da leitura dramatizada como recurso didático, ver a dissertação de Divino Gomes Vieira: *Leitura dramática no ensino de literatura: arte e ousadia em sala de aula* (2016).

discentes de maneira prazerosa, conduzindo-os(as) e embalando-os(as) conjuntamente ao inusitado do texto. De fato, não apenas nessa ocasião, mas sempre que possível me invisto de elementos teatrais na sala de aula, o que também é um recurso valorizado por bell hooks, para quem

“ensinar é um ato teatral. (...) Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos que interagir com a ‘plateia’, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas do aprendizado.” (2019, p. 21-22).

2) Preparo de material didático com as propostas de atividades a estudantes. Para melhor aproveitamento do escasso tempo de sala de aula, procuro organizar e imprimir de antemão textos e orientações de trabalhos que são entregues a cada integrante das turmas, já que a instituição possui estrutura para isso. Nesse caso específico, o material inclui dados acadêmicos de Horace Miner; informações culturais e geográficas sintetizadas dos povos Cree, Yoeme e Tarahumara (que são citados no texto); o referido texto na íntegra; mais duas tarefas reflexivas a serem respondidas em sala, individualmente, por escrito, utilizando-se a consulta ao texto impresso: **1.** “Dentre os rituais de corpo apresentados no texto do antropólogo Horace Miner, quais lhes pareceram mais estranhos e por quê?” **2.** “Dentre os rituais de corpo apresentados, quais lhes pareceram mais familiares? Indiquem os traços de similaridade entre tais práticas sonacirema e as práticas culturais de sua sociedade”. Na parte final desse material impresso, estruturei um roteiro de trabalho que cumpre 30% do valor total de avaliação para nota trimestral. Trata-se da escrita de uma etnografia de si (autoetnografia) a ser desenvolvida em equipes de 2 a 4 integrantes

e entregue após pouco mais de um mês. Pede-se a criação de um texto original²⁷ cujas estrutura e propósito se assemelhem ao de Miner, porém relativo a um componente cultural da realidade em que eles(as) estão inserido(as). Esta atividade foi intitulada de “Vocês são os antropólogos”. Interessantíssimo ver a alegria dos(as) estudantes ao serem chamadas de antropólogos(as) e de receberam a incumbência de realizar uma etnografia de si (autoetnografia). A alegria expressa pelas turmas ao receberem a proposta já era em si uma catarse transformadora do ambiente e de seus rostos. Rapidamente animavam-se muito e, imediatamente, buscavam entre si ideias de rituais nossos que poderiam ser apresentados com a devida estranheza, porque entendem e identificam que dependendo do olhar e da narrativa tudo que nos é familiar pode ser também percebido como bizarro, a depender da perspectiva de análise.

3) Primeira atividade presencial em sala de aula. Este é o momento de realização de quatro atividades em sequência: leitura dramatizada do texto de Miner; entrega do material didático impresso; atividade individual de reflexão escrita pelos(as) estudantes; roda de conversa sobre o que lhes pareceu estranho e mais familiar e no texto (tarefas

27 - A construção deste texto deveria seguir as seguintes orientações: Escolham um “ritual” presente nas suas vidas ou em sua sociedade e descrevam-no na forma de um texto único, criativo, com riqueza de detalhes, como se fosse um exercício etnográfico, tal qual aquele realizado por Horace Miner. Elaborem um título sugestivo, intrigante e pertinente para esta etnografia. Vocês estarão fazendo o exercício de escrever uma etnografia de si mesmos(as), analisando “a prática ritual” como se vocês estivessem de fora de sua cultura, observando “o outro” com uma elevada dose de estranhamento. Em seu texto descritivo, apresentem com detalhes todos os seguintes aspectos: **a.** O que é o ritual, qual seu propósito e qual o nome deste ritual? **b.** Quem faz parte dele e quais os status e quais os papéis sociais de seus participantes? **c.** Quando ele ocorre? **d.** Onde ele acontece? **e.** Quais os objetos/artefatos usados no ritual? **f.** De que maneira os nativos se comportam quando estão participando dele? **g.** Qual é o sentido, como integra seus participantes e de que maneira o ritual é realizado? **h.** Como este ritual contribui no processo de socialização dos indivíduos deste grupo social? Vocês poderão enriquecer sua etnografia com imagens do “ritual”. Lembrem-se que em um trabalho etnográfico procura-se explicar o que está sendo vivido por um grupo social, portanto, se houver imagem, elas devem vir acompanhadas de legendas pertinentes e enriquecedoras, capazes de fazer com que se entenda claramente o que está sendo mostrado neste elemento visual por que motivo isso enriquece o seu trabalho etnográfico.

que exigem ao todo dois tempos de aula consecutivos, ou seja, cerca de 1h20min.). Antes da leitura do texto de Miner, explico brevemente o que é uma etnografia, menciono breves aspectos sobre o ofício antropológico. Refiro-me aos povos Cree, Yoeme e Tarahumara, cito algumas de suas características culturais e sua localização geográfica, situando-os minimamente sobre estes grupos que serão citados no documento etnográfico. Por fim, informo que lerei o texto etnográfico de um antropólogo estadunidense, e refiro-me à trajetória acadêmica de Miner. Solicito que se mantenham atentos(as) e silenciosos(as) nas duas etapas iniciais da aula: acompanhar o relato etnográfico sobre o povo *sonacirema* e a realização da atividade escrita individual sobre o que terão ouvido. Poucas vezes na vida tive tanto silêncio em sala quanto no momento desta leitura dramatizada. As turmas ficavam visivelmente impactadas, mas respeitavam a orientação de se manterem sem comunicação entre eles/as até o fim da atividade escrita individual. Transcorrida a leitura (que toma cerca de vinte minutos), entrega-se o material impresso para que possam realizar as duas atividades de reflexão escrita individual. Concluída a reflexão individual por escrito, iniciamos uma roda de conversa na qual quem desejar pode comentar com o coletivo o que perceberam como estranho e como familiar. É nesse momento final da aula que se revela o propósito do texto e a que ele se refere: aos americanos (explicitando-se, quando necessário, o que revela a escrita da palavra *sonacirema* de trás para frente). Trata-se de nós todos, ocidentais, ocidentalizados.

Algumas vezes os discentes chegam sozinhos ao entendimento de que o texto é um convite a refletirmos sobre os quão estranhos podemos parecer aos olhos de quem está fora de nosso âmbito cultural, e com esta informação encerra-se esta aula inicial. Apenas no encontro seguinte levo a conhecimento dos(as) estudantes a proposta de trabalho em grupo de criação de uma etnografia de si. Do mesmo

modo que realizei com turmas de 7º ano do Ensino Fundamental II, o fiz com as de 2ª série do Ensino Médio, obtendo o mesmo interesse e entusiasmo. Sugiro que o texto de Miner seja apresentado para as turmas antes de quaisquer explicações esquemáticas e conceituais mais consistentes sobre as diferentes perspectivas teóricas da Antropologia, desta maneira potencializamos este momento de sensibilização inicial, favorecendo o interesse discente ao conjunto de temas que podem ser descortinados nas aulas subsequentes.

Como desdobramentos desta atividade da aula inicial, nos encontros seguintes do bimestre/trimestre – conforme faixa etária, currículo, quantidade de aulas disponíveis, maturidade e alcance das turmas – desenvolve-se a apresentação: de teorias antropológicas; de diferentes concepções de cultura; da discussão sobre etnocentrismo associada ao colonialismo e suas consequências danosas; da abordagem sobre as relações de dominação, opressão, genocídio, diásporas, racismo, segregação advindas de concepções culturais etnocêntricas e coloniais; das propostas de uma educação intercultural, da pedagogia decolonial e da luta antirracista.

4) Segunda atividade presencial em sala de aula: exibição do documentário sobre Pierre Verger e orientações sobre a etnografia de si a ser realizada pelos/as estudantes. Neste segundo encontro com os(as) estudantes, início as atividades apresentando a obra de Pierre Verger intitulada *Orixás: deuses iorubas na África e no Novo Mundo* (1997). Faço-a circular entre os(as) integrantes da turma. Enquanto o livro passa de mão em mão, menciono sucintamente alguns dados sobre a trajetória de Pierre Verger, destacando sua contribuição para a Antropologia, seu mergulho etnográfico e seus relevantes registros sobre o vasto universo simbólico que conecta o continente africano com o Brasil. Refiro-me à Fundação Pierre Verger, convindo-

os a visitarem-na virtualmente e projeto os 30 minutos iniciais do documentário *“Pierre Fatumbi Verger, mensageiro entre dois mundos”*²⁸. Após o documentário, relaciono a provocação trazida pelo texto de Horace Miner com o trabalho realizado por Pierre Verger, que teve a vida dedicada ao registro, estudo, análise e valorização de ritos relacionados ao universo dos Orixás. Com a exibição do trecho inicial deste documentário objetivo proporcionar alguma proximidade aos (às) estudantes sobre o conjunto de elementos que podem compor um registro etnográfico. Logo em seguida ao filme, proponho que eles(as) mesmos(as) se ocupem de experimentar o exercício etnográfico. Leio e explico detalhadamente o roteiro do trabalho (vide nota de rodapé 14) e agendamos a data de entrega dos registros etnográficos que cada grupo irá sistematizar.

Quando houve tempo disponível, dediquei todo um encontro (de tempo duplo, com 1h20min.) à exibição na íntegra do documentário sobre Pierre Verger (80 minutos de duração). Neste caso, enquanto assistiam o filme circulava entre os estudantes a obra *Orixás* (VERGER, 2002) e, somente na aula subsequente (3º encontro do bimestre/trimestre com cada turma) fornecia a orientação do trabalho a ser realizado (etnografia de si). Nas aulas seguintes, disponíveis até a data da entrega dos trabalhos (o que ocorria próximo à data da prova), desdobraram-se os demais conteúdos curriculares a serem abordados conforme seja pertinente a cada série.

5) Entrega de trabalhos, partilha de autoetnografias para a turma e discussão das narrativas por eles criadas. Esta é a última etapa do processo de didatização que aqui me propus a compartilhar e relatar. Quando possível, a apresentação da etnografia de si ocorreu no dia

28 - Como subsídio para docentes que desconheçam o filme e/ou a trajetória de Pierre Verger, recomendo a resenha de Rafael Devos (1999) sobre este documentário.

em que os(as) estudantes entregavam o trabalho, outras vezes esta dinâmica de partilha transcorreu em uma das aulas imediatamente após a realização da prova presencial individual. A leitura dramatizada dos textos autorais das equipes de estudantes era algo marcante, realizada por eles(as). Um momento caracterizado por prazer, gargalhadas, atenção, interesse, troca de ideias e de impressões muito animadas sobre como nós mesmos somos tão estranhos, sobre como podemos desconstruir, problematizar e decolonizar toda uma leitura naturalizada a nosso respeito. Nesta dinâmica, chega-se ao entendimento de que muitos de nossos “rituais” reproduzem hierarquizações, hostilidades e processos coloniais arraigados em nossos modos de pensar, sentir e agir.

O conjunto de atividades acima relatadas foi planejado à luz da proposta de Dermeval Saviani: vincula-se forma e conteúdo, perpassando pelos cinco elementos pedagógicos por ele elencados na obra *Escola e Democracia*. Articulados organicamente, a estratégia docente possibilita a catarse: ressignificação de práticas e saberes após a problematização e análise, visando “alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais” (SAVIANI, 2009, p. 72).

Comunidades de aprendizado antropológico: decolonialidade em ação

Nesta terceira seção, apresento extratos de alguns dos textos etnográficos elaborados pelos(as) estudantes ao longo dos anos nos quais realizei este conjunto de atividades. Cientes de que em algum momento futuro tais relatos seriam sistematizados e organizados em um registro educacional, as turmas autorizaram que os trabalhos fossem publicados com finalidade pedagógica, por isso tenho ainda os originais guardados, o que foi útil para que pudesse finalmente tratar

e digitar tais conteúdos por eles criados. A seguir, compartilho trechos de 12 etnografias, visando um encorajamento mútuo de que possamos, ao lê-los, também nós, num ritual de estranhamento de nossos rituais cotidianos, nos coloquemos perto e longe de nós mesmos, escolhendo em alguma medida o que de fato deve ou não fazer parte de nossas rotinas e o que deve de fato ser deixado de lado (decolonizado) por configurar resquícios de dinâmicas interseccionalmente opressoras e excludentes.

Etnografia 1

“Há em todo planeta pessoas que fazem adoração pública a instrumentos de tortura, imensos, onde muita gente pode ser torturada ao mesmo tempo, todos juntos. Mas há lugares dedicados somente a esses instrumentos. Um homem, em particular, o rei do reino de Disney, idealizou lugares que parecem enormes cidades, onde esses instrumentos foram aperfeiçoados para causar mais pânico, enjoo, tortura e medo nas pessoas.

O sonho de todo adolescente é um dia visitar este inferno, que eles chamam de paraíso. Os nativos de Lisarb, país que fica ao sul da Linha do Equador, gostam muito desses lugares de tortura pública que eles chamam de “quepar”.

Os pequenos são iniciados nesses lugares por seus pais, que os levam até lá e pagam para que seus filhos sejam torturados. Quando crianças, as torturas são leves. As crianças são colocadas em lugares que rodam freneticamente enquanto saindo chão o despencam de lugares bem altos. O barulho de gritos desesperados no *quepar* são em ensurdecadores, mas mesmo assim as pessoas levam seus filhos até lá e gastam muito dinheiro para que eles sejam torturados. Eles gritam desesperados, ouve-se alguns gritarem ‘me tirem daqui, eu quero descer’, mas estranhamente, quando os instrumentos de tortura param, eles voltam para a fila felizes, na esperança de novamente serem torturados. Algumas pessoas chegam a vomitar e passar mal, mas continuam no ‘quepar’ para sofrerem espontaneamente mais tortura.”

Etnografia 2

“Assim que cheguei naquela construção enorme, me admirei com a quantidade de pessoas e adornos. Em uma cerimônia amorosa, sobretudo de união como essa, imagino que o casal em questão devesse estabelecer uma reunião mais íntima apenas entre eles mesmos. No entanto, ali devia ter quase 200 pessoas, entre amigos e parentes.

O templo foi-se enchendo de gente, todos vestindo trajes longos, vistosos. As mulheres usavam adornos brilhantes no pescoço, nos pulsos e nos dedos; os homens usavam um pano em volta do pescoço, de diversas cores, apesar da vestimenta principal em sua maioria preta. Todos se sentaram nos bancos e aguardaram em silêncio até o começo de uma música bem marcada e lenta.

Um fenômeno estranho que observei foi que quando a “noiva” entrou naquele templo, muitas mulheres começaram a chorar. Não entendi o motivo do choro, talvez aquelas mulheres estivessem tristes porque não haviam arrumado algum ‘noivo’, para que elas próprias fizessem aquela celebração, igualmente como milhares e milhares de outras mulheres faziam.

Apesar de tudo isso, o tempo de duração do engajamento ritual conhecido como ‘casamento’ tinha uma média de duração muito baixa naquela sociedade, o que não justifica a razão pela qual ele era ainda tão procurado e desejado.”

Etnografia 3

“A tribo carioca é muito feliz, seus membros parecem estar de bem com a vida. No meu trabalho de campo, percebi que nesse ritual as pessoas ficam quietas, então deduzi que ao se mexerem, poderiam sofrer ferimentos muito graves na cabeça. Também observei os objetos usados nesse ritual: cortadeiras achatadas, pontiagudas ou elétricas, um vidro refletor de imagens e um feixe de dentes. O objetivo do homem-maneador-da-cortadeira (ou mulher-maneadora-da cortadeira) é deixar as pessoas mais bonitas e mais atraentes, melhorando sua aparência e deixando-as mais integradas a seus grupos, afinal, preocupar-se com a aparência é um símbolo característico dessa tribo.”

Etnografia 4

“ACITSALP: dentre as diversas peculiaridades do povo Sonamuh, uma destaca-se como o único raio de luz numa vasta escuridão. Tais sociedades valorizam e exaltam a aparência feminina como representações divinas, acima de suas atitudes, talentos e conhecimento. Para os machos da sociedade Sonamuh, as fêmeas não são consideradas mulheres até que passem pelos rituais exigidos. Mesmo após sua realização, ainda são vistas como inferiores socialmente aos adeptos do sexo masculino. Seus papéis na sociedade basicamente se resumem ao cuidado da casa e dos filhos dando apoio físico e emocional. Mesmo tendo uma voz importante dentro da família isso não transparece totalmente na sociedade.

A adepta do povo Sonamuh é exposta a uma prática que consiste na abertura e retirada de um pedaço do nariz. Para essa sociedade, ter o nariz grande é sinônimo de assimetria facial, o qual foge de seus padrões ritualísticos, gerando desgosto e repugnância generalizados. Ao passar pelo ritual, essas mulheres se submetem a dores intensas e muito desconforto.”

Etnografia 5

“O território desse povo era um ambiente alegre, colorido e cheio de vida. Esse povo era conhecido por sua simpatia. Eram raros os momentos em que os Pacos estavam descontentes ou tristes com alguma coisa. Apesar de ser um povo grande, tanto em tamanho quanto em número de população, cada pessoa é muito parecida uma com a outra. Apesar de todas as características boas dos Pacos, eles sofriam com um grande problema: a injustiça. Alguns líderes desse povo tinham um poder excessivo e quase ninguém contestava, afinal, não adiantava. Quem tinha muito poder, ainda assim recebia vantagens para ter mais poder, como pagar menos impostos. Uma peculiaridade desse povo é que na maioria das vezes, quem roubasse era julgado por quem também roubava.

Os Pacos tinham um ritual muito interessante: toda semana, 2 vezes por semana, realizavam um jogo chamado Bolpé. Cada jogo atraía multidões para ver seus times de jogadores preferidos jogarem. O objetivo era empurrar um objeto redondo até 2 postes verticais no final do campo, em cada lado. O propósito desse ritual era apenas

uma forma de entreter o povo, e o povo era simplesmente fanático, esse ritual conseguia unir até os piores inimigos se fosse preciso. Nesse ritual, existiam os jogadores e os torcedores. Os jogadores eram famosos, ricos. Os torcedores apoiavam os jogadores durante todo o ritual, e tratavam como uma família os que torciam em comum para o mesmo time de 11 jogadores. Geralmente, esse ritual era realizado ao fim do dia, para o povo descansar enquanto assistia. Talvez fosse por essa simplicidade que o Bolpé atraía tanta gente, era um ritual simples igual ao seu povo, que apenas queria alegria e um pouco menos de injustiça.

Semanas após semanas, meses após meses, e anos após anos, o ritual se realizava, e o povo parecia nunca enjoar, muito pelo contrário, parecia apenas gostar cada vez mais.”

Etnografia 6

“Ao analisar esse ritual, percebemos que é um tanto rudimentar: É a prática de muitos nativos em fazer ‘piadas’ e ‘trocadilhos’ sobre acontecimentos do cotidiano sendo usada a ironia como uma muleta, a fim de auxiliar os indígenas a viverem sua pobre e miserável vida, pois proporciona uma diversão e entretenimento entre eles; o nome dessas piadas com trocadilhos é ‘meme’.

Os integrantes que principalmente usam esse tipo de linguagem são geralmente assim com tudo na sua vida, eles não têm o mínimo de seriedade em nada, ao invés de discutir os fatos com o intelecto.

O local do ritual é numa teia longa e expansiva, onde sua produção se dá pelas pessoas num passarinho azul, e sua distribuição é num livro azul e numa espécie de câmera rosa. Essa teia é tão longa e expansiva que qualquer um pode participar dela, não tendo nenhuma exclusividade, abrindo um grande espaço para desocupados. Durante o ritual, os nativos agem na teia com o auxílio de outros seres (o pássaro) ou objetos (livro e câmera).

Apesar desse ritual não ter nada a acrescentar, faz com que esse grupo se mantenha de certa forma unido e se divertindo com o que fazem apesar de nem ao menos se conhecerem. O sentido deste ritual é melhorar o psicológico de cada nativo e integrar a tribo.”

Etnografia 7

“Tudo tem início com a escolha das vestes, estas devem ser as mais puras possíveis e devem ter sido adquiridas recentemente isso é essencial. A influência mítica não se restringe somente a isso, esse é um povo que depende extremamente da garantia de sorte e na crença de que ela vem se seguidas as instruções corretas, que são passados entre eles pelos membros mais antigos de suas famílias. Os kara’iwa se dividem em dois grupos para a continuidade do ritual: aqueles que ficam ao ar livre e celebram a união e aqueles que preferem a reclusão de seus abrigos. Salvo essa divisão, os kara’iwa não fazem outra distinção entre os participantes do *padeno*, a hierarquia social não tem papel significativo algum nesse momento.

Em Kupa Kawana, passam horas de pé à mercê de insetos e outros perigos que a escuridão da noite pode trazer e ainda assim, parecem não se abalar com as incômodas e dolorosas circunstâncias às quais estão expostos, na verdade, a alegria parece contaminar a todos os envolvidos, é difícil compreender se estão felizes pelo fim do ciclo ou pelo início do novo. O fim do ritual tem ainda atos simbólicos em comum. Ao chegar o momento esperado, os kara’iwa lavam os pés em homenagem à ‘Rainha das Águas’, enquanto comemoram e utilizam recipientes extremamente frágeis confeccionados a partir da manipulação de areia, nos quais são colocadas bebidas alucinógenas apelidadas por esse povo de bebida dos reis.

É possível notar um total descaso com a sua saúde nesse momento: as bebidas são consumidas apesar dos efeitos nocivos que provocam no indivíduo ou no dia seguinte, alguns ficam tão enfermos que sequer consegue sair do leito. Esse envenenamento ao qual eles se submetem mostra a natureza contraditória desse povo, ao mesmo tempo que o ritual visa arrecadar boa sorte, prejudica a saúde existente. Para marcar a mudança eles se sujeitam, ainda, por diversos minutos a barulhos extremamente altos e incômodos que vem do céu. Essa prática perturba especialmente os mais novos, o que revela um total descuido dos kara’iwa com seus descendentes. Por fim, cada um faz votos diversos para si e os marcam em polpa de madeira, alguns pedidos beiram claramente o absurdo, talvez até a loucura e o que eles dizem ser motivações, mostram-se quase como um desejo incompreensível de por em si mesmos expectativas

ilusórias sobre a própria vida, o que não pode fazer bem algum.”

Etnografia 8

“Existem dois tipos de grupos: um que vive à direita da tribo e outro que vive à esquerda, ambos possuem ideias contrárias, mas mesmo assim habitam a mesma tribo. O sistema de riquezas desse povo ocorre assim como em diversas outras tribos: há objetos simples que possuem um alto valor simbólico. Existem folhas retangulares tingidas e com representações de alguns animais que podem ser encontrados lá, pequenos pedaços redondos de metais brilhantes, que possuem menos valor. Com estes objetos eles participam do ritual do Pinchô.

Ir ao pinchô é um ritual praticado constantemente pelos nativos. Pinchô é um lugar bem grande e bem amplo, com uma diversa variedade e quantidade de coisas. Por exemplo, o que mais se vê são grandes cubos com altas quantias de panos com tamanhos e cores diversamente variados, expostos de forma organizada. Lá dentro, pessoas trocam os papéis coloridos com figuras de animais e os pequenos e brilhantes pedaços de metais, às vezes até mesmo um pedaço de plástico que é inserido em uma espécie de máquina. Geralmente, as pessoas saem do pinchô muito felizes e satisfeitos com suas trocas. Quanto maior a quantidade de papéis com gravuras de animais a pessoa tiver, maior será seu status, portanto maior será seu poder e sua influência na tribo.”

Etnografia 9

“Muito frequente e comum entre hoje locais, o ritual consiste em passar horas sob a luz solar para atingir marcações e tonalidades diferentes na sua pele. Registros históricos da origem do ritual são inexistentes, pois sua origem é popular. O ritual é praticado com muita frequência em um período de aproximadamente 3 meses no ano, podendo prolongar pois o mesmo depende das condições climáticas. Os participantes costumam ir para a costa (em grupos ou sozinhos) com tecidos guardados utilizados para ficar parado horizontalmente, o que é essencial para o ritual. Cada participante tem a liberdade de aplicar óleos especiais no corpo ou não.

O ritual apesar de simples é bastante perigoso se muito frequente,

podendo causar descamações, ardência extrema e até males mais graves para a saúde como câncer. Não se sabe ao certo o motivo ou a origem sobre o ritual. Porém, muitos locais dizem que é relacionado ao acasalamento, pois as cores e as marcas influenciam na escolha do parceiro ou parceira.”

Etnografia 10

“A religião dos caotendais acredita que ao morrer seu espírito é julgado pelas suas ações enquanto vivo e levado para um lugar adequado para seu nível de pureza. Nem mesmo eles têm completa certeza do que há, onde são ou o tamanho desses lugares, mas parece comum associar tudo de bom ao lar do Misterioso, para onde todos almejam ir, e tudo de ruim ao lar do Bode um tipo de anti-deus.

Para tal, eles possuem um conjunto de regras e práticas que se seguidos os permitem a entrada em seu lar. Muitas delas consistem no sofrimento justificado pela esperança de serem acolhidos na casa de sua divindade. O filho do Misterioso, curiosamente retratado como um homem branco, de cabelos corredios e olhos azuis, traços raros na tribo, é o ideal do sofrimento e sua imagem está sempre acompanhada de um instrumento de tortura o qual acreditam ter permitido sua entrada no lar do Misterioso. Seu masoquismo serve de exemplo para os caotendais que desejam a entrada no lar.

Seus rituais são diversos. São feitos em tempos ritualísticos muitas vezes maiores que a casa dos próprios líderes da tribo. Os rituais começam cedo, antes do indivíduo adquirir qualquer forma de consciência sobre o conceito de religião. Poucos meses após o nascimento, os pais do bebê o entregam na mão de um dos líderes religiosos e assistem enquanto palavras sagradas são ditas e o bebê é completamente imerso em água para ser purificado, pois acreditam que seus erros, quanto às regras do Misterioso, começam do nascimento.

Frequente, eles se reúnem nestes templos e leem o escrito, acreditando ter sido deixado pelo filho do Misterioso, ou executam rituais de exorcismo.

A enorme fé que possuem é contraditória à liberdade que tomam quanto a ela. É comum que culpem algo de ruim que acontece ao Bode e que agradeçam algo de bom, mesmo que feito por eles

mesmos, à sua divindade e que se contradigam e discutam quanto às próprias regras de seu deus.

Entender esse povo e sua religião exige um olhar mais de perto. É claro que este povo achou uma forma engenhosa de lidar com a crise existencial de não possuir um motivo ou um criador, e, sorridente, se limita, se regula e se regra apenas para fazer com que sua existência seja válida.”

Etnografia 11

“Os Dárkima possuem diversos rituais, dentre os mais complexos e variados, porém um de muita curiosidade é o ritual chamado por eles de “Veligiare”, mas também pode ser entendido como “ritual da despedida”. O ritual da despedida (“Veligiare”), é delicado e sensível, é nele que os dárkimos se despedem de um difu, ou seja, de um dárkimo que, já sem vida corporal e mental, parte em uma jornada ao plano superior. Uma vez que um dárkimos já tenha passado por essa viagem, não há volta, a jornada é eterna. Os Dárkima acreditam que um ritual de despedida é a melhor maneira de honrar a memória e ressaltar a importância da passagem que esse difu teve na vida de cada um presente no ritual. Também é nessa cerimônia que se decide o caminho de o corpo difu irá tomar, sendo esses caminhos: a submersão do corpo difu sob a terra, envolto em uma cápsula de madeira, o mantimento do corpo na cápsula dentro de uma caixa feita de mármore (mais comum dentre dárkimos com mais acúmulo de papéis preciosos) ou a combustão do corpo difu em grandes fornos com altíssimas temperaturas, restando apenas as cinzas que por fim serão guardadas em um pote de porcelana (ou em alguns casos, as cinzas serão descartas em algum lugar, como o mar ou a terra).

O sentimento transmitido pelos dárkimos durante o ritual é de muita tristeza, muitos podem ser vistos chorando e muitos podem se encontrar quietos, com poucas palavras e poucos movimentos, e é assim que permanece o clima do ritual do começo ao fim, todos dárkimos sentindo coletivamente o peso da tristeza e a despedida diante do dárkimos difu.”

Etnografia 12

“O grupo social Marombas, também conhecido como “marombeiros”, é basicamente um conjunto de indivíduos que possui como objetivo principal obter uma estrutura física avantajada em comparação aos demais. Para isso, eles precisam realizar a principal atividade conhecida como “malhar”, que é basicamente exercitar bastante a musculatura de forma que ela possa acabar ficando maior do que antes do dano. O integrante do grupo, na maioria das vezes, deseja ter uma constituição física maior e mais escultural por questão estética ou para atrair fisicamente o integrante do grupo pelo qual está interessado. Uma minoria realiza as práticas apenas por questões de saúde.

O Marombeiro, para atingir seu objetivo, é capaz de ingerir substâncias químicas ou até mesmo maltratar seu próprio corpo. Dependendo da vontade e da coragem do indivíduo, ele utiliza meios contra leis estabelecidas na sociedade em que ele vive, como por exemplo o uso de esteroides anabolizantes, que auxiliam na obtenção de um físico robusto, mas que em contrapartida podem ser extremamente prejudiciais à saúde. Participar deste grupo pode trazer uma série de contribuições para a vida do integrante, contribuindo para saúde mental, emocional e física e o integrando cada vez mais no resto da sociedade, uma vez que tal, na maioria dos casos, possui uma grande admiração por integrantes dos marombeiros.”

Considerações Finais

As reflexões de Lopes e Simas apresentadas na abertura deste texto podiam muito bem ser repetidas neste momento final, mas apenas retomarei o cerne do aspecto por eles apresentado: o conhecimento relativo à vida humana em suas múltiplas dimensões precisa estar vinculado a ela. Sim, uma reiteração. Ela é proposital. Há de se desfazer o que a colonialidade cristalizou: há de se humanizar o que se refere ao humano.

A objetificação de existências humanas – fenômeno amplamente

presente nos últimos séculos e também no mundo contemporâneo – não é um acidente, é uma decorrência marcante da inter-relação nefasta que atrela colonialidade do poder, do ser e do saber. Há uma trama muito bem orquestrada e capaz de afinar diferentes dinâmicas de dominação, controle, conflito e exploração. Alinhadas, tais forças perpassam as esferas subjetivas, culturais, simbólicas, existenciais, científicas e, obviamente, materiais e econômicas. Estes aspectos que povoam as múltiplas camadas da vida humana foram muito bem evidenciados por prismas complementares dos textos que integram a obra *Epistemologias do Sul*, tal como no capítulo 2, *Colonialidade do poder e classificação social*:

“(...) as ações ou omissões humanas não podem separar-se do que está previamente feito e existe como condicionante das ações, externamente ou não da subjetividade, do conhecimento e/ou dos desejos e das intenções. Por isso, as opções, queridas ou não, conscientes ou não, para todos ou para alguns não podem ser decididas, nem actuadas num *vacuum* histórico.” (QUIJANO, 2009, p. 80)

O esvaziamento existencial atrelado às dinâmicas da colonialidade chega potente nas instituições educacionais: desde a escola básica até a universidade os estímulos para reproduzir valores ocidentais ainda são continua e coercitivamente o diapasão dos estudantes, em sua maioria. Neste mesmo sistema, mas em outra parte do mesmo circuito, os processos de formação no ensino superior fazem com que futuros docentes introjetem mais da violência epistêmica e irriguem com ela o chão da escola quando lá aportam como profissionais. O que se aprende e o que se ensina, em grande medida, dialogam com uma narrativa de totalidade que segue apagando falas dissonantes. A recomendação de Quijano a esse respeito é decisiva: “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre,

necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (2005, p. 139).

Gayatri Spivak em seu ensaio *Pode o subalterno falar?* (2010) também argumenta que há séculos se constituiu, reiterou e atualizou um conjunto complexo de processos historicamente sobrepostos voltados para o silenciamento de sujeitos – o que se dá em vastos territórios do globo desde a colonização até a consagração de epistemologias eurocentradas. Analogamente, identificam-se nas salas de aula escolares e universitárias fenômenos semelhantes. As instituições educacionais formais em que estamos muito ainda se debruçam nas metanarrativas universalizantes e nos referenciais científicos do “Norte” para estruturarem os seus currículos. Amiúde, tais conteúdos tendem a ser colocados em pauta por meio de práticas que reproduzem a anulação das subjetividades discentes, as quais comumente são passíveis de serem “ouvidas” em momentos de avaliação, quando devem expressar individualmente algo que mais se assemelha a uma reprodução daquilo que lhes fora apresentado por um(a) docente durante aulas expositivas. Nestas situações resta pouco espaço para a emergência do pensamento autônomo, e menos ainda para a criatividade – isso tanto para docentes (que em geral lecionam em seus cursos de modo cada vez mais técnico com o passar dos anos, haja vista a repetição de conteúdos teóricos) como para discentes (que se esmeram em apreender algo objetivando principalmente uma aprovação nas avaliações com notas satisfatórias). Do ponto de vista decolonial, nisso se desperdiçam tanto os espaços institucionais, as relações sociais entre as pessoas nestes ambientes, como o tempo investido nas aulas e estudos: esterilizam-se subjetividades ao invés de nutri-las saudavelmente.

Contrastivamente, as etnografias redigidas pelos estudantes acima apresentadas revelam a possibilidade de deixarmos de ser o que não somos e de libertarmo-nos desses espelhos que nos mostram

nossa imagem distorcida. Retomemos brevemente alguns dos elementos presentes nas narrativas criadas e acima mencionadas. Os parques temáticos ocidentais e todo consumo de bens a acoplados aos seus respectivos produtos na indústria cultural são um ícone da colonialidade; a expectativa de realização pessoal por meio de casamentos que rapidamente se diluem; as pressões para a adequação dos corpos a uma estética padronizada e de referenciais excludentes; os grandes torneios esportivos que nos distraem das dores existenciais, dos conflitos políticos e das mazelas socioeconômicas; as redes sociais e sua comunicação fugaz; as expectativas ilusórias que depositamos em rituais de sorte; o consumismo como prática de prazer no efêmero; a contradição de se responsabilizar entidades religiosas por aquilo que foi feito pelos indivíduos (isso num mundo desencantado pela racionalidade técnica e instrumental); a tristeza do luto, coisa que atravessa a realidade humana agora mais do que nunca devido à pandemia por Covid-19 – tudo isso relaciona-se às amarras que nos prendem. Embora nós da América do Sul não sejamos efetivamente o Ocidente, ainda miramos para ele como quem corre atrás de uma bússola. Mas descortinar os véus ocidentalizantes é parte do processo decolonial e, para se alcançar resultado nesse sentido, há de se estabelecer algo como um enfrentamento interseccional por meio de tantas vias quantas forem possíveis.

As estratégias aqui relatadas visaram colaborar com esse processo de diferentes maneiras: valorizando-se a percepção autobiográfica dos estudantes articulam-se sujeito e objeto de pesquisa ao invés de haver oposição entre estes dois elementos, tal como em perspectivas epistêmicas conservadoras. No tocante às primeiras aproximações de discentes da escola básica com o fazer antropológico, a técnica da autoetnografia revelou-se um exercício que conduziu os(as) estudantes (e a docente) a encontrem em si tanto o objeto como o

sujeito do conhecimento, valorizando as suas faculdades cognitivas e subjetividades ao mesmo tempo em que permitiu que esta subjetividade fosse colocada em análise, à luz de uma desconstrução pautada em valores decoloniais.

Reconhecendo que “a racionalidade que domina no Norte tem tido uma influência enorme em todas as nossas maneiras de pensar, em nossas ciências, em nossas concepções da vida e no mundo” e de que “temos de reinventar as ciências sociais porque são um instrumento precioso”, como nos propõe Boaventura Santos (2019, p. 25), a transposição didática de conteúdos antropológicos ganha especial significado na sala de aula escolar. A desnaturalização das práticas culturais, tal como fora realizada pelas narrativas criadas pelos estudantes em suas etnografias de si constitui-se como exemplo de exercício crítico e de combate à reprodução de hierarquias pautadas em valores sociais mercadológicos, preconceituosos, vinculados a padrões estéticos ocidentais; à trajetórias de vida pautadas em premissas do capital, a olhares fundados no capacitismo; à práticas que rechaçam a diversidade de gênero, sexualidade e étnica. Trata-se de um movimento a ser levado a cabo continuamente, haja vista que, como bem aponta García Márquez: “a interpretação da nossa realidade a partir de esquemas alheios só contribuiu para tornar-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários” (2011, 26).

Referências bibliográficas

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEISEIGEL, C. R. Prefácio para a reedição de *Pedagogia do oprimido*,

de Paulo Freire. *Estudos Avançados* [online]. 2018, v. 32, n. 93, p. 13-24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/9MjrTnHQMFCYbygFFbvRyLq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2021.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. *Anuário Brasileiro da Educação Básica* 2019. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.

DEVOS, R. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 5, n. 12, p. 339-342, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v5n12/0104-7183-ha-5-12-0339.pdf>. Acesso em 10 abr. 2021. Resenha do documentário de HOLANDA, L. B. (Direção).

Pierre Fatumbi Verger, mensageiro entre dois mundos. Vídeo. Apresentação e narração: Gilberto Gil. Direção de fotografia: César Charlone. Roteiro: Marcos Bernstein. Trilha sonora: Naná Vasconcelos. Conspiração Filmes/Gegê Produções/GNT Globosat. Documentário em 35 mm, 80 min., 1998.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. (Org.) *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

FRIGOTTO, G.; PENNA, F.; QUEIROZ, F. (Orgs.). *Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. *Eu não vim fazer um discurso*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

VIEIRA, D. G. *Leitura dramática no ensino de literatura: arte e ousadia em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5614/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Divino%20Gomes%20Vieira%20-%202016.pdf> . Acesso em 05 abr. 2021.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

LOPES, N.; SIMAS, L. A. *Filosofias africanas: uma introdução*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MINER, H. Body Ritual among the Nacirema. *American Anthropologist*, v. 58, p. 503-507, 1956.

Organização Pan-Americana da Saúde. *WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard*. Disponível em: <https://covid19.who.int/table> . Acesso em 19 abr. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-114.

SANTOS, B. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica:

atores, perspectivas e desafios. *Plural*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2017.113972. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados; 2009.

SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG; 2010.

VERGER, P. F. *Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. Salvador: Corrupio, 2002.

WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; 1969.

CAPÍTULO

2



O que sabemos sobre os povos indígenas?

Lívia Tavares Mendes Froes

Introdução

Na Educação Básica, o ensino de Sociologia abarca conceitos, teorias e temas relacionados às três áreas das Ciências Sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. No entanto, os modos de abordagem dessas áreas não são uniformes e dependem, dentre outros fatores, da formação acadêmica dos docentes.

Sobre o ensino de Antropologia no Brasil, é possível afirmar que a maior parte das reflexões se concentra na graduação e na pós-graduação. Fontes (2016, p. 21) chama a atenção para o fato de que as publicações da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) não têm se dedicado a compreender qual apropriação da disciplina tem sido feita no nível básico da educação. A autora destaca, ainda, que, considerando a conexão entre Antropologia e Educação, as pesquisas antropológicas direcionadas à Educação Básica têm privilegiado as dimensões do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas enquanto objeto de pesquisa, vinculadas, assim, ao campo etnográfico. A autora conclui

Nesse sentido, não há uma reflexão sistemática, na comunidade acadêmica, sobre qual Antropologia é essa que está agora presente nas escolas, a partir da disciplina Sociologia” (FONTES, 2016, p. 21).

Para Oliveira (2017, p. 89), a centralidade dos debates em torno do ensino de Antropologia no nível superior decorre da história de

institucionalização desta ciência no Brasil, derivada, sobretudo, da articulação dos cursos de graduação e pós-graduação no país, intensificada nos anos 2000, a partir da criação de graduações em Antropologia.

Contudo, importa registrar o número crescente de análises relacionadas a como a disciplina vem sendo apropriada na Educação Básica, a como ela é abordada nos livros didáticos e em como ela pode ser um diferencial nesse nível de ensino. Apenas para indicar alguns exemplos, cito os trabalhos de Fontes (2016 e 2019), Desterro (2016), Oliveira e Silva (2014) e Oliveira (2013 e 2017). Parte dessas análises vêm sendo elaboradas, principalmente, por antropólogos que atuam diretamente na Educação Básica, enquanto docentes de Sociologia, grupo ao qual me vinculo.

Publicações como as Revistas *Café com Sociologia*²⁹, *Perspectiva Sociológica*, do Colégio Pedro II/RJ³⁰, e os trabalhos apresentados no GT “Ensinar e Aprender Antropologia”, presente na Associação Brasileira de Antropologia desde 2014, têm constituído espaço profícuo de trocas e reflexões sobre o tema. Vale mencionar, também, o Grupo de Discussão “Antropologia na Educação Básica”, que integrou o corpo de debates no VI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), realizado em novembro de 2020.

A fim de contribuir para o debate em torno da apropriação da Antropologia na Educação Básica, especialmente no nível médio, compartilho e analiso, neste texto, uma experiência pedagógica elaborada e desenvolvida por mim, no primeiro semestre do ano letivo de 2019. Ela foi realizada em quatro turmas das primeiras séries do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, no qual atuo como

29 - Para informações, acessar: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista>.

30 - Para informações, acessar: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/index>.

docente de Sociologia, desde 2018.

A descrição detalhada das etapas de execução da experiência pretende auxiliar e, também, inspirar outros colegas de profissão que desejam experimentar estratégias pedagógicas diversas.

Planejei a atividade intitulada “O que sabemos sobre os povos indígenas?” para ser desenvolvida durante o mês de abril, usualmente indicado como mês de reflexão e de discussões acerca das práticas, problemas e desafios vivenciados pelas populações indígenas no Brasil. O objetivo central da atividade foi oportunizar a desconstrução de possíveis estereótipos em torno desses povos, além de promover o interesse, ainda que de forma bastante incipiente e experimental, pela investigação qualitativa. Naquele momento, tratava-se do início do ano letivo, principiado na última semana de março.

A experiência pedagógica, que será relatada e analisada, foi elaborada tendo em vista a proximidade com a disciplina, decorrente da minha formação como mestre e doutora em Antropologia, pela Universidade Federal Fluminense – UFF.

Destaco que a perspectiva antropológica atravessa, sobremaneira, minha prática docente. Ela tem sido fundamental no processo de planejamento de aulas, atividades e de seleção de recursos didáticos, mediante os quais questiono e instigo reposicionamentos de concepções anteriormente compreendidas pelos estudantes como “um dado natural” ou “sempre foi assim”. A partir de estratégias pedagógicas diversas, objetivo introduzir o estranhamento e a desnaturalização, princípios fundamentais das Ciências Sociais, ampliando, portanto, a compreensão a respeito de outras formas de organização social.

No planejamento de aulas, atividades e elaboração de material didático, lanço mão constantemente de minha bagagem profissional, a fim de evidenciar os ofícios dos cientistas sociais, em especial,

antropólogos. Exponho fotos de trabalhos de campo minhas e de colegas, relato de casos que ocorreram durante as pesquisas, mostro produtos elaborados como artigos, videodocumentários, cartilhas. Por intermédio desses recursos, espero tornar mais tangível aos alunos as possibilidades de atuação dos profissionais antropólogos, sociólogos e cientistas políticos.

Desafios do ensinar e aprender Antropologia no Ensino Médio

Conforme já ponderei em outro texto (FROES, 2021, p. 2), a adequação pedagógica de conceitos e categorias das Ciências Sociais, abordadas no ensino superior, a princípio abstratos e distantes do universo dos jovens, têm representado desafio constante na minha atuação docente. Desafio que é, provavelmente, compartilhado por diversos colegas de profissão, especialmente considerando o processo recente de institucionalização da Sociologia na Educação Básica, mediante a Lei 11.684, de 2008³¹, que tornou o componente obrigatório, na atualidade, neste nível de ensino.

A respeito dos desafios que envolvem a prática de ensino e utilização de recursos didáticos, Oliveira (2013, p. 17) sublinha, a partir de dados de 2008, fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que apenas 12% dos professores que lecionam Sociologia possuem formação em Ciências Sociais. A esse baixo percentual é possível acrescentar a hipótese de que esses profissionais formados em Ciências Sociais e atuantes na Educação Básica não terem realizado a modalidade licenciatura, e sim o bacharelado. A observação para essa contingência é relevante, pois é nos cursos de licenciatura que profissionais são formados e preparados para atuarem em salas de aulas do Ensino Fundamental 1 e 2, bem como do Ensino Médio. O que

31 - Entretanto, não é mediante essa Lei que o ensino de Sociologia aparece na história da educação do país, sendo intermitente desde o final do século XIX (OLIVEIRA, 2013, p. 7).

não ocorre nos cursos de Bacharelado. Cabe pontuar ainda que, no caso das pós-graduações em Antropologia, normalmente, os programas preocupam-se mais com a profissionalização dos antropólogos para atuarem em instituições variadas, como a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, Ministério Público, organizações não-governamentais, na assistência social, entre outras (CAROSO, 2010).

Recordo-me que, no decorrer de minha trajetória acadêmica, as aulas expositivas foram predominantes. Nesse formato, recorrentemente, os professores apresentam, discutem e levantam questões centrais de textos previamente lidos pelos estudantes. Espera-se, também, que estes intervenham e compartilhem suas percepções e análises durante a aula. Reproduzir esse padrão para a Educação Básica pode acarretar em alunos entediados, dispersos e desinteressados. Nos momentos que reproduzi esse modelo, a condução das aulas foi frustrante e o engajamento das turmas pífio.

Diante do exposto, tenho considerado proveitoso estimular e promover, sempre ao iniciar conteúdos novos, momentos de indagação e experimentação entre os jovens, para, posteriormente, construirmos conexões que possibilitem a incorporação de determinados conceitos e perspectivas. A atividade “O que sabemos sobre os povos indígenas?” foi projetada partindo dessa concepção.

A proposta de investigação - “O que sabemos sobre os povos indígenas?”

Naquele ano, a ementa da primeira série foi organizada em três tópicos principais: 1º) Introdução à Sociologia; 2º) Cultura e Diversidade e 3º) Dilemas da Cultura.³² A proposta citada e analisada, nesse texto,

32 - Em 2020, devido às reestruturações dos planos de curso e à distribuição de carga horária dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IF Baiano, os componentes de Sociologia e Filosofia deixaram de ser ofertados nas primeiras séries do Campus Senhor do Bonfim.

foi preliminar ao desenvolvimento dos tópicos. Organizada em três etapas, elas duraram de três a quatro semanas.

A princípio, pode-se argumentar que a atividade se “adequaria” ao tópico Cultura e Diversidade (usualmente, é por meio desses conceitos que são abordadas as questões relacionadas aos povos indígenas, como, tradição, folclore). É recorrente, por exemplo, que em livros didáticos a discussão da Antropologia se restrinja ao conceito de Cultura, conforme argumentou Oliveira (2013). Porém, é por compreender, em consonância com o mesmo autor, que a Antropologia não se encerra no conceito de Cultura, mas, ao contrário, se constitui enquanto profícua possibilidade de alargamento dos horizontes de nossos estudantes, que considere oportuno iniciar o ano letivo com uma atividade investigativa.

Na primeira etapa, foi realizado um levantamento do conhecimento prévio dos estudantes a respeito do tema. Não houve exposição teórica da minha parte. Cada um recebeu um pequeno pedaço de papel colorido, no qual deveriam anotar o que sabiam sobre os povos indígenas. Foi permitido também que desenhassem. Explicitiei que o importante era o registro e o compartilhamento do que sabiam, não devendo, pois, se preocuparem, naquele momento, se estariam corretos ou equivocados.

Após o preenchimento, os pequenos papéis foram colados num grande papel madeira e fixados na parede da sala. Li cada registro, sem realizar comentários avaliativos como “muito bom” ou “está errado”. Solicitei que o quadro permanecesse na parede da sala até o final da atividade, e que as percepções anotadas seriam comentadas no seu decorrer.

Na maioria dos casos, o conhecimento prévio a respeito dos povos indígenas envolvia informações atribuídas ao passado: “Foram os primeiros habitantes do Brasil”, “Viviam da caça e da pesca”, “Foram muito importantes para a formação do Brasil”, “São povos

de uma grande cultura, e de uma extrema importância, não só para o aprendizado, mas para toda a história contida no Brasil. Mesmo sendo uma cultura extinta, é uma das que mais admiro!”

Alguns estudantes registraram apenas palavras escritas em destaque como “exploração”, “cultura”, “guerreiros”, “plantas medicinais”, “prisão”. Também desenharam arcos e flechas, uma pessoa indígena com cocar e machado, panela de barro com grafismo, filtro dos sonhos, árvores. Raramente mencionaram alguma informação que se remetesse ao presente, com exceção para esse exemplo: “estão querendo tirar as terras que são deles”.

Na maior parte dos registros, as percepções compartilhadas evidenciaram a quais aspectos e dimensões os indígenas brasileiros são recorrentemente vinculados: aludidos como parte da história do Brasil, mas no passado colonial, destacados pela relação com a natureza e pelos artefatos e vestimentas que lhes seriam característicos.

Importante refletir sobre, em que medida, a educação, em todos os níveis de ensino, desde a infantil ao médio, vem questionando ou corroborando a construção de um imaginário homogeneizante e a-histórico em torno do “índio”, usualmente revisitado apenas no feriado do dia 19 de abril.

No âmbito de ensino da Sociologia Escolar, um caminho possível para identificar e problematizar a forma como são construídas e comunicadas as representações sobre os povos indígenas é mediante livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir da análise de três livros didáticos de Sociologia³³, das edições do PNLD de 2012, 2015 e 2018, Soares (2020) conclui, por

33 - Os livros analisados pela autora foram: *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia*, de autoria de Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique e Julia O'Donnel (Editora do Brasil, 2013); *Sociologia em Movimento*, de Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cassia Miranda, entre outros (Editora Moderna, 2013) e *Sociologia Hoje*, de Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim e Celso Rocha de Barros (Editora Ática, 2013)

exemplo, que embora seja reconhecível o esforço dos autores dos livros em abordar, de forma positiva, os povos indígenas, permanece, contudo, uma perspectiva homogeneizadora e genérica, evocadora de estereótipos. A autora destaca que os indígenas representados nos livros são, na sua totalidade, da região Norte e Centro-Oeste, havendo um apagamento dos indígenas do Nordeste, que, segundo a autora, são o segundo maior contingente do Brasil.

Diante do exposto, e em consonância com Soares, considero pertinente pensar a forma como esses conteúdos são ministrados e as formas de representação, para, então, sistematizar de que forma nós, antropólogos, cientistas sociais, podemos problematizar esses e tantos outros estereótipos a partir da atuação, enquanto docentes de Sociologia, nas instituições de ensino em que atuamos.³⁴

Na aula seguinte, foi apresentada a proposta de pesquisa exploratória. A turma foi orientada a formar equipes para a realização da tarefa. Explicitiei que o objetivo principal era que eles buscassem informações contemporâneas a respeito dos povos indígenas no Brasil. Listei, no quadro, algumas sugestões de tópicos e questionamentos, como, por exemplo: Quantos grupos existem registrados, atualmente? Quantas línguas? Há indígenas fazendo cinema? Eles têm canal no Youtube? Há indígenas divulgando sua música, sua arte? Estão na política? Há indígenas nas universidades? Explicitiei, também, que eles seriam avaliados pela criatividade e organização na forma de apresentar.

Nessa mesma aula, após formadas as equipes, orientei os estudantes a escolherem os temas que gostariam de aprofundar, delineando, assim, a investigação. Permiti que utilizassem os celulares para iniciarem as

34 - Tal análise precisa sustentar-se na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui, no currículo oficial das redes públicas e privadas de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

buscas na internet (a instituição dispõe de rede *wi-fi* acessível a toda comunidade escolar). Incentivei que também tirassem dúvidas, caso surgissem. Os resultados foram apresentados em formato de seminário na aula seguinte.

Ressalto que mesmo deixando-os livres para definirem os temas de pesquisa, reforcei que deveriam focar na condição de vida atual das populações indígenas. Além disso, forneci pistas de posições ocupadas pelos indígenas na atualidade, como explicitado anteriormente.

Para a apresentação dos seminários, os alunos foram incentivados a diversificarem as formas de comunicação, como teatro, dança, cartazes, desenho. As exposições foram bastante heterogêneas e surpreendentes. Aliaram a apresentação em Power Point com performance teatral, dança, simulação de jornal televisivo, exibição de vídeos produzidos por eles ou disponíveis no YouTube e exibição de artesanatos de palha. Mencionaram a literatura indígena, indicando livros, autores e figuras públicas, como Daniel Munduruku. Compartilharam informações de marcos de criação de coletivos de escritores e artistas. Apresentaram dados atuais sobre número de etnias, línguas, educação indígena. Encenaram um jornal televisivo, no qual uma repórter entrevistava uma mulher indígena chamada Jacira, que havia ingressado na universidade. Mediante essa teatralização, abordaram questões como os desafios dos indígenas na atualidade e a luta por direitos.

Também recorreram às fotografias nas quais indígenas utilizavam aparelhos de comunicação, como celulares e computadores; e explicaram, de forma enfática, que o uso de tais utensílios não fazia com que eles deixassem de ser indígenas, um argumento bastante comum, relatado por diversas lideranças.³⁵ Mostraram clipe musical,

35 - Essa situação, e outros estereótipos direcionados aos povos indígenas, são comentadas pelo Youtuber Cristian Wariu, no vídeo https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw&t=48s&ab_channel=Wariu. No seu canal, Wariu compartilha diversas informações a respeito das culturas indígenas contemporâneas.

cantado em tupi guarani, por um grupo de rap. Abordaram as diversas violências vivenciadas por etnias na atualidade, exibindo vídeos sobre o assunto. Apenas um grupo, das quatro turmas, centralizou a apresentação no passado histórico desses povos.

Após as apresentações, comentei os trabalhos sistematizando e sublinhando as novas informações compartilhadas por eles, tendo em vista os registros iniciais fixados no cartaz, durante a primeira etapa da atividade.

Compartilhando aprendizados

Em algumas turmas, houve tempo suficiente para perguntar o que eles haviam aprendido, se haviam mudado de ideia a respeito das concepções que tinham sobre os povos indígenas. Ou seja, interessava-me, sobretudo, identificar se haviam reformulado noções previamente estabelecidas. De modo geral, foram notáveis a mudança de perspectiva e a desconstrução de diversos estereótipos comumente atribuídos às populações indígenas, como destaquei anteriormente, ao relatar as apresentações orais dos trabalhos.

Um dos depoimentos que mais chamou minha atenção foi: “Aprendi que eles são gente como a gente, mas diferentes”. Tal avaliação, tão simples e complexa, e que mereceria outro texto mais aprofundado, evidencia as prenoções homogeneizantes, larga e historicamente disseminadas a respeito desses grupos.

Infelizmente, devido ao curto tempo de aula semanal (60 minutos) do componente Sociologia, não foi possível desenvolver, junto ao estudante, os significados daquela constatação. A intensa rotina das salas de aula e dos demais afazeres relacionados à educação (reuniões, preenchimento de diários, planilhas, correção de atividades, avaliações etc.) dificulta consideravelmente o processo de autorreflexão da prática

docente, necessário à apreciação e avaliação das trocas estabelecidas em sala de aula e dos aprendizados vivenciados também pelos educadores.

Por isso, é tão relevante a análise continuada sobre os processos de ensino-aprendizagem relacionados à prática docente, de si e de terceiros. Com ela, podemos fortalecer o debate e aprimorar a qualidade da Antropologia na Educação Básica.

Ainda hoje me questiono se, para aquele aluno, esse “outro” encontrava-se destituído da noção de “gente” e o que isso implicaria. Quais características, práticas e hábitos definem quem é “gente” e quem não é? Como esse outro foi reelaborado e reconstituído enquanto “gente como a gente”? Será que apenas “nós” somos “gente”? Como transpor, didaticamente, discussões a princípio tão abstratas e densas para o universo de referência dos jovens, com uma carga horária semanal de 60 minutos, as quais, muitas vezes, transformam-se em 45, 40 minutos?

Mesmo diante dos desafios mencionados, a análise ora apresentada indica a possibilidade de problematizar e de desconstruir estereótipos de forma prática e envolvente. Essa foi a primeira atividade em grupo e no formato de apresentação oral solicitada às turmas e serviu como referência, no decorrer do ano letivo, para a abordagem de conceitos como socialização, etnocentrismo, cultura, estereótipo e temas como as diferentes formas do conhecimento, a pesquisa em Ciências Sociais.

Além disso, esta atividade pode também indicar a relevância de incorporar, no conjunto de conceitos e temas que integram as ementas do componente curricular Sociologia³⁶, a noção de “alteridade”, a fim de se enriquecer o debate sobre diferença e sobre a diversidade.

Assim como Oliveira (*op. cit.*, p.19), considero que promover o

36 - A ementa de um componente curricular é uma diretriz com os conceitos e temas principais que serão abordados no decorrer do ano letivo. Ela integra o Plano de Ensino composto de outros itens como: objetivos de aprendizagem, metodologia, procedimentos de avaliação etc.

debate da Antropologia para o Ensino Médio requer de nós um esforço teórico e didático, a fim de expandir as janelas da compreensão de nossos estudantes, ampliando-se, desta forma, as percepções a respeito de outras formas de organização social.

Referências bibliográficas

CAROSO, C. Apresentação e comentários. In.: TAVARES, F.; LAHUD, S. e CAROSO, C. (orgs). *Experiências de Ensino e Prática em Antropologia no Brasil*. Brasília- DF: Ícone Gráfica e Editora, 2010.

DESTERRO, F. B. *Sobre livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 270 fls. 2016.

FONTES, B. S. A Antropologia na Educação Básica: uma análise de três livros didáticos. *Revista Perspectiva Sociológica*, número 17, 1º sem. 2016.

FONTES, B. S. *Entre o “chão da escola” e a universidade: a Antropologia nos manuais didáticos de Sociologia*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA), 2019.

FROES, L. T. M. Ouvir, observar e analisar: A entrevista qualitativa como mecanismo de aprendizagem da perspectiva sociológica no primeiro ano do Ensino Médio. In.: *Anais do I Simpósio Internacional Juventudes e Educação: Cenários educacionais em tempos de reformas*. Anais...Juazeiro (BA) Complexo multieventos - Virtual, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sinjuve/239954-ouvir-observar-e-analisar—a-entrevista-qualitativa-como-mecanismo-de-aprendizagem-da-perspectiva-sociologica-no/>. Acesso em 14/03/2021.

OLIVEIRA, A. P. A Antropologia no Ensino Médio: uma análise a partir dos livros didáticos. *Caderno de Estudos Sociais*, v. 28, n. 2, p. 1-23, jun./dez., 2013.

OLIVEIRA, A. P. Um Balanço da Discussão sobre Ensino na Associação Brasileira de Antropologia. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)*, v. 1, p. 80-91, 2017.

OLIVEIRA, R. M.; SILVA, J. F. *A presença da Antropologia no Ensino Básico*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN. Disponível em: https://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401715997_ARQUIVO_TRABALHORBA2014rubiaejuliana.pdf. Acesso: 19 de junho de 2020.

SOARES, V. B. *A construção do indígena nos materiais didáticos de Sociologia: realizações e desafios*. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 93fl. 2020.

CAPÍTULO

3



Antirracismo na educação básica

Cleomar Felipe Cabral Job de Andrade

Mirele Saiara Santos Ribeiro

Emilly Novaes Santos

Introdução

A nossa história também é uma história do branco privilegiado para o branco privilegiado, não importa se haja ou não alguma contradição entre a raça genotípica e a raça fenotípica, ou entre as aparências e as realidades. (FERNANDES, 2007).

Ao ser trabalhada, em sala de aula, a temática sobre os *Pioneiros da Sociologia Brasileira* e os principais problemas sociais abordados por autores como Fernandes (2007) e Ianni (1974), os discentes do segundo ano do curso Técnico de Alimentos Integrado ao Ensino Médio, destacaram o racismo e a dificuldade da integração do negro na sociedade brasileira.

O trabalho aqui apresentado surge a partir de dois processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IFBaiano, campus Santa Inês: a prática de ensino e de pesquisa. Essa ação inicia no momento do planejamento de propostas na jornada pedagógica, adotada por professores das áreas de Humanas (História, Geografia e Sociologia), intitulada “I Mostra de Humanidades”, e aprovada na instituição, que passou a fazer parte do calendário acadêmico de 2019.

Esse trabalho busca descrever e analisar esses processos de ensino-aprendizagens na produção de conhecimento e de práticas antirracistas,

construídas com os estudantes do segundo ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFBaiano, campus Santa Inês - BA.

O assunto sobre racismo no Brasil ficou recorrente em sala, no intervalo, nos corredores, entre os estudantes. Então, planejamos e realizamos uma ação antirracista. Conforme Veyzon Muniz (2019), entendemos

o antirracismo como abordagem humanista, paritária e igualitária de base constitucional”, que se faz imprescindível defender sua aplicação em todas as políticas públicas, no caso aqui proposto, no que tange a educação (MUNIZ, 2019).

É possível identificar a relevância dessa ação no âmbito escolar por seus diferentes aspectos. Dentre esses, a Lei nº 10.639, de 2003, assim como a Lei nº 11.645, de 2008 (dedicada a mesma matéria alusiva aos indígenas), inseridas na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que destaca a criação de mecanismos que favoreçam a educação da sociedade brasileira para a compreensão das relações étnico-raciais, visando a eliminação do racismo, em suas diferentes acepções (SOUSA e OLIVEIRA, 2016, p. 455).

Para entendermos a necessidade da criação dessas leis e o desenvolvimento dessa ação no âmbito escolar, faz-se necessário compreender também o racismo estrutural na sociedade brasileira. Conforme Almeida (2018), a estrutura social brasileira é racista porque em todos os espaços há negros em condição subalterna, ora por violência estrutural (ausência de direitos), ora por violência cultural e ora por força institucional (controle policial). Gomes (2005), por sua vez, retoma e problematiza alguns conceitos como identidade, identidade negra, raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial, democracia racial, que contribuem nesse processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, para melhor entendimento da problemática aqui levantada, a autora define racismo como “uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação à pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc.”. Ainda acrescenta que, por outro lado, é a persistência na ideia de superioridade racial, gerando um conjunto de apreciações e imagens referente aos grupos humanos. Segundo a autora, “O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira” (GOMES, 2005, p. 52).

Candau e Moreira (2007) afirmam que é preciso revelar quando as diferenças vão se tornando desigualdades. Desvelar tudo que está marcado com discriminação. Também enfatizam a necessidade de sempre combater as desigualdades e garantir a igualdade de oportunidade de direitos.

Não se pode perder de vista também a interseccionalidade entre os marcadores raça/cor, gênero, orientação sexual e classe social que inter cruzam esses processos discriminatórios, conforme nos lembram Crenshaw (2004), Carneiro (2003) e Davis (2016).

A partir deles, o convite à ação antirracista se faz necessário para que, diante do modo com que o racismo está presente nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas, a responsabilização individual e institucional por atos racistas contribua para impedir a reprodução da desigualdade racial.

Nessa perspectiva, Santos (2001) nos chama a atenção para a responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial e os caminhos possíveis para ações antirracistas, possibilitando a construção do ambiente escolar e de uma sociedade mais equitativa e democrática, ao reduzir as formas de violência estrutural e cultural racistas.

Metodologia

O processo de construção da ação ocorreu em sala, no período da aula de Sociologia, Geografia e História, intensificados por aulas-extras. Também houve orientações via rede social e foi formado um grupo de estudos. Algumas orientações e produções ocorreram, inclusive, nos fins de semana. Vale destacar, também, que no campus de Santa Inês funciona um internato, que atende alguns estudantes da instituição, o que facilitou a organização e produção de material para a “Mostra de Humanidades”.

Sobre a ida a campo, na comunidade quilombola em Jaguaquara (município circunvizinho, também pertencente ao território de identidade do Vale do Jiquiriçá-BA, localizado a 35 km da instituição), foram realizadas duas visitas: uma somente com professores no fim de semana para estabelecer o primeiro contato com a comunidade; e outra com professores e alguns discentes da turma, para uma tentativa de compreensão *in loco* da realidade social desses sujeitos.

No processo de construção foram realizadas várias etapas: divisão da turma em equipes de trabalho; levantamento bibliográfico sobre comunidades quilombolas no Brasil; leitura e fichamento dos textos selecionados a partir das inquietações e questões levantadas pelos discentes; roda de conversa sobre quilombos com o professor-pesquisador da instituição; reflexão coletiva sobre as questões e autores estudados; pesquisa de campo exploratória no quilombo de Jaguaquara - BA, formulação de propostas de construção visual e textual; execução das propostas com produção de cartazes, cenário, poemas, textos, seminários, coreografia, vídeo e apresentação e exposição da produção. Foram dias intensos de trabalho que resultaram em uma sala temática formativa no processo de ensino-aprendizagem e do “ser cidadão”.

Antirracismo na escola e comunidades quilombolas

A “I Mostra de Humanidades” foi desenvolvida no período entre 02 de setembro e 19 de novembro de 2019, com o tema “Terras no Brasil – disputas e conflitos”. A proposta tinha como protagonistas todos os estudantes do segundo ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio, junto aos professores da área de Humanas do IFBaiano, campus Santa Inês, na produção e apresentação de salas temáticas para a comunidade escolar.

Cada turma do segundo ano ficou responsável por um subtema, sob a supervisão de um professor-orientador, embora os subtemas fossem trabalhados de modo interdisciplinar. Além do subtema quilombolas, foram propostos, entre os professores, mais cinco subtemas: a questão indígena; agricultura e agrotóxicos; reforma agrária; terra e desigualdade social no espaço urbano; panorama da posse da terra no Brasil.

Nesse estudo será descrito e analisado apenas o trabalho que foi desenvolvido com o 2º ano, turma E, responsável pelo subtema “Quilombolas”, porque essa foi a turma orientada pelas professoras-autoras desse trabalho, na época estagiárias da Licenciatura em Geografia junto à professora de Sociologia da instituição.

Para os objetivos específicos da sala “Quilombolas” foram traçados os seguintes pontos: fazer um levantamento sobre a história dos quilombos no Brasil; identificar as comunidades quilombolas no Brasil e, especificamente, na Bahia; sobre os conceitos de quilombo; as formas de trabalho e aspectos culturais, o processo de reconhecimento do quilombo e direito à terra, assim como, juventude e a atuação das mulheres nos quilombos.

Cada um desses pontos integrou um *stand*, com uma instalação específica, compondo a sala temática. A temática central escolhida pela

turma foi sobre “os povos quilombolas no Brasil e suas lutas”.

A organização da apresentação da “Mostra de Humanidades” foi iniciada na tarde da terça-feira, dia 12 de novembro de 2019 e a culminância se deu na manhã do dia 13 de novembro 2019. Toda a comunidade escolar foi convidada a participar com a frase “Somos a razão da luta dos nossos ancestrais: resistência sempre!”. Esse foi o convite a experienciar a sala, conforme é possível verificar nas figuras 1 e 2 a seguir.

Figura 1 – “Negro, Sim Senhor”



Figura 2 – “Somos a razão da luta de nossos ancestrais”



Foi possível ressaltar dois aspectos característicos dos quilombos, os deslocamentos e as práticas de resistência. Conforme a Associação Brasileira de Antropologia – ABA (1994), os quilombos são “grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar.” Destaca-se o direito à terra como uma das pautas de luta e de resistência que continua presente para essas comunidades.

É o Artigo 68 da Constituição Federal que estabelece a regularização de terras das comunidades quilombolas. Essa lei foi criada em 1988, mas só foi regularizada no ano de 2003, no período do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. O reconhecimento das terras que pertencem às comunidades quilombolas é realizado, em duas etapas, por meio de órgãos como a Fundação Cultural Palmares e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (ANJOS, 2017).

Um *stand*, em específico, foi sobre a comunidade quilombola Ocrídio Pereira (conhecida também por Lindolfo Porto), situada no Bairro Casca, na cidade de Jaguaquara – BA, reconhecida pela Fundação Palmares em 2013. Para um dos antigos moradores do lugar, sua concepção de quilombo se entrelaça ao de família: o quilombo é sua família. Então o conjunto das respostas concluiu que “quilombo é onde sua família está”.

Foi observado o desconhecimento, a partir da comunidade escolar, sobre os quilombolas e suas histórias, cultura, pautas e territórios. O desenvolvimento desse trabalho de ensino-aprendizagem possibilitou a produção de conhecimento a partir da pesquisa junto à comunidade quilombola e o compartilhamento com a comunidade escolar através da apresentação da sala temática.

“Negro sim, senhor!”

Pensar em quilombo perpassa a questão negra no Brasil. Durante a roda de conversa³⁷, foi mencionado uma exposição denominada “Negro sim, senhor!”, que alude o tema da identidade negra e as relações de poder na sociedade brasileira. O que fez lembrar também o texto de Carolina de Jesus (2014, p.51), quando menciona o “Negro tú; Negro turututú” e “É o negro sim senhor”. Destaca-se dentre as características descritas pela autora que “é o negro sim senhor” aquele que é “o orgulho do pai e de quem lhe conhecia”.

Une-se a esse pensamento a reflexão, a escravidão, a constituição do racismo no Brasil. Dessa forma, alerta Schwarcz (2007) que, na metamorfose do escravo, um dos problemas para o negro era a estrutura social brasileira, na medida em que bloqueava sua cidadania

37 - A roda de conversa foi realizada com o professor Edney Conceição, mestre em Geografia, que vem pesquisando quilombo e integra o corpo docente do IFBaiano.

plena. A partir dos trabalhos com os textos, pesquisa de campo e roda de conversa resultou dois poemas elaborado pelos alunos e recitados durante a Sala Temática. Nessa perspectiva, o espaço dos poemas foi denominado “Cantinho da Resistência”. Vejamos os poemas:

Poema 1: Negro sim, senhor!

*Vamos reinar sim, senhor
Se libertar sim, senhor
Fazer nossa cultura sim, senhor
Eu não nasci pra servir branquin
Sou guerreiro valente, exímio sonhador
Vamos nos esconder, se livrar
No meio da mata, no topo do monte
Onde os senhores não nos encontrem
Vamos reconstruir nossa cultura
Travar nossas batalhas
Resistir, persistir, lutar, amar!*

*Só fica escravo aquele que tem medo
De morrer sobre os donos
Só fica escravo aquele que
se esconde nos próprios escombros;
Mas nós, não.
Fomos à luta
Quebramos barreiras junto com as pretas
Fizemos justiça
Quem me pergunta o que quilombo é
Quilombo é resistência
Quem me pergunta o que quilombo é*

*Quilombo é garra
Quem me pergunta o que quilombo é
Quilombo é liberdade*

*Saúdem mamãe Dandara
Nossa revolução não para*

*Vamos reinar sim, senhor
Se libertar sim, senhor
Fazer nossa cultura sim, senhor
NEGRO SIM, SENHOR!*

Poema 2: Quilombo

*E me perguntam onde moro!
Quilombo!
Terra de negro!
Quilombo!
Refúgio do medo!
Quilombo!*

*Lá em cima, por trás daquela serra tem uma aldeia de negro,
quem me trouxe o maior número
vai ganhar pra farrear o ano inteiro!
Quilombo!*

*Minha casa não se limita, a fuga, a isolamento, a vida perto da selva
Fui obrigado sim a fugir, a ir pra longe, e levei meus irmãos comigo
sim!*

*Mas no meu Quilombo tem graça, tem autonomia, tem resistência
e temos exigências.*

*Esse é o meu, o seu, o nosso lugar, o nosso lar, nossa cultura irá se
perpetuar,*

*Somos descendentes de Zumbi e de Dandara,
A resistência corre nas veias e nunca morrerá.
Quilombo!*

Esse é o nosso lugar.

A partir desses poemas foi possível compreender também as relações de cor ou de identidade étnica que, segundo Sansone (2004, p.12), no Brasil, “é um constructo social de caráter contingente e que difere de contexto para outro”. Já Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 24), pesquisando em outros contextos, afirmam que o termo etnicidade designaria não só a pertença étnica, como também os sentimentos que lhe estão associados: o sentimento de formar um povo.

Desse modo, é preciso perceber como são construídas as relações sociais, quais elementos são utilizados para a distinção e construção da pertença étnica em um determinado contexto, bem como, compreender as diferenças socioeconômicas como elementos que podem influenciar nessa estrutura social. O racismo estrutural na sociedade brasileira é uma forma de violência reproduzida nas formas institucional e cultural (ALMEIDA, 2018).

Por essa razão, além dos poemas, foram construídos *stands* que abordavam diferentes pontos sobre quilombos e racismos, conceitos de quilombo, sua cultura, trabalho, processo de titulação das terras (SCHMITT *et al.*, 2002; REIS, 1996).

No Brasil, a estrutura racial é fundamentada por uma história construída e disseminada sob a ótica, os valores e o poder dos brancos, reforçada pela ideologia sobre a identidade nacional baseada na miscigenação harmônica das três raças, que mascara a desigualdade racial e ajuda a mantê-la.

Nesse caso, a análise de Brandão (1989) sobre as representações do negro a partir de retratos feitos por brancos nos ajuda a compreender as razões pelas quais as pessoas têm dificuldades de identificar-se ou serem identificadas como pertencentes a esse grupo social, ao constatar que, em nossa sociedade, “não basta vê-los escuros, como eles são aos olhos claros. É preciso torná-los disformes, algo entre o grotesco e o horrendo. [...] Se são feios, são ameaçadores: são disformes, sujos”. (*idem*, 1989, p.167-168).

As diferenças vão sendo construídas e enfatizadas no convívio social, daí as cores da pele, a fibra do cabelo, os traços do rosto e do corpo vão ganhando valores, vantagens e desvantagens, divisões, hierarquia, poder. Dessa forma, as diferenças vão se tornando desigualdades, pois vão servindo de base para a construção de uma estrutura racial de poder.

A cor da pele, associada às representações sociais e símbolos religiosos, passa a ter vários significados, por muitas vezes, que reforçam a posição hierárquica das raças. Por essa razão, a frase em destaque “negro sim, senhor” remete a essas nuances de afirmação de identidade em meio a luta histórica e cotidiana, tornando-se central na construção com os discentes.

Considerações finais

Com a inserção do conteúdo sobre a história e cultura dos afrodescendentes na escola e a discussão sobre ações afirmativas na

sociedade, principalmente, sobre a aprovação das cotas para estudantes negros nas universidades públicas, a sala de aula se tornou um espaço propício para reflexão, relato de experiências e construção de ações antirracistas.

Fernandes (2007), ao analisar a situação do negro e do mulato no Brasil, afirma que eles passam por um processo de padronização e uniformização. “Eles se perdem como raça e como raça portadora de cultura” (p. 35). No entanto, para o autor, o grande desafio para alcançar a democracia racial no Brasil seria a participação do negro de forma ativa e, além disso, dando o que eles possuem de mais criador e produtivo.

Nesse caso, para combater o racismo estruturador das relações sociais no Brasil, faz-se necessário uma reflexão das possíveis práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem na escola e para além da esfera escolar. Só compreendendo essa lenta dinâmica social, que é possível pensar em sua transformação. A mudança de pensamento e comportamento é essencial para um alcance crítico e real que tenha como foco a equidade social.

Nessa perspectiva, a ação desenvolvida na instituição escolar atendeu a seus objetivos, quando para além de refletir e desvelar ações racistas na sociedade brasileira, os estudantes foram ativos em desenvolver propostas antirracistas no meio educacional, articulando ensinos e aprendizagens.

Os estudantes não só refletiram, naquele momento, sobre a estrutura racial brasileira, mas pesquisaram, produziram textos e artes antirracistas. Construíram uma sala temática dando visibilidade aos quilombolas e suas lutas e contribuíram para uma ação prática de reflexão de toda a comunidade escolar.

O desdobramento da ação desenvolvida na “Mostra de Humanida-

des” realizado junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena e ao Grupo de Pesquisa NEABI - IFBaiano, culminou na elaboração de um projeto de pesquisa, intitulado “‘Quilombo é família’: comunidades quilombolas do Vale do Jiquiriçá – BA”, contemplado pelo edital do PIBIC-EM/CNPq, que passou a ser executado no ano de 2020. Através dele esperamos desenvolver outras experiências da Antropologia na educação básica.

Referências bibliográficas

Associação Brasileira de Antropologia. *Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais*. Rio de Janeiro, 17-18 de outubro de 1994.

ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANJOS, R. S. A. Territórios Quilombolas Geografias, Cartografias e Conflitos Institucionais. *Revista EIXO*, Brasília IFB: Especial Educação, Negritude e Raça no Brasil, v. 6, n. 2, 2017.

BRANDÃO, C. R. *A cultura na rua*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 2 ago 2019.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p.117-133, dez. 2003. Quadrimestral. UNIFESP. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext. Acesso em: 10 abr. 2019.

CRENSHAW, K. W. "A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero". In.: _____. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem, 2004.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In.: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC/SECAD/UNESCO. 2005. p. 39 - 62.

IANNI, O. *Raças e classes sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.

MUNIZ, V. C. Em políticas públicas "não basta não ser racista, é necessário ser antirracista". In.: *Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT*. 2019. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/24895/em-politicas-publicas-nao-basta-nao-ser-racista-e-necessario-ser-antirracista>. Acesso em: 22 set. 2019.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Edunesp, 1998.

REIS, J. J.; GOMES, F. S. (org.). *Liberdade por um fio*. História dos Quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras. Editora Schwarcz Ltda, 1996.

SANSONE, L. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador: Pallas, Edufba, 2004.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial. In.: CAVALLEIRO, E. (org). *Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossas escolas*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 97-114.

SCHMITT, A.; TURATTI, M. C. M; CARVALHO, M. C. P. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente e Sociedade*. Campinas, n.10, jan./jun. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2002000100008. Acesso em: 22 set. 2019.

SCHWARCZ, L. M. Raça sempre deu o que falar. In.: FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007, p.11-24.

SOUZA, I. L; OLIVEIRA, L. C. LDB x Lei nº 10.639, de 2003 e o racismo com isso? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 453-464, jul./dez. 2016.

CAPÍTULO

4



O voo da *sankofa*: identidade, memória e educação antirracista³⁸

Renato de Souza Dória

Introdução

Na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, as lideranças do Quilombo do Camorim Maciço da Pedra Branca desenvolvem várias atividades educativas, como visitas guiadas com grupos escolares e universitários para conhecerem o quilombo, oficinas de horta orgânica, jongo, artesanato e educação ambiental, além de organizarem festividades em datas comemorativas³⁹. Este conjunto variado de atividades revela aspectos importantes e pouco conhecidos da história e cultura africana e afro-brasileira na região.

Entre os anos de 2010 e 2016, lideranças e moradores do Quilombo do Camorim enfrentaram conflitos fundiários ao mesmo tempo em que atuavam para garantir o reconhecimento dos direitos identitários e reivindicavam os respectivos direitos territoriais. Neste contexto, ao viverem a possibilidade da remoção, da perda de vínculos de sociabilidade com um território considerado ancestral, reforçaram relações afetivas e simbólicas já existentes sobre um conjunto patrimonial composto por prédios históricos tombados e um sítio arqueológico registrado por órgãos públicos – o Núcleo Histórico

38 - Este capítulo é desdobramento do resumo expandido e de comunicação oral apresentados no IV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais entre os dias 13 e 14 de novembro de 2020, no Grupo de Discussão 05 “Antropologia na sala de aula da educação básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos”, coordenado pelos professores Breno Rodrigo de Oliveira Alencar (IFPA), Gekbede Dantas Targino (IFPB) e Marcelo da Silva Araújo (Colégio Pedro II). Agradeço aos coordenadores o incentivo na sistematização dos conteúdos neste texto e a oportunidade de publicação.

39 - As principais são: 23 de abril - dia de São Jorge; 5 de junho - dia Mundial do Meio Ambiente; 26 de julho - dia Estadual do Jongo; 20 de novembro - dia da Consciência Negra.

do Engenho do Camorim. Além disso, desenvolveram estratégias de reapropriação territorial sustentadas por vínculos afetivos, identitários e de memória em relação ao território onde vivem.

Neste sentido, desde 2017, as lideranças do Quilombo do Camorim reocuparam, por meio de práticas culturais e atividades educativas, um território considerado ancestral que, por conta dos conflitos fundiários enfrentados, haviam sido impedidos de frequentar temporariamente, evidenciando um caso excepcional de construção e reforço de vínculos afetivos, identitários e territoriais afirmados como reação às mudanças provocadas por transformações urbanas e conflitos fundiários ocorridos desde 2010. Diante destes marcos situacionais, resulta útil investigar como as relações entre identidade e memória, categorias importantes para o fazer antropológico, estavam presentes nas atividades e práticas educativas quilombolas, e se estas dialogam e em que medida com as propostas de educação antirracista apresentadas no debate acadêmico e nos marcos legais. Ademais, avalio como esta experiência recente do Quilombo do Camorim contribui para a aplicação da Lei nº 10.639/03 no ensino de Sociologia na Educação Básica à luz das contribuições teóricas e metodológicas da Antropologia.

A etnografia que dá fôlego a este artigo envolveu o acompanhamento de atividades educativas de visitas guiadas realizadas pelas lideranças do quilombo e oferecidas a grupos escolares da rede pública estadual, municipal, grupos universitários e projetos socioeducativos durante os meses de julho a outubro de 2019⁴⁰. Soma-se a esta etnografia mais de 12 anos de trabalho voluntário como apoiador das atividades e iniciativas do Quilombo do Camorim, uma aproximação que iniciou no mesmo ano em que passei a integrar um coletivo de estudos, pesquisas e divulgação da história da Baixada de Jacarepaguá, região

40 - Este capítulo baseia-se nos argumentos apresentados e desenvolvidos no meu trabalho de conclusão de curso de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense apresentado no segundo semestre de 2019 para obtenção do grau de licenciado.

da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro da qual o bairro do Camorim, geograficamente, faz parte. Daqueles 12 anos, 10 correspondem a trabalho militante no campo da comunicação popular, onde ainda atuo escrevendo textos sobre os movimentos sociais da Baixada de Jacarepaguá e a história da região para um jornal de bairro.

De maneira geral, neste texto valorizo a perspectiva das lideranças quilombolas sobre as mudanças ocorridas no bairro onde moram, buscando alcançar suas percepções e compreendendo suas reações diante das transformações urbanas e conflitos fundiários vivenciados enquanto mudanças nas formas de sociabilidade. Ao utilizar as contribuições da Antropologia Urbana, conforme proposto por Michel Agier (2009), considero o Quilombo do Camorim parte integrante do espaço urbano e, portanto, construído situacionalmente. Inspirado nas sugestões deste autor, considero o desenvolvimento de atividades e práticas educativas em uma área (re)apropriada pelas lideranças quilombos como um momento único de instituição de sociabilidades concorrendo para o processo de construção da cidade nos espaços de suas margens, à beira de seus limites.

As relações entre identidade e memória, perceptíveis nas narrativas sobre a história da formação do quilombo e na relação dos moradores com o território, estão presentes nas atividades educativas de visita guiada desenvolvidas pelas lideranças quilombolas e as analiso a partir das contribuições de Pollak (1989; 1997), que enfatiza seu caráter social e situacionalmente construído, conferindo importância para as “memórias subterrâneas”, aquelas pertencentes aos grupos marginalizados e que se opõem em relação às memórias consideradas oficiais.

Considero as visitas guiadas no Quilombo do Camorim como um espaço de interconhecimento e de circulação de saberes, importante ponto de partida para estabelecer diálogo com a Lei nº 10.639/03 e

tecer conexões entre a proposta de educação antirracista formulada por Luíz Fernandes de Oliveira⁴¹ e as sugestões das historiadoras Hebe Mattos e Marta Abreu orientadas para a valorização de experiências concretas, que apresentam formas diferenciadas de ser negro e conviver com o racismo enquanto estratégias pedagógicas e ferramentas de ensino eficazes de combate ao racismo. Entendo que tanto a legislação quanto as propostas pedagógicas de combate ao racismo são, em parte, devedoras das contribuições de inúmeras pesquisas e análises antropológicas e revelam, portanto, a importância da Antropologia para o ensino de Sociologia na Educação Básica.

Outro argumento sustentado neste texto é que as lideranças do Quilombo do Camorim, ao organizarem as atividades educativas de visita guiada e demais manifestações culturais no terreno do quilombo, colocaram em prática algumas das estratégias de ensino constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, dentre as quais, destacamos: a história dos quilombos e as iniciativas de organizações negras do presente e o papel dos guardiões da memória histórica, pois, abordam a história, a cultura e a construção da memória e da identidade de organizações negras, no passado e no presente, que contribuíram para o desenvolvimento local, abordando o tema a partir de uma perspectiva positiva e não apenas denunciata (BRASIL, 2004, p.20-22).

O bairro do Camorim e o Quilombo no contexto dos *Jogos Olímpicos Rio 2016*

Camorim ainda é um dos poucos bairros da cidade do Rio de Janeiro

41 - Professor Adjunto do Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto de Educação e professor do PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação, "Contextos Contemporâneos e Demandas Populares" da UFRRJ. Desenvolve pesquisas na área de Formação docente, com ênfase em Relações Raciais, Educação e Pedagogia Decolonial.

de paisagem bucólica, com 63% do seu território composto por vasta área de Mata Atlântica, o que para muitos moradores é considerado um atrativo vantajoso. Isto se deve, em parte, à existência do Parque Estadual da Pedra Branca (PEPB), uma unidade de conservação ambiental administrada pelo governo estadual, que possui mais de 12 mil hectares de extensão e abrange, apenas na região da Baixada de Jacarepaguá, os bairros de Grumari, Recreio do Bandeirantes, Vargem Grande, Vargem Pequena, Camorim, Curicica, Colônia e Taquara.

O Parque protege o maior trecho de Mata Atlântica em área urbana do Brasil e em Camorim fica uma de suas subsedes administrativas, que conta com atrativos científicos, ecoturísticos, educativos e recreativos, além de patrimônios culturais, naturais e históricos. Exemplos destes são a Unidade de Tratamento Camorim, construída em 1908, o açude, formado por uma represa, aquedutos e desidrenadores, e o Núcleo Histórico do Engenho do Camorim, um conjunto arquitetônico datado do século XVII composto pela capela, tombada pelo Instituto Estadual do Patrimônio Artístico e Cultural (INEPAC) em 1965, a casa-sede do engenho e o Sítio Arqueológico do Engenho do Camorim, registrado em 2017 junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

A vasta área de mata e as construções de tempos passados no bairro resultam em uma paisagem urbana que transmite a sensação de se estar num lugar em que o tempo parece passar mais lentamente. Galpões industriais, condomínios residenciais e pequenos comércios locais de serviços que atendem a população cada vez crescente alternam-se com as chácaras e sítios que resistem frente ao avanço da urbanização intensificada desde a década de 2000. Os condomínios mais recentes comercializam as unidades residências na média de R\$250.000,00 e a vegetação que já não ocupa mais o mesmo espaço é a principal estratégia de vendas das construtoras (DÓRIA, 2019).

Moradores mais antigos do bairro, aproximadamente vinte famílias, vivem distribuídos pelas comunidades⁴² do Alto Camorim e São Gonçalo de Amarante, e se autodefinem descendentes das negras e negros escravizados do antigo engenho, formando o Quilombo do Camorim Maciço da Pedra Branca. Entre estes moradores são comuns os relatos de que as matas do Parque estão repletas de vestígios das fugas dos escravizados. Importa ressaltar que nem todos os moradores das duas comunidades se autodefinem remanescentes quilombolas. Desde a década de 1990, estes são pouco numerosos e em menor número atuando organizados e mobilizados para garantir os direitos constitucionais quilombolas no bairro.

Certificado junto à Fundação Cultural Palmares em 23 de agosto 2014, o Quilombo do Camorim tem como uma das principais lideranças Adilson Almeida, mestre de capoeira conhecido como “Guerreiro”, um dos fundadores da Associação Cultural Quilombo do Camorim (ACUQCA) em 2003, que representa os interesses das famílias autodefinidas quilombolas. A associação atua no bairro divulgando o patrimônio cultural e realizando ações de preservação ambiental, oferecendo atividades educativas junto à comunidade. Outra área além das moradias é identificada como terreno do quilombo e corresponde ao Sítio Arqueológico do Engenho do Camorim, com extensão aproximada de 3 hectares. Antes das escavações arqueológicas, a área era parte integrante de um conjunto maior, considerada ancestral pelas lideranças quilombolas e medindo em torno de 8 hectares.

De acordo com os mais antigos, era onde havia vestígios do antigo engenho, da senzala e outras construções erguidas no tempo da escravidão. Ao longo do século XX, esta área foi ocupada pelo Sítio

42 - O termo comunidade aqui empregado é uma categoria nativa usada por muitos moradores das duas localidades, Alto Camorim e São Gonçalo de Amarante, principalmente pelos que se autodefinem remanescentes quilombolas. Entretanto, na classificação do Instituto Pereira Passos, a categoria favela ou aglomerado subnormal é usada para caracterizar as duas localidades.

Cronus e desde o início da década de 2010 as lideranças quilombolas enfrentam conflitos pela posse daquelas terras, confrontando órgãos do poder público e uma construtora imobiliária que ergueu na maior parte daquela área um condomínio-clubes com atrativos de lazer e cercado pela natureza. Este mesmo terreno, desde 2004, é reivindicado como direito territorial pelas lideranças do quilombo junto ao INCRA e desde 2010 junto à Prefeitura para realização de atividades de lazer e de cunho cultural para a juventude do bairro.

Até o início da década de 2010 o Quilombo do Camorim ainda mantinha características rurais, condição modificada nos anos seguintes com os efeitos da urbanização acelerada e da realização de obras para adequar a cidade do Rio de Janeiro para sediar eventos e competições esportivas internacionais, sendo os Jogos Olímpicos de 2016 uma das mais impactantes realizadas na década de 2010 (DÓRIA, 2013, p. 10). Bairros da Baixada de Jacarepaguá, vizinhos à Barra da Tijuca, sofreram impactos das construções destinadas à realização das competições, como o Parque Olímpico, a Vila dos Atletas (Ilha Pura), hotéis, a Linha 4 do Metrô, duplicação de estradas e avenidas, construção de pontes, túneis, mergulhões, etc. A intervenção no tecido urbano mais impactante foi a obra dos corredores expressos BRT (*Bus Rapid Transport*), sendo que o bairro da Barra da Tijuca foi o que concentrou mais equipamentos olímpicos e foi atravessado por três linhas de BRTs. Neste bairro permanecem as construções erguidas para os Jogos Pan-Americanos de 2007 (*idem*) e que foram aproveitadas para os Jogos Olímpicos de 2016, sendo a maioria construída na Avenida Embaixador Abelardo Bueno, distando poucos quilômetros do bairro do Camorim.

Christopher Gaffney, analisando este contexto, afirma que a região do Parque Olímpico se tornou o epicentro e a Barra da Tijuca o centro da cidade, sendo esta a direção para onde a cidade se expande, com o momento olímpico sendo habilmente explorado pela Prefeitura e

empresas para impulsionar os investimentos econômicos naquela região (GAFFNEY, 2014, p. 87). Dados do setor imobiliário apontaram a Baixada de Jacarepaguá como a região de maior crescimento imobiliário na cidade na década de 2000 e no início da década de 2010, com a Barra da Tijuca destacando-se no ranking de vendas de imóveis residenciais e comerciais. O “epicentro da cidade olímpica” era a Avenida Embaixador Abelardo Bueno, onde empreendimentos comerciais custavam R\$14.500,00 o metro quadrado (DORIA, 2013).

As circunstâncias que proporcionaram a expansão do mercado imobiliário contribuíram também para o desencadeamento de conflitos fundiários, provocando um tsunami de remoções que afetou inúmeras famílias de moradores de favelas de diversas localidades, inclusive as de remanescentes quilombolas e de pequenos produtores rurais do entorno do Parque Estadual da Pedra Branca (DORIA, 2020). Camorim, devido a sua proximidade com a Barra da Tijuca, foi impactado com a especulação imobiliária e ameaça de remoção, fazendo com que os moradores sentissem sem demora os efeitos de uma urbanização súbita e em uma escala de ocupação do solo urbano maior do que estavam acostumados (RODRIGUEZ, 2014).

Alterações nos parâmetros urbanísticos do bairro do Camorim e seu entorno⁴³ modificaram as formas de ocupação urbana, alterando o gabarito das construções e autorizando construir em áreas onde antes não se permitia (*idem*). Um ano depois, moradores do bairro iniciaram mobilizações junto aos moradores das comunidades do Alto Camorim e São Gonçalo de Amarante, convocando reuniões para resolver problemas locais decorrentes do avanço da urbanização.

Uma das organizações responsáveis por este processo de mobilização foi a Associação Cultural Quilombo do Camorim,

43 - Plano de Estruturação Urbana das Vargens (PEU das Vargens), aprovado no ano de 2009 na câmara dos vereadores da cidade do Rio de Janeiro.

interessada nos “procedimentos para que o lugar fosse reconhecido como um quilombo, nos termos da atual legislação brasileira destinada a garantir os direitos territoriais para os descendentes de escravos que como tal se reconheciam” (*idem*, p. 177-178). Outros assuntos debatidos nas reuniões ocorridas foram a destinação de um espaço público para os moradores realizarem atividades culturais e de lazer e a necessidade de esclarecimentos sobre a construção de um muro no entorno do terreno do Sítio Cronus.

A mobilização continuou nos anos seguintes e em 2013, dado o desconhecimento de como seriam executadas as ações de um Plano de Manejo a ser realizado no Parque Estadual da Pedra Branca⁴⁴, muitos moradores das comunidades situadas nos limites, no interior e no entorno do parque, entre as quais comunidades de pequenos produtores rurais e de remanescentes quilombolas, preocuparam-se com a possibilidade de remoções destruírem seus modos de vida e relações sociais há muito tempo estabelecidos no local. A partir de então, moradores das favelas da Baixada de Jacarepaguá em articulação com o processo organizativo das comunidades tradicionais do Parque Estadual da Pedra Branca uniram forças em solidariedade para enfrentar a onda de remoções daquele período (DÓRIA, 2020, p. 14).

Em dezembro de 2013 a construtora RJZ Cyrella, junto com a Prefeitura, começou a desmatar o terreno do Sítio Cronus como etapa inicial de uma obra que tinha como justificava a necessidade de construção de uma Vila de Mídia para hospedar os trabalhadores da imprensa durante as Olimpíadas de 2016 (RODRIGUEZ, 2014; PEIXOTO, 2019). Mais tarde, com a divulgação do projeto pela

44 - O Plano foi elaborado por órgãos do INEA (Instituto Estadual do Ambiente) e aprovado pela Resolução nº 74 de 2 de julho de 2013. Segundo o órgão estadual o documento visava estabelecer normas, restrições para o uso e para as ações a serem desenvolvidas no manejo dos recursos naturais desta unidade de conservação (UC) ambiental e no seu entorno, com o objetivo de minimizar os impactos negativos, garantir a manutenção dos processos ecológicos e prevenir a simplificação dos sistemas naturais.

construtora, comprovou-se que as obras previam a construção de um condomínio-clubes, com vários blocos de apartamentos e uma área de mais de 19 mil m² de lazer cercado pela natureza. De acordo com a arqueóloga Sílvia Peixoto (2019), responsável pela pesquisa que resultou no registro do Sítio Arqueológico do Engenho do Camorim, o impacto da construção prejudicou,

irreversivelmente, grande parte de um sítio arqueológico, [...] destruiu um espaço ancestral, cujo subsolo naquele momento ainda não era conhecido, mas cuja história tem forte ligação com a população local (PEIXOTO, 2019, p. 440).

Identidade e memória no Quilombo do Camorim

As lideranças quilombolas reagiram frente às mudanças impostas, afirmando e reforçando os vínculos afetivos, identitários de memória e territoriais direcionados ao terreno em disputa. Adilson Almeida (Mestre Guerreiro), fundador e diretor-presidente da Associação Cultural Quilombo do Camorim, ao notar a derrubada de árvores centenárias no terreno do Sítio Cronus, relatou “uma sensação muito ruim ver aquela destruição ali. Parecia que uma parte de mim estava morrendo. Cheguei em casa chorando, entrei em desespero”⁴⁵ (COSTA, 2016). Ainda abaladas, as lideranças do quilombo continuaram mobilizadas politicamente e buscaram “os órgãos públicos para tentar conter as construções” e algum tipo de medida compensatória por parte da construtora responsável pelo empreendimento, para criar “em parte da área um centro cultural” (RUBIM, 2015)⁴⁶.

45 - COSTA, Camila. ‘Parecia que parte de mim estava morrendo’: o quilombo que perdeu cemitério de escravos para a Rio 2016. *BBC, Rio de Janeiro*, 15 ago. 2016. Pág. 2. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-37050046#orb-banner>. Acesso em: 15/10/2017.

46 - RUBIM, Maíra. Moradores de antigas comunidades quilombolas ainda lutam por sua preservação. Dos quatro quilombos da cidade, dois se encontram na zona oeste. *O Globo, Rio de Janeiro*, 04 de mai. 2015. Caderno Rio, Bairros, pág. 3. <http://oglobo.globo.com/rio/bairros/moradores-de-antigas-comunidade>. Acesso em: 15/10/2017.

Em março de 2014, lideranças quilombolas realizaram uma atividade de resistência cultural para denunciar a situação, destacando que há dez anos “reivindicam junto ao INCRA o reconhecimento do local como território remanescente de quilombo”⁴⁷. A luta pela retomada de um terreno considerado ancestral e construção de um centro cultural para manter vivas as tradições, a história, a identidade, a memória e as práticas culturais afrodescendentes ganharam mais visibilidade na imprensa nacional e internacional após o reconhecimento e certificação do Quilombo do Camorim pela Fundação Cultural Palmares. Reportagens publicadas por veículos de imprensa como O Globo e BBC Brasil deram amplo destaque para os conflitos territoriais envolvendo as lideranças quilombolas e a construtora. Durante os Jogos Olímpicos de 2016 Adílson Almeida reafirmava a decisão por,

[...] resgatar ao menos uma parte do terreno para mantermos lá a nossa memória, além de fortalecermos os projetos sociais que existem no Camorim... Tenho fé que vou conseguir este espaço. Vou até a última instância⁴⁸ (COSTA, 2016).

Meses após este relato, Peixoto procurou as lideranças do Quilombo do Camorim e propôs a realização de uma pesquisa a ser desenvolvida na área impactada pela construtora, pois a proposta original, que seria desenvolvida em área de outro antigo engenho da região, foi recusada (PEIXOTO, 2019). A primeira análise de Peixoto identificou “uma área de atividade do engenho minimamente preservada” e iniciou a delimitação de uma ampla área de escavação (*idem*, p. 183).

As escavações arqueológicas foram desenvolvidas em parceria e com o apoio das lideranças quilombolas e moradores do local, sendo uma oportunidade de socialização dos conhecimentos produzidos

47 - CONSENTINO, Renato; NÓBREGA, Camila. Megaeventos ameaçam agricultores e povos tradicionais no RJ. *Brasil de Fato*, Rio de Janeiro, 27 mar. a 02 abr. 2014. Pág. 6.

48 - Ver nota de rodapé número 45.

pela pesquisa e que oportunizou o “engajamento no resgate da própria história e apropriação de um espaço ancestral” (*idem*, p. 463).

A pesquisa arqueológica foi possível devido ao conhecimento prévio dos moradores e pelas relações sociais estabelecidas há tempos no terreno do quilombo, o que contribuiu para potencializar a luta pela demarcação do mesmo em favor da comunidade quilombola. Com o fim desta pesquisa as lideranças do quilombo promoveram a manutenção do terreno e realizaram melhoramentos regularmente: mutirão de limpeza e de intervenções artísticas nos muros, manejo de entulho e abertura de trilhas para criação de um circuito de visita guiada; nominação dos trechos da trilha e dos espaços do terreno – acredito, o ponto alto do movimento de reapropriação material e simbólica do terreno do quilombo.

O caso do Quilombo do Camorim, portanto, enquanto expressão da mobilização política e identitária de moradores do bairro atingidos pela expansão urbana, guarda algumas semelhanças com a definição de comunidades remanescente de quilombo formulada por Arruti,

[...] representa uma força social relevante no meio rural brasileiro [...], que também começa a penetrar o meio urbano, dando nova tradução a um leque variado de situações que vão desde antigas comunidades negras rurais atingidas pela expansão dos perímetros urbanos até bairros no entorno de terreiros de candomblé (ARRUTI, 2006, p. 26).

Pollak (1998) destaca os quadros de referência da memória e da identidade como sendo o grupo, o lugar e o acontecimento e ressalta a importância das “memórias subterrâneas” (p. 201), pertencentes a grupos marginalizados e que se opõe em relação às memórias oficiais. No Camorim, a identidade e a memória quilombola mobilizadas pelas lideranças foram elementos norteadores de toda a ação política

reivindicatória e transmitindo a ideia de autoctonia em relação às outras partes envolvidas nos conflitos, foram afirmadas nas reivindicações pelos direitos territoriais, nas estratégias de mobilização política e, também, nas atividades educativas, conforme veremos mais adiante.

Momento importante do “processo de fazer cidade”, envolveu o reforço dos vínculos identitários com o território e a memória quilombola e resultaram nas iniciativas de reocupação do território considerado ancestral, a partir do desenvolvimento das atividades de capoeira, jongo, maculelê, horta, visita guiada, resgate histórico, festividades e celebrações. Neste processo, o “terreno do Sítio Arqueológico” é ressignificado como “terreno do quilombo” e os antigos espaços de sociabilidades usados pelas lideranças quilombolas para realização das atividades são abandonados: a capela católica, o largo e os espaços do entorno perdem centralidade na construção identitária e da memória dos moradores do quilombo.

Tudo isto revela não apenas o que se perde nos espaços “da não cidade”, mas também o que surge, “como os espaços na cidade são definidos situacionalmente, a partir de exclusões, segregações, mas também resistências, reapropriações, aprendizado e socialização” (AGIER, 2011, p. 39). Desta forma, as favelas em geral e, neste caso, o quilombo urbano do Camorim situado no território de duas favelas do bairro, são vistas como a não-cidade, a negação da cidade. Estar nela não significa ter o direito de ser parte. O que mostramos até aqui vai no sentido de desconstruir esta visão.

Acredito que o engajamento dos moradores do quilombo do Camorim na pesquisa arqueológica e a apropriação de um espaço considerado ancestral foram condições importantes que proporcionaram a recuperação da memória social do grupo, que passou a ser constantemente acionada durante as atividades educativas realizadas no terreno do quilombo. Identidade e memória, fornecem,

portanto, os chamados “quadros sociais de referências e pontos de referência” para as famílias que compõem o grupo, contribuindo para a “coesão interna” e defesa das “fronteiras daquilo que o grupo tem em comum, em que se inclui o território” (POLLAK, 1989, p. 9).

Entre os anos de 2017-2019 as atividades educativas no quilombo do Camorim foram intensificadas num esforço conjunto entre as lideranças quilombolas e uma ampla rede de apoiadores. As oficinas de horta orgânica e de visita guiada foram as que mais se destacaram no período, pois despertaram grande interesse entre os membros do corpo docente de diversas escolas que conheceram o trabalho.

Visitas guiadas no Quilombo do Camorim: diálogos com a educação antirracista

A atividade de visita guiada no terreno do quilombo do Camorim⁴⁹, realizada no Sítio Arqueológico do Engenho do Camorim, tem público-alvo variado e formado, principalmente, por grupos escolares da rede pública (municipal, estadual e federal) e privada da educação básica (turmas finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Na visita guiada emergem as narrativas do grupo sobre si mesmo, sua história e do lugar onde nasceram e vivem. Os relatos apresentados durante as atividades têm como elemento central a memória, que estabelece vínculos afetivos e identitários com o lugar das escavações arqueológicas e com a floresta, local para onde fugiam os escravizados.

A história do quilombo do Camorim é contada num circuito a pé, de caminhada leve, durante aproximadamente três horas, percorrendo o terreno do quilombo, em que os acontecimentos históricos são observados nas marcas que ficaram na paisagem local. Adilson

49 - A descrição da atividade e as falas citadas nesta seção do texto foram selecionadas a partir dos registros realizados durante uma das atividades de visita guiada no Quilombo do Camorim.

Almeida, diretor-presidente da ACUQCA é responsável pela atividade e apresenta a história do quilombo entrecruzada com a própria trajetória, pois, certamente, uma não existiria sem a outra.

Os relatos começam com as primeiras atividades educativas realizadas antes da fundação da ACUQCA e do início do movimento organizativo de reconhecimento da comunidade como remanescente quilombola: as aulas de capoeira e artesanato. “Isso aqui veio como missão, tudo começou quando tive um sonho com meus ancestrais africanos em terras de África”, lembra Adilson Almeida como tudo começou, ao compreender o sentido da missão: lutar pelo desenvolvimento de atividades culturais, pelo resgate histórico e pelo reconhecimento da cultura afro-brasileira, enfatizando que a missão foi delegada pelos ancestrais para continuar a luta quilombola do passado no presente.

Cada trecho do circuito foi organizado em partes e batizado com um nome que faz referência à história do quilombo, tanto no passado quanto no presente. A parte inicial é chamada “Entrada da Paz e Esperança” e corresponde à sensação que se tem ao entrar e sair do terreno do quilombo. Em seguida, começa a trilha numa parte denominada “Caminho da Sra. Jabuticabeira”, onde é contado temas sobre educação ambiental a partir do exemplo de uma jabuticabeira centenária localizada no meio deste trecho. A parada seguinte é perto do leito do rio Camorim, em um dos espaços onde são realizadas as atividades de horta orgânica⁵⁰. Nessa parte, Adilson comenta sobre as fugas dos escravizados do antigo engenho e mostra a direção para onde iam após as fugas: as matas e a gruta da floresta.

Do rio Camorim o circuito continua até chegar na parte da escavação arqueológica, onde foi encontrado os alicerces da fábrica de cerâmica do antigo engenho. Esta parte é chamada “Caminho da Ancestralidade”,

50 - Atualmente o espaço da horta orgânica foi deslocado para uma área que fica em frente ao muro que separa o terreno do quilombo e o condomínio cuja construção impactou o território considerado ancestral.

onde é apresentado o trabalho da arqueologia, os vestígios materiais da sociedade do período colonial encontrados durante as escavações e onde é explicado o funcionamento do engenho. O último trecho do circuito é o “Caminho da Reconstrução”, situado em frente ao muro que divide o terreno do quilombo e o terreno onde foi construído o condomínio cujas obras desmataram e degradaram o terreno do antigo Sítio Cronus. O nome faz referência às ações de reflorestamento que as lideranças do quilombo passaram a colocar em prática quando iniciaram os movimentos de reapropriação do terreno.

Depois desta parte, o circuito termina no local de início da atividade, a “Entrada da Paz e da Esperança” e os presentes participam de uma oficina de jongo⁵¹, atividade predominantemente feminina no Quilombo do Camorim e dirigida por quatro diretoras da ACUQCA: Thaís Oliveira, Rosilane Almeida (vice-presidente da ACUQCA e filha de Adilson Almeida), Adriana Lopes e Thalita Lopes. Nesta oficina, os participantes são convidados a arriscar alguns passos da dança junto com as diretoras responsáveis pela atividade.

No encerramento da visita guiada, Adilson Almeida comanda uma atividade com todo o grupo, uma espécie de ritual, para demonstrar a importância da união entre as pessoas para fazer resistência frente aos conflitos e às dificuldades. Fala da *sankofa*⁵², mostrando o símbolo *adinkra* tatuado no braço direito e explica: “é um pássaro com a cabeça voltada para trás, segurando um ovo pelo bico, olhando pra história,

51 - Uma manifestação da cultura popular afro-brasileira, a qual os brincantes realizam uma dança de roda, com cantos populares e acompanhamento de tambores, solista no centro e eventual presença de paços com umbigada. Um dos elementos marcantes do jongo é o ponto, que expressa em ritmo de poesia cantada o cotidiano e o passado de lutas dos grupos afro-brasileiros. Os versos do ponto assumem a forma de sarcasmo ou louvor, fazendo referência às condições de vida, trabalho e à louvação aos antepassados. O profundo respeito aos ancestrais e as coreografias ritmadas ao som do batuque do tambor são marcantes e exemplificam a autoafirmação e valorização da identidade afro-brasileira.

52 - A *sankofa*, símbolo *adinkra* em formato de pássaro, é integrante das tradições epistemológicas africanas e foi desenvolvido pelo povo acã, da região da África Ocidental. O *adinkra* é um sistema de escrita formado por um conjunto de símbolos que representam ideias expressas em provérbios. Neste universo epistemológico, a *sankofa* simboliza a sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro.

o passado”. Segundo Adilson, o ovo simboliza o futuro, o que se quer deixar para as futuras gerações e conhecer as origens significa saber quem se é, sua própria identidade, sua cultura, aprender coisas boas para um futuro promissor. A catraca, que envolve o símbolo *adinkra*, para ele significa força e resistência. “Esse é o espaço do quilombo, um espaço de luta, muita luta e resistência. E esse espaço aqui é nosso. Não é do Adilson, não é da ACUQCA. É de todos nós”. Neste momento a atividade é encerrada.

Compreendo as visitas guiadas realizadas pela ACUQCA enquanto ações educativas (BRANDÃO, 2008, p.14) que promovem a circulação de diferentes saberes, pois correspondem a situações de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2014, p.83). Além disso, considero, conforme Oliveira, que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira correspondem a saberes epistemológicos diferentes dos saberes hegemônicos de matriz ocidental europeia e contribuem, conforme estabelecem os marcos legais a respeito do assunto, no combate ao racismo e a discriminações, sendo, portanto, expressões do que se chama educação antirracista ou educação das relações ético-raciais.

Partindo deste ponto, ambiciono estabelecer conexões entre as atividades educativas de visita guiada do quilombo do Camorim com o debate entorno da proposta de educação antirracista e, com isso, contribuir para as discussões sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para a educação básica, nos marcos do diálogo entre as contribuições da Antropologia para o ensino de Sociologia.

Cabe lembrar que em janeiro de 2003 foi sancionada a Lei Federal nº 10.639 instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, passando a incluir a temática das relações étnico-

raciais no currículo oficial da rede de ensino do país (BRASIL, 2004). Nos meses seguintes foram aprovados o parecer e a resolução que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (*idem*, p. 28-33), passando a vigorar alterada a Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Segundo Matos e Abreu (2008), os marcos teóricos das Diretrizes são as noções de cultura e diversidade cultural, identidade e relações étnico-raciais e estão presentes nas normatizações do Ministério da Educação desde a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em fins da década 1990. Considero relevantes as colocações das historiadoras, pois apontam para a importância de referenciais teóricos e metodológicos caros à Antropologia na elaboração dos documentos e marcos legais que introduziram no currículo da educação básica brasileira temas relacionados a história e cultura dos povos afro-brasileiros e africanos.

A educação antirracista busca estabelecer um combate epistemológico, via debate, contra ideias e conceitos que fornecem sustentação para o funcionamento estratégico de relações sociais que pretendem se colocar como verdades absolutas sobre processos históricos e as relações sociais entre as diferentes culturas (OLIVEIRA, 2014), como o colonialismo, o eurocentrismo, o branqueamento e a democracia racial. Ao valorizar as diferenças e a diversidade cultural, este combate epistemológico se desenvolve na crítica à naturalização do eurocentrismo, do branqueamento, da democracia racial e do colonialismo, presentes na base do pensamento social brasileiro.

Tanto no campo da Sociologia, assim como no da Antropologia, é unânime o entendimento de que as bases do pensamento social brasileiro foram, durante muito tempo, orientadas pelo eurocentrismo e pelo racismo que, ao promoverem o apagamento histórico e social

das contribuições de diferentes culturas formadoras da sociedade e da cultura brasileira, causaram prejuízos ao longo de gerações para a formação de subjetividades e para o percurso de trajetórias individuais e coletivas. Isto posto, a educação antirracista ambiciona conferir novo patamar epistemológico à compreensão da trajetória histórica dos povos afro-brasileiros, desconstruindo a percepção eurocêntrica da compreensão da dinâmica de formação do mundo ocidental e da sociedade brasileira.

As atividades de visita guiada no Quilombo do Camorim fornecem subsídios para, de um lado, a elaboração de novas estratégias pedagógicas de combate ao racismo e, do outro, para o enfrentamento dos conflitos identitários e políticos presentes na sociedade e no meio escolar, que tem como pano de fundo o racismo estrutural que impacta na construção da identidade de jovens negras e negros. Para introduzir os temas a serem abordados nesta atividade de campo educativa e lidar com as questões étnico-raciais em sala de aula, os professores de Sociologia têm uma ampla base de estudos na produção intelectual de vários autores a fim de aplicar uma série de conceitos, temas e abordagens constantes da Lei nº 10.639/03. Muitos estudiosos das Ciências Sociais destacam o peso do racismo estrutural na formação da sociedade brasileira e seus desdobramentos nos dias de hoje.

Além disso, existem outras dificuldades impostas pela mediação didática: as visões de senso comum e aquelas caracterizadas pelo mito da democracia racial e pelo modelo europeu de formação de identidades, padrões estéticos e de moralidade, expressos na ideologia do branqueamento. Estas surgem no cotidiano escolar como comentários, piadas, valorização de determinados padrões estéticos em detrimento de outros. Desta forma, questiona-se não apenas a formação docente e seus marcos eurocêntricos a partir da valorização de um saber específico e referenciado nas epistemologias africanas e afro-brasileira,

mas permite, igualmente, construir novas interpretações da história do Brasil e da África, sobre a formação das identidades nacional (coletiva) e dos sujeitos (individuais) (OLIVEIRA, 2014).

Além das possibilidades de releitura da história afro-brasileira fornecidas pela experiência da atividade de visita guiada no Quilombo do Camorim, tendo a perspectiva do movimento negro e quilombola como referência, as descobertas arqueológicas no Sítio Arqueológico do Engenho do Camorim ampliaram essas possibilidades de releitura a partir de uma contribuição interdisciplinar entre História, Sociologia, Antropologia, Geografia, Ecologia, Biologia e outras. A atividade, além de apresentar a história de um antigo engenho a partir da perspectiva dos descendentes dos escravizados, pode-se historicizar e apresentar casos e situações concretas de experiências que apresentam formas diferenciadas de ser negro e conviver com a presença do racismo no presente, apresentando, assim, a trajetória de personagens negros e das organizações dirigidas pelas lideranças quilombolas nas lutas antirracistas em pleno século XXI.

Demonstra, também, como as personagens e suas organizações modificaram e romperam com os caminhos e destinos impostos num contexto de conflitos fundiários pós-abolição e puderam construir suas identidades a partir da recuperação da memória social e coletiva do grupo, afirmando direitos culturais e uma interpretação do passado que ressignifica e valoriza a história e a cultura africana e afro-brasileira que marcaram a história da formação da cidade do Rio de Janeiro. Sendo, portanto, instrumentos de crítica à naturalização do eurocentrismo, do branqueamento, da democracia racial e do colonialismo.

Em termos de estratégias pedagógicas, acreditamos ter demonstrado que a atividade de visita guiada do quilombo do Camorim se apresenta como ferramenta eficaz de ensino e combate ao racismo, pois estão ligadas as experiências de vidas concretas, apresentando

conquistas, perdas, limites, tensões, conflitos, fluxos, continuidades e descontinuidades. Revelam, também, como estas experiências se conectam com a história da África e permitem desconstruir e desnaturalizar pré-noções e preconceitos sobre as diversas formas de costumes e práticas culturais africana e afro-brasileira, como a religião, o saber da natureza, etc.

É exemplar como as atividades educativas no Quilombo do Camorim se situam num contexto atual do século XXI de um quilombo urbano impactado por transformações urbanas de múltiplas escalas, apresentando variadas formas de atuação e mobilização política dos grupos e indivíduos negras e negros para garantia de direitos, demonstrando como atualizam nos dias atuais costumes e práticas culturais tradicionais e saberes ancestrais, e como estes se relacionam com as necessidades do cotidiano. São experiências que exemplificam as variedades de formas de luta política contra o racismo e por isso, formas de ser negra e negro em uma perspectiva antirracista no século XXI.

Referências bibliográficas

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun., 2008.

AGIER, M. *Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.

ARRUTI, J. M. *Mocambo: Antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, Distrito Federal, 2004.

DÓRIA, R. S. “Olimpiadas não justifica remoção”: as experiências de mobilização e luta política pela posse da terra para moradia na Baixada de Jacarepaguá, Rio de Janeiro 2010-2012. Pág. 10. *II Seminário Fluminense de Sociologia* (Comunicação apresentada nos Anais do...) PPGS-UFF: 8, 9 e 10 de outubro, 2013, p. 362-372.

DÓRIA, R. S. *Educação antirracista, memória e identidade no Quilombo do Camorim*. 2019. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura). Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

DÓRIA, R. S. Megaeventos, conflitos fundiários e movimentos sociais na Baixada de Jacarepaguá. *Boletim Informativo do Instituto Histórico da Baixada de Jacarepaguá (IHBAJA)*, Rio de Janeiro, a. 4, n. 1, p. 12-15, 2020.

GAFFNEY, C. Fronteiras, barreiras e mobilidades: problematizando o projeto olímpico no Rio de Janeiro. In.: SANTOS, Â. S. P.; SANT’ANNA, M. J. G. (orgs.). *Transformações territoriais no Rio de Janeiro do século XXI*. Rio de Janeiro: Gramma, 2014. Parte II, cap. 1, p. 79-102.

OLIVEIRA, L. F. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81 – 98, jan./mar. 2014.

PEIXOTO, S. A. *Jacarepaguá, a “planície dos muitos engenhos”: uma arqueologia do sertão carioca, Rio de Janeiro, século XVII ao XIX*. 2018. 504 f. 2 Volumes. Tese – Programa de Pós-Graduação em Arqueologia,

Museu Nacional/UFRJ, 2018.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RODRÍGUEZ, L. S. C. Transformação da paisagem e a memória em Camorim. *Revista Antíteses*, Londrina, v.7, n.14, p. 171-200, jul./dez. 2014.

CAPÍTULO **5**



Debates antropológicos no livro Didático

José Kleiton Vieira de Lima Ferreira

Introdução

Foi, inicialmente, durante minha graduação em Ciências Sociais, quando fui bolsista PIBID (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e colaborador no Grupo de Pesquisa de Atualização do Atlas de Terras Indígenas em Alagoas entre os anos de 2013 e 2014⁵³ e, em seguida, com as experiências de sala de aula na Educação Básica como professor de Sociologia no Ensino Médio que me conduziram a refletir sobre a importância de dialogar temáticas, que apareciam de forma incipiente no livro didático de Sociologia, como é o caso da temática indígena.

Nos momentos de planejamentos de aulas, tendo o Livro Didático - LD como material didático, observei poucos “espaços” que contemplassem a temática indígena, sobretudo em seus aspectos contemporâneos. Assim, surgiram algumas inquietações que nortearam a produção deste trabalho: A Sociologia no Ensino Médio não tem obrigação de ensinar a temática indígena? A Lei nº 11.645/2008 só é válida para outras disciplinas? Se tal lei não torna obrigatório, não teria ela a responsabilidade social e política de promover ensinamentos e reflexões sobre a temática, tendo em vista a razão de existência de tal disciplina na Educação Básica e os princípios que justificam a disciplina no Ensi-

53 - Na ocasião tive aproximação com indígenas residentes no estado de Alagoas, mais especificamente os Jiripancó, Karuazu e Katoquin no município de Pariconha, Sertão do estado, e o povo Karapotó Plakiô no agreste. Estas aproximações foram fundamentais para o modo como eu observaria a temática indígena nos Livros Didáticos.

no Médio?

Questões como estas me levaram a revisitar a Lei nº 11.645/2008 e a revisar um Livro Didático de Sociologia no Ensino Médio, assim, para a revisão, optei por outro livro didático que não fosse aquele ao qual eu estava utilizando em sala de aula e fiz esta escolha por entender que seria necessário conhecer outros referenciais.

Sendo assim, adotei para esta revisão o livro “Sociologia Para o Ensino Médio” (TOMAZI, 2013). Para análise, selecionei capítulos que trazem a temática indígena ou que apresentam possibilidades de ser trabalhada pelo professor da disciplina, para, a partir deles, levantar algumas problemáticas e reflexões com os discentes.

Preciso pontuar que aqui não coloco as formações e especificidades acadêmicas de cada disciplina que constitui a Sociologia no Ensino Médio como problema, e sim chamo atenção para como e por quem os conteúdos da competência de Antropologia são formulados, além do próprio espaço destinado à disciplina dentro do LD de Sociologia do Ensino Médio.

Compreendo que a elaboração de conteúdo das Ciências Sociais para Educação Básica requer do autor/a (ou autores/as e toda a equipe que o auxilia) domínio teórico, mas também técnico, para adequar conteúdos teórico (e até metodológico), acadêmico e científico para a comunidade escolar que dele fará uso, isto é, professores e alunos. Isso exige domínio de síntese para transpor problemas, fenômenos, eventos e teorias sociais, que são descritos em inúmeras páginas, em breves capítulos organizados por temas e utilização de *boxes* como espaços destinados para explicação de conceitos, ideias centrais ou descrições de imagens que sustentam o conteúdo, e isso tudo sem ser reducionista.

Os livros didáticos podem trazer problemas caso apresentem limitações, falhas ou lacunas em relação ao conteúdo e, no caso da

Sociologia no Ensino Médio, esse problema é eminente, tendo em vista a própria configuração da disciplina que incorpora Antropologia, Ciência Política e Sociologia e o fato de nem sempre a formação acadêmica em Sociologia e/ou Ciências Sociais/licenciatura ser suficiente para o manuseio por parte do/a docente da enorme gama de teorias sociais que analisam fenômenos e eventos sociais no âmbito das três disciplinas.

Considero que este trabalho traga contribuições ao tentar explorar alguns equívocos, ausências, sobreposições no material didático ofertado como suporte ao docente das Ciências Sociais por buscar analisar os conteúdos didáticos e suas mensagens implícitas que ficaram às margens daquele eixo temático, inclusive para pontuar aqueles preconceitos, muitas vezes, “velados” nas entrelinhas do conteúdo.

Para tal contribuição, me aproximo das propostas metodológicas da análise de conteúdo sugerida por Moraes (1999) por viabilizar uma interpretação da estruturação do material e tornar possível um mergulho no conteúdo exposto e fazer análises a partir de deste referencial teórico:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 5).

Quando recorremos à *análise de conteúdo*, a parcialidade é outro problema metodológico que precisa ser observado. Moraes (1999) chama atenção para a questão da neutralidade na análise firmando que,

De certo modo, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação (MORAES, 1999, p. 7).

Se por um lado a parcialidade da qual o autor se refere diz respeito à trajetória e formação acadêmica específica do pesquisador, por outro, ele também pontua que outras interpretações diferentes podem ser feitas a depender do contexto da comunicação,

Esta questão de múltiplos significados de uma mensagem e das múltiplas possibilidades de análise que possibilita está muito intimamente relacionada ao contexto em que a comunicação se verifica. (*idem*).

Sendo assim, o pesquisador pode se colocar em um lugar privilegiado para a análise entre o “emissor” – autor do conteúdo do LD – e o “receptor” – professores e alunos que venham usar o referido material. Segundo Moraes (1999, p.7), a mensagem da comunicação é simbólica, sendo imprescindível considerar o contexto, identificando “conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem”. Ele também afirma que,

Ainda que em sua proposta original a análise de conteúdo se preocupasse mais diretamente com o significado das mensagens para os receptores, na sua evolução, assumiram uma importância cada vez maior as investigações com ênfase tanto no processo como no produto, considerando tanto o emissor como o receptor (MORAES, 1999).

Este trabalho se justifica pelo propósito de contribuir com a discussão interdisciplinar da estruturação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio ao mesmo tempo em que provocar a respeito da

relevância da Antropologia na Educação Básica, para dar visibilidade à temática indígena na sala de aula, tendo como lócus da pesquisa os conteúdos do livro didático de Sociologia que expõem mensagens que transcendem o texto escrito.

Povos indígenas, Antropologia e Sociologia no Ensino Médio

Desde as primeiras invasões feitas por europeus ao território que hoje chamamos de Brasil, povos indígenas sofreram violências físicas e simbólicas, que vão das dizimações de grupos étnicos por meio de ataques bélicos das tropas de expansões territoriais, a partir das regiões costeiras do país, até o ensinamento por meio do convencimento da importância do aprendizado de outros princípios culturais para a salvação física e espiritual como, por exemplo, a escolarização, a religião, o trabalho etc.

Os efeitos desse processo expansionista foram as interações entre diversos indígenas com outros indivíduos de grupos étnicos africanos e nações europeia. Estas relações formaram fatos cruciais para a construção de um imaginário social e de uma historiografia que narrou a extinção indígena, apresentando-os dentro de um processo de mistura biológica – o Caboclo – e cultural, que não se diferiam às práticas dos sertanejos da região, conforme reportado por Arruti (1995). Nesse sentido, a historiografia, influenciada pelos aportes teórico-metodológico da miscigenação, apresentou os indígenas como extintos, assimilados ou em vias de integração às sociedades regionais, colocando-os no tempo passado ou em vias de desaparecimento em meio à nação que se projetava.

Atores sociais vinculados ao ideal desenvolvimentista, também promotores da construção do imaginário e da ideologia de unidade nacional, se valeram destes processos sociais para promover uma

História Oficial do Brasil que reconheceu apenas os índios amazônicos e por bastante tempo negligenciou os protagonismos e os processos sócio históricos das populações indígenas que, inclusive, em alguns períodos praticaram suas culturas em silêncio estratégicos para evitar perseguições e violências (SILVA JR, 2013, p. 55)

Quando a segunda política de aldeamento indígena se voltou para a região Nordeste foi que indígenas apresentaram reivindicações e auto identificação indígena, sendo alguns deles reconhecidos e resguardados por órgãos oficiais (Serviço de Proteção ao Índio). Segundo Arruti (1995), Silva Júnior (2013), Oliveira Filho (1998), tal invisibilidade ocorreu por diversas vias: 1) a via do medo, portanto não assumiam a distinção cultural; 2) pela via do indigenismo oficial, que demorou a compreender outras expressões culturais indígenas e tinha como parâmetro comparativo o índio amazônico e 3) pela via da academia, que teve dificuldade na formulação de métodos, conceitos e teorias que dessem conta de compreender os movimentos indígenas, sobretudo no Nordeste.

Por influências e impactos da *História Oficial*, tendo como pano de fundo a ausência da diversidade dos povos indígenas, a sua presença nos materiais didáticos da Educação Básica foi reduzida ao passado e com espaço geográfico limitado à Amazônia, descrição que não contempla os povos indígenas no Brasil contemporâneo, sobretudo os das regiões mais impactadas com as ações dos processos de colonização como, por exemplo, as regiões Norte e Nordeste. Para desconstruir essa organização preconceituosa na Educação Básica no Brasil vêm sendo construído parâmetros legais que buscam incluir de maneira justa, contemplando a temática indígena em seus aspectos contemporâneos.

A Lei 11.645/08 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino da Educação Básica nas redes pública e privada, com isso, a realidade

cultural contemporânea dos povos indígenas tornou-se parte dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula “no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2008). A Lei propõe que se promova uma guinada no modo como a comunidade escolar apreende as diferentes populações indígenas e, com isso, desconstruir preconceitos e estigmas reproduzidos por meio da escolarização até recentemente.

No mesmo ano, as disciplinas de Filosofia e Sociologia passaram a ser obrigatórias no Ensino Médio por determinação da Lei 11.684/08. Além da disciplina de História, coube a Sociologia aplicar conteúdo da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos níveis de ensino da Educação Básica, dialogando com a Antropologia. O fato de esta ter sido aprovada depois da lei de obrigatoriedade do “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” justifica, provavelmente, o porquê de a Sociologia não aparecer como disciplina específica para tratar destas temáticas em sala de aula, como as “áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras” (BRASIL, 2008).

Isso não significa dizer que esta disciplina seja isenta de trabalhar estes assuntos. Bem pelo contrário, a Sociologia no Ensino Médio deve trazer em seu conteúdo um aparato teórico e conceitual que conduza uma compreensão das dinâmicas culturais diante dos processos históricos pelos quais passaram os povos indígenas no Brasil, como também as reorganizações sociais frente aos processos de nacionalização e globalização.

Antes de irmos adiante, preciso colocar que o Parâmetro Curricular Nacional estabelece que a Sociologia no Ensino Médio tenha como objetivo geral “introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política (BRASIL, 2008, p. 36). Sendo assim, a Sociologia no Ensino Médio deve contemplar diálogos múltiplos a partir das Ciências Sociais do/no Brasil.

Por sua vez, das disciplinas das ciências sociais, a Antropologia é quem historicamente tem se debruçado sobre a temática indígena, inclusive sua fundação não está desvinculada dos estudos sobre os “povos tribais”, “primitivos” e “sociedades simples⁵⁴” e o surgimento da Antropologia ocorre justamente para compreender as diferenças socioculturais, cujo contato foi promovido a partir da expansão marítima europeia para territórios africanos e latino-americanos.

Dessa forma, é possível produzir diálogos entre a Antropologia e a Sociologia para uma prática de sala de aula que atente a temáticas e pautas emergenciais da sociedade brasileira? A Antropologia produz conhecimento a partir de metodologia que coloca em aproximação os *objetos* de pesquisas e os pesquisadores.

Abordar a categoria de raça, etnia, identidade (ser índio) etc. possibilita gerar reflexões para além da sala de aula, transpondo formas de pensar, desconstruindo preconceitos e construindo opiniões e críticas, junto com os alunos, que poderão ser dialogadas com as comunidades ou povos tradicionais.

É interessante pontuar também que o conceito de índios se trata de uma categoria atribuída de maneira generalizante pelos colonizadores a todas as coletividades que havia no território Brasil. Apenas por volta da década de 1970, esta categoria foi incorporada pelas diferentes coletividades que, por meio de movimentos sociais, entenderam que se tratava de estratégia de luta para, de maneira unificada, pleitear direitos diferenciados frente ao Estado brasileiro (COLETT, PALADINO e RUSSO, 2014). Sendo assim, o conceito de índio pode ser referência para mencionar algumas coletividades que se diferenciam em práticas culturais, no entanto, não nos revela a complexidade e a diversidade

54 - Os três conceitos anunciados foram exaustivamente confrontados com dados de pesquisas antropológicas sobre populações indígenas em diversos lugares do mundo, de modo que, atualmente, são inadequadas para compreender os povos indígenas, visto que são conceitos repletos de preconceitos e estigmas que rotulam tais povos como atrasados e selvagens.

dos povos indígenas, nem tampouco nos serve como categoria analítica.

O conceito mais sofisticado para se pensar a diversidade indígena e os diferentes modos de organização social é o de grupo étnico, inclusive exaustivamente problematizado no âmbito da Antropologia. Para entender como os povos indígenas resistiram diante de tantos ataques é preciso compreender que os grupos humanos vivenciam processos de rupturas e continuidades culturais em meio a contatos que estabelecem com atores sociais que são culturalmente diferentes. Sendo assim, o que caracteriza um grupo étnico não é a sua continuidade e conservação cultural. Numa síntese sobre a definição de grupo étnico proposta por Fredrik Barth (2011), Oliveira Filho pontua que,

Barth definia um grupo étnico como um tipo organizacional, onde uma sociedade se utiliza de diferenças culturais para fabricar e refabricar sua individualidade diante de outras com que estava em um processo de interação social permanente (OLIVEIRA FILHO, 1995, p. 55).

Concordando com Barth, Oliveira Filho, ao argumentar que há um equívoco ao reportar-se à ideia de isolamento para “explicar os elementos definidores de um grupo étnico”, nos orienta que é a partir dos contatos com outros grupos que se constituem as diferenças. Os atores sociais constroem *zonas fronteiriças*, a partir das quais elementos provenientes deste contato farão parte, ou não, do grupo étnico. Conforme apontado por Barth, “as persistências de grupos étnicos em contato não implicam apenas critérios e sinais de identificação, mas igualmente uma estruturação da interação que permite a persistências das diferenças”. (BARTH, 2011, p. 196). Compreender o que estes autores estão enunciando é indispensável para entender que, mesmo diante de processos de intensos contatos com grupos culturalmente diferentes desde a colonização até os dias atuais, os povos indígenas

permanecem se identificando como tal.

A religião católica e a escolarização foram impostas aos indígenas ainda durante os processos de colonização, portanto, é comum entre indígenas no Nordeste a presença de elementos religiosos católicos, no entanto, com significados diferentes, adequados aos princípios culturais e religiosos de cada grupo indígena. Tal fato é percebido no senso comum como um processo que coloca os indígenas em vias de integração e de baixas distintividades culturais aparentes, quando não classificados genericamente como pardos, caboclos e/ou simplesmente camponeses por não se diferirem das demais populações da região em que se localizam. Para a compreensão destes fenômenos sociais podemos também recorrer – além de Barth (2011) e Oliveira Filho (1998) – ao antropólogo Ulf Hannerz (1998) que explica que os contatos entre grupos culturalmente diferentes fomentam o “fluxo cultural”, implicam numa ressignificação, isto é, os elementos provenientes das interações entre atores sociais com identidades culturais diferentes ganham significados e sentidos diferentes daqueles de sua origem.

Mesmo tendo produções que explicam as persistências étnicas diante de processos contínuos de contato vivenciados pelos povos indígenas, alguns materiais didáticos reproduzem ideias que não condizem com a realidade destes povos, inclusive materiais de Sociologia no Ensino Médio, e isso demonstra a fragilidade destes materiais no que diz respeito ao diálogo interdisciplinar em que a Antropologia seja valorizada por ter propriedade teórica e conceitual para problematizar e desconstruir preconceitos e estigmas sobre povos indígenas.

A temática indígena no livro “Sociologia para o Ensino Médio”

O livro Sociologia Para o Ensino Médio (TOMAZI, 2013) está dividido em sete unidades e cada unidade é dividida em capítulos,

sendo ao todo são vinte e três capítulos com recortes temáticos que podem ser cruzados entre si. Foram encontrados três espaços bastante oportunos para trabalhar a temática indígena. Darei ênfase ao capítulo *Conhecendo a Sociedade*, ainda na introdução do livro, e as unidades *Cultura e Ideologia* e *Mudança social*. Isto porque os demais capítulos, embora abordem temas possíveis de serem relacionados com a temática indígenas no Brasil, propõem discussões mais amplas que buscam dar visibilidades a outras problemáticas igualmente pertinentes.

No início do livro, é notória a preocupação em apresentar ao público do Ensino Médio que as sociedades humanas são configuradas por processos históricos e sociais que acarretam em transformações e são justamente estas constantes transformações parte dos interesses de estudo da Sociologia, enquanto ciência da sociedade. A introdução trata apenas da ciência sociológica e não apresenta, em momento algum, se o livro traz as disciplinas de Antropologia e Ciência Política ou o que configura a “Sociologia no Ensino Médio”. No entanto, o fato do livro não trazer delimitações sobre os três eixos não implica dizer, necessariamente, que o material não trará em seus conteúdos reflexões antropológicas, como a temática indígena.

Ao destacar a pesquisa como fundamento do conhecimento sociológico, o livro enaltece a figura de Florestan Fernandes e seus trabalhos de pesquisas, incluindo as desenvolvidas entre os indígenas Tupinambás, no entanto, sem aprofundamento.

Mais adiante temos a unidade *Cultura e Ideologia*. Nesta unidade, encontram-se capítulos com materiais de suporte para o professor desenvolver os conceitos de cultura e de ideologia. O primeiro capítulo evidencia como

o conceito de cultura integra o quadro teórico de todas as ciências sociais. No entanto, com frequência é vinculado à Antropologia, por

ter sido amplamente discutido e utilizado por estudiosos dessa área de conhecimento (TOMAZI, 2013, p. 245).

e os autores recorrem à história da Antropologia para demonstrar a complexidade que está por trás do conceito de cultura, bem como recorrem ao conceito antropológico de etnocentrismo para explicarem as diferenças culturais dentro, inclusive, de uma globalização política, econômica e cultural.

O conceito de *etnocentrismo* foi peça chave para o desenvolvimento da Antropologia como entendemos hoje, mas é preciso cautela para, a partir dele, não reproduzirmos concepções equívocas que não contemplem a todas as populações indígenas. A partir deste conceito é importante que, na medida em que as reflexões se aprofundem, demonstrem que o relativismo cultural vai além das diferenças visíveis e deve ser estendido para a explicação de que as diferenças também se expressam no âmbito dos sentidos e significados, tendo em vista que muitos indígenas, sobretudo nas regiões norte e nordeste, não apresentam contrastes culturais evidentes aos olhares de muitos indivíduos.

Para desenvolver o material, o autor toma como referência um texto bastante conhecido, *O que é etnocentrismo*, de Everardo Rocha (2002), no qual o autor esboça uma brevíssima história da Antropologia em correlação com os conceitos de *etnocentrismo* e *relativismo cultural*. Material bastante relevante, mas que requer cautelas, pois não inclui revisões mais atualizadas sobre os conceitos de cultura e as críticas e reflexões antropológicas sobre o relativismo cultural.

No corpo do material, é apresentado um recorte do texto de Rocha (2002) que pouco, ou quase nada, contempla os indígenas na atualidade, por apresentar a ingenuidade de um jovem índio que desconhecia o mecanismo “ocidental” de cronometrar o tempo, isto é, o relógio.

Ao meu entendimento, este seria momento oportuno para falar das dinâmicas de continuidades e rupturas culturais dos grupos étnicos, sobretudo diante de um processo de globalização e tentativas de se estabelecerem unidades nacionais. O autor trilha o percurso sugerido por Néstor Canclini e pensa em *culturas translocais* para se referir a práticas ou elementos culturais que surgem em um contexto e se estende a vários outros através de veículos de informações e comunicações, mas não amplia o debate de modo que problematize o porquê de os povos indígenas se manterem enquanto tal, mesmo diante de uma globalização que, por maneiras sutis, expande práticas culturais que podem confrontar as culturas locais.

As “trocas” culturais são fenômenos sociais que, no contexto contemporâneo, interligam indivíduos locais com culturas de vários lugares do mundo e tornam possível, por exemplo, que um índio brasileiro da Amazônia participe de convenções internacionais, em uma turnê na Europa, para debater questões ambientais e defender os direitos dos povos indígenas amazônicos, buscando alianças com líderes políticos fora do Brasil, como fez o Cacique Raoni do povo Caiapó; ou utilize os recursos tecnológicos para divulgar seu cotidiano, por meio de vídeos lançados na internet, como meio de desmistificar alguns imaginários a respeito dos povos indígenas, como fez o jovem Cristian do povo Xavante; ou que alunos de uma escola indígena que moraram em São Paulo façam um *rap* em que a letra musical valoriza a história e a cultura da etnia Xukuru-Kariri na escola Estadual Indígena Mata da Cafurna.

Estes fenômenos sociais alteram em alguma medida os contextos socioculturais, no entanto, não é possível afirmar que isso promove uma dispersão dos atores sociais em relação a suas culturas. Há uma vasta produção antropológica teórica e etnográfica que explicam esta relação entre o local e o global. O conteúdo até faz referências as

explicações dadas pelo sociólogo Holandês Joost Smiers para o qual, segundo o autor, a globalização promoveria uma democracia cultural por acentuar esta diversidade (TOMAZI. 2013 p. 251).

Deixando vago sobre a construção das diferenças culturais e apresentando os indígenas a partir de um recorte textual extraído do livro de Everardo Rocha, em que os índios são colocados enquanto ingênuos e alheios a recursos tecnológicos, o Livro Didático corrobora com a reprodução de um tipo ideal de índio que não se aplica à maioria das populações indígenas no Brasil. Além disso, um ponto chave para entender a existências de marcadores de diferenças culturais não pode ser a explicação de que as culturas locais “coexistem com essas culturas híbridas que atingem o cotidiano das pessoas por meios diversos” (TOMAZI, 2013, p. 250), mas sim que estas práticas culturais ganham novos sentidos e significados quando incorporadas no espaço ao qual são agregadas. A ideia de coexistências implica em dizer, na melhor das hipóteses, que as duas culturas fluem paralelamente, permanecendo como são e pressupondo que não existem transformações provocadas por este contato.

Para entender os processos em que atores sociais têm contato com princípios e práticas culturais diferentes, considero mais pertinente/prudente me remeter a Hannerz, que explica que no caso de contatos entre atores sociais de culturas diferentes, o que se acrescenta em um grupo não tem o mesmo significado que em seu local de origem, pois os atores sociais dão sentidos particulares e se reorganizam no espaço (HANNERZ, 1995) e incorporam, ou não, aos seus universos culturais e simbólicos aquilo que em algum momento foi alheio. Sendo assim, a questão não é simplesmente a coexistência entre culturas locais e híbridas – ou local *versus* global, ou tradicional *versus* moderno – dentro de um mesmo espaço, recaindo inclusive em uma ideia de continuidade das culturas, mas sim como elas estão organizadas e

possibilitam a reprodução das diferenças étnicas pelos atores sociais que incorporaram e aqueles de onde tal cultura tem origem.

A unidade 7, intitulada *Mudança Social*, trás as circunstâncias sociais e os processos históricos nos quais surge a Sociologia apresentando a Revolução Agrícola, a Revolução Industrial, as Revoluções tecnológicas e as várias revoluções políticas que ocorreram no mundo e as consequências destas mudanças para a humanidade. Mas de modo algum é feita menção às populações indígenas no mundo com as quais agentes diretos ou indiretos das políticas expansionistas travavam contatos naquela corrida comercial e considero que seja uma boa oportunidade para expandir os debates sobre as lutas e relações de poder, bem como para problematizar a noção do “eu” diante do “outro”.

Na unidade 2, intitulada *Trabalho e Sociedade*, são feitas algumas referências a povos indígenas. Porém, dentro de uma variação entre o tempo presente e o passado, apresentados como povos *tribais* ou como povos que resistiram à escravização no período colonial, com o interesse de mostrar que antes do sistema de produção capitalista havia diversos outros modos de produção, julgando que não havia uma divisão social do trabalho.

O autor recorre ao antropólogo Marshall Sahlins para explicar estas diferenças entre os modos de produção antes e após os contatos coloniais, sendo enfático em afirmar que estas populações viviam em abundância e dedicavam curto tempo diário para a produção de alimentos. O autor toma, além de outros, os Yanomami da região amazônica como referência sobre como os povos indígenas se diferenciavam no modo de trabalho como concebemos hoje em sociedades não indígenas. Os Yanomami são povos indígenas contemporâneos com contatos relativos com os não índios desde 1940 com os projetos do SPI e 1960, por meio de uma missão evangélica (HERMANO, 2014 p. 198), mas o texto do livro didático coloca-os enquanto povos *tribais*, ora em tempo

passado, ora no presente.

Ao expô-los no tempo presente, sem fazer devidas ponderações e relativizações, acaba apresentando, mesmo sem pretensões, os Yanomami como uma referência de ser índio e o problema disso é que diversas outras populações indígenas, cujos contatos com não índios se dão há muito mais tempo e de modo mais intenso, apresentam outros modos de organizações sociais e culturais, inclusive com divisões sociais de trabalhos semelhantes à de populações não índias, desde os períodos dos aldeamentos onde os indígenas eram preparados para o trabalho na agricultura e em outros setores da economia do Brasil.

Portanto, se faz necessário que conteúdos relativos à temática indígena sejam tratados de modo que contemplem a diversidade indígena e que reflitam a realidade que, inclusive, retrate como ao longo dos tempos esses diversos povos foram se reiventando e se ressignificando diante das interações e relações assimétricas de poder e dominação as quais foram submetidos pelo Estado nacional, em diferentes configurações. Caso contrário, corre-se o risco de continuarem sendo reproduzidos preconceitos e racismos em relação aos povos indígenas.

Considerações finais

O texto surgiu da necessidade de refletir como temas relevantes ao fazer antropológico são delimitados e apresentados no material didático disponível, a “Sociologia do Ensino Médio”, e quais temáticas são evidenciadas ou negligenciadas.

Observamos que a Antropologia está presente na sala de aula, mas limitada ou existe um “silenciamento” dentro da disciplina Sociologia para Ensino Médio e sua utilização genérica de conhecimentos antropológicos como se essa se tratasse de uma subárea da Sociologia, e isto se torna arriscado na medida em que teorias e análises

antropológicas não são feitas de forma devidamente aprofundada e colocam, por exemplo, em riscos as interpretações contemporâneas sobre os povos indígenas no Brasil, inclusive suscitando estigmas e preconceitos.

Se pensarmos que a Sociologia no Ensino Médio é um território em disputa, a Antropologia ainda se encontra em processo de demarcar seu espaço de fato. De todo modo, é possível perceber avanços bem como preocupações de professores/pesquisadores em buscarem espaços para dialogarem práticas de ensino na Educação Básica, compartilharem experiências, como aconteceu no IV Congresso Nacional da ABECs/2020.

Referências bibliográficas

ARRUTI, J. M. A. Morte e vida do Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. *Revista Estudos Históricos*, v. 8, n. 15, p. 57-94, 1995.

BARTH, F. “Grupos étnicos e suas fronteiras”. In.: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 2011, p. 185-227, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 02 de 30/01/2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, p. 1-1, 2008.

COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2014.

HANNERZ, U. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da

Antropologia transnacional. *Mana*, v. 3, p. 7-39, 1997.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, J. P. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, v. 4, p. 47-77, 1998.

PEIRANO, M. Os antropólogos e suas linhagens. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 16, n. 6, p. 43-50, 1991.

ROCHA, E. P. G. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA JÚNIOR, A. B. *Aldeando os sentidos: os Xukuru-Kariri e o serviço de proteção aos índios no agreste alagoano*. Maceió: EDUFAL, 2013.

TOMAZI, N. D. *Sociologia para o Ensino Médio*. São Paulo: Saraiva, 2012.

CAPÍTULO



6



Considerações sobre métodos antropológicos na prática docente

Elusiano da Silva Melo Júnior

Mateus Alexandre Pereira da Conceição

Eliane Anselmo da Silva

Lidiane Alves da Cunha

Introdução

A formação docente é um processo contínuo, pautado em conhecimentos adquiridos a partir das vivências e do tempo (TARDIF e RAYMOND, 2000) que, quando dialogados entre si, ampliam as concepções sobre a construção de conhecimento que ocorre no ambiente escolar numa viagem *vertical-horizontal*, onde saímos do estado de educadores e nos enxergamos enquanto constantes educandos no ato da formação do conhecimento.

A construção da prática educacional seria, assim, uma constante ligada aos espaços onde as alunas e alunos, professoras e professores estão inseridos, sendo o tempo + espaço + diálogo/entendimento das pessoas que ali estão + o diálogo entre a formação docente e a prática educacional a “fórmula” para atingir tal objetivo.

Nesse sentido, para educar seria preciso um exercício diário e metodológico de compreender as pessoas em suas realidades e totalidades, suas nuances e especificidades que constituem o espaço educacional e sem as quais seria impossível existir as infinitas possibilidades de formação dos “espíritos científicos”⁵⁵ das educandas

55 - Espírito científico, aqui definido como em Bachelard (1996), isto é, o “sopro subjetivo” do entendimento das pessoas em relação ao evento que elas estudam; a visão prismática sobre algo, que parte de suas

e dos educandos. Somente após isso as educadoras e educadores teriam a capacidade de lidar com as questões que emergem no cotidiano escolar e que estão para além do processo ensino-aprendizagem.

Devido à grande diversidade presente em sala de aula, como forma de alcançar os objetivos supracitados, é conveniente adotar procedimentos metodológicos que abranjam essa diversidade e incentivem cada vez mais uma convivência e participação baseadas na empatia e no respeito à diferença. Esses procedimentos estão relacionados tanto à formação dos profissionais da educação e sua conduta, quanto aos próprios métodos de ensino ou, ainda, à escolha dos conteúdos.

Para tornar possível essa convivência, é necessário entender as singularidades dos indivíduos, os aspectos gerais dos grupos nos quais se encaixam, suas religiões, orientações sexuais, suas identidades de gênero e étnico-raciais, dentre outros aspectos. Para tomar conhecimento de tais aspectos, mesmo que não pensados inicialmente para isso, os métodos de pesquisa antropológicos podem oferecer grande contribuição.

Autores e autoras, como Gusmão (1997), por exemplo, apontam o diálogo entre os campos da Antropologia e da Educação na análise de contextos culturais de aprendizagem e os efeitos das diferenças entre os povos, que revelam a existência de modos de vida ou sistemas interpretativos que, formalizados por técnicas e rituais específicos, exercem considerável influência no tipo de educação.

Vários são os métodos utilizados na Antropologia que podem colaborar com o processo de análise de contextos culturais de aprendizagem: entrevistas, narrativas, grupos focais, observação participante, história oral, dentre outros, onde os interlocutores são

“peças” fundamentais. Estes últimos sendo o ponto em comum: a participação direta das pessoas envolvidas no processo de construção da pesquisa, uma vez que elas são o cerne da mesma.

Nesse sentido, o campo educacional pode ser considerado um campo fértil para os estudos antropológicos. A possibilidade de aplicação de seus métodos, em espaços de convivências de pessoas com diversos costumes, crenças e significações particulares sob regras iguais, que muitas vezes não surtem o mesmo efeito devido às dissonâncias existentes entre a normatividade social e os seres marginalizados dentro da mesma, mostram-se como caminhos para ricos debates.

No presente texto, propomos apresentar alguns métodos e técnicas antropológicas inicialmente pensados para a pesquisa em campo, mas que podem contribuir para a formação docente e sua prática em sala de aula. A proposta surge a partir de reflexões advindas de nossas impressões na iniciação à docência, em experiências de baixa participação dos alunos do Ensino Básico em atividades propostas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências Sociais.

Partiremos da discussão sobre *O olhar, o ouvir e o escrever*, proposta por Oliveira (1998) como prática do trabalho de campo na Antropologia, mostrando como essas três ações dialogam com a prática docente. Em seguida, abordaremos o conceito de *observação participante*, tomando como exemplo seu uso como metodologia de pesquisa por Malinowski (1976) na obra *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, de onde podemos extrair contribuições para a compreensão do ambiente educacional, através de uma educação do antropólogo.

Posteriormente, nos ateremos sobre a *descrição densa* dos acontecimentos, pautando-nos em Geertz (1978) e seus estudos interpretativos da cultura. Por fim, traremos uma reflexão geral sobre o uso dos métodos antropológicos e sua aplicabilidade no meio

educacional, com o intuito de pensar suas contribuições no campo da educação.

O ver, o ouvir e o escrever na prática docente

Uma das primeiras experiências de iniciação à docência, através da qual os alunos dos cursos de licenciatura entram em contato com a escola na condição de estudantes em preparação para a docência, é através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID. É nele que são dados os primeiros passos para o desenvolvimento de uma prática docente, ainda que a formação para tal tenha início na própria vida escolar, nos primeiros anos de vida (TARDIF e RAYMOND, 2000).

O programa, destinado à formação professoral, permite que estudantes de graduação possam, nos períodos finais de estágio, vivenciar alguns aspectos práticos da experiência de sala de aula, sobretudo através de atividades didático-pedagógicas como: planejamentos de disciplinas, criação e execução de planos de aula, oficinas, eventos e demais atividades que façam parte do cotidiano escolar.

A experiência do “pibidiano”, antes de entrar em sala, é necessário organizar os aspectos teóricos gerais sobre os conteúdos a serem trabalhados na escola, apresentados através da didática apreendida: planos de aula são feitos, slides montados e tudo está, teoricamente, pronto para ser aplicado.

Contudo, o que se observa a partir dessas primeiras experiências no PIBID, em boa parte dos casos, é um sentimento de estranhamento seguido, na maioria das vezes, por uma frustração que surge pela não participação de alunas e alunos da educação básica na atividade programada. Mas por que isso acontece?

Segundo Fita (1999, p. 14), com relação à participação nas atividades, “os alunos (...) estão motivados ou não em função do significado do

trabalho que têm de realizar, significado que percebem num contexto e em relação com alguns objetivos, e que pode mudar à medida que a atividade transcorre”. Ou seja, essa interação de alunas e alunos com a atividade está diretamente ligada ao sentimento de pertencimento à proposta apresentada pela educadora ou educador; e trazemos aqui o pertencimento para além de ser algo pensado totalmente voltado aos primeiros, num processo de “depósito de informações”, mas um pertencimento que surge a partir de suas realidades, limitações e possibilidades dialogadas com as práticas de ensino.

Essa questão, aparentemente simples, poderia facilmente ser percebida, segundo a autora supracitada, com um olhar mais atento, treinado para compreender a educação básica, seus sujeitos e contextos, e logo contornada. Entretanto, essa não é uma habilidade desenvolvida em uma disciplina específica na graduação, é algo gerado com o tempo, a partir do fazer de cada educadora ou educador, dentro de seus espaços de atuação, em paralelo com algum subsídio teórico que dialogue com essas realidades. Mas, o que seria esse “olhar treinado”?

Na Antropologia, as pesquisas de campo também demandam esse olhar treinado, voltado aos espaços onde se insere, partindo do diálogo entre o estudo prévio das teorias e a prática do trabalho de campo. Em suma, a pesquisadora ou pesquisador inicia o reconhecimento de um determinado grupo ou “objeto” de estudo a partir de um levantamento bibliográfico sobre o mesmo, sem com isso influenciar-se por ideias fixas, verdades absolutas sobre o que vai ser estudado, como nos exorta Malinowski (1976), mas conceituando-se com o objetivo de compreender as diversas possibilidades e perspectivas que venham a surgir ao observar o campo, o que propicia a formulação de dados que virão a ser analisados posteriormente.

Afim de refletir novas perspectivas para a experiência de iniciação à docência, exploremos agora, como o *ver*, o *ouvir* e o *escrever*, enquanto

etapas de uma prática, de um fazer, podem contribuir para a construção do conhecimento empírico do campo de atuação, e quando este é um espaço educacional, como cooperam com os processos de ensino-aprendizagem.

O ver

Esse exercício de aprender a ver o campo é apresentado por Oliveira (1998) como sendo o primeiro passo para uma real *compreensão* do todo nos espaços onde ocorre a inserção de quem realiza o trabalho de campo antropológico. Essa *compreensão do todo* se inicia quando o ambiente é, trazendo o exemplo do autor,

(...) vasculhado pelo “olhar etnográfico”, por meio do qual toda a teoria que a disciplina dispõe (...) passaria a ser instrumentalizada pelo pesquisador, isto é, por ele referida. Nesse sentido, o interior da maloca⁵⁶ não seria visto com ingenuidade, como uma mera curiosidade diante do exótico, porém com um olhar devidamente sensibilizado pela teoria disponível. Tendo por base essa teoria, o observador bem preparado, enquanto etnólogo, iria olhá-la como um objeto de investigação previamente já construído por ele, pelo menos numa primeira prefiguração (OLIVEIRA, 1998, p. 16).

Nessa perspectiva, para que compreendamos os motivos pelos quais alunas e alunos sentem baixo interesse na participação das aulas, se faz necessário que haja um diálogo entre a teoria e a prática docentes para além dos conteúdos pensados para a sala de aula ou a criação de planos de aula. É preciso também que trabalhemos o olhar docente, esse *ver* proposto pelo autor, numa prática observacional pautada na participação direta dos integrantes do meio, ou seja, uma *observação participante*.

56 - Uma cabana comunitária, geralmente feita de madeira e palha. Possui arquiteturas e estéticas diferentes a partir de cada cultura indígena.

A *observação participante* é um método antropológico no qual a pesquisadora ou pesquisador se faz presente a partir de um processo de total imersão no campo. É um método que busca, segundo Malinowski, considerado o pai da observação participante, um “contacto mais estreito possível” (1976, p. 21) com as pessoas nativas de um determinado local ou grupo, o que só ocorre quando há um “relacionamento natural” (1976, p. 22), pautado no respeito, paciência e familiarização com o grupo.

O recurso a *observação participante* como meio para formação de uma melhoria na prática docente já foi sinalizado por Souza (2006), ao afirmar que

Malinowski (1976) defendeu sempre e incontinentemente a necessidade de estarmos junto aos grupos que estudamos, “aprendendo-fazendo”, além dos seus costumes, fundamentalmente a sua língua, condição indispensável para uma pesquisa etnográfica que propõe a complementaridade entre o saber científico (“daqui”) e o saber comunitário (“de lá”). (2006, p. 490).

Assim, somente buscando compreender esse “código de leis escrito ou explícito” (MALINOWSKI, 1976, p. 25) que não está, de fato, escrito em lugar nenhum, senão “no mais escorregadio de todos os materiais: o ser humano” (ibidem), que são os próprios universos de alunas e alunos que compõem o campo escolar, é que se pode iniciar uma real interação entre a docência e a discência num determinado espaço, possibilitando um início na melhoria em relação à participação discente nas atividades propostas.

Mas para que essa imersão ‘no campo’ de fato ocorra, é preciso que nos atentemos, para além dos olhos, para o *ouvir* das situações que nos cercam dentro e fora da sala de aula.

O ouvir

Somado ao ver e todas as suas implicações supracitadas, o *ouvir* configura-se num meio de obtenção de dados, quando devidamente executado, a partir da eliminação de “todos os ruídos que lhe pareçam insignificantes, i.e., que não façam nenhum sentido no corpus teórico de sua disciplina ou para o paradigma no interior do qual o pesquisador foi treinado” (OLIVEIRA, 1998, p. 19).

Por mais que *ver* as reações das alunas e dos alunos seja, em teoria, mais acessível que o *ouvir*, tendo em vista que é algo que demanda somente o estudo teórico e o próprio ser docente com o olhar treinado – diferentemente do segundo que necessita de uma abordagem mais direta – somente com a junção das duas funções “empírico-cognitivas” é que pode ser traçado um cenário mais profundo sobre o universo de acontecimentos que compõem aquelas e aqueles que compõem o ambiente da sala de aula.

É preciso ter em mente, contudo, que essa interação, embora aparentemente natural, pois estão todos no mesmo ambiente – a sala de aula, é permeada pela “diferença entre ‘idiomas culturais’” (OLIVEIRA, 1998, p. 20): a diferença entre a posição do ser docente e do ser discente, que muitas vezes é vista como sendo um quadro perfeito de duas figuras opostas que se falam, mas não se compreendem, de fato.

Assim, observa-se que a construção desse exercício de escuta é uma relação de mão dupla. “De um lado”, temos a professora ou professor que quer compreender as realidades de sua sala de aula. “De outro”, temos as alunas e alunos que – não necessariamente – buscam ser ouvidas e ouvidos, mas que também querem falar.

Para pensarmos essa questão do ponto de vista e das possíveis limitações desse *ouvir*, Oliveira (1998, p. 20) apresenta a seguinte

colocação, que trazemos aqui como um questionamento: “qual a natureza da relação entre entrevistador e entrevistado”? Em nosso caso: qual a natureza da relação entre o corpo discente e o corpo docente?

A relação entre o corpo discente e o corpo docente, que configura o que Cordeiro (2011) chama de *relação pedagógica* está ligada, segundo este mesmo autor, à transmissão ou aquisição de conhecimento e engloba todo o conjunto de interações entre professores, alunos e o conhecimento. Apesar dessa definição, tanto Cordeiro quanto outros autores entendem que a *relação pedagógica* se estende para tudo que ocorre no ambiente escolar, podendo ser utilizada, também, para entender os processos de aprendizagem em outros ambientes educacionais, atuando como um medidor de como as alunas e alunos vivenciam a escola.

Cordeiro (2011) diz ainda que, do ponto de vista dos alunos, a *relação pedagógica* no ambiente de aprendizagem está marcada por relação com autoridades, assim como em suas casas, mas sem a mesma afetividade; porém, o mesmo ambiente também permite relação com indivíduos em condições iguais as suas, o que propicia a experimentação de outros aspectos sociais que normalmente estão impossibilitados por estarem abaixo numa hierarquia que rege a prática pedagógica tradicional. O autor conclui, ainda, que do ponto de vista dos professores, essa relação é mais restritiva e depende da participação dos alunos, além de estruturar “visando se esgotar”, ou seja, deve ter um objetivo claro e, ao cumpri-lo, finda-se a relação.

Essa visão de que a relação deve se estruturar visando se esgotar torna-se problemática, pois: 1) *os professores e professoras também estão suscetíveis à pressão que o mercado de trabalho e outras instituições sociais lhes impõe*, podendo levá-los(as) a incorrer no erro de ver seus objetivos se concentrarem na conclusão do currículo estabelecido, o que pode prejudicar a aprendizagem discente; 2) *alguns ambientes de aprendizagem*

informal não têm um método específico e um currículo, justamente por não se estruturarem como uma escola, o que não diminui sua importância e sua eficácia, mas, segundo Cordeiro, estariam descaracterizados como eficientes no processo de ensino-aprendizagem.

Para além das questões apresentadas, e retomando aqui o aspecto do *ouvir*, a fragilidade na criação de relações mais profundas a partir das *relações pedagógicas* apontadas por Cordeiro (*op. cit.*) convergem com as dificuldades de escuta do campo, indicadas por Oliveira (1998). Na primeira, o ser docente encontra-se numa relação de poder sobre o ser discente; na segunda, a pesquisadora ou pesquisador encontra-se numa relação de poder sobre os informantes. Em todos os casos as “interações profundas” são comprometidas, pois ambos os lados se encontram impedidos de construir um espaço “neutro” de conversação, onde todos estão numa mesma posição.

Oliveira (*op. cit.*, p. 21) alerta-nos que a formação de um espaço neutro, como o idealizado acima, é impossível. O que acontece no campo é, a partir da *observação participante* – no exercício teórico-prático que é esse método – a “fusão de horizontes”, onde há um exercício de escuta mútua, consciente das posições de cada um, mas que consegue alcançar maiores níveis de profundidade a partir da sinceridade e confiança provenientes de ambas as partes.

Ou seja, é a partir do exercício do *ouvir*, quando associado ao *ver*, que se pode denotar os significados presentes nas ações visualizadas, pois estes só emergem quando adentramos o âmago das relações, a partir da interação direta e completa, que por sua vez só ocorre a partir da confiança adquirida entre discentes-docentes ou pesquisadores-participantes. A sala de aula, assim como os demais campos de pesquisa antropológica, deve abrir espaço para um diálogo, uma interlocução, na qual não apenas os docentes falem, mas também escutem o que os discentes têm para dizer.

No mais, as questões apresentadas anteriormente, que podem surgir a partir do *ver* e do *ouvir*, só emergem na análise antropológica, em suas significações, após um terceiro passo: o *escrever*. Assim, uma vez debatidas as duas primeiras fases da pesquisa de campo propostas por Oliveira, partamos agora para a terceira: o *escrever*. Desta forma, ao refletir nossa experiência e tentar textualizá-la, consideramos também a análise da escrita do texto etnográfico.

O escrever

O *escrever*, segundo Oliveira, é apresentado como o momento onde “a questão do conhecimento se torna tanto ou mais crítica” (*op. cit.*, p. 22), ou seja, é no momento da escrita que há o deleite sobre os dados coletados, buscando analisá-los, compreendendo-os, também, como material para análise crítica da própria prática. Em linhas literais, o autor apresenta o exercício de *escrever* como

O ato exercitado por excelência no gabinete, cujas características o singularizam de forma marcante, sobretudo quando o compararmos com o que se escreve no campo, seja ao fazermos nosso diário, seja nas anotações que rabiscamos em nossas cadernetas” (OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 23).

O autor apresenta assim o escrever como o exercício por excelência do gabinete. Mas o que isso significa?

O trabalho de *ver/ouvir/escrever* deve ser desenvolvido, simultaneamente, durante toda a trajetória da pesquisa, pois somente com a junção dessas três ações é que se pode, de fato, haver inserção em qualquer sociedade, dada a partir das impressões do campo observado, sem perder nenhum aspecto que posteriormente seria relevante para o entendimento da mesma.

Em campo, suas impressões podem ser registradas pela escrita através de notas, rascunhos e do diário de campo; ou ainda, pelo ouvir, por meio de gravações, desde que executadas buscando a maior fidedignidade possível aos eventos vistos e ouvidos. Já a escrita feita “no gabinete” seria o momento onde os dados, alocados em rascunhos, diários de campo, notas e afins, são transmutados a partir de uma estilística acadêmica em documentos a serem analisados posteriormente. Esse exercício só pode ocorrer após haver um distanciamento do local onde foram feitas as observações e anotações, para que assim emergjam as interpretações que se formam pelo diálogo campo-teoria.

Voltando ao exemplo das primeiras experiências docentes através do PIBID e seus infelizes encontros com a sala de aula da Educação Básica, marcados pelo desânimo das alunas e dos alunos, podemos ver esse exercício de “escrita de gabinete” como um momento onde as observações e impressões feitas em anotações sobre as reações das alunas e dos alunos são colocadas numa perspectiva analítica. Em paralelo à análise, temos os aspectos que marcam as ações realizadas, como por exemplo, a proposta de atividade executada, a temática, o perfil de crenças da comunidade escolar ou da região onde a escola está inserida e demais aspectos que possam influenciar a não participação.

Por fim, o processo de escrita “no gabinete” demanda uma “terceira etapa empírico-cognitiva” ou um segundo passo para a construção dessa escrita, com intuito de possibilitar uma reflexão crítica sobre a sala de aula e aquelas e aqueles que ali estão: a *descrição densa*.

A descrição densa

Para além de uma “escrita rasteira” sobre o que acontece na sala de aula, uma descrição profunda dos fatos é a chave para uma melhor compreensão do que foi visto ou ouvido durante a experiência docente.

As manifestações sociais de um grupo configuram-se em um *discurso social*, que vai além das ações orais, abrangendo ações que muitas vezes passam despercebidas. O trabalho da Antropologia é sistematizá-lo, de modo a transformá-lo num relato, um documento que pode ser revisado posteriormente.

É essa a perspectiva de Geertz (1978), que descreve a etnografia como sendo de um caráter interpretativo do discurso social, sendo esta responsável por interpretar os símbolos e significados presentes nas ações humanas. O autor fala do processo de interpretação da vida social. É nessa discussão que ele desenvolve sua ideia de “descrição densa”, ou seja, penetrar nas estruturas dos significados, interpretar a interpretação do outro, de ver a sociedade como um texto, que pode ser lido e interpretado.

Geertz exorta, assim, a necessidade de nos atentarmos às manifestações sociais de um grupo a partir de suas próprias categorias culturais⁵⁷. Ou seja, mesmo estando atentos às questões inerentes da humanidade, como dito por Oliveira (1998), precisamos entender que para determinadas culturas certos costumes tomam outros significados. Estar atento a isso configura uma das principais ferramentas da análise antropológica. Para ele, somente uma descrição completa dos fenômenos, abrangendo o máximo de detalhes possíveis dentro das manifestações sociais existentes, seria capaz de gerar um bom trabalho.

A proposta de uma *descrição densa* corrobora também para uma prática efetiva presente em outros métodos, como os métodos de Paulo Freire (1996), uma vez que além de entender o contexto do outro, propõe que se entenda os pormenores, possibilitando uma melhor adaptação do ambiente e das práticas escolares, fazendo com que o aluno, além de ter seu ritmo e contexto respeitados, possa se desenvolver de forma

57 - É importante salientar que nessa mesma obra o próprio Geertz nos traz que “descrição densa” é uma noção “emprestada” de Gilbert Ryle (1900-1976).

a manter-se estimulado e sem comprometer sua aprendizagem e a sua autoestima. Para o referenciado autor, a melhoria pedagógica está necessariamente atrelada ao compromisso social e, por isso, defende a urgência da revisão dos conceitos de ensino e aprendizagem tomados até então como assimilação, e não construção e acesso ao saber.

Por mais que pareça utópico, a educadora ou educador que está buscando a compreensão do meio educacional para atingir um maior êxito em suas ações deve, para além do *ver, ouvir e escrever* atentos (como dito anteriormente), estar apto(a) a descrever densamente os acontecidos do local onde se educa, além disso, como propõe Geertz, fazer sua leitura. A descrição densa deve, em sua escrita, contemplar, portanto, os mais diversos aspectos dos acontecimentos, desde a chegada no espaço educacional até a hora de ir embora, perpassando pelas vestimentas dos educandos, suas saudações, as interações diretas ou indiretas, os compartilhamentos e exclusões presentes no meio, gírias, maneirismos, tudo que possa traçar um bordado sobre o que acontece nesse ambiente, com o intuito de compreender as relações entre essas questões e as ações das alunas e alunos no ambiente escolar.

O ambiente escolar tem diversos aspectos que muitas vezes não são bem observados, por diversos motivos. A relação pedagógica (entre professor e alunos, alunos e alunos e outras variações no ambiente escolar) já carrega dimensões espaciais, temporais, linguísticas, pessoais e cognitivas que afetam o processo de ensino e aprendizagem, como sinalizamos anteriormente com Cordeiro (*op. cit.*).

Por exemplo, o tom de voz utilizado durante uma explicação pode induzir os alunos a participarem mais ou menos das aulas; ou ainda, a forma como os professores repreendem os alunos podem fazer com que estes se sintam orientados ou acuados. A utilidade no uso da descrição densa no ambiente escolar se dá, justamente, para entender as causalidades desses atos, a partir do retorno a essas escritas.

Tomando este exemplo, isso significa dizer que em uma escrita rasteira ou descuidada, será interpretado que a(o) docente não gostou de determinada ação e repreendeu suas alunas e alunos. Assim, os segundos estão cientes de que tal hábito não é apreciado na sala de aula, o que, teoricamente, não ocorreria novamente, pelo menos não inconscientemente. A mesma situação, narrada à luz da descrição densa, detalharia o contexto, traria o porquê da ação, o motivo pelo qual esta desagradou a(o) docente, de que maneira ocorreu a repreensão, como esta foi recebida pelo corpo discente e, por fim, de que forma isso afeta os alunos e ainda explica as reações deles frente à postura do professor.

Para descrição densa, o processo da escrita, as anotações, devem ser submetidas a análises categóricas, onde as ações são agrupadas por contexto, perfil da(o) praticante, frequência, “gatilho”, se há ou não repreensão para aquele ato, e quaisquer que sejam os padrões encontrados. Por fim, após essa contextualização e categorização, as ações podem ser interpretadas.

Considerações finais

O exercício da descrição pelo docente o direciona também para um procedimento avaliativo sobre o seu próprio fazer. Tanto a escrita na descrição densa quanto a interpretação dos fatos de um contexto educacional têm ligação direta com o processo avaliativo, pois este deve estar atento a ser, segundo Zanon e Althus (2008), algo além de “medir os resultados de um processo”, mas sim uma ação que gere uma possibilidade de aprendizado.

Ou seja, ao descrever de forma densa sobre as particularidades da turma, a educadora ou educador tem em suas mãos um material para refletir, cheio de manifestações “pré-durante-pós” diálogos dos conteúdos a serem abordados em sala, por parte das educandas e

educandos, podendo, assim, perceber as colocações e posicionamentos dos mesmos, não se limitando a um processo único de avaliação, fechado, como uma prova objetiva, por exemplo. Isso amplia os olhares sobre as formas de avaliar.

Nesse sentido, a aplicação de métodos antropológicos na educação contribui também para a avaliação dos processos educacionais, bem como para a compreensão das relações sociais entre docentes e discentes a partir das particularidades de cada um, do respeito à alteridade e do olhar sensível para o contexto educacional.

O campo educacional, em seu conjunto de relações, precisa conter um caráter construtivo. Tal como o trabalho de campo do etnógrafo, o processo de ensino-aprendizado da sala de aula, não pode partir de pré-conceitos ou pré-noções sobre supostas relações de hierarquia, autoridade ou verticalidade do saber. Então, vale a pena insistir na adequação entre alteridade e saber, observando às contribuições de Oliveira (1998), Malinowski (1976) e o próprio Paulo Freire (1996), presentes também na obra de Geertz (1977), que enfatiza que a nossa “leitura” sobre o outro é sempre uma das interpretações possíveis.

Por fim, a relação entre a Antropologia e seus métodos e o campo educacional é mais que possível e se atesta por meio, principalmente, da orientação do olhar do educador para que se estenda além dos muros da escola, refletindo sobre a diversidade de pensar e agir do corpo discente, e consequentemente, na própria prática docente. O processo de ensino-aprendizado não pode se configurar numa separação entre professores e alunos, mas sim na relação entre eles.

Referências bibliográficas

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In.: UNESP. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica,

2011.

FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In.: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 65-135.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*, v. 18, p. 8-25, 1997.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In. OLIVEIRA, R. C. *O trabalho do Antropólogo*. São Paulo: UNESP/Paralelo 15, 1998.

SOUZA, M. R. Por una educación antropológica: comparando las ideas de Bronislaw Malinowski y Paulo Freire. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 487-496, 2006.

TARDIF, M.; RAYMOND, De. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, p. 209-244, 2000.

ZANON, D. P.; ALTHAUS, M. M. *Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária*. Ponta Grossa: UEPG, 2008.

CAPÍTULO

7



Intolerância religiosa e formação escolar: análise das redações nota mil do ENEM 2016

Stella De Sousa Martins

Juliana Dias Lima

Letícia Guimarães Vicente

Walace Ferreira

Introdução

Este trabalho discute a importância do combate à intolerância religiosa via espaço escolar, considerando tratar-se de uma temática antropológica lecionada especificamente na disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

Tendo em vista a importância do tema na educação brasileira, mostraremos como ele foi abordado na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 2016, cujo título foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Também, apresentaremos as oito redações nota mil disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tidas como “corretas”, de acordo com as exigências do exame, inclusive em termos de densidade argumentativa e de valorização dos direitos humanos.

Antes de aprofundarmos nosso olhar para as redações nos dedicaremos a uma retomada histórica tanto da trajetória do ensino religioso no país quanto no estado do Rio de Janeiro, região de origem dos autores deste trabalho. Essa abordagem será importante

para a compreensão das raízes da intolerância religiosa no país e o questionamento acerca da sua permanência.

Nosso objetivo, por fim, será reforçar como a escola e o ensino de Sociologia, na Educação Básica, são fundamentais para a desconstrução de estigmas religiosos, contribuindo para a busca de uma sociedade efetivamente pautada pela diversidade e pela pluralidade.

A não laicidade do Estado brasileiro: breve retomada histórica

A formação do Estado brasileiro é marcada pela ligação entre religião e os regimes políticos. A chegada dos portugueses e dos jesuítas traduz o que viria a ser um longo processo de apagamento histórico e intolerância religiosa, com efeitos sociais ainda presentes. O quadro “A primeira missa no Brasil” (1860), de Victor Meirelles, retrata o início da colonização de forma romantizada, de modo que “a obra aborda o tema de modo acrítico, onde não há violência e as contradições civilizatórias são tratadas com curiosidade e receio por parte dos indígenas” (ROSA, 2016, p. 755).

A supressão do relato e debate sobre as lutas e resistências indígenas contra a catolização faz parte da tentativa de construção de um senso comum normalizador e homogeneizante da inserção da religião católica como religião oficial do Brasil. O processo de colonização ainda impôs a escravidão de pessoas negras e, não diferentemente, o processo de apagamento e intolerância desenvolveu-se também com relação às tradições culturais das populações africanas que desembarcaram em solo brasileiro.

Passando ao campo do Direito, superestrutura jurídico-ideológica regulatória da vida social, observamos como a temática religiosa foi abraçada pelas Cartas Constitucionais. A Constituição Imperial de 1824 foi a primeira a instituir a religião Católica Apostólica Romana como

oficial do Império, além de manter “o direito de conferir benefícios eclesiásticos” (CUNHA; BARBOSA, 2011, p. 167). Vejamos os artigos 102 e 179 e alguns de seus incisos:

Art. 102. O imperador é o Chefe do Poder Executivo e o exercita pelos seus ministros de Estado, são suas principais atribuições:

Inciso II - Nomear Bispos e prover dos benefícios eclesiásticos.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

Inciso V - Ninguém pode ser perseguido por motivo de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não ofenda a Moral Pública. (BRASIL, 1824).

Já em 1891, a primeira Constituição Republicana, seguindo os princípios de laicidade trazidos pelo novo regime, separa a Igreja do Estado:

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados. (BRASIL, 1891).

Posteriormente, as demais Constituições do século XX mantiveram a separação formal entre religião e Estado, embora constatemos nuances que coloquem à prova a plenitude desta separação. Sinal disso encontra-se na atual Carta de 1988, cujo preâmbulo explicita o seguinte trecho: “Promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988).

Na contemporaneidade, a permanência de símbolos religiosos em espaços públicos, como a presença de crucifixos no Supremo Tribunal Federal (STF) ou nas notas de dinheiro com a frase “Deus seja louvado” impede o alcance efetivo da laicidade do Estado na vida social. Tal influência, ao se naturalizar, demonstra ser a expressão de um poder religioso que persiste na sociedade brasileira, impedindo que outras religiões, principalmente as de matriz africana, tenham o mesmo protagonismo.

Religião e Educação: da legislação ao papel da Sociologia escolar

A menção ao ensino religioso é historicamente consolidada na legislação brasileira republicana. O decreto federal nº 19.941, de 30 de abril de 1931, assegura o ensino religioso em caráter facultativo nas escolas públicas. Já na ditadura civil-militar (1964-1985), manteve-se a religião como disciplina em todas as séries de ensino da escola pública. E, mais recentemente, na Constituição de 1988, o parágrafo 1º do artigo 210 estabelece que: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em seu artigo 33, mantém o pressuposto facultativo da disciplina, sendo oferecida de duas formas: confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, devendo ser ministrada por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou interconfessional, resultante de um acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. Portanto, ao passo que a confessionalidade pressupõe que

os estudantes sejam separados por credo, a interconfessionalidade mantém os estudantes de credos distintos no mesmo espaço, apresentando diferentes tradições religiosas e focando nos valores humanitários que lhes são comuns.

Ainda que o imaginário brasileiro conceba o ensino religioso como um espelho da diversidade religiosa presente no país, sua atuação reafirma a herança da tradição cultural da religião católica. Conforme salientado por Giddens (1990), a tradição faz uma ponte imagética entre o passado e o presente:

Nas culturas tradicionais, o passado é honrado e os símbolos valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um modo de integrar a monitoração da ação com a organização tempo-espacial da comunidade. Ela é uma maneira de lidar com o tempo e o espaço, que insere qualquer atividade ou experiência particular dentro da continuidade do passado, presente e futuro, sendo estes por sua vez estruturados por práticas sociais recorrentes. A tradição não é inteiramente estática, porque ela tem que ser reinventada a cada nova geração conforme esta assume sua herança cultural dos precedentes. A tradição não só resiste à mudança como pertence a um contexto no qual há, separados, poucos marcadores temporais e espaciais em cujos termos a mudança pode ter alguma forma significativa. (GIDDENS, 1990, p. 38).

Seguindo a tradição religiosa inserida em nossa cultura, no ano de 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) promulgou a Lei nº 3.459 que instituiu o ensino religioso confessional nas escolas estaduais. Sancionada pelo então governador Anthony Garotinho, evangélico declarado, a legislação estendeu a obrigatoriedade da disciplina a toda educação básica, ensino profissional e educação especial, não sendo exclusiva ao ensino fundamental, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Para os estudantes, a disciplina é opcional, no entanto, a escolha do credo

é realizada pelos pais ou responsáveis dos estudantes de até 16 anos, enquanto estudantes com idade superior a esta podem escolher por si só. Além disso, o conteúdo desse ensino tornou-se, segundo o artigo 3º da lei, “atribuição específica das diversas autoridades religiosas, cabendo ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente” (BRASIL, 2000).

No intuito de colocar em prática as novas diretrizes, no ano de 2004, o governo abriu um concurso com 500 vagas para professores de ensino religioso, sendo 342 vagas para católicos, 132 para evangélicos e 26 para outros credos. A divisão por credo baseou-se em um estudo estatístico feito pela Secretaria de Educação. Os pré-requisitos para os candidatos foram: possuir curso de formação universitária com licenciatura e ser credenciado pela autoridade religiosa do credo (CARVALHO; SÍVORI, 2017).

O trabalho realizado pela cientista social Ana Maria Vilella Cavaliere (2007) examinou o processo de implementação do ensino religioso confessional como disciplina regular na rede estadual do Rio de Janeiro, tendo por base 14 escolas e 96 professores entrevistados. Segundo o estudo,

Não havendo orientação das igrejas católicas e evangélicas, no Rio de Janeiro, para a prática da forma interconfessional, (...) as soluções têm sido encontradas pelos próprios professores, em decorrência de suas visões particulares do que seja esse trabalho interconfessional e das condições objetivas que encontram para executá-lo. Por isso não se percebeu regularidade no tipo de trabalho realizado. Cada professor de ER tem imprimido sua versão particular daquilo que considera ser necessário ou importante para os alunos, a título de ensino religioso. Alguns entendem a forma interconfessional do ER como história das religiões, outros como trabalho com direitos, deveres e cidadania, outros ainda como fortalecimento de valores morais. (CAVALIERE, 2007, p. 318).

Seguindo a mesma percepção crítica, a então Coordenadora de Educação Religiosa da Secretaria Estadual de Educação, professora Valéria Gomes Lopes, afirmou em encontro para professores da disciplina da rede estadual, realizado em outubro de 2005:

Ao contrário do que muitos dizem, o objeto do Ensino Religioso não é o Ecumenismo ou o Diálogo Inter-religioso, nem mesmo a Ética e os Valores. Se assim fosse, não se justificaria o Ensino Religioso como disciplina, pois outras, tais como Filosofia e Sociologia dariam conta desses conteúdos de maneira muito mais eficaz e, provavelmente, de maneira mais interessante. Também não se trata da História das Religiões, isso a História pode fazer melhor do que qualquer professor de religião. Outra coisa que precisa ficar clara é que não existe neutralidade, imparcialidade em educação. Qualquer que seja a disciplina, o professor é uma pessoa marcada culturalmente, forjada pelo tempo e por seu contexto histórico-social, haja vista as aulas de História que, em sua maioria revelam a formação histórico-marxista de nossos colegas. Portanto, o professor ensina não apenas segundo o conhecimento que carrega sobre o assunto em questão, mas tem uma visão de mundo, uma postura crítica, ou seja, o professor carrega consigo um juízo sobre a realidade. A grande questão é como se forma esse juízo. A experiência religiosa, certamente, influencia a visão de mundo. (LOPES, 2005, p. 1).

A ausência de uma regulamentação do ensino religioso por parte dos órgãos estatais termina por favorecer um ensino enviesado, segundo os princípios individuais dos professores, aumentando o risco da manutenção de religiões de matriz cristã como hegemônicas. Isso é resultado de um projeto de ensino religioso frágil, sem metas ou propostas efetivas para a educação, o que evidencia ainda mais a não laicidade do Estado.

Mais recentemente, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de

Educação através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, o documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro para o ensino infantil e ensino fundamental (BRASIL, 2019) insere o Ensino Religioso da seguinte maneira:

Recomenda-se que a inclusão do Ensino Religioso no território do Estado do Rio de Janeiro considere o modelo não confessional. Ao defender este modelo para o Ensino Religioso escolar na esfera pública, ressaltamos que ele não esteja vinculado a nenhuma religião específica, e sua abordagem siga uma perspectiva antropológica, pedagógica, epistemológica e sociocultural, cujo referencial teórico e metodológico, seja pautado na Ciência da Religião, cujo campo de conhecimento busca entender os mecanismos do fenômeno religioso, de modo plural e não dogmático, se aproximando das necessidades formativas de um professor do Ensino religioso, em um estado que se propõe inclusivo e plural. (BRASIL, 2019, p. 487-488).

As recomendações do documento estimulam o modelo interconfessional e delimitam os conteúdos que podem ser trabalhados nos diferentes anos dos ensinos infantil e fundamental. No entanto, esse documento é apenas recomendatório, ficando sua acolhida ou não a critério das escolas ou professores. Novamente, o risco está na escolha desses conteúdos e, também, dos professores que lecionam a disciplina.

Por se tratar de uma questão estruturante da sociedade brasileira, a intolerância religiosa está presente em todos os ambientes sociais, inclusive nas escolas. Em 2018, por exemplo, foram registrados sete casos de intolerância religiosa em colégios do estado do Rio de Janeiro, segundo dados da Secretaria de Estado de Direitos Humanos. No entanto, os casos são subnotificados e não se detalha como ocorreram tais crimes. Além disso, de acordo com levantamento elaborado pela Comissão de Combate à Intolerância Religiosa, baseando-se em registros do Centro de Promoção da Liberdade Religiosa & Direitos Humanos

(CEPLIR), os professores são muitas vezes os principais agentes dessa violência. Entre 2011 e 2015, foram registradas 40 denúncias contra docentes no estado do Rio de Janeiro. Os números revelam como a escola muitas vezes tem reproduzido preconceitos religiosos e tem tido dificuldades no sentido de mitigá-los (BALDIOTI, 2020).

O enfrentamento à reprodução de preconceitos sociais em ambiente escolar é crucial para que a educação atinja o objetivo de contribuir para uma sociedade mais tolerante. As disciplinas de Humanidades, em especial, possuem a característica de intensas trocas entre estudantes e professores, inclusive no intuito de reflexão sobre práticas cotidianas. Dentre elas a Sociologia, que costuma ser pautada por debates, rodas de conversas, discussões democráticas a respeito do conteúdo, além das aulas expositivas. Isso aproxima os estudantes da disciplina, do conteúdo abordado e os fazem abranger diferentes perspectivas. Deste modo, a abordagem de temas religiosos na disciplina de Sociologia, a partir da perspectiva antropológica, compreende a troca, a valorização da diversidade e promove a interação entre discentes e docentes, diferenciando-se de um ensino religioso confessional.

A Redação do ENEM de 2016

Compreendendo a relevância de se abordar a temática religiosa em âmbito nacional, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), maior vestibular do país e principal meio de ingresso nos cursos superiores de ensinos público e privado, apresentou como proposta de Redação do ano de 2016 o tema: “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Como se vê na própria estruturação da proposta, a argumentação dos candidatos deveria ser direcionada ao enfrentamento da intolerância, não se tratando de uma simples dissertação sobre o assunto.

Nas redações do ENEM alguns textos motivadores antecedem a proposta em si. É uma forma de introduzir o candidato à discussão que será desenvolvida em sua prova. No caso desta redação, foram 4 textos motivadores. O primeiro cita a Constituição de 1988 no trecho que assegura a liberdade de crença religiosa, as manifestações religiosas e a laicidade do Estado. O segundo texto mostra que agressões ou ofensas em função de crença ou por não se ter uma religião específica são crimes inafiançáveis e imprescritíveis. O terceiro texto apresenta o artigo 208 do Código Penal que tipifica os crimes contra o sentimento religioso e apresenta as penas. O quarto texto exhibe dados sobre a intolerância religiosa no Brasil com denúncias entre 2011 e julho de 2014. Separando-se por credo, as religiões de matriz afro-brasileira, em primeiro lugar, e a evangélica, em segundo, foram as maiores vítimas de discriminação.

Quando analisamos a contribuição que a Sociologia escolar poderia oferecer na argumentação dessa temática, lembramos da discussão em sala de aula sobre os males do etnocentrismo e da importância de se valorizar o relativismo étnico-cultural, abordagens clássicas da Antropologia presentes geralmente nos currículos do primeiro ano do ensino médio. É comum que as aulas da disciplina também considerem o desenvolvimento da cultura brasileira calcada no cristianismo, porém atuem na defesa da laicidade discutindo o papel do Estado na promoção dos direitos civis. Abaixo veremos como as redações nota mil selecionadas abordaram estas e outras perspectivas.

As redações nota mil publicadas pelo INEP

Todo ano o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e responsável pela realização do ENEM, divulga um guia

chamado *Cartilha do Participante*, no qual constam algumas redações nota mil do ano anterior com a finalidade de orientar os candidatos sobre a prova.

Por se tratar de um documento oficial do Ministério da Educação, suas publicações servem de valioso material de pesquisa. Diante disso, apresentaremos abaixo oito redações nota mil presentes na Cartilha do Participante de 2017 (referente às redações de 2016). Metodologicamente, destacaremos trechos que destacam a importância do ensino voltado ao combate às intolerâncias existentes na sociedade e, em seguida, os examinaremos.

Redação 1: “De outra parte, o sociólogo Zygmunt Bauman defende, na obra ‘Modernidade Líquida’, que o individualismo é uma das principais características – e o maior conflito – da pós-modernidade, e, conseqüentemente, parcela da população tende a ser incapaz de tolerar diferenças” (INEP, 2017, p. 29).

O trecho destacado na Redação 1, intitulada “Tolerância na prática”, apresenta uma citação de Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, que pode aparecer nas aulas de Sociologia. Seu conceito de pós-modernidade, da forma apresentada na redação, traz uma das características que culmina em uma série de intolerâncias na sociedade contemporânea, o individualismo. O destaque do(a) estudante reflete a importância de um ensino não etnocêntrico e que possibilite o conhecimento e a valorização da diversidade cultural. Apesar de, no trecho destacado da redação, não haver citação direta à educação, fica implícita a ideia da importância do conhecimento de autores e expressões valorizadas pela disciplina.

Noutra parte desta redação, o(a) candidato(a) cita o antropólogo e historiador Gilberto Freyre, expondo uma de suas mais importantes obras, “Casa-Grande e Senzala” (1933), livro interpretativo acerca da

formação da sociedade brasileira, assentada no catolicismo e composta por uma elite de senhores brancos, donos de fazendas e habitantes da casa-grande, e de negros escravizados residindo nas senzalas. Com isso, o estudante desenvolve uma retomada histórica, apresentando a perspectiva eurocêntrica como precursora de desigualdades e da intolerância religiosa, defendendo que a sociedade brasileira precisa romper com as heranças do modelo colonial.

Redação 2: “(...) é importante destacar que intolerância religiosa é crime de ódio: não é sobre ter a liberdade de expressar um descontentamento ou criticar certa crença, mas sim sobre a tentativa de imposição, a partir da agressão, de entendimentos pessoais acerca do assunto em detrimento dos julgamentos individuais do outro sobre o que ele acredita ser certo ou errado para sua própria vida. Tal visão etnocêntrica tem por consequência a falta de respeito para com o próximo, acarretando em episódios imprescritíveis e humilhantes para aqueles que os vivenciam”. (INEP, 2017, p. 31).

Em seu terceiro parágrafo, o(a) estudante da segunda redação, intitulada “Prática religiosa um direito de todos”, faz alusão ao etnocentrismo, após apresentar a intolerância religiosa como crime e a imposição de uma religião sobre determinado povo ou pessoa como uma prática que precisa ser superada. Porém, como citado anteriormente, a imposição de uma religião sobre um povo foi justamente uma das primeiras características da formação da sociedade brasileira, advinda dos portugueses desde sua chegada. Ausentes de direitos, indivíduos praticantes de religiões de matriz africana desenvolveram estrategicamente o sincretismo religioso. No entanto, atualmente, regidos pela Constituição de 1988, em tese, há a seguridade diante de práticas genuínas de cada credo. Vale salientar, porém, que na maioria das redações essa seguridade é abordada como ineficaz, sendo os crimes de intolerância religiosa majoritariamente não solucionados.

Redação 3: “Outrossim, a falta de comunicação dos pais e das escolas com os jovens sobre esse assunto é um agravante do problema, aumentando as possibilidades destes agirem de maneira desrespeitosa”. (INEP, 2017, p. 33).

Na terceira redação, sem título, o(a) estudante cita a importância das escolas e das famílias na formação da juventude. Podemos entender que estruturas enraizadas em uma sociedade com primórdios hegemônicos fazem com que práticas, tais como intolerâncias e preconceitos étnico-raciais, sejam perpetuados com o passar dos séculos. Para o rompimento dessa barreira, pois, é necessário um ensino pautado nos direitos humanos e que coíba preconceitos de qualquer natureza, tendo os jovens como fundamentais nesse processo.

Noutra parte desta redação, o(a) candidato(a) destaca o papel da grande mídia, graças a sua larga capacidade de alcance, e das redes sociais, num trabalho de conscientização cultural defensora da tolerância religiosa e que valorize a liberdade de escolha e às diferentes crenças, indo ao encontro da pluralidade cultural encontrada em solo brasileiro.

Redação 4: “Mesmo que legislações, como a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, já prevejam o direito à liberdade de expressão religiosa, enquanto não houver amadurecimento social não haverá mudança”. (INEP, 2017, p. 35).

No trecho em destaque da Redação 4, também sem título, o(a) estudante apresenta a dificuldade de se romper práticas discriminatórias enraizadas desde a colonização. Além disso, o(a) candidato(a) cita a Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma das pautas defendidas pela Sociologia escolar, alegando que somente desta forma será possível uma ampla transformação social. Ainda para reforçar a

importância da educação que começa nas escolas e transcende a um projeto de sociedade, incidindo no respeito às leis que defendem a tolerância, em sua proposta de intervenção a discente cita a conhecida frase de Nelson Mandela: “A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”.

Redação 5: “O Brasil foi formado pela união de diversas bases étnicas e culturais e, conseqüentemente, estão presentes em seu território várias religiões. Entretanto, nem essa diversidade nem a liberdade religiosa garantida pela Constituição Cidadã faz com que o país seja respeitoso com as diferentes crenças. Fazendo uma analogia com a filosofia kantiana, a intolerância existente pode ser vista como o resultado de fatores inatos ao indivíduo com o que foi incorporado a partir das experiências vividas”. (INEP, 2017, p. 37).

Na Redação 5, outra sem título, podemos observar a menção ao filósofo prussiano Immanuel Kant, relacionando-o a uma leitura da sociedade brasileira ancorada sob a perspectiva da Sociologia. O(a) estudante disserta sobre a naturalização que inculca no indivíduo, desde o nascimento, as noções de “certo” e “errado”, “ideal” ou “não ideal”. Essa naturalização faz com que práticas culturais se reproduzam ao longo de gerações, contudo podem também engendrar ações de intolerância junto aqueles que não compartilham do mesmo credo. No trabalho de superação destes preconceitos, o candidato cita o papel da escola ao se pregar a tolerância e menciona a célebre frase de Kant “o homem é aquilo que a educação faz dele”.

Redação 6: “Em meados do século passado, o escritor austríaco Stefan Zweig mudou-se para o Brasil devido à perseguição nazista na Europa. Bem recebido e impressionado com o potencial da nova casa, Zweig escreveu um livro cujo título é até hoje repetido: “Brasil, país do futuro”. Entretanto, quando se observa a deficiência das medidas na luta contra a intolerância religiosa no Brasil, percebe-se

que a profecia não saiu do papel. Nesse sentido, é preciso entender suas verdadeiras causas para solucionar esse problema”. (INEP, 2017, p. 39).

Logo na introdução da Redação 6, intitulada “Profecia futurística”, o(a) candidata aponta para o escritor austríaco de origem judaica Stefan Zweig, que escreve sobre o Brasil de forma a elogiar sua receptividade e diversidade, como se as diferenças convivessem de forma harmônica por se tratar de um país tão plural. Porém, como exposto no decorrer da redação, o Brasil é um país no qual a intolerância religiosa está fincada desde a colonização e não há progressos significativos no intuito de combatê-la. Ressalta-se, ainda, que para que a problemática seja solucionada, cabe aos governos e aos órgãos policiais atuarem na punição destes crimes. Além disso, essa redação é mais uma a destacar o papel das instituições de ensino para, junto de ONGS e da mídia, fomentar o pensamento crítico por intermédio de pesquisas, projetos, trabalhos, debates e campanhas publicitárias esclarecedoras.

Redação 7: “Embora seja direito assegurado a todos os cidadãos pela Constituição Federal, a liberdade religiosa não é garantida de modo isonômico aos brasileiros. Ora velada, ora implícita, a intolerância quanto ao diferente faz parte da realidade do país. Infelizmente, o desconhecimento da população em relação ao processo de formação da nação e a falta de punição sob os que atentam contra a religião do próximo impedem que o respeito à diversidade cultural brasileira seja consolidado”. (INEP, 2017, p. 41).

A Redação 7, sem título, destaca logo na introdução o desconhecimento da população brasileira acerca de sua própria história, resultando em terreno fértil para reprodução de preconceitos demarcados pelo passado colonial. Demonstrando conhecimento sociológico, o(a) candidata menciona como os sociólogos da chamada “Geração de 30”

viram o Brasil formado por uma fricção interétnica na qual diferentes culturas compartilham o mesmo território desde a colonização, contudo valendo-se da persistência do pensamento eurocêntrico do século XVI, que resulta na intolerância religiosa.

Esta redação também recorre ao pensamento liberal de John Locke, entendendo as liberdades individuais como uma importante garantia legal sobre os diferentes credos religiosos, embora repetidamente infringida. Na tentativa de pensar soluções, dentre outras propostas, o texto é mais um a recorrer à educação:

“A fim de garantir, portanto, a equidade na garantia de direitos à população, são necessárias transformações na sociedade brasileira. O Ministério da Educação, primeiramente, deve inserir à matriz curricular estudantil debates e estudos antropológicos acerca do processo de formação do país, de modo a valorizar a participação das mais variadas culturas na composição da identidade brasileira”. (INEP, 2017, p. 41).

Redação 8: “Portanto, é necessária a criação de cotas, ação que deve ser feita pelo poder público, que garantam a presença de representantes das diversas expressões religiosas na política, o que permitiria a aprovação de medidas afirmativas que reduziriam a intolerância no Brasil. Além disso, é válida a implantação de espaços de discussão nas escolas, direcionadas aos pais e alunos, sobre a diversidade de expressões culturais, o que conscientizaria os futuros cidadãos sobre a legitimidade de cada manifestação religiosa e diminuiria a visão etnocêntrica presente nos indivíduos. Por fim, deve haver a criação de campanhas nas redes sociais, realizadas pela sociedade civil, que amenizem o preconceito presente na população, o que conduziria a uma sociedade progressivamente mais justa, igualitária e democrática”. (INEP, 2017, p. 43).

Nesta última redação, mais uma sem título, o(a) candidato(a) chama atenção para o papel da política na aprovação de legislações pertinentes

ao enfrentamento da intolerância religiosa, sugerindo a criação de cotas de representantes de diferentes religiões em cargos políticos. Assemelhando-se com as outras redações nota mil, essa também valoriza o papel da educação no processo de conscientização e de uma cidadania ligada à valorização da pluralidade religiosa, reforçando o papel da escola e das diversas disciplinas nesse propósito.

Considerações finais

Ao finalizar a análise das redações nota mil podemos notar a preocupação dos estudantes com a herança histórica de intolerância ligada ao processo colonizatório escravagista e fundado no cristianismo de base fundamentalmente católico. Com o fim da colonização, a construção da República e as Constituições do século XX, em tese a igualdade entre a Igreja Católica e as demais expressões religiosas, perante a lei, estaria estabelecida. No entanto, sabemos que na vida social brasileira o catolicismo não foi enfraquecido, fenômeno que começa a ser alterado apenas nas últimas décadas devido ao crescimento de religiões neopentecostais.

Das oito redações analisadas, vimos a menção à Constituição Federal de 1998 em seis delas, demonstrando a importância da Carta Magna para se pensar a base legal de combate à intolerância religiosa. Cinco redações trouxeram autores clássicos ou contemporâneos usados nas aulas de Sociologia do Ensino Médio, contudo conceitos e expressões sociológicas foram abordados em todos os textos. Seis redações mencionaram o papel da mídia, em seu formato tradicional ou via redes sociais, no combate a este tipo de intolerância e na valorização de campanhas de conscientização. A escola também foi contemplada em seis redações, apontando a importância da educação no desenvolvimento de atividades voltadas para a diversidade e para

a tolerância. Por fim, todas as sete redações mencionaram o papel de órgãos públicos na fiscalização de políticas contra a intolerância, elaboração de leis e canais de denúncia no âmbito do Estado Democrático de Direito.

O resultado reforça a contribuição da Sociologia no desenvolvimento de um repertório argumentativo significativo para se chegar a notas mais altas na redação do ENEM. Não é garantia de que os candidatos reproduzirão essa visão associada à cidadania e ao respeito à diversidade em suas práticas cotidianas, mas é uma perspectiva de que isso talvez aconteça.

A permanência de estruturas coloniais negativas reflete-se em gestos cotidianos de intolerâncias racial e religiosa, especialmente direcionadas à população negra e às religiões de matriz africana. Discutir a intolerância religiosa não é tecer críticas às religiões em si, mas apontar como é urgente que cada crença aprenda a conviver com os diferentes credos numa perspectiva de tolerância e harmonia. Trata-se de um processo que envolve diferentes atores sociais, vários deles mencionados nas redações do ENEM.

A partir de temas como o da intolerância religiosa, a Sociologia permite que, como elucidado por Giddens, “olhemos para o mundo social a partir de muitos pontos de vista” (GIDDENS, 2008, p. 21). Portanto, é fundamental que as aulas desta disciplina sejam um canal de enfrentamento da intolerância religiosa nas escolas e, conseqüentemente, auxiliem numa visão de pluralidade fundamental na sociedade mais ampla.

Referências bibliográficas

BALDIOTI, F. Casos de intolerância religiosa nas escolas são subnotificados. In.: *#Colabora*. Publicada em 10 de fevereiro de 2020.

Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods4/casos-de-intolerancia-religiosa-nas-escolas-sao-subnotificados/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*. 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 3.459, de 14 de setembro de 2000*. Dispõe sobre ensino religioso confessionnal nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136999/lei-3459-00>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro. Educação infantil e Ensino fundamental*. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/rj_curriculo_riodejaneiro.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Redação no ENEM 2017*. Cartilha do Participante. Brasília, DF: MEC/DAEB, 2017.

CARVALHO, M. C.; SÍVORI, H. F. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. *Cadernos Pagu*, n. 50,

2017.

CAVALIERE, A. M. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, p. 303-332, 2007.

CUNHA, C. B.; BARBOSA, C. O ensino religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. *Sacrilegens*, v. 8, n. 1, 2011.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1990.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

LOPES, V. G. *Fundamentos epistemológicos do ensino religioso confessional e plural*. Apresentação ao 1º Seminário de Ensino Religioso do Leste I, Rio de Janeiro: CNBB, SEE, Uerj, dez. 2005.

ROSA, V. C. A Primeira missa no Brasil sob o olhar do presidente. In.: *Anais do XXXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte*. Campinas, SP, 2016.

CAPÍTULO

8



Antropologia e didática: metodologias de ensino em uma escola rural

Heldo da Silva Mendonça

Introdução

A Sociologia, como disciplina escolar no Ensino Médio, engloba o ensino da Antropologia e da Ciência Política – as três áreas que constituem as Ciências Sociais. É fundamental que seu ensino possa contribuir para a compreensão da realidade social de modo amplo e significativo, desnaturalizando e estranhando aquilo que pode ser visto como um fenômeno natural ou, até mesmo, sobrenatural, para se entender a vida social. Portanto, o ensino da Antropologia na Educação Básica está relacionado à disciplina Sociologia que, desde 2008, se tornou obrigatória no Ensino Médio de toda a rede de ensino brasileira e, apesar da nomenclatura, todas as diretrizes curriculares específicas indicam que seus conteúdos devem contemplar os três campos anteriormente mencionados, reforçando as orientações curriculares nacionais (OCNEM, 2006).

A dinâmica de sala de aula tem exigido do professor uma variedade de recursos que tornem sua ação mais significativa e potencializada, resultando em aprendizagens. Mesmo sendo uma disciplina que ainda vive num processo de intermitência, a Sociologia no Ensino Médio necessita da construção de metodologias diferenciadas para que se possa se adequar ao saber escolar e às diferentes concepções de mundo dos alunos, visando uma apropriação instrumentalizada de um entendimento sobre a realidade social – a qual, por sinal, é complexa e dinâmica. Os recursos, como imagens e vídeos, são possibilidades para

desenvolver, nos estudantes, as potencialidades do pensar sociológico, despertando o pensamento crítico e provocando inquietações diante do mundo que nos cerca. Porém, se fazem necessários alguns critérios para essas escolhas.

A Antropologia pode ser um diferencial neste processo de ensino de Sociologia. Ela, com seus métodos, entre eles o etnográfico, contribui para que os professores logrem desenvolver, no estudante, uma percepção mais próxima da realidade, despertando uma reflexão diferenciada. Estes estudantes serão, afinal, futuros profissionais, participantes dos mais diversos grupos sociais e em relacionamento com outros grupos. A disciplina Sociologia serve, até mesmo, para compreender estes grupos sociais como um agregado de indivíduos, tomando, como ponto de partida, seu espaço social, a partir de um olhar que faça frente ao etnocentrismo, dentro do qual muitos de nós fomos socializados.

Mediante a afirmação de que o conhecimento antropológico não se reduz à formação escolar, como também é importante à formação humana, em torno da compreensão de si e da própria humanidade, faz-se necessário destacar que, ao estudar a Antropologia, entendemos a etnografia como instrumento desta compreensão. Nisto, o uso de imagens é um importante recurso didático (apesar de existirem contradições entre realidade e imagem). Muitas questões emergem desta afirmativa, como, por exemplo: pode-se utilizar da fotografia para analisar o contexto social? As produções audiovisuais contribuem para a compreensão da vida social? Quais cuidados se deve ter ao propor atividades pedagógicas de tais naturezas? No último tópico deste texto, caracterizaremos, como sugestão metodológica, o campo onde os estudantes produziram os registros fotográficos que culminaram na produção do documentário com o tema “O lugar onde vivo”.

É fundamental que as Ciências Sociais e suas três áreas possuam seus

recortes teórico-conceituais, como também de cunho metodológico. Diante disto, podemos adquirir novas percepções sobre o que se entende por realidade. Em seus estudos, Bauman e May (2010, p. 264) destacam situações do cotidiano que precisam ser compreendidas, partindo-se daqueles que ocupam determinados espaços. Ao procurar explicá-las:

pode se provar algo desafiador às formas existentes de ver – posto que estas se relacionam a um segundo sentido de entendimento, o qual dá forma ao nosso conhecimento de um ambiente que nos capacita a nele agir e ter bom desempenho.

A partir de recursos didáticos subsidiados pela Antropologia Visual, destacaremos possibilidades para o ensino de Sociologia em nosso campo, que é a Escola de Ensino Médio Raimundo Adjacir Cidrão de Oliveira. Localizada na Vila de Marrecas, em Tauá, no sertão do estado do Ceará, a instituição de ensino participou, em 2019, da 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa. Este evento possibilitou um novo gênero, o documentário, para as turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. A Olimpíada propôs uma homenagem a um(a) escritor(a), sendo Conceição Evaristo a escolhida, neste ano. Houve o lançamento da *websérie* “Meu lugar tem histórias - Olimpíada de Língua Portuguesa: uma escrita coletiva sobre o Brasil”, que faz uma narrativa de mudanças ocorridas na vida de seis estudantes e de uma professora.

A proposta partiu da temática geral “O lugar onde vivo”. Assim, a professora de Língua Portuguesa da unidade escolar desenvolveu oficinas em torno do gênero documentário. Porém, o cerne da atividade pedagógica requeria um suporte maior. Tal era, no tocante à exploração de elementos sobre o campo a ser pesquisado pelos estudantes, a pauta do estranhamento e da desnaturalização do familiar com a qual se

poderia ter uma boa produção. O tempo máximo de duração do vídeo era de cinco minutos.

É comum, nas sociedades cujos padrões culturais divergem da sociedade do antropólogo que este, em seu ofício, atente de modo mais detalhado aos gestos, palavras e hábitos, mesmo que estes pareçam corriqueiros e insignificantes. Para um antropólogo que estuda sua própria sociedade, um dos maiores desafios é o da familiaridade. Esta pode ser um empecilho, resultando em preconceitos e julgamentos superficiais. Ou, no limite, acabando por simplesmente banalizar aspectos importantes do cotidiano dos grupos estudados.

No planejamento das metodologias percebíamos que a docente carecia de orientações que pudessem despertar no grupo de estudantes outros saberes e possibilidades. Dentre estas, imaginamos que a imersão no campo poderia enriquecer a produção. As oficinas foram divididas em quatro blocos: o primeiro, situando o gênero documentário; o segundo, a linguagem audiovisual; o terceiro, a pré-produção de documentário; e o quarto, a produção e a pós-produção. Além de ocupar o cargo na coordenação pedagógica, por ser professor de Sociologia, contribuí com as etapas de execução da atividade, as quais resultaram no documentário “Filhas e Filhos da terra: Marrecas em cena”.

Mediações didáticas: para além das Orientações Curriculares Nacionais

A prática docente exige que o professor realize a mediação didática, porém existem aqueles e aquelas que são inconscientes do seu próprio fazer em sala de aula. Este fazer, por sua vez, se configura com a forma que o docente possibilita que os seus conhecimentos permitam aos alunos desenvolverem seus saberes. A mediação requer do professor

não só o ensinar, mas a pesquisa como ação, para que, na etapa do planejamento, se tenha clareza do que será proposto e, assim, que o aluno possa se apropriar do objeto de estudo.

Superficialmente, acredita-se que este é um princípio básico da docência. Na prática, isso tem se apresentado como complexo. A mediação didática traz, para quem ensina jovens, a tarefa de promover uma compreensão do mundo que os cerca, de forma autônoma e crítica. Essa finalidade não deve se restringir à Sociologia, mas é uma finalidade da educação, em geral, de formar um cidadão crítico (OCNEM, 2006).

Como nos propomos a falar de ensino, em nosso caso, de Sociologia, precisamos distinguir entre transposição didática, mediação didática e didatização de conteúdo. A transposição didática, definida por Chevallard (1991), enfatiza o conhecimento acadêmico como basilar para a construção do objeto de ensino. Nessa perspectiva, a legitimação dos saberes escolares fica na dependência da comunidade de pesquisadores das academias.

No que tange à mediação didática, há um posicionamento crítico à concepção de transposição, considerando as práticas sociais como fundamentais à introdução ou permanência de novos saberes na escola, contemplando as diferentes dimensões do currículo. Entende-se que a mediação didática é a transformação de um saber em um objeto de estudo. Configura-se, então, uma adequação para que o estudante possa perceber e interpretar aquele objeto de estudo. Isso nos mostra que a aprendizagem não é uma tarefa fácil, sendo um processo mútuo entre os sujeitos, e que os aspectos sociais, políticos, culturais, ideológicos, econômicos e subjetivos são interdependentes. Já a didatização do conteúdo é muito comum nos professores de Sociologia não licenciados na disciplina ou nos egressos de outras licenciaturas.

Estes tendem a priorizar as escolhas metodológicas, muitas vezes até desconexas, aos objetivos específicos das Ciências Sociais. Provocam,

com isso, um esvaziamento dos temas, teorias e conceitos, os quais deveriam ser o pano de fundo para tais decisões, com base em pesquisas desenvolvidas por Moraes (2003), que apontavam as dificuldades na consolidação de conteúdos mínimos e do material didático utilizado pelos docentes.

Logo, na condição de mediador do desenvolvimento potencial do aluno, o professor de Sociologia no Ensino Médio deve propor, a partir do que o aluno já vivencia e compreende sobre a sociedade e sua cultura, uma desnaturalização das estruturas sociais, fazendo com que se analisem os fenômenos sociais de forma crítica, nos diferentes contextos. Segundo Meirelles e Schweig (2008, p. 5):

A tarefa do professor de Sociologia – e também do antropólogo que adentra a sala de aula – reside na busca das pré-noções que são trazidas pelos educandos, o que deve oportunizar a estes a sistematização e o estabelecimento de um diálogo entre os conteúdos escolares e a realidade na qual estão inseridos.

Ao planejar sua mediação didática, o docente deve potencializar elementos da realidade dos estudantes, pois estes precisam estranhá-los, seja com o exercício da imaginação sociológica, com a pesquisa em campo ou com os saberes populares como fontes orais que remetem às memórias locais. Este percurso não pode ser traçado, mas apontado, como citam Meirelles e Schweig (*idem*, p. 6):

Nesse sentido, para a efetivação desse objetivo, se partirmos da lógica de construção do conhecimento em uma abordagem construtivista, com base nas categorias propostas por Jean Piaget, teremos que o processo de construção do conhecimento poderia se dar com base em dois caminhos distintos – não excludentes entre si, mas, sobretudo, complementares – que tanto os alunos como os professores percorrem com vistas à significação/ressignificação de conteúdos trabalhados em sala de aula. Tais caminhos, tecidos

a partir da abordagem que aqui propomos, parte da interação dialógica entre aluno e professor e, desses sujeitos com o meio, com as pessoas que os cercam, com o contexto da sala de aula da qual fazem parte. Desse modo, não excluem, de forma alguma, portanto, a realidade vivida pelo aluno fora da sua escola, na sua comunidade, na sua casa.

É possível uma etnografia no Ensino Médio?

Iniciando este momento da discussão, destaca-se que nossa proposta não é trazer aos professores e, estes aos seus alunos, uma etnografia no seu sentido clássico. Sabemos que não é finalidade do professor de Sociologia do Ensino Médio formar sociólogos, antropólogos ou cientistas políticos. Nossa intenção é que o professor leve ao aluno, a partir das lentes de tais conhecimentos, saberes que ultrapassem a escola e que façam parte do cotidiano daquele. Assim, a etnografia viria a ser mais que uma mera descrição do observado.

O professor de Sociologia pode levar à sala de aula propostas de trabalho envolvendo pesquisas que despertem no aluno um olhar antropológico. Pode-se utilizar o método etnográfico em pesquisas como, por exemplo, os festejos religiosos, as manifestações culturais, as histórias contadas pelos mais velhos, as relações cotidianas entre amigos, familiares ou dos que despertam curiosidade e não fazem parte do convívio mais próximo, das produções culturais locais, que muitas vezes passam despercebidas ou ignoradas pela própria comunidade em que habitam.

Enfim, são inúmeras as possibilidades de atividades com recursos diversificados, como o uso de imagens através de desenhos, fotografias, produção de documentários e demais linguagens visuais. Interesses como estes também podem partir dos alunos, e cabe ao docente potencializá-los. Conforme Pimenta, “primeiramente, é fundamental

retirar a pesquisa de um pedestal no qual apenas alguns privilegiados podem alcançar” (2013, p. 9). O aluno do Ensino Médio pode, a partir daí, desenvolver o gosto pela pesquisa, abrindo perspectivas para a iniciação científica.

Um apontamento interessante é que a utilização da etnografia pode ocorrer por meio do princípio de se fazer, no caso de uma investigação sobre sua sociedade, uma exotização do familiar, como dissemos acima. Outro fator interessante da etnografia é que ela não se limita a um lugar. Como propõe Pimenta:

Poderíamos utilizar a etnografia como um estimulante exercício da imaginação sociológica. Do ponto de vista prático, o exercício etnográfico poderia ser realizado em qualquer escola – por mais precária que sejam suas condições, pois o discente poderia elaborar relatos etnográficos de contextos acessíveis a ele: na sua família, na sua rua, no seu bairro, na sua comunidade rural, no seu grupo juvenil, no seu trabalho etc. É comum professores objetarem novas práticas pedagógicas pela falta de condições objetivas, porém o relato etnográfico não exige, à priori, uma estrutura institucional para sua realização. Exige dos professores, além do conhecimento sobre a arte da pesquisa, um planejamento que possibilite o trabalho etnográfico ao longo de determinada quantidade de semanas ou de bimestres, algo que dependerá muito do nível de desenvolvimento dos educandos e dos objetivos elaborados pelo docente. (*op. cit.*, p. 10).

Ao propor a perspectiva etnográfica, o professor deve fazer com que o aluno a exercite, explicando seu processo de construção na Antropologia. Apresentar o diário de campo como aliado é outro passo. Segundo Florence Weber

Uma parte expressiva do ofício do etnógrafo reside na construção do diário de campo. Esse é um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia, ao longo de toda a experiência

etnográfica. É uma técnica que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social, método que se caracteriza por uma investigação singular que teve Bronislaw Malinowski como pioneiro e que perdura na obra de uma Margaret Mead, caracterizada pela presença de longa duração de um pesquisador-observador convivendo com a sociedade que ele estuda. (2008, p. 157-158)

É fundamental, nas aulas, que sejam propostas as atividades já sugeridas e outras que envolvam a pesquisa, e que se esclareça que os diários de campo podem ser espaços de registro das várias linguagens, não se resumindo, pois, à escrita. Como Florence Weber destaca:

Eu distinguirei três tipos de diários: um diário de campo específico da etnografia; um diário de pesquisa, tal como poderia desenvolver um historiador ou um filósofo; e um “diário íntimo”. Nesse último caso, conforme o modelo dos diários autobiográficos, em que são depositados os humores e as emoções de seu autor. (*op. cit.*, p. 158)

Portanto, o diário de campo não é uma camisa de força que coloca o pesquisador preso a uma única linguagem, a uma rigidez de códigos escritos, e que a subjetividade seria algo a ser desapropriado do mesmo (o que, na prática, é impossível). Sobre o tema Oliveira observa:

Se ansiamos que nossos alunos conheçam um grupo indígena, um assentamento rural, ou mesmo um asilo, uma igreja etc., precisamos, antes, discutir, em sala de aula, sobre estas realidades sociais, necessitamos despertar olhares atentos e curiosos, sensíveis a detalhes que poderiam passar despercebidos por aqueles que não desfrutassem de um debate prévio, caso apenas fossem a campo. (2012, p. 89)

Compreende-se que a etnografia, passando por uma mediação didática na sala de aula de Sociologia, pode atrelar ensino e pesquisa,

aproximando estudantes e seus professores da pesquisa empírica. Não deixamos de esclarecer que ensinar também exige, como pressuposto, a exploração de bibliografia para aprimoramento conceitual, teórico e temático, pressupostos metodológicos, para o planejamento das aulas. A partir da nossa proposta, professor e aluno se tornam pesquisadores e podem estar, até mesmo, juntos em campo: o primeiro, na condição de orientador, e o segundo, como protagonista do processo ensino e aprendizagem. Para Pimenta,

Ademais, assumir a pesquisa como princípio educativo possibilitaria, a um só tempo, desenvolver a imaginação sociológica dos adolescentes e jovens e, também, inserir a pesquisa como pressuposto fundamental para a formação de professores, rompendo com a dicotomia entre ensino e pesquisa. (*op. cit.*, p. 9).

É perceptível o quanto a Antropologia pode ajudar o aluno a pensar sobre a sociedade em que vive e até mesmo sobre outras sociedades, outras culturas e lugares. Oliveira enfatiza que “a etnografia surge, justamente, a partir de uma ruptura com um modo de conhecer o outro, situando como fundamental o contato, e, mais que isso, o convívio, para se compreender uma determinada realidade cultural” (*op. cit.*, p. 88). Nos registros dos diários de campo dos jovens pesquisadores ficou evidente que os interlocutores destacaram a diversidade cultural durante os festejos religiosos na vila, com processos de socialização de indivíduos da própria comunidade que residem em diferentes estados do Brasil e do mundo.⁵⁸

O docente precisa ter clareza sobre o que e como irá abordar as estratégias, os recursos que serão utilizados, evidenciando para a turma os objetivos, e o tempo para o desenvolvimento de cada etapa.

58 - Contudo, na edição do documentário não foi possível contar com a participação dos mesmos, por não ser o período das festas.

Como já proposto nos documentos oficiais que orientam os currículos, os mesmos farão recortes da teoria, de acordo com o que se pretende avaliar. É por isso que propomos algo mais simples, mas que, se bem explorado pelo professor, resultará em boas práticas pedagógicas.

O papel da fotografia e do documentário na Sociologia Escolar

Não há qualquer compreensão sobre a imagem quando se afirma que a fotografia, por exemplo, é uma prova do real. O real é mediado pelo olhar do fotógrafo, pelo que é fotografado e por aquele que “lê” a fotografia. É ingênuo imaginar que a fotografia captura a realidade *stricto sensu*, uma vez que nem o fotógrafo nem o fotografado são neutros. De acordo com Martins,

O olhar do fotógrafo é condicionado cultural e socialmente, assim como o próprio fotografado, em muitas circunstâncias, é um poderoso coadjuvante no ato fotográfico, e que, portanto, o real é a forma objetiva de como a ficção subjetiva do fotografado interfere na composição e no dar-se a ver para a concretização do ato fotográfico. (2014, p. 15).

A utilidade desse instrumento para a produção do conhecimento sociológico pode tomá-lo, também, como recurso didático no ensino de Sociologia, em seus diversos níveis. A fotografia demanda observação e escolhas, e estas dependem de interpretações. Porém, é importante o uso orientado, induzindo o aluno-fotógrafo a observar o cenário da vida cotidiana com mais profundidade para “capturá-la”.

O professor de Sociologia pode utilizar imagens de diversas fontes como recortes de jornais e revistas encontradas na internet ou nos livros didáticos, porém enfatizamos, principalmente, as fotografias como recurso didático de autoria dos próprios alunos, em atividades

direcionadas pelo professor. Assim, a projeção destas imagens enriquece as explicações e diálogos com os estudantes, fortalecendo as aprendizagens e indo além do ato de “olhar”, reeducando-os para o “ver”.

Conforme adverte Bodart

“por ‘olhar não vendo’ entendemos a banalização do olhar, o olhar despreocupado pela compreensão do que acontece diante dos olhos. ‘Olhar’, aqui, é entendido como algo quase natural; trata-se do ato de enxergar, que não supera a percepção de senso comum. ‘Ver’ estaria relacionado a uma compreensão sociológica do que está diante dos olhos”. (2015, p. 81).

Um passo introdutório à execução da atividade pedagógica para a produção do documentário foi a realização de registros fotográficos dos diferentes espaços que formavam a vila, bem como o trajeto à escola, complementando-os com fotografias expostas em sites públicos. Após a construção deste acervo, ocorreu uma exposição que buscou atingir seu objetivo de desenvolver o estranhamento nos estudantes sobre o local onde vivem. A culminância foi a produção do documentário, que evidenciou a cultura, a religiosidade e, principalmente, a identidade e o pertencimento a uma comunidade.

A imagem, com a evolução tecnológica das lentes fotográficas e a acessibilidade aos aparelhos celulares, possibilitou a captura de aspectos importantes das relações sociais que retratam (MARTINS, 2014). Assim, com presença marcante no cotidiano – inclusive, da escola –, a fotografia vem atraindo diversos pesquisadores, tornando-se objeto de estudo e instrumento metodológico nas pesquisas de campo, sobretudo na Antropologia Visual e na Sociologia da Imagem.

As fotografias registradas pelo grupo retratavam um olhar a partir da sua posição social na vila. As alunas traziam imagens das flores, do

patamar da igreja e das pracinhas, mostrando que a religiosidade e a natureza despertavam sua imaginação. Já os rapazes traziam imagens de cavalos, motocicletas, carros, da quadra esportiva... Ou seja, aspectos que, social e culturalmente, foram relacionadas ao homem sertanejo e, ao mesmo tempo, urbano, com a chegada de diferentes meios de transporte no meio rural.

Estas construções de feminilidades e masculinidades se dão por um processo entre símbolos, práticas, discursos e representações em um jogo de forças, atribuindo lugares sociais aos sujeitos. Essas construções chegam a ser tão naturalizadas que acabam se tornando imperceptíveis se não as problematizarmos e estranharmos no nosso fazer docente e nas práticas do nosso cotidiano, em espaços não só escolares como em não escolares, como em casa e na comunidade. Belotti lembra que

Para as meninas existe uma vastíssima gama de objetos miniaturizados que imitam os utensílios caseiros, como serviços de cozinha e toailete, bolsas de enfermeira com termômetro, faixas, esparadrapo e seringas, dependências como banheiros, cozinhas completas com eletrodomésticos, salas, quartos, quartinhos para bebês, jogos para coser e bordar, ferros de passar, serviços de chá, eletrodomésticos, carrinhos, banheirinhas e uma série infinita de bonecas com o respectivo enxoval. Para os garotinhos, em geral os brinquedos divergem completamente: meios de transporte terrestre, navais e aéreos de todas as dimensões e de todos os tipos: navios de guerra, porta-aviões, mísseis nucleares, naves espaciais, arma de todo o tipo, desde a pistola de Cowboy perfeitamente imitada até alguns sinistros fuzis-metralhadoras que diferem dos verdadeiros apenas pela menor periculosidade, espadas, cimitarras, arcos e flechas, canhões: um verdadeiro arsenal militar. (1975, p.75-76).

Conforme Martins (*op. cit.*), a fotografia serve para os estudos sociológicos quando, na sua produção, já houver prévia intencionalidade. A realização da exposição foi uma tarefa introdutória que contribuiu

muito para o desfecho da atividade, pois os jovens pesquisadores, com o suporte dado, enriqueceram o roteiro do documentário contemplando uma entrevista semiestruturada com alguns moradores (utilizando-se, como critério, a maior idade), o levantamento das imagens dos festejos religiosos e culturais que envolvem a comunidade e a organização social.

É importante destacar que o uso da fotografia exige conhecimentos técnicos que proporcionam maior qualidade nos registros, havendo, deste modo, dicas amplamente divulgadas nas redes sociais. Atualmente, as câmeras fotográficas vêm programadas para os ambientes, as cenas, a centralização e os ângulos da foto a ser tirada, mas exigem cuidados de quem fará os cliques. Portanto, são inúmeras as possibilidades de uso da fotografia na sala de aula: desde se propor, à turma, que utilizem seus celulares para registros fotográficos (como uma selfie ou de uma paisagem/cenário do cotidiano), e não apenas para uma pesquisa na internet, a uma aula de campo, em que o objetivo seja debater uma temática, explicar conceitos, elaborar um projeto didático ou para uma exposição artística, cultural e científica. A partir de um roteiro, promover uma exposição fotográfica de imagens feitas pelos alunos, visando a construir um memorial da escola-comunidade podendo trazer riquíssimas fontes para pesquisas históricas, antropológicas e outras.

No que se refere à produção audiovisual, o documentário também contou com várias etapas com base nas orientações dadas pelo site das olimpíadas. De acordo com Pires (2002), a produção de vídeo dá aos alunos a oportunidade de elaborar sua própria narrativa e possibilita a eles uma reinvenção de escrita do mundo. Com reflexões acerca do olhar dos alunos por detrás da câmera, incentivado pelo professor, acreditamos que o processo de produção de vídeos abre espaço para grandes trocas, nas quais os alunos podem expressar seus

conhecimentos através de uma linguagem própria.

A exibição do resultado final foi realizada para todas as turmas da escola o que despertou a curiosidade de muitos que viram, ali, vários aspectos da sua comunidade narrados pelos próprios nativos.

A Vila de Marrecas: uma imersão num campo “conhecido”

O distrito de Marrecas (CE) foi instituído oficialmente por volta de 1856. A Vila de Marrecas está geograficamente situada às margens do rio Puiú, Riacho da Roça e Riacho das Cacimbas. Marrecas foi palco de inúmeras lutas pela posse da terra, já que possui grandes faixas nas mãos de poucos donos (latifundiários), competindo ao INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária) o assentamento das famílias, chamado de Assentamento Bonifácio, onde residem alguns estudantes da escola.

A agricultura é a atividade econômica predominante, além da criação de ovinos, caprinos, suínos, aves domésticas e de bovinos em pequena quantidade, incrementando a alimentação e a renda familiar (inclusive com produtos para a merenda escolar). Além disso, constatamos (através de verificação da ficha de matrícula escolar) que a maioria das famílias é beneficiária de programas sociais do governo federal brasileiro. A região localiza-se no semiárido e enfrenta, assim, as dificuldades causadas pelos longos períodos de estiagens: falta água até para o consumo humano. No período de chuvas, a infrequência na escola aumenta, pois muitos auxiliam os pais nas atividades agrícolas e no cuidado com os animais, no caso dos rapazes, ou, no caso das meninas, nos afazeres domésticos, enquanto as mães estão nas roças, ou como colaboração.

A Vila foi habitada inicialmente pelos Carcarás ou Caracas, ambas as denominações são popularmente conhecidas como referência à

família mais tradicional da região, além das famílias Cidrão, Gonçalves, Pereira e Feitosa, sobrenomes dos estudantes matriculados na escola. Atualmente, a população local é de aproximadamente cinco mil habitantes (segundo dados do site da Prefeitura Municipal de Tauá, em 2020).

Na produção do documentário “O lugar onde vivo”, a segunda etapa foi a de mapear os interlocutores e sua localização socioespacial na vila, identificando três que participaram da entrevista realizada por seis estudantes. Esta entrevista era composta de duas perguntas abertas: a primeira sobre sua trajetória de vida e a segunda sobre quais reflexos os festejos dos padroeiros tinham em relação às suas próprias vidas. Como a produção tinha limite máximo de cinco minutos, por determinação do regulamento da olimpíada, muitas edições foram feitas.

Na produção audiovisual, foram destacadas as tradições culturais herdadas por seus antepassados, como a religiosidade voltada ao catolicismo, o casamento entre parentes, o gosto das mulheres por roupas com adereços brilhosos e cores de maquiagens chamativas e o esperado momento dos festejos, com a chegada de familiares que moram em diversas localidades do Brasil, e até no exterior, durante a penúltima semana do mês de abril. Os festejos religiosos de Jesus, Maria e José fazem parte do calendário oficial do turismo religioso do Ceará.

Durante a semana, milhares de pessoas frequentam as diversas atividades, como novenário, caminhada da fé, pedal da fé, cavalgada da fé e outras. O período é também marcado por decisões na conjuntura política, pois grupos políticos se encontram para analisarem e decidirem os indivíduos que disputarão cargos eletivos no município e no estado. O interessante é que uma das interlocutoras destacou este aspecto, o que poderia ser desenvolvido numa aula de Sociologia,

mobilizando teorias e conceitos da Ciência Política. Daí, percebemos outros horizontes a partir do documentário.

Outra caracterização destacada por um interlocutor foi a parte social da festa religiosa, com momentos de confraternização, os encontros nas quermesses e a participação nos leilões. Tudo isso movimenta a comunidade. Na perspectiva de Amaral (2000), as festas parecem oscilar entre dois polos: a cerimônia (como forma exterior e regular de um culto) e a festividade (como demonstração de alegria e regozijo). Assim, ela, a festa, pode se distinguir dos ritos cotidianos, por sua amplitude, e do mero divertimento pela densidade.

Na verdade, os dois elementos têm afinidade, o que é notório no documentário produzido pelas alunas e alunos. Da mesma forma que há rituais de sacramento, como batismos, casamentos e celebrações (como novenas e missas), também acontecem apresentações artísticas, com grupos culturais locais e até atrações musicais do cenário estadual, com o forró, estilo musical e dançante tradicional responsável por animar a juventude.

A juventude da Vila de Marrecas exhibe, seguindo as tendências da moda, vestimentas, acessórios, cortes de cabelo, tatuagens, etc. Apresentam gostos pelos mais variados estilos musicais⁵⁹, além de tecerem comentários, na forma de postagens, nas redes sociais. Quanto à farda escolar, usam nos dias de atividades curriculares, seguindo o regimento institucional. Porém, nos dias de atividades recreativas, devido à flexibilização desta norma, “se arrumam mais” (expressão usada pelos mesmos para supervalorizar os estilos a serem usados), os rapazes preferem calças jeans, camisas e bonés. Alguns usam chinelos,

59 - Conforme Dayrell (2005, p. 15), “a música, a dança, o corpo e seu visual têm sido os mediadores que articulam grupos que se agregam para produzir um som, dançar, trocar ideias, postar-se diante do mundo, alguns deles com projetos de intervenção social. O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, professores ou patrões, assumem papel de protagonistas.”

outros tênis. Já as moças, estas usam roupas com tonalidades fortes e brilhosas, maquiagem e acessórios.

Na percepção de Castro (2005), a juventude rural é uma categoria que está ligada a um meio social, econômico e cultural específico, sendo objeto de disputas acadêmicas, políticas e sociais. De forma particular, o estudo da juventude rural como sujeito específico acompanha as transformações sofridas pelas ciências e é fruto das percepções de identidades emergentes, em um novo contexto acadêmico e social em construção desde a década de 1960. Tais estudos lançaram um novo olhar para a sociedade, o mundo rural e a emergência de novas identidades neste meio, sendo a juventude uma das que emergem desse processo. Tendo como fundamento os estudos rurais, pode-se, como o faz Durston (1998), definir a juventude rural como

(...) Uma etapa de vida que começa com a puberdade e termina com o momento de assumir plenamente as responsabilidades e autoridade de adulto, isto é, as que correspondem aos chefes masculinos e femininos de uma unidade familiar economicamente independente.

Se existem dificuldades sociológicas em delimitar um conceito para juventude, se torna ainda mais complexo definir juventude rural, pela recente emergência do debate e maior variedade de estudos sobre tal temática. Por isso, antes de tudo, é necessário considerar que o mundo rural ao qual esse jovem pertence é heterogêneo, multifacetário e multidimensional, necessitando ser entendido em sua especificidade.

A atividade pedagógica reforçou a necessidade de uma escola que escuta, inclui, acolhe e reconhece, nas diferenças, o sentimento de pertencimento ao meio rural, principalmente quando a atividade proposta na sala de aula remete um universo conhecido ou “familiar” aos estudantes, por ser “seu” território de origem, num verdadeiro exercício de estranhamento.

Considerações Finais

É preciso estreitar a articulação entre Antropologia e Didática, principalmente, quando estes campos ampliam o repertório metodológico para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Não se exige, na educação básica, um trabalho com profunda discussão teórica, pois se trata de uma etapa introdutória aos conhecimentos sociológicos e antropológicos.

A atividade e os recursos utilizados para sua finalização, os quais consistiram na produção do documentário, apresentaram a fotografia e o documentário como subsídios ao trabalho pedagógico. Logo, a intenção não foi a de se trazer para o texto apenas teorias e conceitos, mas sobretudo possibilidades metodológicas. E, neste particular, o das possibilidades metodológicas, constatamos ter ocorrido uma contribuição de áreas diversas como a Arte, a Língua Portuguesa, a História, a Sociologia e a Antropologia para narrar e descrever ao mundo a vida de um povo que enaltece suas trajetórias individuais e coletivas.

Faz-se oportuno, numa atividade pedagógica que traz a pesquisa etnográfica, mesmo numa dimensão introdutória, retornar à sala de aula com diálogos em torno dos cadernos de campo e a compreensão do percurso da atividade de pesquisa estimulando o pensamento criativo e, conseqüentemente, crítico, do aluno a partir das linguagens visuais como alternativa de registros.

Reforça-se o espaço que a Antropologia tem ocupado nos últimos anos no Ensino Médio, principalmente, a partir do PNLD 2012, mas é preciso superar alguns desafios, entre eles o de promover o equilíbrio, dentro da Sociologia escolar, entre as três áreas (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), bem como discussões no aspecto metodológico.

A importância do método etnográfico para fomentar esse olhar

antropológico do professor, possibilitando novas perspectivas de ensino aos estudantes da escola média, é uma abertura para novos caminhos, e, como técnicas, vimos que o audiovisual, destacando-se a fotografia, fornece recursos didáticos. A diversificação de recursos didáticos e metodológicos depende, também, do professor, através de sua capacidade criativa, da problematização e de um planejamento, entre pares, de atividades pedagógicas.

Portanto, o trabalho de campo permitiu aos estudantes do Ensino Médio uma imersão num campo familiar, ao mesmo tempo em que possibilitou a aproximação entre campos que podem e devem dialogar, como vimos, nas etapas que finalizaram a produção do documentário. Estes enfatizaram a cultura local, através das tradições populares da comunidade, as questões de identidade e de pertencimento, a religiosidade, dentre outros conteúdos que se encontram nos planos de curso de Sociologia da escola.

Deste modo, a imaginação sociológica, guiada à luz do conhecimento antropológico, promoveu aprendizagens significativas, baseadas nas experiências e trocas da juventude rural. Já a didática se apresenta como eixo pedagógico que materializa o planejamento e as práticas de ensino no chão da escola.

Referências bibliográficas

AMARAL, R. "As mediações culturais da festa à brasileira". In.: TAE - Trabalhos de Antropologia e Etnologia. *Revista Inter e Intradisciplinar de Ciências Sociais*, Sociedade Portuguesa de Antropologia, Porto, v. 40, n. 1/2, 2000.

BAUMAN, Z; MAY, T. *Aprendendo a pensar com a Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BELOTTI, E. G. *Educar para a submissão*. Petrópolis: Vozes, 1975.

BODART, C. N. Fotografia como recurso didático no ensino de Sociologia. *Em Tese*, Florianópolis, v. 12, n. 02, ago./dez., 2015, p. 81-102.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais – Conhecimentos de Sociologia*. Brasília/DF, 2006.

CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M.C.; ANDRADE, C. C. (org.). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2008, p. 23-39.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.

DAYRELL, J. Juventud, grupos culturales y sociabilidad. *Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud*, Mexico, DF, n. 22, p. 128-147. 2005.

DURSTON, J. Juventude y desarrollo rural: marco conceptual y contextual. *Serie Políticas Sociales, Santiago do Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe*, n. 28, 1998.

MARTINS, J. S. *Sociologia da Fotografia e da Imagem*. 2^a ed. São Paulo, Contexto, 2014.

MEIRELLES, M.; SCHWEIG, G. R. O Professor e o Antropólogo: aproximações e diálogos acerca do trabalho docente. In.: *Anais do X Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire*, São Leopoldo: Editora Oikos, 2008.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003.

OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/documentario/oficinas/etapa-1-documentario-expositivo/ Acesso em 13 de maio de 2021.

OLIVEIRA, A. Etnografia na escola? Cultura e pesquisa. In.: CARNIEL, F.; FEITOSA, S. (org.). *A Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas*. Curitiba: Base editorial, 2012. p. 86-99.

OLIVEIRA, A. Os desafios teórico-metodológicos do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 32, n. 3, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n3p1019> Acesso em: 08 nov. 2019.

PIRES, E. G. A experiência audiovisual nos espaços educativos. *Comunicação & Educação*. São Paulo, n. 25, p. 94 – 100, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/42298> Acesso em: 10 de maio de 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAUÁ. Disponível em <http://www.taua.ce.gov.br>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

PIMENTA, R. D. Sociologia no Ensino Médio: resgatando a pesquisa como princípio educativo. In.: Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, n.3, 2013, Fortaleza, *Anais...* Fortaleza: ENESEB, 2013, p. 1-13.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos*, v. 15, p. 157-170, 2009.

CAPÍTULO

9



Olhares antropológicos da Residência Pedagógica

Andréa Lúcia da Silva de Paiva

Introdução

O objetivo deste capítulo é descrever relatos de experiências, com base no Programa Residência Pedagógica, no município de Campos dos Goytacazes/RJ. Sob um olhar antropológico da educação pretende-se estabelecer um diálogo entre esta área e o conceito de memória, visando contribuir para a prática educativa no ensino de Sociologia.

É neste contexto de inclusão e legitimidade que visamos trazer a Antropologia da Educação e a memória como objetos de estudos para a Sociologia escolar visando, assim, responder às seguintes indagações: como o circuito entre a Antropologia, a memória e a educação é capaz de problematizar e de contribuir para a formação docente? De que forma as dinâmicas desenvolvidas colaboraram para a discussão teórica e prática acerca da vivência do outro, contribuindo para aprofundamentos das discussões sobre a Antropologia no ensino de Sociologia escolar? Como a Antropologia e a memória podem auxiliar na ressignificação de temáticas cotidianas como a religiosidade no ensino?

Ao descrever perspectivas e desafios deste circuito in loco, do Programa Residência Pedagógica, durante o período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, este capítulo visa trazer à luz a importância da Antropologia da Educação e da memória como instrumentos teóricos e metodológicos, durante as práticas educativas realizadas em duas escolas-campo de redes públicas.

Por circuito educacional compreendemos um conjunto de movimentos que envolvem práticas e experiências de trocas entre docentes, residentes e discentes, que se fazem presentes em tempos e espaços ativos entre as duas escolas-campo: em sala de aula, em ações realizadas dentro e fora dela, na universidade e em eventos acadêmicos, e no trajeto de ida e retorno a estas instituições. Sendo assim, esta categoria descreve uma intensa movimentação de trajetos entre os sujeitos educacionais envolvidos em suas relações, dentre elas, as atividades pedagógicas exercidas. O propósito dela é, ao longo dessas passagens, experimentar tentativas de análise e aproximação entre a Antropologia e a memória, visando contribuições para o ensino de Sociologia.

Por que pensar a Antropologia e a memória na sala de aula?

Para iniciarmos as análises a respeito da temática proposta, devemos nos perguntar: é possível pensarmos a Antropologia da Educação na educação básica?

Esta pergunta nos coloca diante do mosaico de áreas que constitui as Ciências Sociais. Como ressalta Silva,

Note-se que, ao iniciarmos nossas reflexões sobre a história do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, deparamo-nos de imediato com a diversidade na terminologia, as definições de áreas e disciplinas, e logo percebemos que pisamos em um terreno ainda muito movediço, acolhedor de diversas explicações para uma mesma nomenclatura. Alguns dicionários de Ciências Sociais e enciclopédias internacionais definem quais disciplinas compõem esse campo. Por exemplo, a Enciclopédia Britânica inclui as seguintes disciplinas/ciências: Economia, Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Psicologia Social, Estatística Social e Geografia Social. Não inclui a História, que para os franceses é uma disciplina das Ciências Sociais. Para Giddens, Passeron e Jose Arthur Rios, História e Geografia são Ciências Sociais (SILVA, 2010, p.16-17).

As Ciências Sociais são, por si mesmas, interdisciplinares em sua essência. Por esta razão, diferentes conhecimentos se somam a sua existência e a complementam. Embora as Ciências Sociais possam nos permitir escolhas por “preferências”, dificilmente veremos profissionais que ministram a Sociologia na educação básica sem demonstrar pontos de costuras entre diferentes áreas do conhecimento, sobretudo com a Antropologia e Ciência Política.

Há uma colcha de retalhos presente nos currículos escolares de Sociologia quanto às três áreas centrais das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política). Estas permitem que cada docente da educação básica produza um conjunto de práticas pedagógicas e de conceitos necessários às explicações de todas elas (seja com maior ou menor ênfase em sua formação), com base em autores/as, conceito ou temáticas abordadas. Exemplificando, podemos pensar a respeito partindo do Currículo Mínimo⁶⁰ de Sociologia, adotado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Embora a nomenclatura seja “Sociologia”, podemos citar algumas temáticas do currículo de 2012, onde percebemos uma abertura às três áreas. O conceito de cultura centrada (porém, não exclusiva) na abordagem antropológica, aparece ou pode ser desenvolvida nas seguintes temáticas: “Cultura e Diversidade”, “Cultura e Identidade”, “Preconceito e Discriminação”.

A cultura é pensada como um conjunto de teias de significados (GEERTZ, 1989), uma vez que ela se define como a própria condição de existência dos seres humanos, através dos quais eles dão sentido as

60 - O Currículo Mínimo da SEEDUC-RJ foi elaborado como o objetivo de estabelecer “harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa” e propôs um ponto de partida mínimo a ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado” (SEEDUC-RJ, 2012, p.2). A iniciativa de sua criação data de 2010, e sua primeira versão ocorreu em 2011. A elaboração coube a um docente universitário e cinco professores de Sociologia da SEEDUC-RJ. Em 2012, foi construída uma segunda edição que permanece, atualmente, nos currículos das escolas do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro.

suas ações, que podem ser inseridas nas demais temáticas abordadas no currículo. Nesse sentido, a Antropologia na escola contribui para o ensino de Sociologia, porque ela pode acrescentar e completar conhecimentos, aprendizagem e rever metodologias.

O saber antropológico da educação, segundo Wulf, deve se basear em um contexto histórico e cultural, tornando-se uma “Antropologia histórica e cultural da educação” (2005, p. 18), que não está isenta de críticas de sua própria compreensão. Ela visa possibilidades de pensar o homem ao analisar, organizar, reavaliar e produzir saberes através das ciências da educação, bem como a desconstrução deste mesmo conceito:

Antropologia da Educação constitui um domínio primordial do saber pedagógico atual, caracterizado pelo pluralismo e pela diversidade. Assim sendo, nenhuma teoria pedagógica produz, sozinha, o saber necessário à educação. O mesmo ocorre com o saber antropológico. A Antropologia normativa, fundada sobre a validade universal das religiões e ideologias, não existe mais. Pelo contrário, todo saber antropológico é plural e heterogêneo. É por isso que o saber produzido pela Antropologia da Educação é também um saber relativo, fragmentado, provisório e limitado (WULF, *op. cit.*, p. 17).

As diferentes nomenclaturas – *Antropologia da Educação*, *Antropologia e Educação*, *Antropologia na Educação*, *Antropologia como Educação* – somam-se e nos colocam diante da necessidade de reflexões sobre propostas teóricas e metodológicas quanto à *Antropologia na sala de aula da educação básica*.

O emprego da etnografia e da observação participante como meios para obtenção de informações e de reflexões acerca do processo de aprendizagem educacional estão presentes quanto à construção e às críticas em algumas obras, como as de Mattos e Fontoura (2009),

Dauster (2007), Rocha e Tosta (2013), Wulf (2005) e Ingold (2018). Elas trazem problematizações acerca da relação entre docente, discente, prática educativa e políticas curriculares, buscando a legitimidade da inserção da Antropologia em um campo extenso e complexo: a educação. Contudo, é importante nos determos numa observação sinalizada por Ingold (2019, 2018). Segundo o autor, a importância da Antropologia reside, sobretudo, em seu potencial de educar e, através da educação, de transformar vidas:

(...) Eu quero provar que o estudo antropológico, como uma forma de viver a vida com os outros, é inteiramente educacional. Isso significa se aventurar além de uma exploração da interface entre as disciplinas de Antropologia e Educação para defender sua congruência mais fundamental. Minha reivindicação, em suma, é que os princípios da Antropologia são também os princípios da educação. Para consolidar esta afirmação, no entanto, é necessário reavaliar esses princípios, em ambos os lados. Do lado da educação, trata-se de derrubar a visão tradicional da pedagogia como transmissão intergeracional do conhecimento autorizado. Educação, eu argumento, não é um “inculcar”, mas um “libertar”, que abre caminhos de crescimento intelectual e descoberta, sem resultado predeterminado ou pontos finais fixos. Trata-se de dedicar atenção às coisas, em vez de adquirir conhecimento que nos absolve da necessidade de fazê-lo; é sobre a exposição em vez de imunização. A tarefa do educador, então, não é explicar o conhecimento para o benefício daqueles que são, por padrão, supostamente ignorantes, mas prover inspiração, orientação e crítica na busca exemplar da verdade. Do lado da Antropologia, minha abordagem contraria a identificação comum da Antropologia com a etnografia – para a suposição de que a função dos antropólogos é estudar outros povos e seus mundos. O que torna a Antropologia educacional em vez de etnografia, afirmo é que não estudamos tanto os outros como estudamos com eles (INGOLD, 2018, p. 9-10).

Estas reflexões nos colocam diante de algumas interrogações: o que

nos traz de relevante ao pensarmos a Antropologia na sala de aula da educação básica? Em outras palavras, o que une a Antropologia à educação? O ponto comum entre elas está no exercício da alteridade, em especial, no aprender com o outro.

É nesta busca que nos aproximamos do conceito de memória compreendida como coletiva e social (HALBWACHS, 1990; FENTRESS e WICKHAM, 1992). Ao refleti-la como resultado de representações coletivas construídas no presente, o qual visa manter a sociedade coerente e unida, como analisava Halbwachs (*op. cit.*), passamos a exercitar as teorias, temas e conceitos com base na articulação das memórias dos discentes. Afinal, estamos diante de uma provocação: quem disse que jovens não trazem memórias?

A Residência Pedagógica nos trouxe a observação de que as memórias dos indivíduos dependem de seu relacionamento com os *quadros sociais* de vivências (conceito analisado por Halbwachs, *op. cit.*) e de referência com a família, com a escola, com a igreja e com a profissão. Assim, ao pensar sobre a questão étnico-racial, os discentes se referiram, muitas das vezes, à memória narradas por seus familiares e àquelas que vêm se somando às suas experiências religiosas. Estas memórias, ao serem ressignificadas no presente, vão constituindo narrativas discentes.

A materialização desta iniciativa coloca os docentes e os residentes do programa diante do aprender para ensinar, a partir de algumas realidades sociais. Há, nesta troca, uma iniciativa por ver, ouvir e escrever sobre o outro.

Buscamos pensar como a memória na educação nos permite descrever formas de trabalhar com a alteridade, conceito central ao campo da Antropologia. É através da memória do outro que os sujeitos reconstroem, repensam, trocam e ressignificam as possibilidades de pensar diferentes visões de mundo.

Esta escolha pela memória enquanto um instrumento analítico e metodológico nos coloca diante de duas questões observadas: a arte do encontro com o outro, a partir de suas experiências, é uma forma de percepção dos limites e possibilidades de conhecer o diferente; e as reflexões sobre as relações entre alteridade e identidade culturais. Ambas parecem nos colocar diante, também, da articulação que percorre o papel do docente: a mediação entre a pesquisa e a docência.

Pensar a Antropologia na sala de aula da educação básica através da memória nos permitiu estabelecer três fases do programa, as quais construíram a elaboração do projeto: a preparação dos agentes da equipe; a constituição de conteúdo; e a seleção de recursos didáticos. Estes três pontos nos colocam diante de reflexões sobre práticas educacionais e de pesquisas na Sociologia escolar e nos permitem situar a importância da Antropologia no circuito educacional.

Durante a prática, o foco era despertar a análise dos conteúdos, a partir das histórias e realidades sociais vivenciadas pelos envolvidos (categoria que integra toda a equipe, bem como os discentes das escolas). Aos professores do programa cabiam a tarefa de questionar, esclarecer dúvidas e auxiliar nas tarefas dos residentes. O saber coletivo aprendido visava contribuir para as práticas educativas e de pesquisas que foram realizadas por alguns residentes como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O projeto do Núcleo de Sociologia centrou-se em pensar a memória enquanto um instrumento teórico, mas também metodológico, visando alternativas novas para pensar a Antropologia no Ensino de Sociologia, na Educação básica. Inspirado pelo conceito de Imaginação Sociológica, de Mills (1965), o objetivo era experimentar o conceito de memória coletiva (HALBWACHS, *op. cit.*), artesanalmente, visando à articulação do sujeito em reflexão sobre o mundo em que vive. A ideia não era de substituição, mas de trazer novas formas de experimentar e

pensar práticas educativas.

Portanto, a memória, como instrumento metodológico, surge como forma de se somar a esta mediação, fazendo com que o docente se impulse a ouvir as histórias de vida dos discentes, se posicionando, também, com os seus relatos frente à escolha de um conceito, temática e teoria. Desta forma, a ideia foi experimentar o trabalho da memória enquanto motora de reflexões, visando sensibilizar a escuta e o compartilhamento de trocas de experiências, com base nas lembranças de cada sujeito envolvido na ação. Para tal, a observação participante foi, durante o período de permanência do projeto que seguiu de agosto de 2018 a janeiro de 2020, em conjunto, de grande importância para análise de algumas das memórias narradas, sobretudo as religiosas.

A memória como instrumento metodológico educacional, somada à Antropologia, é uma proposta inovadora. Ela se aproxima da história de vida, podendo auxiliar na problematização de alguns dos conceitos, teorias e temas trabalhados na Sociologia escolar. A respeito deste método, Becker já apontava que “A história de vida, mais do que qualquer outra técnica, exceto, talvez, a observação participante, pode dar sentido à super explorada noção de processo” (1993, p. 109). Não se trata de fazermos uma autografia convencional dos discentes, mas de contribuir para inseri-los nas discussões, fazendo-os se perceberem como parte do processo. Junto a outras metodologias, como a etnografia e a observação participante, a memória vem somar à Sociologia escolar, como também às possibilidades de existência da Antropologia na educação básica na base curricular.

De toda forma, sabemos que o conhecimento científico é falível. Ele não é definitivo ou absoluto. Não nos propomos a trazer respostas para tudo. O que apresentamos aqui são propostas e experimentos sujeitos ao repensar. A ciência nos coloca diante das explicações do “por que” e “como”, princípios de buscas da racionalidade humana. Esta busca nos

aproxima da alteridade que, por sua vez, nos traz o homem pensado e definido como um ser simbólico e racional (CASSIRER, 1994). A cada escola, os sujeitos envolvidos não estão apenas vivenciando os aspectos físicos, mas, sim, um universo simbólico. A observação participante entre os agentes envolvidos nas escolas-campo, através da regência em sala de aula, nos coloca diante da dimensão do vivido e nos possibilita colher memórias. Do ponto de vista metodológico, o alvo da investigação antropológica era contribuir para uma compreensão articulada entre os discentes, docentes e residentes sobre diferentes e diversas visões de mundo sobre o sagrado e o profano, o céu e a terra, a morte e a vida, o ser negro e o ser branco, o ser rico e o ser pobre.

Neste sentido, o conhecimento emerge a partir dos percursos que o docente vivencia junto com os outros. Ao adquirir formas de habilidades de experiências e percepções sobre a disciplina, os docentes e residentes tendem a explicar sobre o mundo e a exercitar, junto aos alunos, o potencial de suas vivências.

A memória é capaz de nos auxiliar como técnica, nos colocando diante da vida humana. Ela nos convida a falar, a ouvir, a refletir e a escrever sobre as visões do mundo.

A Residência Pedagógica: perspectivas e desafios de um circuito

A Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense foi desenvolvida no Núcleo de Sociologia. Ela foi constituída pelas seguintes categorias de agentes envolvidos: 16 residentes bolsistas (licenciandos do curso de Ciências Sociais); 2 preceptores (professores de Sociologia da Educação básica); e 1 professora orientadora (pertencente à instituição superior). Coube a cada preceptor acompanhar 8 bolsistas em cada escola-campo,

sob a supervisão da professora orientadora, responsável por coordenar toda a equipe.

A inserção no campo pelos agentes do núcleo ocorreu a partir de um exercício fundamental da Antropologia: a prática contínua do estranhamento, desnaturalização e relativização com base na observação participante. Este movimento nos coloca diante do trabalho de percepção e ressignificação de linguagem, didática e práticas acessíveis aos estudantes da Educação básica. Foi desta forma que o projeto foi se constituindo.

A Residência Pedagógica foi realizada com alunos do Ensino Médio da rede estadual, em duas escolas-campo: em uma instituição localizada no espaço urbano e outra no interior. Classificaremos, respectivamente, como “escola-pista” e “escola-interior”. Na primeira instituição, a descrição segue um circuito urbano que os jovens estabelecem entre a escola e demais diferentes espaços pelas proximidades: escolas, shoppings, igrejas, transportes, diversidade de comércios (registrados ou ambulantes). Nesta escola, grande parte dos discentes negros são moradores de uma das maiores comunidades campistas, localizada próxima à unidade escolar. Em sua maioria, se identificavam como filhos de pedreiros, diaristas e motoristas de diferentes transportes (ônibus, vans, *Uber*, táxi).

Há outra característica presente neste espaço escolar. No período do programa vivenciamos o conflito causado pela realocação de uma unidade do Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD), ligado ao Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), responsável pelo cumprimento de medidas socioeducativas para menores infratores, para o terreno anexo à “escola-pista. Sobre esta questão, Moura (2019) buscou mostrar a complexidade da segregação, dos estigmas e dos direitos e como ela nos levam a questionar o modelo e a qualidade educacional brasileira.

Durante a Residência, observamos como este acontecimento gerou conflito entre docentes, discentes e comunidade escolar. Notávamos, nas falas de alguns, um receio de desvio dos alunos considerados “normais” daqueles classificados como “marginais”.

Por sua vez, a escola do interior guardava certa distância geográfica do centro, mas apresentava, em sua estrutura, televisores, salas de jogos, portas de vidros, datashow (em todas as salas), sendo classificada e comparada, por muitos discentes e residentes, como “parece escola particular”. Os jovens reclamavam da ausência de algumas formas de exercício de lazer, como ir ao cinema, e justificavam a diversão pelas idas às igrejas (em geral, católicas e evangélicas) e à escola. A maioria dos jovens é constituída de filhos de pescadores. A escola fica próximo à praia, o que permite a realização, nesta, de atividades extraclasse. Os residentes ficaram admirados com a primeira aula de Sociologia no espaço aberto e, portanto, diferenciada do cotidiano. Assim como os alunos da escola, os alunos residentes, tomados pela surpresa, diziam que não deixariam de propor aulas “fora dos muros das escolas”.

Buscou-se, através da Residência Pedagógica, seguir princípios desejados nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN) de Sociologia (BRASIL, 2006), através de um conjunto de suas atividades como: despertar os residentes para o interesse da pesquisa, ao desenvolver análise e aplicação dos resultados; e proporcionar conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural.

O circuito educacional entre estas duas escolas-campo veio ao encontro de diferentes formas de sociabilidades vivenciadas na escola por seus diferentes agentes em seus pontos de encontros, conflitos, escolhas curriculares e as relações de trocas. É neste trânsito que nos foi possível operar a relação entre a Antropologia e a memória na Educação Básica.

Dentre os percursos realizados na Residência Pedagógica, destaco

os eventos festivos escolares, que se apresentam como elementos importantes para exercer práticas pedagógicas, observar as ideologias, linguagens, costumes, e perceber as relações interdisciplinares. Eventos culturais realizados nas escolas envolvem a dimensão da memória institucional entre docentes, licenciandos, discentes, gestores e demais profissionais (pedreiros, merendeiras, caseiros, inspetores, profissionais administrativos e da limpeza, para citar alguns) que circulam pelas escolas.

Em uma das festividades, um evento cultural realizado na escola do “interior”, foi possível observar a prática de temáticas desenvolvidas nas aulas de Sociologia, como a questão da “Cultura e Identidade” e “Cultura e Diversidade”. Não se tratou de um evento da disciplina, mas de toda a escola. Cada turma do Ensino Médio ficou responsável por trabalhar um país, visando fazer uma representação de suas culturas quanto às vestimentas, comidas, religiosidade, costumes e linguagens. As salas de aula passaram a ser o espaço destas representações. Neste sentido, era possível se deslocar do Japão para a Itália, da Alemanha para Portugal, do Brasil para França, por exemplo. Bastava entrar e sair de uma sala. O evento também contou com apresentação de danças típicas culturais e de um sarau, organizados por discentes e docentes.

Durante o evento, enquanto professora orientadora, observava os residentes buscando empregar os conceitos a cada fala dos discentes, os quais se encontravam vestidos conforme a realidade socioeconômica que estavam apresentando. Em outras palavras, quando algum aluno afirmava a necessidade de se respeitar todas as culturas em razão de não haver nenhuma melhor ou pior que outra, alguns residentes complementavam: “Você quis dizer Relativismo Cultural?”. Quando descrito acerca do predomínio de uma cultura “superior” sobre outra “inferior”, os bolsistas acrescentavam o termo “etnocentrismo”. Os alunos pareciam ser exercitados na prática das teorias apreendidas em

sala de aula.

O grupo de estudantes que optaram por retratar a religiosidade no Brasil assim o fizeram com base em suas experiências e memórias religiosas. A memória se apresenta, neste sentido, como seletiva e vivida (POLLAK, 1992). Como descreve Halbwachs (*op. cit.*), a memória é fundamental para termos a consciência de que estamos situados em um tempo. Em outras palavras, se as nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas pelos outros, mesmo que sejam acontecimentos nos quais não estivemos envolvidos, é porque, na realidade, “nunca estamos sós” (HALBWACHS, *op. cit.*, p. 26). É por esta premissa que o autor afirma ser a memória uma construção social.

Sendo assim, os eventos realizados nas escolas-campo demonstraram, como já descrito, a forte presença de duas instituições, a familiar e a religiosa. Ao apresentar, durante o evento festivo, a representação da religiosidade portuguesa, os discentes o faziam também com base nas experiências vivenciadas, sobretudo, pela religião católica, e com uma forte presença da figura do padre local, que emprestou a imagem de uma santa, que a igreja tem a custódia, para a exposição, bem como benzeu a água que foi distribuída em pequenos frascos aos visitantes.

Em uma das exposições, três meninas optaram por explicar sobre as religiões afro-brasileiras. Contudo, não tiveram a visibilidade esperada ao longo da exposição do trabalho. Muitos professores, alunos e visitantes não se direcionavam ao local, marcando a apresentação com estigma e silêncio. Uma das discentes que explicava sobre o candomblé era de família evangélica. Dizia ter rompido com a religiosidade cristã após buscar saber mais sobre a sua identidade negra, e por não haver o respeito da religião que lhe era ensinada por sujeitos de outros cultos. Afirmava haver uma memória nacional brasileira silenciada quanto ao caso dos escravos e dos movimentos negros. Quanto às outras duas colegas que faziam, em conjunto, a exposição, uma dizia ser católica

e a outra em busca de uma religião. Enquanto ouvíamos a explicação, o clímax do conflito se dá quando uma professora, atuante em uma escola particular e que visitava a exposição, se retira com a sua turma do Ensino Fundamental I, evitando que seus alunos assistissem. Dizia ser um absurdo terem permitido tal exposição. Um dos meninos que explicavam sobre a capoeira no Brasil, com foco na importância dos escravos, ao assistir a cena, verbaliza uma reflexão: “(...) Se a escola não pode ser um local de falas, qual seria o sentido dela?”

Religiosidades e memórias *na* escola

A forte presença religiosa nas escolas vem marcando as instituições escolares, o que nos permite fazer muitas reflexões e apontar para um alerta aos profissionais.

Nas escolas onde ocorreram as atividades da Residência Pedagógica, a presença religiosa é uma constância nas aulas. Os sujeitos envolvidos trazem suas crenças e rituais. A não compreensão destes fatores nos estudos da Sociologia escolar nos coloca diante de um quadro vulnerável, pois de nada adianta explicar sobre movimentos sociais, cidadania e democracia, por exemplo, se há uma concepção de que uma única e específica fé deve ser compartilhada. Em uma das aulas de Sociologia, cuja temática era racial, uma aluna questionou a outra: “Não sei porque falar sobre negro. Aprendi, com minha família e na minha religião, que todos são iguais perante a Deus.”

Contudo, se no discurso acima observamos um desafio frente às lembranças e ao conhecimento que os discentes trazem e expressam (o dito e o não dito), o contato com o conteúdo de uma aula nos coloca diante de um conceito que, muitas vezes, passa despercebido. Porém, isso não significa dizer da sua inexistência: a religiosidade. Presente no espaço escolar através de diferentes símbolos religiosos,

como imagens, bíblia, crucifixo, para citar alguns, a temática religiosa ainda se posiciona como um desafio constante à educação por ser “um conceito vivenciado, experimentado, compartilhado e construído entre os indivíduos na interação social” (PAIVA, 2020, p. 354). Como analisa Giumbelli (2014), não há como problematizar a relação entre religião e espaço público sem atentar para as condições dos autores, a constituição, a presença de símbolos religiosos e o papel do Estado no debate sobre secularização e laicidade.

Vê-se que não se pode problematizar o espaço público sem atentar para as condições dos atores que se localizam na sociedade; a noção, no entanto, coloca a constituição e o papel do Estado permanentemente em jogo. Estamos, assim, ainda às voltas com o argumento da secularização e suas expectativas para a relação entre religião e espaço público.

Falar sobre religião nos coloca diante de desafios à disciplina de Sociologia como qualquer outra. Vale lembrar que, em 2018, um ano antes do evento, ocorreu, no contexto brasileiro, a eleição presidencial, cuja temática religiosa se apresentou como um divisor de águas entre os sujeitos envolvidos na escola. Na escola do “interior”, durante as eleições para presidência, ocorreu a forte presença de padres e pastores. Havia adesão, por parte destes líderes religiosos, e, consequentemente, por muitos alunos, à ideologia moral e religiosa defendida pelo candidato eleito. O impacto foi percebido em vários momentos, como o da não realização de uma atividade sobre violência, por parte de um aluno da escola “pista”, afirmando ser, cristão, e, que o pastor havia dito para não realizar o trabalho. O que se discutiu entre os colegas de turma foi que na igreja, as atividades e abordagens sobre minorias estariam associados à “coisa de esquerda”, diferenciando-se da “direita” partidária e, por tal, se distanciando da religiosidade cristã.

Tais ações nos levam a pensar que algumas memórias familiares e religiosas trazidas pelos discentes cristãos visavam os vínculos e desejos

de um passado, por vezes não experimentado, mas desejado. Havia um anseio por manter um tipo ideal de tradição, vivida ou não, porém sinalizadora de um novo processo civilizador, o qual se apresenta negacionista em relação à ciência, e não direcionado à diversidade cultural. Ao olhar antropológico, parecíamos estar diante da cultura no singular centrada, em sua superioridade, por ideais morais e ideológicos. Uma oposição frente ao paradigma do relativismo cultural trazido por Boas (2004).

Contudo, estas reflexões nos colocavam diante de um fato a ser considerado na formação docente e nas práticas educativas: é na escola que os sujeitos também vivenciam a fé, a partir de trocas entre agentes que, muitas vezes, tendem a ser do mesmo bairro e frequentam as mesmas instituições religiosas. Soma-se a esta questão o fato de existirem políticas governamentais, como a Lei nº 3.459/2000, sancionada e implementada no Estado do Rio de Janeiro, cuja promulgação instituiu o ensino religioso confessional nas escolas da rede pública. Facultativo e voltado para jovens a partir de 16 anos, a lei se define como “parte integrante da formação básica do cidadão”⁶¹, ofertada de acordo com as preferências manifestadas pelos responsáveis ou pelos próprios alunos. Segundo o Art. 2, os professores devem ter registro no Ministério da Educação e Cultura (MEC) e serem habilitados pela autoridade religiosa competente. A lei estabelece também que o ensino religioso é uma atribuição específica das diferentes autoridades religiosas e que cabe ao Estado o dever de apoiá-lo integralmente.

A oficina de cartas realizada como uma das atividades finais do Programa Residência Pedagógica, entre novembro e dezembro de 2019, materializou esta questão ao pensar nas contribuições antropológicas e da memória à educação, sobretudo, à Sociologia escolar. Nesta atividade, os discentes puderam, de forma livre e anônima, escrever

61 - Governo do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em gov-rj.jusbrasil.com.br. Acesso em 22/03/2002.

sobre a aula de Sociologia que os marcou, bem como avaliar a atuação dos residentes, dos preceptores e da orientadora.

De forma surpreendente, o que tivemos foram escritas de jovens discentes sobre jovens residentes, em proporção, desnaturalizando olhares preconceituosos à forma inicial de como os viam. Inicialmente, os residentes temiam rejeição quanto à regência nas turmas. Somando a esta questão, alguns temiam sofrer estigmas especialmente quanto à identidade de gênero. É o aprender convivendo com os outros. Isto não inclui ausência de conflitos e do exercício contínuo de aprendizagem, mas aponta para uma essência fundamental, que é aprender com o outro, considerando suas vivências e memórias.

Neste sentido, a abordagem da Antropologia na sala de aula da educação básica vem para somar e problematizar o ensino. A partir de métodos e de sua análise focada na memória e na cultura é possível contribuir para o entendimento da vida humana a partir dos sujeitos envolvidos em um determinado espaço.

Considerações finais

Sob um olhar antropológico da educação, buscamos estabelecer um diálogo com a memória, trazendo, deste modo, contribuições para o ensino de Sociologia. O campo de reflexões ocorreu através da experiência do projeto da Residência Pedagógica, realizado durante o período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

Através da exemplificação de algumas práticas e acontecimentos que permearam o circuito pedagógico do projeto, descrevemos momentos de perspectivas e desafios *in loco* à prática docente, como a presença da religiosidade na educação. Se esta temática está continuamente presente no circuito educacional vivenciado, a memória nos permite trazer e levantar dados sobre esta questão, ao possibilitar traçar um

mapeamento cultural e local, contribuindo para o planejamento e regência das aulas.

O circuito educacional observado no espaço e tempo permitiu refletir sobre como os sujeitos envolvidos (docentes, discentes e licenciandos) experimentam relações sociais, conflitos, exercitam a desnaturalização, o estranhamento e relativizam a realidade no processo de reconstrução de si e do outro nas práticas pedagógicas.

O recolhimento das memórias pelos sujeitos sinaliza formas de acesso aos impasses travados no passado para que repensem o presente, contribuindo, assim, para a inserção didática dos conteúdos curriculares. A Antropologia possibilita dinamizar esta observação e inserção de teorias, conceitos e temáticas para o debate cultural, somando e contribuindo para o contexto escolar.

As reflexões não se esgotam por aqui. Outro ponto de análise para o aprofundamento das questões apresentadas é a descrição e as análises biográficas construídas pelos residentes, a partir de suas vivências ao longo do projeto. É preciso também traçar os pontos de abordagens teóricas e práticas da temática tratada, visando compor propostas curriculares e, por que não, políticas públicas educacionais mais abrangentes ao exercício de se conhecer e de ensinar humanidades.

Referências bibliográficas

BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.

BOAS, F. *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRASIL. *Ciências Humanas e suas tecnologias: Sociologia*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2006.

CASSIRER, E. *Antropologia filosófica: ensaio sobre o homem: introdução*

a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1994.

DAUSTER, T. *Antropologia e Educação: um saber de fronteiras*. Rio de Janeiro: Fomar & Ação, 2007.

FENTRESS, J.; WICKHAM, C. *Memória Social: novas perspectivas sobre o passado*. Lisboa: Teorema, 1992.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GIUMBELLI, E. *Símbolos religiosos em controvérsias*. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

INGOLD, T. *Antropologia: para que serve?* Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

INGOLD, T. *Antropologia e/como educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

MATTOS, C. L. G.; FONTOURA, H. A. *Etnografia e educação: relatos de pesquisa*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

MOURA, J. S. *“Entre muros estruturais e morais: análise das dinâmicas conflituosas entre uma escola campista e seu novo vizinho. CRIADD”*. 2019, 95f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2019.

PAIVA, A. L. S. *“O Ensino de Sociologia e a Religião”*. In.: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. N.; CIGALES, M. P. (orgs.). *Dicionário do Ensino de*

Sociologia. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 353-357.

POLLAK, M. Memória e identidade. *Revista de Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 200-215.

ROCHA, G.; TOSTA, S. P. (orgs.). *Educação e Antropologia: construindo metodologia de pesquisa*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

SEEDUC-RJ. *Currículo Mínimo*. Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, I. L. F. "O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas". In.: MORAES, A. C. (coord.). *Sociologia: Ensino Médio. Coleção Explorando o Ensino*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, v. 15, 2010.

WULF, C. *Antropologia da educação*. Campinas: Editora Alínea, 2005.



Autores



Breno Rodrigo de Oliveira Alencar

Professor do Instituto Federal do Pará, Campus Belém. Possui doutorado em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará (2019), mestrado em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia (2011) e Graduação em Ciências Sociais com concentração na área de Antropologia (2008). É Presidente do Comitê Científico Local do IFPA/Campus Belém (2022-2024), vice-líder do Grupo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em Cultura, Educação e Política (GICEP) e coordena o Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciberultura (NUPEC).



Gekbede Dantas Targino

Professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal da Paraíba (IFPB, Campus João Pessoa-PB). Pós-Doutora pelo Departamento de Sociologia (UFSCar). Doutora em Sociologia (UFPB). Mestre em Ciência Sociais (UFRN). Graduada em Ciências Sociais (UFPB). Membro dos grupos de pesquisa Realidade Brasileira e Educação Profissional (IFPB), Antropologia na Educação básica(IFPB) e Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Profissões e Mobilidades – LEST-M/UFSCar.



Marcelo da Silva Araújo

Licenciado e bacharel em Ciências Sociais, UFF (2000). Licenciado em História, UERJ (2004). Mestre em Artes Visuais, UFRJ (2003). Doutor em Antropologia, UFF (2014). Professor do Instituto Federal da Paraíba, campus Campina Grande, atuando em turmas de ensino médio integrado e superior. Líder do Grupo de

Pesquisa “Antropologia na Educação Básica”. E-mail: marcelo.araujo@ifpb.edu.br.



Amurabi Oliveira

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), livre docente em Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com estágio pós-doutoral em Didática das Ciências Sociais pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pesquisador do CNPq. Membro afiliado da Academia Brasileira de Ciências e da Global

Young Academy.



Tatiana Bukowitz

Integrante do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II desde 2009, onde atualmente leciona no Campus Centro para turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Colaboradora do LAEDH (Laboratório de Educação em Direitos Humanos), adepta de Paulo Freire, de bell hooks e da Pedagogia Histórico-Crítica. Nos últimos anos vem desenvolvendo recursos educacionais escolares dentro da perspectiva dos Estudos Decoloniais. Cientista Social graduada pela

UERJ, especialista em Estudos Japoneses e Relações Internacionais pela TUFS, mestre em Sociologia pelo IUPERJ e doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ.



Livia Tavares Mendes Froes

Doutora e mestre em Antropologia (UFF). Bacharel e licenciada em Ciências Sociais (UFMG). Professora EBTT, de Sociologia, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, do Instituto Federal Baiano, campus Itaberaba. Compõe o NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas e o Geni - Núcleo de Estudos de

Gênero e Sexualidade, ambos, do IF Baiano. No campus Senhor do Bonfim, atuou nas modalidades técnico integrado ao ensino médio, técnico subsequente e pós-graduação lato-sensu.



Cleomar Felipe Cabral Job de Andrade

É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IFBAIANO. Possui Doutorado (2011) e Mestrado (2005) em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba - (PPGS/UFPB), Graduação na área de Ciências Sociais pela UFPB (2001) e Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, com habilitação em Ciências Sociais, pelo IFBA (2020). Foi consultora da UNESCO, avaliando ações referentes ao Patrimônio Cultural Imaterial no RN. É membro da Associação Brasileira de Antropologia - ABA, da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS, da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN e da Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB. Atualmente coordena o Grupo de Pesquisa em Ciências Humanas - GEHU/CNPq.



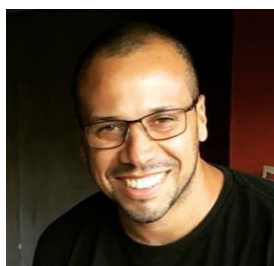
Mirele Saiara Santos Ribeiro

Mulher Negra, Mãe Solo, Feminista, Graduada em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano Campus Santa Inês, Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Libras pela Faculdade Estratego e Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e TGD pela Faculdade Única. Professora especialista no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE) no município de Ubaíra Bahia.



Emily Novaes Santos

Mulher, preta, baiana e graduanda no curso de Direito na Universidade Federal Fluminense.



Renato de Souza Dória

Possui Bacharelado e Licenciatura Plena em HISTÓRIA pela Universidade Gama Filho (2008). Está elaborando trabalho de conclusão do Curso de Pós-graduação Latu Sensu em História Contemporânea da Universidade Federal Fluminense (2010). Atualmente, é graduando em Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense. Estuda História Local, com ênfase em História da Zona Oeste do Rio de Janeiro, História Social e Movimentos Sociais no campo e na cidade, com ênfase em urbanização.



José Kleiton Vieira de Lima Ferreira

Graduado em Ciências Sociais, mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Alagoas. Professor da rede estadual de educação de Alagoas e na Faculdade Raimundo Marinho.



Elusiano da Silva Melo Júnior

Professor de Sociologia da EEM Governador Manoel de Castro Filho. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN, UFERSA e IFRN). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), tendo sido bolsista PIBID entre 2016 e 2018 e RESPED entre 2018 e 2019, bem como voluntário dos Cursinhos Populares EMANCIPA e CIDADANIA,

como professor de sociologia. Possui interesse em ensino, educação, constituição identitária e estudos sobre gênero e sexualidade.



Mateus Alexandre Pereira da Conceição

Graduado com láurea acadêmica em Ciências Sociais (licenciatura) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), onde foi Bolsista do Programa de Educação Tutorial em Ciências Sociais ? PETCIS, de 2016 à 2019, voluntário do PIBID de 2018 à 2019, e voluntário do Residência Pedagógica em 2019. Atualmente é mestrando no Programa de Pós Graduação em Ensino ? POSENSINO - e integrante do Grupo de Estudos Culturais (GRUESC) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). Centra seus estudos nas Ciências Sociais, com ênfase na Antropologia, a partir dos grupos temáticos: Educação das Relações Étnico-Raciais, ensino de Sociologia/Antropologia/Política. - Correio eletrônico: mateusalexandre14@hotmail.com



Eliane Anselmo da Silva

É graduada em Ciências Sociais pela UERN (2002), Mestre (2005) e Doutora (2011) em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Adjunto IV do curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. É Diretora da Diretoria de ações Afirmativas e Diversidade - DIAAD/UERN. Foi Pró-Reitora Adjunta de Extensão - PROEX/UERN no período de 2021 a 2022. Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Ciências Sociais da UERN. Coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UERN. É líder do GRUESC (Grupo de Estudos Culturais), também da UERN. Preside a Comissão de Avaliação do Procedimento de Heteroidentificação para as Cotas Étnico-Raciais da UERN. É membro da UERN no Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Refugiados, Apátridas e Migrantes do Rio Grande do Norte - CERAM/RN. Editora da RESC - Revista de Estudos SocioCulturais.



Lidiane Alves da Cunha

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2002), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2005) e doutorado em Ciências Sociais UFRN (2017). Atualmente é professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, tendo criado e coordenado o PIBID do curso de Ciências Sociais. Foi docente e coordenadora do curso de Ciências Sociais da

Universidade Federal do Tocantins - UFT. Tem experiência na área de Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: religiosidades, cultura e saberes da tradição, memória, sociologia do consumo e ensino de Sociologia.



Stella De Sousa Martins

Estudante do bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista PIBIC 2019-2022 da pesquisa “A Sociologia no Enem e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da

UERJ”, coordenado pelo professor Wallace Ferreira, a qual mapeou o conhecimento dos estudantes de ciências sociais da UERJ sobre o ENEM. Além disso, realizou análise das questões de sociologia das provas de Ciências Humanas do ENEM do período de 2009-2020. Atualmente é bolsista da Prodocência UERJ, cujo título é “A Sociologia frente à Reforma do Ensino Médio, às reformas curriculares e aos novos livros didáticos”.



Juliana Dias Lima

Graduanda em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, integra a pesquisa “O lugar da Sociologia no contexto do Novo Ensino Médio”, como estagiária voluntária (PIBIC). Além disso, é bolsista no Projeto Prodocência, onde realiza a pesquisa intitulada “A Sociologia frente à

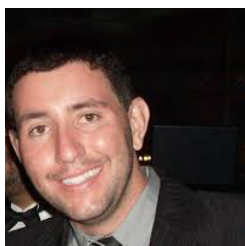
Reforma do Ensino Médio, às reformas curriculares e aos novos livros didáticos”. Por fim, integra a equipe do Programa de Residência Pedagógica em Sociologia,

biênio 2022-2024.



Letícia Guimarães Vicente

Estudante de Ciências Sociais da UERJ e estudante de Direito da UNESA, tem 23 anos e compôs o Projeto de Iniciação Científica “A Sociologia no ENEM”.



Wallace Ferreira

Doutor em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP/UERJ). Atualmente é professor de Sociologia da UERJ, atuando no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), onde é coordenador de Extensão e Formação Continuada e do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais (LEPECS). Prodocente da UERJ com projeto sobre o lugar da Sociologia no novo Ensino Médio, coordenador de pesquisas PIBIC, ICJr e Faperj, além de docente orientador do Programa de Residência Pedagógica (Sociologia/UERJ) no edital 2022-2024.



Helder da Silva Mendonça

Natural de Tauá-Ceará. Atua há 16 anos na educação cearense. Mestre em Sociologia pelo PROFSOCIO na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), especialista em Docência Superior pela Universidade Gama Filho (UGF) e Ciência Política pela Faculdade Focus, graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Professor efetivo de Sociologia da rede estadual de ensino (SEDUC/CE).



Andréa Lúcia da Silva de Paiva

Professora do Curso de Ciências Sociais da UFF/Campos. Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (IFCS/UFRJ). Coordenadora de área do PIBID/2023 e do Grupo de Pesquisa em Memória e Cultura Motirõ Nhãdereko.

Membro efetivo do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Ciências Sociais (LAPECS). Coordenou o Programa Residência Pedagógica. Temas de estudos: Antropologia e Educação, religião, memória, patrimônio e ensino de Sociologia.

Este livro é resultado de um esforço coletivo voltado à reflexão sobre a presença e as contribuições da Antropologia como área do conhecimento e recurso metodológico de ensino na educação básica. O mesmo deve sua origem às trocas de experiências e saberes ocorridas por ocasião do Grupo de Discussão “Antropologiana sala de aula da Educação Básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos”, realizado dentro do IV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, em 2020. Acreditando ser uma proposta inovadora na área do ensino de ciências sociais, pretendemos com esta publicação apresentar as iniciativas e estratégias de transposição didática realizadas por docentes com formação em Antropologia, mas que atuam na educação básica. Reunimos, assim, relatos de experiência, estudos de caso e etnografias de docentes e pesquisadores de diferentes regiões do Brasil interessados em discutir o impacto e as contribuições da Antropologia na formação dos estudantes brasileiros, procurando demonstrar como o estranhamento, a desnaturalização, o decolonialismo, o antirracismo, a tolerância e a alteridade, princípios e valores tão próprios a essa disciplina podem ser incorporados à sua visão de mundo.

Palavras-chave: Antropologia; educação básica; metodologia; recursos didáticos.



INSTITUTO FEDERAL
Pará



EDIFPA