

AN TRO PO GIA

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

NA EDUCAÇÃO BÁSICA
VOLUME 2



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

Antropologia na Educação Básica

Volume 2



Belém
2024

©2024 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 Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

A636 Antropologia na educação básica volume 2 / organizadores Breno Rodrigo de Oliveira Alencar, Gekbede Dantas Targino, Marcelo da Silva Araújo. – Belém: EDIFPA, 2024.

302p.

ISBN: 978-65-87415-81-9

1. Antropologia educacional. 2. Sociologia educacional. 3. Educação básica. I. Alencar, Breno Rodrigues de Oliveira. II. Targino, Gekbede Dantas. IV. Título.

CDD 23: 370.115

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

Luís Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica

Marcelo Bregagnoli

Reitora

Ana Paula Palheta Santana

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

Saulo Rafael Silva e Silva

Presidente do Conselho Editorial

Saulo Rafael Silva e Silva

Conselho Editorial

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar

Bruno Rafael Ribeiro de Almeida

Hericley Serejo Santos

Laísa Maria de Resende Castro

Lidineusa Machado Araújo

Marco Aurélio Lopes Della Flora

Maria José Souza dos Santos

Nelson de Lima Ribeiro Filho

Priscilla Bezerra Barbosa

Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho

Rejane de Barros Araújo

Ricardo Regis de Almeida

Uemeson José dos Santos

Walery Costa dos Reis

Projeto gráfico e diagramação

Caio Cesar Figueiredo de Sousa

Revisão de texto

Gleice do Socorro Bittencourt dos Reis



Agradecimentos

A escrita de um livro é sempre um trabalho de grande envergadura. Envolve tempo, disciplina, dedicação, rigor, atenção para os detalhes. Uma coletânea envolve um trabalho ainda maior, porque é necessário lidar com o imponderável. É uma enxurrada que pode levar nossa casa e com ela nossas anotações, computadores, HDs; é uma doença que nos assola de forma imprevisível e leva embora nosso ânimo; o nascimento de um filho ou filha que se torna o principal ou único compromisso por meses ou anos; ou ainda uma pandemia, que pode durar dois anos e tornar qualquer prazo ou planejamento um mero devaneio.

Se nada disso tiver acontecido – ou se apesar disso tudo tiver acontecido – e os manuscritos forem entregues no prazo ou nos sucessivos adiamentos solicitados pelos autores, os organizadores ainda correm o risco de ver seu trabalho “dar com os burros n’água” quando todo este esforço não encontra acolhida por uma editora, ou o que é pior: pelo público leitor.

Portanto, quando você está diante de um segundo volume de uma obra lembre que todos esses obstáculos foram superados. No caso desta coletânea, duas vezes! Mas assim como ninguém entra duas vezes no mesmo rio, o segundo volume de um livro nunca é igual ao primeiro.

Na primeira edição de Antropologia na Educação Básica nenhum dos organizadores se conhecia pessoalmente. Éramos (e ainda somos) colegas dos grupos de troca de mensagens formados por professores de Sociologia carentes por atividades em congressos acadêmicos na área das ciências sociais que nos dessem a oportunidade para compartilhar e discutir sobre nossas angústias, desafios e êxitos como educadores com formação em Antropologia, mas atuando na educação básica. As propostas de grupos de trabalho e, como consequência, a organização do primeiro volume se deu num ambiente de receio e dúvidas, razão

pela qual nos perguntávamos: “O que é isto que estamos fazendo?”, “Quem será que vai ler este livro?”.

Essas perguntas e a completa imprevisibilidade sobre as respostas que podíamos obter a partir delas, acabou por nos unir como organizadores criando entre nós um sentimento de cumplicidade, por vezes tão raro no meio acadêmico, mas fundamentais em trabalhos de longa duração. O livro que chega ao leitor neste segundo volume, é produto de nosso amadurecimento como organizadores, pesquisadores e docentes. Aquelas dúvidas que nos moveram a superar o desafio de propor fóruns de discussão sobre a atuação de antropólogos na educação básica deram lugar à expectativa de expansão de nosso grupo de pesquisa e a interlocuções com pesquisadores e produções internacionais.

Portanto, é a esta cumplicidade, verdadeira amizade nascida do trabalho acadêmico, a quem fazemos nosso primeiro gesto de agradecimento. E é por meio dela que também agradecemos a cada docente, pesquisador e pesquisadora que enviou para nossos grupos de trabalho suas propostas de comunicação e que em seguida responderam positivamente ao nosso convite para publicar seus manuscritos e revisá-los quando necessário. Da amizade que nasceu entre os organizadores desta coletânea, surgiu também a confiança desses autores em todo processo editorial que resultou nesta publicação.

Aproveitamos ainda para renovar nosso agradecimento à Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, cujo convite, através de seu V Congresso (CABECS), para organizar o Grupo de Discussão “Antropologia na sala de aula da educação básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos”, demonstrou reconhecimento pela proposta apresentada no congresso anterior.

Agradecemos também a Associação Brasileira de Antropologia cuja comissão organizadora de sua 33ª Reunião tornou possível pela primeira vez em sua história a realização de um grupo de trabalho organizado por e voltado para docentes/pesquisadores(as) da educação básica.

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 de Pesquisa em Antropologia na Educação Básica, do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Cultura, Educação e Política (GICEP/IFPA) e ao Grupo de pesquisa Realidade Brasileira e Educação Profissional (IFPB).

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



Sumário

Prefácio - Vida longa à Atropologia na Educação Básica	17
Bárbara de Souza Fontes	
Apresentação	25
Breno Rodrigo de Alencar	
Gekbede Dantas Targino	
Marcelo da Silva Araújo	
Qual o lugar da Antropologia no Novo Ensino Médio?	47
Andréa Lúcia da Silva de Paiva	
A Antropologia no Ensino Médio, o estudante e seus recursos	73
Marcelo da Silva Araújo	
Experiências pedagógicas de abordagem antropológica nos IFs em perspectiva	101
Fernanda Deborah Barbosa Lima	
Lívia Tavares Mendes Froes	
Vivências, diálogos e identidades: a Antropologia como didática e conteúdo no Ensino Médio integrado	125
Bruno Guilherme dos Santos Borda	
Histórias da ficção e da realidade: percurso de uma oficina pedagógica sobre violências de gênero na educação básica	141
Janaina de Souza Bujes	
Regimes políticos e “sede de justiça”: experiência de ensino sobre política a partir de uma dinâmica em grupo	169
Lucas Tibo Saraiva	

Relato e análise da experiência do Fórum Maranhense de Sociologia como metodologia ativa nas escolas públicas estaduais do Ensino Médio	183
Ana Carolina Torrente Pereira Andréa Joana Sodre de Sousa Garcia	
Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica: uma reflexão sobre o aprendizado das práticas antropológicas no Ensino Médio	219
Marcos Verissimo Yuri Motta Alice Magalhães	
Antropologia, iniciação científica e excelência solidária: a experiência do Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciberultura	243
Breno Rodrigo de Oliveira Alencar	
Ateliê de Ciências Sociais e Ensino: Antropologia, experimentação e formação docente	275
Graziele Ramos Schweig Maria Tereza Couto Gontijo	
Sobre os Autores	295



Prefácio

Vida longa à Antropologia na Educação Básica

Barbara de Souza Fontes¹

Prefaciando o Volume II da obra **Antropologia na Educação Básica** é um grande orgulho e uma grande responsabilidade. Marcelo Araújo (IFPB), Gekbede Dantas (IFPB) e Breno Alencar (IFPA) – colegas de Antropologia e de atuação na Educação Básica que organizam esta coletânea – vêm fortalecendo e expandindo os estudos e reflexões sobre essa área do conhecimento, com a organização de Grupos de Estudo, Linhas de Pesquisa, além de Mesas Redondas e Grupos de Trabalho em eventos nacionais e internacionais de Antropologia². Essas iniciativas estimulam colegas de profissão a refletirem e sistematizarem suas experiências com o ensino da Antropologia nas escolas. As duas coletâneas organizadas por esse potente e inspirador trio representam, assim, os bem-sucedidos esforços coletivos em afirmar a Antropologia na Educação Básica como uma área não só de atuação de antropólogos, mas também de produção do conhecimento.

Como Oliveira (2023) bem contextualizou no prefácio ao Volume I da obra, a história da Antropologia no Brasil é marcada por uma falta de estudos acerca de seu ensino, seja no nível superior ou na Educação Básica (onde esteve presente primeiro, vale pontuar). Conhecer a forma como o saber antropológico chegou ao país, permeando, de

1 - Professora de Sociologia do Colégio Pedro II. Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ), com pesquisa de tese sobre a Antropologia na Educação Básica, a partir dos livros didáticos de Sociologia.

2 - Em conjunto, os autores já organizaram Grupos de Trabalho e Mesas em duas ABECS (2020 e 2022) e uma RBA (2022), no âmbito nacional; e um grupo de Trabalho e uma mesa-redonda na RAM (2023) e uma mesa-redonda na ALA (2024), em âmbito internacional.

maneira difusa, tanto currículos escolares quanto universitários, é um modo também de entender como se consolida e rotiniza um campo de conhecimento, com vertentes que, mais tarde se tornariam hegemônicas no que entendemos como Antropologia no país e que ainda orientam o que ensinamos e como aprendemos a disciplina nos dias de hoje (Fontes, 2019).

Refletir sobre o ensino de Antropologia, assim, é refletir sobre a própria Antropologia. Reproduzo aqui a pergunta que norteou minha pesquisa de doutoramento: “Afim, que Antropologia é essa ensinada nas escolas?”. Trata-se de uma reprodução do que aprendemos em nossas formações no Ensino Superior? Como são determinados os conteúdos/ autores/teorias considerados relevantes para o nível básico de ensino? Quem são as pessoas ou grupos responsáveis pela elaboração de nossos currículos? Essas pessoas têm relação com a Educação Básica? Conhecem o “chão da escola”? Esses conteúdos são, de fato, relevantes para as especificidades desse nível de escolaridade? Como construir uma alfabetização antropológica que faça sentido para a nossa diversidade de estudantes? Qual a contribuição da Antropologia para a formação de nossos estudantes?

Algumas dessas perguntas talvez não tenham uma resposta pronta. Certamente, os 19 artigos que compõem as duas edições desta coletânea, juntamente com tantas outras pesquisas que vêm sendo feitas sobre a inserção da Antropologia na Educação Básica, são relevantes para refletirmos sobre essas e outras questões. Mas não só refletir, como bem mostra esta coletânea. Quero destacar um espaço privilegiado que temos em um lugar associado a tão pouco “privilegio”: o chão da escola. A maior parte das pesquisas e reflexões sobre a Antropologia na educação básica surge da prática docente, do cotidiano escolar, de experimentações derivadas da atuação nesse nível de ensino. Com todas as dificuldades e desafios que temos como educadores, estar na escola

abre possibilidades de construção de conhecimento que transcendem uma perspectiva teórica e abstrata de apresentação do saber antropológico. Sistematizar e compartilhar essas experiências é essencial para construirmos um campo de estudos e práticas rico e colaborativo.

Acredito que é expandindo essas trocas e compartilhando nossas experiências e pesquisas que consolidaremos um campo de estudos e construiremos relações de ensino-aprendizagem que façam sentido no que se refere à apresentação do conhecimento antropológico a estudantes de nível médio. Por exemplo, em minha pesquisa de doutoramento, que aborda a Antropologia na educação básica através dos livros didáticos, observei que a disciplina pode ser mobilizada de diferentes formas nos manuais e isso pode fazer diferença na forma como ela é compreendida. As duas formas predominantes nos livros do edital de 2018, do PNLD, são: uma mais “teórica”, que apresenta a disciplina a partir de sua história e da “evolução” do conceito de cultura pelas escolas antropológicas; e outra mais “concreta”, que utiliza etnografias e pesquisas de antropólogos para abordar temas de estudo, como família e religião (Fontes, 2019).

De uma perspectiva pessoal, como pesquisadora e docente da Educação Básica, considero válido o letramento sobre nosso campo do conhecimento, mas considero muito mais interessante refletirmos sobre como seu imenso arcabouço de pesquisas pode nos ser útil para dialogar com a realidade dos estudantes e ampliar suas visões de mundo. Nesse sentido, as etnografias são um grande trunfo que a Antropologia nos traz – e ainda muito pouco explorado. De vez em quando me pego imaginando como seria bacana termos uma espécie de glossário antropológico como material didático, em que teríamos referências de etnografias sobre temas variados para utilizarmos em sala de aula. Às vezes, falta-nos tempo de refletir sobre nossa prática e construir conhecimento a partir dela. Mas, quando isso é possível, enriquecemos

nosso repertório e expandimos as possibilidades de se pensar e fazer a Antropologia para além dos muros das universidades.

É por isso que iniciativas como a dessa coletânea são tão relevantes. É por isso também que nós, antropólogas e antropólogos que atuam na Educação Básica, devemos ocupar os espaços em eventos e pós-graduações de Antropologia. Devemos quebrar os muros que ainda separam Antropologia e Educação e visibilizar a complexidade que é didatizar uma área do conhecimento. Ocupando cada vez mais esses espaços, como vem acontecendo, ocuparemos também os espaços de elaboração e proposição de currículos³ – como os editais dos livros didáticos ou mesmo a participação na elaboração dos manuais – e, assim, podemos angariar mais espaço para a Antropologia, na disciplina escolar Sociologia, e para as reflexões sobre o seu ensino nas pós-graduações de Antropologia.

Nas discussões sobre a Antropologia na Educação Básica já temos mais do que mapeados os desafios e dificuldades decorrentes desse lugar acessório que a disciplina ocupa frente à Sociologia. Isso se manifesta desde a construção do currículo – que negligencia a Antropologia e a Ciência Política – até os fóruns e eventos acadêmicos – que começaram recentemente a reconhecer essa área como de interesse antropológico. Em um âmbito mais profundo, se manifesta também em nossa identificação como profissionais, haja vista a desvalorização da atuação na Educação Básica, especialmente em relação à produção de conhecimento.

Professores também são pesquisadores, e pesquisadores podem, e devem, aprender muito com os professores. Não me esqueço de um entrevistado de minha pesquisa – professor universitário e autor de

3 - Em sua dissertação de mestrado, Desterro (2016) destaca como os editais do PNLD funcionam como verdadeiros “propositores de currículo” ao determinar conteúdos e abordagens obrigatórias nos livros didáticos, como as três áreas do conhecimento das Ciências Sociais e sua pluralidade teórica.

um manual didático – que afirmou ter sido a experiência de elaborar um livro didático para o Ensino Médio uma das mais interessantes que já teve como antropólogo:

Para ele, o exercício de transpor o conhecimento antropológico para adolescentes de origens e vivências diversas trouxe à tona a relevância e o valor da disciplina como área do conhecimento. Para o autor, esse exercício é bem-sucedido quando se consegue compreender para que serve tudo o que se aprende e ensina de Antropologia no mundo acadêmico quando o público-alvo são os adolescentes. A experiência lhe deu uma maior consciência da importância da Antropologia e, conseqüentemente, fez dele um melhor antropólogo capaz de teorizar sobre uma pedagogia antropológica, já que é preciso pensar antropológicamente o aluno. Essa experiência, que envolveu também a relação com uma grande editora e um aprendizado sobre processo de editoração, fez o autor construir uma nova visão sobre os estudantes e o conhecimento antropológico. O manual didático é considerado por ele como um instrumento que através dos conhecimentos antropológicos permite acessar ou ativar nos estudantes o interesse pelo estudo das sociedades. (Fontes, 2019, p. 177-178).

Concluo esse prefácio afirmando que ele é também um manifesto. Nós, que atuamos na Educação Básica, vivemos uma luta constante em defesa da permanência de nossa disciplina escolar, com no mínimo dois tempos de aula por semana e valorização da carreira docente. A intermitência que historicamente nos assombra dificulta que ampliemos o olhar para questões mais específicas de nossa área do conhecimento. Mas é necessário aliar os dois movimentos. Quanto mais as Ciências Sociais se voltarem para a importância da atuação na Educação Básica, mais a disciplina escolar Sociologia tende a se fortalecer. Quanto mais a Antropologia e a Ciência Política reivindicarem espaço nos debates e fóruns relativos a isso, mais vão conquistar e mais profissionais vão atuar e produzir conhecimento sobre esse nível do ensino.

Por isso, nos reconheçamos como antropólogas e antropólogos que atuam na Educação Básica. Quando possível, sistematizemos nossas experiências de ensino-aprendizagem. Levemos nossas reflexões para grupos de estudos, eventos e pós-graduações. Participemos de debates sobre elaboração de currículos. Pensemos coletivamente a Antropologia e suas possibilidades. Aproximemos a universidade do chão da escola. Nos conheçamos. Façamos nos conhecerem. Que a Antropologia na Educação Básica seja mais do que um campo de estudos de nossa área de conhecimento. Que ela seja – como vejo que já é – um lugar de trocas, acolhimento e construção partilhada e coletiva de fazeres e saberes.

Desejo vida longa a essa coletânea e que esse trio poderoso de organizadores continue nos inspirando com sua atuação e luta pela consolidação de uma Antropologia na Educação Básica!

Referências

DESTERRO, Fabio. **Sobre livros didáticos de sociologia para o Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

FONTES, Barbara. **Entre o “chão da escola” e a universidade: a Antropologia nos manuais didáticos de Sociologia**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. Prefácio. In: Alencar, Breno; Targino, Gekbede; Araújo, Marcelo (orgs.). **Antropologia na Educação Básica**. Belém: Editora IFPA, 2023.



Apresentação

Breno Rodrigo de Alencar

Gekbede Dantas Targino

Marcelo da Silva Araújo

...essa maravilha, para mim, que é a Antropologia da educação.

Raúl Iturra (2012)

Este livro, *Antropologia na Educação Básica, volume II*, é uma obra em reconhecimento à Antropologia da Educação. Como desdobramento natural do volume anterior, ele intenta ofertar a estudantes e docentes - mas extensivamente ao público em geral - algumas linhas de pensamento e de fazer da interface entre estas duas áreas.

De partida, convém lembrar que uma perspectiva mais interdisciplinar tem optado pela denominação Antropologia e Educação, nomenclatura pela qual os organizadores e a organizadora têm simpatia. Porém, para didatizar o desenvolvimento aqui pretendido, e de modo a seguir a tendência, nos utilizaremos da categoria Antropologia da Educação. Esta é assumida por pesquisadores e pesquisadoras, entre elas Neusa Gusmão (2016, p. 67), a qual afirma empregar a designação “da Educação”, apesar da “polêmica a respeito de uma melhor denominação”. Interessa-nos, portanto, visibilizar uma reflexão acerca da interação entre Antropologia e Educação, seus diálogos e interfaces. Esperamos tornar claro haver “uma grande falta de jeito da Antropologia” (Pereira, 2017, p. 158), principalmente no Brasil, em lidar com o tema da Educação e, o mais crucial, em abordar o tema da educação escolar formal.

Porém, convém afirmar que, ao olhar para a educação, a Antropologia precisa ir além de pares de opostos (ensino formal e informal, conhecimento abstrato e concreto ou teoria versus prática), a fim de captar os processos de formação que envolvem técnicas, práticas e representações de ensino/aprendizagem e que são vistos como da ordem da educação, e não restritos aos domínios da escola.

Afinal, como pergunta Gusmão (2010, p. 261), “qual a função, a missão e o alcance da educação?”. A própria autora o responde, ao dizer que o esclarecimento destas questões é, em si mesmo, o desafio de uma Antropologia da Educação. E, aparentemente, este esclarecimento ainda estaria por se fazer. Para ela (idem, p. 262), e assumimos isto também, o desafio no qual o fazer antropológico, sua prática e seu suporte teórico são fundamentais na educação, diz respeito a *“re-unir ensino-aprendizagem, tornando-se um aprender ensinando e um ensinar aprendendo”*. (itálico no original)

Movimentos da pesquisa em Educação na Antropologia

A Antropologia tem, no centro de sua preocupação e no âmbito educacional, a pergunta pela formação e pela capacidade do indivíduo de ser formado, segundo a ideia do *homo educandus*, de Immanuel Kant (1974 *apud* Martins e Morais, 2005). Para este autor, o homem só se pode tornar homem pela educação, a qual lhe confere a possibilidade de se tornar livre no âmbito de uma ordem instaurada pela razão e no quadro de uma moralidade fundamental. Isso claramente significa que o homem deve, pouco a pouco, “reconhecer-se como o autor do seu próprio destino” (idem, p. 102), desgarrando-se, em definitivo, do determinismo biológico que se impõe aos outros animais. A educação surge, assim, como a mediadora de todo o processo de cumprimento do projeto antropológico exclusivamente humano.

Como afirma Schaden (1954, p. 6), cabe à “Ciência do Homem” desempenhar função educativa no mundo atual e, se a Antropologia tem a ambição de abarcar a cultura ou a sociedade em sua totalidade, fica evidente que a Educação, que tem na cultura sua fonte de transmissão, se afigura como parceira desse diálogo, uma vez que não há nenhuma prática educativa que ocorra fora do universo da cultura (sendo o próprio ensino um valor cultural).

A Antropologia, assim como a Educação enquanto cultura, é, para além de um lugar, uma fronteira, visto que se encontra não na identidade, na etnia ou em contextos sociais específicos, e sim na mediação. Seja no encontro etnográfico, seja nas relações socioeducativas, escolares ou não, é o movimento até o “outro” que traduz e confere sentido às duas disciplinas, e é esse movimento ou mediação que envolve a construção da alteridade. Pode-se, assim, dizer, como defendem Rocha e Tosta (2009, p. 137), que a ideia central é de “uma Antropologia da Educação como uma fenomenologia do olhar: de uma ‘sensibilização do olhar’, usando a expressão de Geertz, para quem a realidade é um texto confuso a ser decifrado”.

O conhecimento antropológico não é um saber pelo saber, mas um conhecimento que serve para desencadear processos educativos, objetivando aperfeiçoar o indivíduo. A pesquisa em Antropologia da Educação precisa estar voltada para questões epistemológicas, uma vez que, nas palavras da antropóloga Bela Feldman-Bianco, até 2005, “a comunidade antropológica elaborara, mas não institucionalizara”, uma tabela, na qual a Antropologia da Educação foi classificada na subárea intitulada “Antropologias especializadas” (2013 *apud* Tibau, 2019, p. 349). A menção, aparentemente antiga (ano de 2005), mantém-se (pelo menos em certa medida). Para tanto, seria suficiente ler uma entrevista de 2017 (Oliveira e Rúa, 2017, p. 106), na qual a antropóloga da educação Neusa Gusmão, uma das mais reconhecidas no Brasil, afirmou que

a “aproximação da Antropologia com a Educação ainda é um movimento recente”, uma vez que “os antropólogos normalmente esbarram com o objeto educacional em campo, de tal forma que o próprio campo da Antropologia da Educação no Brasil ainda está em processo de formação”. Este cenário é corroborado, e até negativamente acentuado, por Vieira (2017b, p. 178), para quem a Antropologia da Educação em constituição no Brasil é *“guiada pela falta de lucidez ou de sensatez, visto que apresenta, em sua maioria, dados bibliográficos diante de uma área que deve se constituir eminentemente empírica.”* (itálico no original)

Contudo, desejamos defender que este cenário tem potencial para se alterar qualitativamente. As discussões a respeito do ensino de Antropologia têm ocupado um espaço privilegiado nas edições da Reunião Brasileira de Antropologia, devido, em grande medida, à relevância que esse tema passa a assumir, aproximando-se das preocupações acadêmicas e políticas da Associação Brasileira de Antropologia - à busca, talvez, como afirma Freitas (2017, p. 82), de recuperar o sonho, dos anos 1960, de Darcy Ribeiro, para quem a “nova Antropologia, uma ‘Antropologia mestiça’ deveria acudir a urgência de entender o que se passava dentro das escolas em termos de diversificação interna”, cujo tema da diversificação “não deveria ficar sob guarda exclusiva da pesquisa sociológica” - ainda que persista, em grande medida, um “silêncio da etnologia nacional” a respeito de questões educativas (Tassinari, 2016, p. 45 *apud* Oliveira, 2021, p. 16)

Mas, vale lembrar que é facilmente possível constatar, como vimos argumentando, que a relação entre a Antropologia e a Educação tem sido marcada, enquanto campos acadêmicos, por uma acentuada assimetria. A própria expressão Antropologia da Educação ilustra esse fato. É como se a Antropologia fosse, aí, evocada para esclarecer o que é a Educação, ou pelo menos o que são suas práticas institucionalizadas, como as da escola, e quais implicações elas têm para a vida cole-

tiva. Por mais que seja consenso que a Antropologia da/e Educação esteja se desenvolvendo, ela ainda se encontra subsumida a um “lugar periférico” (Gusmão, 2020, p. 372) dentro da própria Antropologia. Isto é, ora dilui-se em outras modalidades (tais como Antropologia Urbana, Etnologia...) ora aparece como decorrência de pesquisas cujo interesse principal não é a Educação, impondo-se no campo como complemento, e não como objeto central. A única exceção parece se apresentar nos estudos de educação indígena (neste particular, apesar dos ainda poucos estudos antropológicos sobre Educação em nosso país, encontra-se, em emergência e construção, uma Antropologia da Educação não atrelada apenas à “questão indígena” ...).

Sendo assim, é possível pensar que, em sintonia com o que se passa no amplo campo das Ciências Sociais e Humanas (e, em particular, no da Antropologia), a Educação deixou de ser vista “de fora” e “de longe” (os grupos indígenas acima mencionados) e passou a ser observada “de dentro” e “de perto” (demais grupos sociais). Com isso, outro fenômeno se estabeleceu: o antropólogo deixava de investigar a escola para investigar na escola.

Considerar o ensino como objeto de análise por direito próprio significa, em primeiro lugar, levar a sério a natureza cultural dos processos de produção, comunicação e aquisição de conhecimentos e, também, na própria disciplina. Em segundo lugar, atentar para problemas que exprimem a especificidade dos processos de ensino, de aprendizagem e, em geral, os processos educacionais. Entre esses problemas, vale mencionar, como afirmam Sanábria e Duarte (2019, p. 13-4),

a cultura organizacional das instituições e dos grupos de especialistas responsáveis pelo ensino, a configuração dos currículos em relação ao cânone disciplinar, a qualidade do ensino e a avaliação dos aprendizados.

Deste modo, para a Antropologia, discutir tal temática leva a que a própria noção de Educação possa ser apreendida através de uma concepção mais plural e alargada (não reduzida, por exemplo, à ideia de escolarização), como parte do processo educativo plural e diverso, dentro e fora do ambiente escolar. Tira-se a educação de um lugar secundário para fazer dela o objeto central de reflexão.

Passa a produzir-se, deste modo, uma demanda no campo da Educação para que a Antropologia traga um novo olhar sobre os sujeitos envolvidos nas práticas educativas. A Antropologia e a Educação passam a se orientar, como campos científicos, por duas principais – mas, naturalmente, não exclusivas – categorias: alteridades e desigualdades. Seria algo como uma contribuição empírica e teórica de um projeto mais amplo e complexo, qual seja o de pensar e realizar uma Antropologia da Educação que não se restringe à indagação sobre as questões mais aparentes relativas à diversidade.

Valemo-nos, para concluir estas primeiras ideias, de duas reflexões. A primeira é de uma avaliação do professor e antropólogo da educação Rodrigo Rosistolato, na qual estabelece que a Antropologia da Educação enfrenta “obstáculos teóricos, metodológicos e políticos”, porque a construção da diferença, como objeto de análise, dialoga, obrigatoriamente, com a “construção da igualdade como conceito norteador de políticas educacionais” (2013, p. 45). Na segunda, pontificamos nossa adesão à passagem de Ceres Brum, professora e pesquisadora da conexão entre Antropologia e Educação. Ela afirma que (2022, *passim*) a Antropologia “não se reduz a um campo do conhecimento a estudar e ensinar, mas ‘a educação em sua constituição mesma’”. Brum argumenta ainda que esta área do saber deseja fundamentalmente se apresentar como um espaço possível de estudo e pesquisa de processos de transmissão cultural, “sejam eles formais ou não”, sendo, para isso, necessário “não perder a dimensão da educação como corolário da pro-

dução cultural humana, para recuperar seu sentido antropológico”. A pesquisa que aproxima Antropologia e a Educação deve ser, conforme Ana Lúcia Valente vaticinou, há exatos 20 anos, “uma preocupação dos antropólogos ou de pesquisadores formados no campo das ciências sociais” (2003, 241).

Antropologia, pesquisa educacional e prática pedagógica

Na conjugação entre a Antropologia e a pesquisa educacional, vem, aos poucos, se formando um movimento de reconhecimento do esgotamento a que chegaram as macroabordagens da relação escola/sociedade. Esse mesmo movimento enfatiza, quanto à inclusão de novas temáticas (como, por exemplo, a diversidade étnico-cultural e as relações de gênero), o enriquecimento da produção teórica educacional. Um exemplo disso, recorrendo pontualmente a Freitas (2001, p. 38), quando diz que

se o antropólogo social tiver sido designado para elaborar um estudo de comunidade¹, é de se esperar que ele dedique atenção especial ao papel da escola na comunidade, à escola como instituição, à composição (econômica, social, étnica) da população da escola, às atividades e ocupações dos educandos, ao status dos professores etc.

De forma breve, curta, mas especificamente centrada na relação entre Antropologia e Educação, é possível asseverar que formar para a disciplina antropológica é, ao fim e ao cabo, o interesse deste feliz encontro. “Formar novos leitores e interlocutores” da disciplina antropológica tem, concordando com a professora Tania Dauster (2004, p. 201), dire-

1 - Não desejamos adentrar por elaborações acerca da metodologia dos “estudos de comunidade”, mas pontuamos que a noção de comunidade teria chegado à educação através do pensamento escola-novista norte-americano e europeu, que a “admite em seu ideário para definir tanto a educação escolar como o social em que esta se insere, usando como sinônimos os termos comunidade e sociedade” (Teixeira, 2003, p. 60). Deste modo, tais estudos tiveram um papel fundamental no desenvolvimento de pesquisas antropológicas em educação.

tamente a ver com o fato de que o ensino de Antropologia na área de Educação deve permitir que o profissional da Educação apreenda outras “relações e posturas”, penetrando na literatura antropológica e lidando, deste modo, com “outros conceitos e modos de construir o conhecimento”. Metaforicamente, trata-se da aprendizagem de outra linguagem, de outro código que levaria o profissional a “elaborar outras dúvidas sobre os fenômenos tidos como educativos dentro e fora da escola”.

Assim, como afirma Dauster (2010, p. 87), a “*démarche antropológica* renova a pesquisa educacional”, bem como renova o próprio fazer instrucional formal. Se cabe à Antropologia refletir acerca de suas relações com a Educação, dado que seus conceitos e temas adentrarão a Educação Básica, deve-se considerar que se ganha, assim, uma nova forma de divulgação fora dos muros acadêmicos, posto que uma Antropologia Educacional se converte em uma Antropologia histórica e cultural, a qual leva em conta a historicidade e a culturalidade do pesquisador e de seu objeto. Se a educação deve ser vivida como uma prática antropológica, então apreciar e conhecer os fundamentos da Antropologia e da Educação são tarefas indispensáveis para todo pesquisador.

Os conteúdos da Antropologia transformam-se na realização de uma prática pedagógica. Assim, como afirma Ingold (2020, p. 10), é possível, deste modo, provar que “o estudo antropológico, como uma forma de viver a vida com os outros, é inteiramente educacional”, podendo-se garantir que “os princípios da Antropologia são também os princípios da educação”. Para este autor (*idem*), enquanto a Antropologia e a Educação permanecerem em lados opostos “de uma divisão entre a produção de conhecimento e a sua transmissão”, elas, em seus efeitos, se anularão mutuamente.

Ainda assim, os conhecimentos antropológico-pedagógicos não devem se dar em pedestais, apesar de ser de conhecimento corrente que a produção sobre o seu ensino encontra um lugar mais confortável nos

eventos acadêmicos do que nos periódicos científicos da área. Nesse sentido, tratar da aprendizagem na Antropologia significa abordar um tema quase que silenciado, ainda que - seja qual for, por exemplo, o conceito de cultura que se queira adotar ou mesmo alternativas a ele - todos acabem por convergir na ideia de que a cultura se aprende - afinal, como diria Rosenstiel (1954, p. 24), noções culturais “podem ser deduzidas da análise cuidadosa do processo educacional”, estando a existência de modos de vida ou sistemas interpretativos formalizados por técnicas e rituais específicos a exercer considerável influência no tipo de educação (leia-se: no controle social) apresentado por diferentes grupos humanos. Ou seja, não é algo que se possa herdar automaticamente ou cuja transmissão possa ser dada como certa, garantida.

Educar se faz como um trabalho de mediação entre aprender e ensinar, seja em razão da própria docência, seja no fazer da Antropologia como ciência. Trata-se, como afirma Gonçalves (2014, p. 152), de uma pedagogia em que “o antropólogo passa a ser reeducado pelos ensinamentos que aprende”, convertendo a relação pedagógica como algo fundante do/para o conhecimento antropológico. Desta forma, se a relação entre Antropologia e Educação é considerada como contingente, ela é, então, aberta e variável, exigindo minuciosa investigação e posicionamento em cada nova situação. Essa abertura de possibilidades exige uma escolha, pois ela deve ser limitada em cada situação histórica específica.

De todo modo, sob os prismas da literatura antropológica, o objeto educação se reinventa. A partir do enfoque antropológico e de sua prática (e considerar a dimensão da prática talvez seja uma das especificidades que o olhar antropológico contemporâneo oferece acerca do tema da Educação), uma forma alternativa de construir o objeto “educação” no contexto da pesquisa qualitativa educacional é gerada. Incorpora-se o imaginário antropológico na pesquisa para criar outra forma de pro-

dução de dados, já então podendo ser classificados dados etnográficos.

Assim, como sabemos, a Educação pode fazer uso da Antropologia com os propósitos de decodificar e analisar valores e universos culturais constituintes tanto da instituição escola como dos mais variados modos de manifestação educacional não formais (embora não seja esta a nossa preocupação aqui). Regra geral, a análise antropológica sobre a Educação não deve se ater à diferença entre cultura e natureza, princípio clássico da Antropologia, mas centralizar-se na natureza humana, sem, contudo, partir de um único e exclusivo modelo. Sendo assim, a relação Antropologia e Educação deve se centralizar na natureza humana ou nos discursos existentes sobre elas.

Os objetivos da Antropologia juntam-se aos da Educação e, nessa ótica, não visam estabelecer uma norma, mas explorar as diferenças entre cultura, períodos históricos e indivíduos. Mas por quê? Porque há, entre o campo da Antropologia e da Educação, uma similaridade de universos. Nesses universos, tais campos se defrontarão com uma gama de diversidades (raciais, étnicas, econômicas, sociais, religiosas e de gênero, por ex.), e, sendo assim, é indispensável que ocorra um intenso diálogo.

Mesmo reconhecendo-se esta similaridade, não raro o encontro entre Antropologia e Educação centrou-se em análises educacionais que contemplam realidades não escolares (como, por exemplo, a educação indígena ou quilombola), tornando-se uma área de menor interesse por parte dos pesquisadores do campo educacional. Isto posto, como diz Brandão (1981, p. 17), “quando os antropólogos pouco falam em educação, eles pouco querem falar de processos formalizados de ensino” (itálico no original). Afirmamos, então, que a conjunção entre Antropologia e Educação deve ser realizada por aqueles que são “testemunhas” (Oliveira, 2014b, p. 28) nesse campo particular, ou seja, o ensino da Antropologia da Educação deve estar articulado à produção

do conhecimento antropológico em educação.

Deste modo, é importante caminhar pelos e refletir sobre os percursos e percalços da conexão entre Antropologia e Educação, não somente vislumbrando o debate mais amplo e situacional sobre a emergência deste campo, mas também pensando o impacto da presença de temáticas antropológicas variadas no currículo escolar da disciplina Sociologia, o qual é praticado em todo o território nacional.

Na composição deste volume estão trabalhos que versam sobre diversos temas, todos interconectados pela preocupação com conteúdos relacionados às circunstâncias que envolvem a presença da Antropologia na Educação Básica, como a própria obra se intitula. Passamos, assim, a apresentá-los para maior comodidade da leitora e do leitor.

Abrindo alas está o texto *Qual o lugar da Antropologia no Novo Ensino Médio?* da professora Andréa Lúcia da Silva de Paiva. Neste capítulo, a autora nos brinda com uma lúcida avaliação, através das lentes da Antropologia da Educação, das mudanças que recaíram sobre a Sociologia escolar promovidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto brasileiro. Para tanto, ela centra seu interesse nos autores que vêm contribuindo, direta ou indiretamente, para esta discussão, bem como no conjunto de documentos legislativos, curriculares e dos livros didáticos. Estes nos possibilitam analisar, mais acuradamente, a Sociologia da escola média e os desafios da formação docente no novo cenário educacional. Guiados pelas impressões realizadas ao longo das disciplinas de práticas educativas do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, em Campos dos Goytacazes, onde leciona a autora. Analisa, neste conjunto de ações, de que forma o conhecimento antropológico sobre cultura se encontra presente nas coleções da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, aprovadas pelo Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD/2021). É nesta costura teórica e metodológica que Andréa Paiva visa o trabalho contínuo em pensar o

lugar que a Antropologia vem ocupando na educação básica.

A *Antropologia no Ensino Médio, o estudante e seus recursos*, do professor Marcelo da Silva Araújo, um dos organizadores deste volume, se interessa em debruçar sobre a Antropologia pedagogicamente aplicada ao Ensino Médio. O autor tenta demonstrar o caminho já pavimentado pela presença da própria Antropologia na Sociologia escolar, pelo lugar dos estudantes na aquisição destes conteúdos e por estes conteúdos (ou pela percepção de) nos livros didáticos. Tais elementos, longe de esgotarem as temáticas a que devemos dar atenção quando refletimos sobre a Antropologia em sua aproximação com a escola, configuram-se como pistas e caminhos possíveis para a qual devemos partir à busca de impressões minimamente seguras sobre a conexão entre Antropologia e Educação formal escolar.

No capítulo *Experiências pedagógicas de abordagem antropológica nos IFs em perspectiva*, as professoras Fernanda Deborah Barbosa Lima e Lívia Tavares Mendes Froes apresentam experiências e reflexões sobre o ensino de Antropologia através da disciplina “Sociologia” em cursos de nível médio técnico integrado e Sociologia do Trabalho, ou das Organizações, em cursos técnicos subsequentes, no âmbito de dois Institutos Federais, o Instituto Federal Baiano (IFBaiano) e o Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ. As autoras chamam a atenção para o fato de que, em geral, as ementas e os livros didáticos preconizam que temas como o do trabalho e a relação indivíduo e sociedade sejam pensados a partir dos chamados “autores clássicos” da Sociologia. Essa abordagem conceitual, que visa possibilitar um exercício de abstração sofisticado, muitas vezes afasta e promove desinteresse em relação à disciplina no processo de ensino e aprendizagem. Então, perguntam: como aproximar e trabalhar diferentes conceitos, temáticas e realidades sociais a partir das vivências de estudantes no espaço escolar, em especial, aquelas possibilitadas pelos Institutos Federais - IFs?

As propostas de atividades de ensino numa perspectiva antropológica visam contribuir de modo particular para uma autopercepção de estudantes como agentes produtores de conhecimento no processo educativo. É, assim, possível promover a compreensão de conceitos sociológicos como sistemas de produção de conhecimento, processos de socialização, trabalho, desigualdades sociais, relações de poder, entre outros. Deste modo, o exercício profissional docente no “Ensino Médio integrado” dos institutos promove trocas e parcerias profícuas entre os mais variados profissionais da educação. Os encontros e as conexões que nos atravessam dentro do espaço escolar influenciam a reelaboração do nosso fazer pedagógico.

No capítulo *Vivências, diálogos e identidades: a Antropologia como didática e conteúdo no Ensino Médio integrado*, o professor Bruno Guilherme dos Santos Borda trata dos “encontros dialógicos” entre discentes e docente, através dos conceitos de cultura e identidade, trabalhados na primeira série do Ensino Médio integrado do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará. Borda ocupa-se da perspectiva de construção do conhecimento numa via de mão dupla, na medida em que tais conceitos constituem um caminho para ativar informações e pistas significantes para os discentes. O trabalho se debruça sobre dados obtidos por meio de anotações e observações de aula, com os cursos de Ensino Médio integrado ao técnico em Eventos, Edificações, Agropecuária e Informática, dando uma ampla gama de análises ao tema proposto. Para isso, ele estrategicamente inicia com uma descrição da sua própria trajetória em direção (ou no encontro com) à Antropologia e à docência, na medida em que estes são significativos no processo dialógico.

Em seguida, no capítulo *Histórias da ficção e da realidade: percurso de uma oficina pedagógica sobre violências de gênero na educação básica*, da professora Janaina de Souza Bujes, inicia pelo reconhecimento de que a violência de gênero possui raízes históricas e está presente em dife-

rentes situações e práticas cotidianas, surgindo como um indicador da desigualdade entre mulheres e homens na sociedade brasileira. Considerando este cenário e a necessidade da abordagem deste tema na educação básica, a autora produz um texto que apresenta uma experiência didático-pedagógica, elaborada e realizada durante o ano de 2021, junto a estudantes do Ensino Médio Técnico de uma Instituição Federal, em Porto Alegre/RS. Nesta atividade, questiona-se de que maneira podemos abordar a temática da igualdade e da violência de gênero no Ensino Médio Técnico e quais as percepções sobre a pertinência e a necessidade deste debate na escola entre estudantes. A partir destas indagações, Janaina Bujes reflete sobre a temática, a partir do reconhecimento da importância da discussão sobre violência de gênero entre tais estudantes, contribuindo para a formação crítica e da cidadania das pessoas participantes, enquanto protagonistas de seus direitos e deveres. Sua metodologia, se adaptada aos diferentes contextos locais, pode ser utilizada na realização de atividades pedagógicas que busquem articular o debate sobre violência de gênero e/ou outros marcadores sociais de diferença.

Em *Regimes políticos e “sede de justiça”: experiência de ensino sobre política a partir de uma dinâmica em grupo*, o professor Lucas Tibo Saraiva argumenta que o eixo de discussão sobre política configura-se como indispensável para a formação crítica dos estudantes que estejam cursando o Ensino Médio. Dessa forma, o eixo “política” é componente previsto na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio na área de ciências humanas e suas tecnologias, com destaque, entre outras, para a competência de área cinco. Assim, desafios do tipo “como trabalhar o eixo “política” com jovens de Ensino Médio?” é o estímulo de que se utiliza o autor para socializar experiências de ensino do eixo “política”, a partir de uma dinâmica em grupo produzida no âmbito do Instituto Federal da Bahia – Campus Ilhéus para atendimento dos

curso técnicos integrados em Edificações e Segurança do Trabalho, especificamente nas turmas de terceira série. O autor pretende, deste modo, enfatizar como a referida dinâmica repercutiu entre os estudantes e como podemos interpretá-la para melhor compreender a relação que estes mesmos estudantes estabelecem com regimes políticos, em especial com a democracia.

Relato e análise da experiência do Fórum Maranhense de Sociologia como metodologia ativa nas escolas públicas estaduais do Ensino Médio, capítulo de autoria das professoras Ana Carolina Pereira Torrente Pereira e Andréa Joana Sodré de Sousa Garcia, traz-nos uma visão sobre a experiência do Fórum Maranhense de Sociologia, criado em 2018 e que vem sendo desenvolvido no Estado do Maranhão, e efetivado por professores de sociologia da rede pública de educação básica estadual. De acordo com as autoras, é seu objetivo proporcionar, aos estudantes da etapa da educação básica do Ensino Médio, um momento de discussão de temas da área de Antropologia e sociologia para além da sala de aula, evidenciando-os como protagonistas juvenis, portanto, agentes do processo de ensino-aprendizagem. Detalhando as particularidades deste evento, que une docentes a discentes, argumentam que o Fórum tem se apresentado como uma experiência valorosa no processo de fortalecimento da disciplina junto aos estudantes e nas escolas, demonstrando uma importância significativa na formação integral dos estudantes participantes, por proporcionar aos mesmos orientação nos aspectos científicos das ciências sociais, a integração e protagonismo dos jovens diante da pesquisa e suas vivências cotidianas, engajamento em posicionamento questionador diante das perspectivas da sociedade em que estão inseridos.

Marcos Verissimo, Yuri Motta e Alice Magalhães, autores do capítulo *Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica: uma reflexão sobre o aprendizado das práticas antropológicas no Ensino Médio*, partem

do referido Laboratório, que nomeiam por LEPIC, como um grupo de pesquisa escolar com sede no Colégio Estadual Walter Orlandine, em São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. Fundado em 2016 e registrado no diretório do CNPq em 2019, o espaço corresponde a um subprojeto do Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos, da Universidade Federal Fluminense (InEAC/UFF), reunindo pesquisadores de diferentes níveis de formação (Ensino Médio, graduação, mestrado e doutorado). Possibilitando o acesso dos jovens pesquisadores de escolas públicas a bolsas de pré-iniciação científica financiadas por agências de fomento como a FAPERJ e o CNPq, o texto objetiva descrever os projetos que fazem parte do LEPIC, a fim de propor uma reflexão crítica envolvendo os processos de ensino e aprendizagem da Antropologia na educação básica.

O professor Breno Rodrigo de Alencar, outro dos organizadores desta obra, insere nela o texto *Antropologia, iniciação científica e excelência solidária: a experiência do Núcleo de Pesquisa em Educação e Cibercultura*. Nele, o professor apresenta uma visão geral sobre a própria experiência como antropólogo na educação básica como idealizador e coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Cibercultura (Nupec), criado em 2019, com o objetivo de produzir pesquisas de iniciação científica na intersecção entre ciências humanas e tecnologias da informação. A partir de sua intenção pessoal em contribuir para o enfrentamento da onda de negacionismo, desinformação e difamação das ciências humanas e sociais muito recorrentes nas mídias digitais, em especial as redes sociais online e os grupos de troca de mensagens, no contexto das tensões políticas, culturais e acadêmicas, Alencar ensejou a produção de conteúdos de natureza acadêmica e cultural com um visual e linguagem adaptados ao ciberespaço e voltados ao público adolescente e jovem. A partir desta caracterização, o autor pretende compartilhar uma exitosa experiência sobre a

aplicação dos conhecimentos e práticas antropológicas na formação de quadros familiarizados com o *metièr* antropológico, seja na pesquisa, seja na extensão. Para ele, isso não significa dizer que as motivações, o percurso teórico, metodológico e burocrático, o contexto socioeconômico, a infraestrutura e os recursos humanos disponíveis e os resultados alcançados possam ser reproduzidos em sua escala e complexidade, mas apontam a presença de oportunidades que nós antropólogos e antropólogas podemos explorar.

Fechando a obra, temos o capítulo assinado pelas professoras Grazielle Ramos Schweig e Maria Tereza Couto Gontijo, intitulado *Ateliê de Ciências Sociais e Ensino: Antropologia, experimentação e formação docente*. Nele, as autoras intentam compartilhar o andamento do projeto de pesquisa “A dimensão experimental da etnografia e seus efeitos educacionais”, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, o qual tem se configurado como um espaço de práticas e experimentações por parte de licenciandos e professores da educação básica. No desenrolar dessa investigação, as autoras dissertam sobre a transgressão de fronteiras entre conhecer e intervir, a partir do modo como a prática educativa interpela a prática da observação participante, conectando-se a demandas da formação docente e originando o desejo por um pesquisar que não apenas descreve e documenta aquilo que existe, mas que cultiva outras maneiras de viver e imaginar possíveis. A experimentação com elementos do método etnográfico e da teoria antropológica tornou-se um fio condutor, permitindo a investigação de outras composições possíveis entre Antropologia e intervenção pedagógica, abrindo caminhos para problematizar algumas dicotomias que perpassam as relações entre Antropologia e Educação. Como objetivo central, o texto busca se aproximar de debates contemporâneos da Antropologia a respeito das diferentes grafias ou antropografias envolvidas na produção do conhecimento antropológico, atentando à sua

dimensão formativa e pedagógica.

Como continuação do volume I, lançado em 2023, este livro, por tudo que concentra em suas páginas, merece ser reconhecido com um fato raro, agora não mais pelo ineditismo (de vez que é uma continuação), mas pela persistência, relevância e pelo caráter do seu antecessor. Assim, além de reforçar, como no volume pioneiro, o trazer à luz de estratégias curriculares e pedagógicas inovadoras e de apontar os desafios para o ensino da Antropologia na Educação Básica, pretende, pois, estimular, a partir das experimentações e produções de pesquisadores e docentes dedicados à transposição dos conhecimentos antropológicos para a educação básica, outros docentes Brasil afora.

Deste modo, nós, organizadores e organizadora, esperamos contribuir por meio dele, 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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRUM, Ceres Karam. “Aprendizados: uma reflexão sobre os lugares da Antropologia da Educação na formação de cientistas sociais”. *Ilha*, Florianópolis, v. 24, nº 1, 2022.

DAUSTER, Tania. “‘Entre a Antropologia e a Educação’ – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido”. In:

Ilha, Florianópolis, v.6, n.1 e n.2, julho de 2004, p. 197-207.

DAUSTER, Tania. “Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo”. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A Crise dos Paradigmas e a Educação**, 11^a. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Marcos Cezar. **História, Antropologia e a pesquisa educacional – itinerários intelectuais**, 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar. “Antropologia e educação no Brasil: notícia histórica sobre a presença de alunos ‘fora do padrão’”. In: **Revista Uruguia Antropología Etnografía**, a. II, n. 1, 2017.

GONÇALVES, Marco Antônio. “A reeducação do antropólogo: a pedagogia da Antropologia”. In: ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra Pereira (orgs.). **Diálogos sem fronteiras – história, etnografia e educação e culturas ibero-americanas**, Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. “Por uma Antropologia da Educação no Brasil”. Resenha de ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), maio/ago. 2010.

_____. “Antropologia, cultura e educação na formação de professores”. **Revista Antropológicas**, ano 20, v. 27, n^o 1, 2016.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. “Antropologia, Educação e Ética: Desafios no e do Campo Científico”. **Revista Antropolítica**, n. 50, set./dez., 2020.

INGOLD, Tim. *Antropologia e/como educação*, Petrópolis: Vozes, 2020.

ITURRA, Raúl. “A epistemologia da infância: ensaio de Antropologia da educação”. In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar

(orgs.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**, RJ: Lamparina, 2012.

MARTINS, Clélia Aparecida e MORAIS, Carlos Willians Jaques . “Antropologia e educação: breve nota acerca de uma relação necessária”. In: **Educação em Revista**, n.6, p.83-94, 2005.

OLIVEIRA, A. P. “A Antropologia e a formação de professores”. In: **Revista Cocar**, v. 8, n. 15, jan./jul., 2014b.

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.

OLIVEIRA, A. P. “Uma análise da Antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020)”. In: **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. “Do controverso ‘chão da escola’ às controvérsias da etnografia: aproximações entre Antropologia e Educação”. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROSENSTIEL, Annette. “A Antropologia educacional: novo método de análise cultural”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XXII, nº 55, jul./set. 1954.

ROSISTOLATO, Rodrigo. “‘Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!’: uma análise etnográfica da formação de professores”. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, maio/ago. 2013.

SANABRIA, Guillermo Vega e DUARTE, Luiz Fernando Dias. “O

ensino de Antropologia e a formação de antropólogos no Brasil hoje: de tema primordial a campo (possível) de pesquisa (antropológica)". **BIB**, n. 90, set. 2019.

SCHADEN, E. Problemas do ensino da Antropologia. **Revista de Antropologia**, v. 2, n. 1, p. 1-10, jun., 1954.

TIBAU, Anderson. "Antropologia e educação: interdisciplinaridade e aspectos do ensino, leitura e trabalho de campo". **Debates em Educação**, v. 11, n. 23, Jan./Abr. 2019.

VALENTE, Ana Lúcia. "Antropologia e Educação: o antigo diálogo retomado?". **Revista da Faced**, n. 7, 2003.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. "Antropologia da Educação: contextualização e sistematização da área no Brasil". In: ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca; SOARES, Ilma Maria Fernandes; SILVA, Renato Martins (orgs.). **Temas em debate**, Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2017.

CAPÍTULO

1



Qual o lugar da Antropologia no Novo Ensino Médio?

Andréa Lúcia da Silva de Paiva¹

Introdução

Qual o *lugar de fala* que a Antropologia passa a adquirir junto às transformações recentes no ensino de Sociologia quanto às abordagens que perpassam sua essência: a noção de cultura, e como podemos reforçar sua importância na educação básica?

Inicialmente, o que estamos conceituando por Antropologia e Educação deve ser analisada em sua complexidade e possibilidades de análise na educação básica. Neste trabalho, partimos desta perspectiva antropológica junto ao ensino de Sociologia.

Somando este conjunto de ações serão descritas breves observações de docentes, professores de Sociologia da Educação Básica, licenciandos do curso de Ciências Sociais nas disciplinas de Prática Educativa I e Pesquisa e Prática Educativa II (estágio docente), e estudantes do Ensino Médio. Neste sentido, serão descritas, ao longo do texto, algumas frases dos sujeitos envolvidos. O período da pesquisa segue o ano de 2022 e o primeiro semestre de 2023. Compreendermos o Novo Ensino Médio, sobretudo, através destes agentes e do material didático, no caso, os destinados à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, contribuem para pensarmos o lugar da Antropologia na educação através do conceito de cultura.

1 - Doutora em Antropologia Cultural – IFCS/UFRJ. Professora Associada do curso de Ciências Sociais/UFF-Campos dos Goytacazes. Coordenou a Residência Pedagógica (2018-2019) e é membro do LAPECS/UFF. Atualmente, coordena o PIBID, UNITI e o Grupo de Pesquisa em Memória e Cultura MotirôNhã-dereko.

Brevemente, a Sociologia vem carregando um histórico de lutas pela sua permanência enquanto disciplina na educação escolar. Contudo, o Novo Ensino Médio (NEM) e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos levam a refletir sobre a existência de um “novo lugar” da Sociologia, uma vez que trazem medidas que abalam a obrigatoriedade da disciplina estabelecida até então pela Lei n. 11.684 de 02 de junho de 2008. Ambas as mudanças instituem à Sociologia um “novo” status, obrigatoriamente, ao classificá-la enquanto “estudos e práticas”, segundo a Lei n. 13.415 de 17 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Consequentemente, a instabilidade da disciplina Sociologia no Ensino Médio tende a trazer inconsistência da Antropologia na educação.

Por tal, o objetivo deste trabalho é refletir sobre o lugar da Antropologia no currículo idealizado pelo NEM e pela BNCC, no contexto brasileiro. Para a presente abordagem, centramos na perspectiva antropológica através de autores que vêm contribuindo, direta ou indiretamente, para a discussão, e no conjunto de documentos oficiais, como: as Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (OCN-Sociologia) (BRASIL, 2006); curricular, através do Currículo Mínimo da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ); e de livros didáticos que possibilitam analisarmos a Sociologia Escolar e os desafios da formação docente que nos são apresentados diante do novo cenário educacional.

É diante deste movimento que buscamos refletir sobre o lugar da Antropologia na educação investigando quais os sentidos que ela assume junto ao ensino de Sociologia nesta nova empreitada advinda do Novo Ensino Médio.

Consequentemente, o trabalho traz os desafios de pensarmos a Antropologia em seu diálogo com a transdisciplinaridade e transculturalidade na nova área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (criada com o NEM) uma vez que ela se apresenta como uma espécie de “jun-

ção” entre a Sociologia, Geografia, História e Filosofia, o que contribui para o empobrecimento da essência de cada uma destas disciplinas segundo os agentes envolvidos.

A importância de se pensar Antropologia e Educação

Quando iniciamos uma pesquisa, perguntamos a nós mesmos sobre sua importância junto à sociedade e para o desenvolvimento científico. Penso que refletir sobre o lugar da Antropologia nos envolve a estas duas dimensões de forma inseparáveis por uma questão central: o fato de a Antropologia se apresentar parceira às abordagens sobre o ensino de Sociologia, posicionando-se como uma espécie de ação humanitária frente à apresentação de temáticas, sobretudo, acerca da cultura.

Em observação participante nos estágios de formação para a docência em Ciências Sociais, no município de Campos dos Goytacazes, é possível identificarmos a importância da abordagem antropológica junto aos estudantes do Ensino Médio. Parece haver uma identificação da ciência com suas vidas quando lhe são apresentados teorias, temas e conceitos que estão circunscritos, em essência, na abordagem cultural, tais como: o relativismo cultural, alteridade, identidade e diversidade, com base em estudos comparativos e/ou observação de campo.

Talvez esta relação de identificação dos estudantes com a Antropologia esteja em sua essência: o fato dela ser uma interpretação que se faz acerca de certa sociedade, como já proposto por Geertz (1989), em sua busca por definir uma Antropologia Cultural. Se as particularidades sociais são absorvidas e processadas pelo antropólogo que atua como uma espécie de “tradutor” dos significados culturais, inicialmente pela fala nativa e, em segundo lugar, pela análise antropológica (constituindo uma ação de mão dupla formada), é certo que o discente quer primeiro dizer quem são para, em um segundo momento, permi-

tirem que o docente (ou em conjunto com eles mesmos) compartilhem análise e descobertas sobre si, diante de grupos sociais e da sociedade em que vivem no contato com os outros.

É neste sentido, ao permitir a abordagem sobre o diferente, que a Antropologia abre um canal para atenuar aquilo que é apresentado e julgado como “estranho” nas sociedades. Se o diferente se transforma em algo corriqueiro, é esta a razão maior que permitirá o respeito (e até mesmo a admiração) entre as diferentes sociedades e indivíduos em suas particularidades.

É em torno do conceito de cultura que surgiu a Antropologia. A interrogação humana sobre si mesmo, a sociedade e a busca pelo saber é algo tão antigo quanto a história da humanidade. Em *A obsessão pela cultura*, Gonçalves (1996, p. 159) analisa como determinadas épocas não conseguem se livrar do poder de determinados conceitos como, por exemplo, o da cultura:

Ele [o conceito de cultura] parece ter marcado definitivamente a segunda metade do século XIX e todo o século XX. Há uma espécie de obsessão por essa ideia. Os antropólogos, paralelamente, e em contraste com outros especialistas, têm desempenhado um papel específico nesse processo. Ao construir a noção de cultura para se pensar as experiências humanas, as diferenças entre “civilizados” e “primitivos”, entre “nós” e os “outros”, trouxeram algo que, simultaneamente, desencadeia e cura a doença; ao mesmo tempo, veneno e remédio.

Neste sentido, a noção de cultura pela perspectiva antropológica desperta para uma “espécie de mundo novo”, segundo as observações em sala de aula, diante da reação e relação que os estudantes do Ensino Médio trazem. Apesar de muito se falar o contrário, jovens discentes estão em busca de conhecimento, a questão que identificamos com base nas observações no campo e nas aulas de formação à docência é

que o conhecimento científico escolar (e até mesmo superior), muitas das vezes, como lhe é apresentado, não desperta para reflexões ou para aquilo que Mills (1982) já conceituava como *imaginação sociológica*, uma espécie de teoria e metodologia onde o indivíduo reflete biograficamente com o mundo em que vive. É um exercício intelectual entre as experiências dos indivíduos com os contextos sociais.

Para o despertar desta ação, é preciso situarmos a importância da educação. Educar é uma arte de estímulos que somente tem relevância quando os estudantes conseguem se inserir e se veem inscritos em um debate. Eis aqui um ponto central da educação frente à perspectiva antropológica: a necessidade de provocar, refletir e analisar as interpretações da realidade social. É neste sentido que Antropologia na Educação Básica passa a fazer sentido. Caso contrário, estamos diante de um divórcio, como analisa Geertz (1989, p. 28) ao teorizar sobre a interpretação antropológica:

Se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece – do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo – é divorciá-las das suas explicações e torná-las vazia.

Vale destacarmos que ao trazermos a interpretação antropológica para uma Antropologia da Educação, ela não deve ser tratada como um saber ou metodologia intuitivos ou como um estudo raso e finito de uma curiosidade *blasé*. A Antropologia deve ser fundamentada em suas teorias e métodos, guiada por estudos anteriores (pois são eles que denotam a inserção de críticas, experiências e revisões) e ressignificada em seu exercício contínuo. Ela traz, enquanto ciência, a essência de nunca estar acabada esgotada em si, ela não é completa. Ela não vai dar conta do todo, mas o fará pensar nas partes, demonstrando a importância da relação entre o homem e sua cultura em pequenos traços

sociais. Neste sentido, em sala de aula, este exercício nos transporta para apresentação da diversidade cultural, alteridade, gênero e sexualidade, identidade, relações étnico-raciais, minorias, etnocentrismo, relativismo cultural, decolonialidade, para citarmos alguns.

A não presença ou não aprofundamento da abordagem antropológica frente aos clássicos, sua história e teoria nas novas obras do Ensino Médio voltada para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas nos coloca em posição de alerta quanto a sua existência enquanto parceira ou como “carro chefe”, como analisa Fontes (2019). Ao mesmo tempo em que estas obras se posicionam como exercício interdisciplinar, a redução, por sua vez, da carga história da Sociologia para a inserção de itinerários formativos impõe dificuldades para a execução da própria essência desta nova área de conhecimento. Como analisa Sússekind (2019) os argumentos que viabilizam a Reforma do Ensino Médio padronizam e controlam os processos de ensino-aprendizagem sem levar a respeito as condições, circunstâncias e culturais dos estudantes.

Reforçando a discussão, a Antropologia na educação básica dispõe, a princípio, de dois movimentos para sua efetividade nas escolas: a busca por sua inserção na educação básica (ação esta que requer levantamentos, estudos e coletas de dados a respeito) e sua relevância no ensino de Sociologia, centro de observação neste trabalho. Para tal, é preciso pensarmos sobre a importância de sua história, a presença dos clássicos, de suas teorias, conceitos, temas e obras. A respeito, a análise de Peirano (1997, p. 67) é relevante para a nossa discussão ao pensar a importância dos clássicos de uma disciplina nas Ciências Sociais:

Nas comunidades transnacionais que são as ciências sociais é imprescindível uma ideologia comum que mantenha os ideais de universalidade e cimente as relações sociais entre cientistas de várias origens. É nesse contexto sociológico que estão situados os clássicos. A leitura e o conhecimento das obras assim consideradas formam os iniciados na tradição que, na Antropologia, por exem-

plo, são aqueles praticantes que dominam o corpus etnográfico de alguns autores-chave que trouxeram o exótico à consciência do Ocidente e o utilizaram tanto para a tarefa mais óbvia e banal de servir como seu espelho existencial, quanto para a responsabilidade mais plena de refinar um instrumental teórico com pretensões universais. Os clássicos de uma disciplina são, portanto, criações sociologicamente necessárias e teoricamente indispensáveis, através dos quais os praticantes se identificam e se (re)produzem nos diversos contextos acadêmicos; eles tornam possível a existência de uma comunidade de cientistas sociais, daí derivando sua relevância singular e contínua.

Segundo Mercier (s.d., p. 29), “as condições necessárias ao aparecimento de uma Antropologia científica são reunidas um pouco antes da metade do século XIX”. A Antropologia foi influenciada, inicialmente, pelos conceitos e métodos naturais, ideias iluministas e positivistas que moldavam uma visão eurocêntricas mediante as diferenças culturais. Exemplificando, trazer para o debate em sala de aula, mesmo que em linhas gerais, a Antropologia evolucionista que centrou na busca por um progresso humano universal e linear (da selvageria para a barbárie rumo à civilização) traz a possibilidade de entendimento e analogias com o contexto atual no qual vivenciamos frente o ressurgimento de movimentos neonazistas e neofascistas no mundo contemporâneo que vêm trazendo, de forma desumana, a “legitimidade” de um racismo estrutural. Não há diferença fundamental na maneira de pensar de um “primitivo” ou “civilizado”, como já enfatizado por Boas (PEREIRA, 2011; ROCHA et TOSTA, 2017). Talvez, valesse relembrarmos aqui a concepção e crítica sobre educação e cultura por Boas (ROCHA; TOSTA, 2017; PEREIRA, 2011). A educação se afirma como uma espécie de “adestramento” capaz de moldar os indivíduos para o desempenho de suas funções e reações conforme foi educado (PEREIRA, 2011, p. 112). Relacionada a uma herança cultural, e não biológica, “a educação não é menos importante,

porém é menos visível” (ROCHA; TOSTA, 2017, p. 77).

Uma vez que identidades se fazem presentes em gestos e rituais, trocas se fazem presentes na relação entre os indivíduos na busca constante por experimentar limites e possibilidades. A noção de identidades não pode ser compreendida sem os conceitos de alteridade e diversidade. Como descreve Wulf (2005), trata-se de “em cada indivíduo, o nexo único da alteridade e da identidade, que resulta da diversidade de contextos de vida, de constelações existenciais e de biografias”. Em outras palavras “a historicidade do universo de si e do universo do outro, assim como a historicidade de sua relação” (WULF, 2005, p. 163). O diálogo com a educação se coloca como uma ponte necessária para pensarmos o lugar da Antropologia, como descrito por Gusmão (1997, n.p).

O diálogo entre Antropologia e educação, percebido por muitos como uma “novidade” que se instaura com as transformações da década de 1970, neste século, é mais antigo que isso e reporta-se a um momento crucial da história da ciência antropológica. No âmbito deste artigo, não se poderá dar conta da totalidade dessa história; pretende-se, no entanto, chamar a atenção para alguns pontos fundamentais. Antes de mais nada, é necessário que se adentre no pensamento antropológico, em suas bases epistemológicas como ciência e como ciência aplicada, com seus alinhamentos teóricos, avanços e limites. Aqui parece residir a importância do passado para nosso presente, pois somente nesse percurso parece ser possível vencer certa instrumentalização da Antropologia pela educação, propiciadora de muitos equívocos, e onde, certamente, se terá, como ganho, a superação de estigmas e preconceitos que grassam de ambos os lados dessa fronteira ou desse divisor de águas - a Antropologia como ciência, a pedagogia como prática.

Reforçando a importância de se pensar o ensino de Sociologia, as Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (BRASIL, 2006), trazem, como objetivo central, a contribuição das teorias, temas e conceitos para a prática de pesquisa no Ensino Médio. Criada com o propósito de

contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, as OCN de Sociologia partem da visão de que a pesquisa sociológica deve estar presente nos três recortes, apostando, em sua execução, num componente de grande importância na relação que os alunos estabelecem com “o meio em que vivem e com a ciência que estão aprendendo” (BRASIL, 2006, p. 126):

Assim, partindo de conceitos, de temas ou de teorias, a pesquisa pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais. A pesquisa pode ser feita depois das apresentações teóricas, conceituais ou temáticas, como um elemento de verificação ou de aplicação (ou não) do que foi visto anteriormente. Mas, pode ser utilizada como elemento anterior às explicações por meio dos três recortes. Podem-se encaminhar os alunos para que realizem uma pesquisa antes de discutirem qualquer teoria, conceito ou tema, e, a partir do que encontrarem, problematizar os resultados no contexto de cada um dos recortes. Aqui também deve haver certo cuidado. Há uma prática comum de mandar os alunos pesquisarem qualquer coisa e de qualquer modo, ou seja, se o tema em discussão é o desemprego, por exemplo, diz-se para os alunos procurarem desempregados e perguntarem a eles por que estão desempregados, o que acham disso e quem é o culpado por essa situação. Ora, o resultado dessa “pesquisa” será normalmente um conjunto de ideias soltas, de senso comum, explicações individualistas e, ademais, sem nenhuma perspectiva social para se entender seu resultado. Antes de usar esse expediente, é necessário que o professor explique o que é uma pesquisa sociológica, os padrões mínimos de procedimentos que devem ser utilizados, os cuidados que devem ser tomados, enfim, passos e procedimentos objetivos para que o resultado dela possa ser de alguma valia no entendimento do fenômeno a ser observado. Assim, é necessário fazer ao menos um esboço de projeto de pesquisa exploratória, ou seja, não se pretende aqui desenvolver uma pesquisa para que no final se tenha uma monografia, mas apenas alertar o aluno para a necessidade, antes de tudo, de ele se conscientizar daquilo que quer pesquisar. E isso serve também para as pesquisas bibliográficas. Não adianta dizer para os alunos: “vão até a biblioteca e pesquisem

sobre o desemprego”; ou então: “para a semana que vem, quero que vocês me tragam tudo o que acharem nas revistas e nos jornais sobre desemprego”. Para se fazer uma pesquisa em materiais impressos, é necessário antes saber pesquisar em livros, revistas e jornais. [...]. (BRASIL, 2006, p. 126)²

Temos nos deparado com muitos livros didáticos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aprovados pelo PNLD que desenhem o esforço dos intelectuais em processar o conjunto de ideias partindo das habilidades e competências estipuladas pelo NEM e pela BNCC, o que os colocam em uma rede complexa descrita pela própria instabilidade da política pública educacional no Brasil.

A tarefa mais árdua está na elaboração de atividades. Estas propostas de reflexões inserem muito mais dados do aluno pesquisador, observador e curioso capaz de montar um cenário sobre si e a sociedade. Contudo, nossa preocupação está justamente nesta ação sem a apresentação da ciência em sua própria identidade. O receio, embora possa parecer uma sensação intuitiva, é que o discente possa “cair” em um embaralhado de “ideias vazias”, de um senso comum sem problematização e sem elementos que colaboram o preparo para exercitar sua visão de si e do mundo. Há o temor, segundo alguns professores de Sociologia que ministravam aulas no Ensino Médio e acompanhavam os estagiários do curso de Ciências Sociais da UFF Campos, de não haver ou não se completar a interdisciplinaridade presente na proposta da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em decorrência da falta de tempo e da incompatibilidade de horários para planejamento.

Retomando a análise documental, há outro documento que teve sua

2 - Em *Etnografia e Educação* (2009), organizado pelas autoras Carmem Mattos e Helena Fontoura, a metodologia etnográfica contribui para a educação a partir de diversas temáticas, tais como fracasso escolar, práticas de ensino, educação especial, violência e a relação professor e aluno. As pesquisas apresentadas têm como objetivo contribuir para pensar a etnografia no processo de ensino-aprendizagem ao trazer “novos referências teórico-epistemológico-metodológicas” (MATTOS, 2009, p. 11).

publicação iniciada em 2011, perante a proposta de um programa curricular que resultou em dilemas e desafios à construção e execução desta política pública educacional (PAIVA et al, 2012). Trata-se do Currículo Mínimo de Sociologia, aplicado na SEEDUC-RJ. Dividido por séries, como mostra o quadro abaixo, o presente guia ou espécie de parâmetro para preparação de aulas e consonância da distribuição das temáticas em toda rede estadual está fadada ao desaparecimento com o Novo Ensino Médio. O Currículo Mínimo de Sociologia (SEEDUC-RJ, 2012) traz a seguinte distribuição quanto às temáticas:

1ª Série	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Disciplina de Sociologia	O conhecimento sociológico	Cultura e diversidade	Cultura e identidade	Preconceito e discriminação
2ª Série	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Disciplina de Sociologia	Cidadania, direitos humanos e movimentos sociais	Trabalho, sociedade e capitalismo	Relações de trabalho	Estratificação e desigualdade
3ª Série	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Disciplina de Sociologia	Cultura, consumo e comunicação de massa	Poder, política e estado	Cidadania, democracia e participação política	Formas de violência e criminalidade

Tabela 1 - Elaboração por Paiva - Currículo Mínimo de Sociologia (SEEDUC-RJ, 2012)

Observa-se, no quadro acima, a importância de conceitos como “diversidade”, “identidade”, “cultura”, “preconceito”, para citarmos alguns. Gusmão (1997), no diálogo entre Antropologia e Educação, reflete a importância da Antropologia enquanto ciência na discussão acerca dos conceitos de relativismo cultural, etnocentrismo, alteridade, junto à importância do debate dos conceitos acerca do relativismo

cultural. Em consonância, Dauster (2007) busca destacar a importância da Antropologia para a prática do ensino apontando que a mesma contribui para a não prática etnocêntrica e preconceituosa acerca do outro. Apostando na importância e reconhecimento da diversidade cultural, destacam a relevância da Antropologia para a construção de indivíduos críticos às realidades sociais nas quais vivem.

Como vimos mais acima, é nesta ação que a Antropologia na educação básica pode somar e atribuir novos sentidos às trocas de aprendizagem entre docentes e discentes, mas para tal ela necessita ser apresentada.

E, neste conjunto, outras questões vão surgindo e que vêm tomando conta do cenário dos desafios da formação docente. Durante observação participante no estágio supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Sociais em Campos dos Goytacazes, em março de 2022 e, recentemente, em ida às escolas neste primeiro semestre de 2023, é notável a reprovação do NEM por grande parte dos estudantes. Estes pedem que os professores persistam no ensino de Sociologia. Muitos dos estudantes com os quais conversamos disseram preferir o ensino de Sociologia aos itinerários formativos. O questionamento surgia nas aulas, principalmente, nos intervalos delas. Muitos dos discentes com quem conversamos (ou observávamos olhares e falas) já se encontravam expostos ao NEM. Eles eram da segunda série e se avessos ao Novo Ensino Médio. As escolas, campos de observação, se resumem a três, localizadas em bairros de classe média ou baixa. Havia estudantes que reprovaram na série anterior, e, por tal, estavam cursando as séries vivenciando a mudança. Mesmo diante desta diversidade de jovens estudantes e de escolas, traziam de comum suas observações quanto à nova mudança educacional no Ensino Médio: diziam preferir as disciplinas clássicas e lamentavam a redução das mesmas e a ausência de aulas que “vale à pena para aprender”, como dito por uma

aluna, discente da segunda série, 16 anos, de uma das escolas situada em um bairro de classe média baixa: “Como vou concorrer? Reduziram o tempo das disciplinas que vão cair no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Há matérias dos itinerários que sequer reprovam, ninguém presta atenção...”. Logo, é interpelada por uma colega, de 17 anos: “A gente (se referindo a ela e um grupo de colegas) fica pedindo para o professor deixar o itinerário e dar a aula de sua formação”.

Por sua vez, os desafios estão também na formação docente no ensino superior, como demonstra a fala surpresa de uma das licenciandas do curso de Ciências Sociais, jovem de 19 anos, ao se deparar, na aula de Prática Educativa, com a apresentação dos novos materiais didáticos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio: “Eu guardei meus livros de Sociologia para um dia usar junto com os novos que ganharia na escola pública. Adorava as aulas de Sociologia. Estou aqui por causa disso. Então, quer dizer que...Estou confusa, professora! ... Eu vou dar aula de quê?”.

As encruzilhadas do Novo Ensino Médio

No ano de 2022, no primeiro semestre, os estudantes do estágio de licenciatura em Ciências Sociais junto aos professores do Ensino Médio puderam vivenciar a inserção do Novo Ensino Médio na rede estadual. O maior desafio consistiu na 1ª série, devido à ausência da disciplina em Campos dos Goytacazes. Os profissionais de Sociologia passaram a ministrar eletivas (tais como Ciências Humanas e cinema, letramento midiático, entre outras) e Projeto de Vida. Há, assim, uma mudança curricular, tanto no Ensino Médio quanto nas licenciaturas. Consequentemente, esta implementação é feita com pouco ou nulo diálogo com as universidades, o que traz consequências no direcionamento de teorias e práticas na didática e formação docente.

O NEM vem provocando entre os docentes (embora não apenas comum entre os profissionais da Sociologia) o desvio de função e impossibilidade de se fazerem presentes às orientações curriculares.

Com uma espécie de dúvidas quanto à efetividade de uma conquista alcançada através da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, a qual inseriu a obrigatoriedade da Sociologia nas redes públicas e privada, o professor não dispõe mais do tempo e nem da atualidade de material didático para explicar ao discente acerca da diferença entre temas, teorias e conceitos, orientá-los quanto à elaboração de uma pesquisa, ensiná-los a realizarem pesquisa em diferentes meios e o mínimo de conhecimento e orientação acerca da natureza dessas fontes.

Importante destacarmos a existência de empresas e organizações no financiamento da nova modalidade de ensino. Podemos citar, entre tantas, a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, o Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a Comunidade Educativa Cedac e o Laboratório de Educação, todos financiados por bancos e grupos econômicos tais como o Banco Mundial, Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander e organizações internacionais como a UNICEF (CÓSTOLA, 2021). A presença destas empresas e organizações é capaz de trazer mudanças às abordagens como a cultural? Mediante ao quantitativo de novos itinerários formativos e de livros didáticos, como ocorrerá a prova ENEM em 2024? Como está sendo ofertado o NEM nas escolas privadas? Como é possível traçar um estudo comparativo? E a questão da desigualdade educacional com o NEM?

Se partimos do currículo enquanto lugar de fala, o que se pretende revelar a partir de narrativas observadas, dos capítulos e subtítulos culturais dos livros didáticos? Reconhecemos a necessidade de em uma outra escrita nos aprofundarmos a respeito. Mas, partindo de uma análise inicial podemos afirmar que os livros didáticos são meios de

materialização, ao menos daquilo que se pretende, sobre uma realidade social. Reflexos de contextos históricos e sociais, tanto os estágios docentes quanto os livros didáticos contribuem para problematizar os currículos e definir os objetivos educacionais a serem alcançados. As observações no estágio docente e os livros didáticos podem nos ajudar a compreender a classificação que é dada à Sociologia, obrigatoriamente, enquanto “estudos e práticas”, descrito pela lei da reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

A descrição e análise dos materiais didáticos nos permitem traçar, inicialmente, a problemática identitária do ensino de Sociologia. Em momentos de incertezas sobre o novo Ensino Médio e a BNCC, buscamos refletir sobre os livros como materialidade simbólica e como produto de uma política pública. Visamos, como resultados, ressignificar as apresentações dos temas, teorias e conceitos frente a uma nova área: as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas buscando identificar como os conceitos de cultura, por exemplo, são apresentados.

Pensar nos livros didáticos, sobretudo, a partir de um novo contexto social apresentado com o Novo Ensino Médio e com a implementação da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já nos sinaliza momentos de desafios e perspectivas. Nesse sentido, os livros didáticos podem ser uma ponte interessante para compreendermos a prática desta implementação que vem trazendo conflitos, lacunas, dúvidas e desafios. A partir da observação participante e da análise dos livros didáticos, é possível observar o lugar da Antropologia na educação e, a partir dela, buscar contribuir para reflexões acerca da identidade do ensino de Sociologia: como ela se desloca, seja como resistência e/ou no conteúdo didático.

Como dizem Oliveira e Engerhoff (2018, p. 215-216), ao afirmarem que ao mesmo tempo que o Brasil é um dos países com maior número e vendas de livros didáticos, existe, por um outro lado, um menor prestí-

gio a respeito destas obras. Neste sentido, é preciso adentrar nos históricos do material didático no Brasil (VITALE, 2015; CASSIANO, 2005).

Há muito que se pensar quando refletimos sobre os pressupostos teóricos-metodológicos frente aos livros didáticos. A respeito da leitura sobre os livros didáticos do ensino de Sociologia, há autores que trabalham diretamente com este tema e a formação docente; aqueles que escreveram material didático assim como aqueles autores que vêm trazendo reflexões acerca do Novo Ensino Médio, da nova BNCC e dos livros didáticos de Sociologia (OLIVEIRA e ENGERROFF, 2018; BODART e CIGALES, 2017; BOMENY et al, 2013; MACHADO et al, 2013; MAÇAIRA, 2017; OLIVEIRA; COSTA, 2018; OLIVEIRA e CIGALES, 2015; SILVA, 2013; TOMAZI, 2015; MEUCCI, 2020; FONTES, 2019; MACHADO, AMORIM e BARROS, 2013), para citarmos alguns. O conjunto destes trabalhos, de forma comparativa, tende a contribuir para o aprofundamento e a problematização das atuais obras por área de conhecimento no contexto atual como também nos ajuda a pensar o lugar da Antropologia na educação.

Contudo, com base nas breves observações deste trabalho, a redução dos tempos da Sociologia no Ensino Médio e, através desta ação proposta pelo NEM e pela BNCC, a Antropologia junto ao ensino de Sociologia, correm o risco de se tornarem outsiders (ELIAS; SCOTSON, 2000) ocasionada pela mais nova “intermitência”. Neste sentido, é preciso, diante destas atividades, reforçar a importância do ensino de Sociologia e, consequentemente, da Antropologia neste novo cenário.

Considerações finais

Quais os lugares ou não lugares que a Antropologia passa a assumir?

Sendo assim, o presente trabalho buscou refletir sobre o lugar da Antropologia após a nova “roupagem” identitária que lhe foi conferida

ao ensino de Sociologia, através do NEM e da BNCC, alterando o seu status social para “estudos e práticas” (BRASIL, 2017).

Mesmo diante dos movimentos para revogar o Novo Ensino Médio, não há como negar que o novo Ensino Médio e a nova BNCC nos colocam diante de um novo cenário educacional. Diante das expectativas e desafios, pensar a Antropologia na educação nos remete a refletir sobre questões como a cultural, atendendo, inicialmente, a dois princípios: o primeiro deles é o fato da cultura ser uma das abordagens centrais apresentadas nas competências e habilidades da recente área de conhecimento criada: as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O segundo é notarmos, frente à transdisciplinaridade, como se apresenta e se sustenta a abordagem cultural. Exemplificando, como ponto para uma outra escrita, está em desenvolver como o conceito de decolonialidade, o qual vem se firmando como um espaço de novos lugares de falas na ciência, vem se apresentando (ou não) em algumas obras.

Neste sentido, analisar e descrever as observações nas disciplinas de prática docente, nos livros didáticos e em documentos oficiais que refletem o atual contexto, contribuem para pensar a identidade, a intermitência e o local do ensino de Sociologia, mas também, o da Antropologia. Há formas de se ensinar e de se aprender, e os livros didáticos nos impõem estes desafios e nos colocam diante de discursos, lugares de fala e de observações de teorias e práticas que desafiam a prática docente.

O Novo Ensino Médio traz desafios identitários à formação docente. Em termos didáticos, como ensinar a ser docente na área de Ciências Sociais/Sociologia? Quais ferramentas e escolhas temáticas, de quais perspectivas se abordar diante da redução do tempo de aula de Sociologia, bem como diante da nova área apresentada pelo NEM, intitulada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas?

Pensar cultura nestas obras, por exemplo, permite-nos perceber

e localizar novos debates das Ciências Sociais em seus “lugares de fala”, problematizando, assim, as identidades frente ao gênero, classe, sexualidade, etnias, raça, diversidade e, somando-se a esta visão, a decolonialidade.

A questão é saber “quem conta um conto” ou como nesta costura entre a Filosofia, a História, a Geografia e a Sociologia quais narrativas se destacam quanto à presença da Antropologia na Educação. Quais agentes, contextos, teorias, temas e conceitos se fazem presentes e como, a partir destes recortes, podemos pensar o lugar da Antropologia na educação básica pela perspectiva cultural em sua complexidade, reafirmando sua contribuição educacional na escola, na tarefa constante de nos reinventarmos enquanto indivíduos e sociedade:

Em resumo, numa perspectiva antropológica, as culturas são constituídas pelas metáforas por meio das quais as “inventamos”: ora como evolução, como função, como gramática, como código, como estrutura; ora como drama, teias de significados, textos, modos de produção textual, estratégias discursivas, dialogia, narrativas. Nesse mesmo processo de inventarmos “outras” culturas por meio dessas metáforas, inventamos e reinventamos, simultaneamente, a nossa própria cultura, seja a cultura dos antropólogos, sejam as culturas vividas por indivíduos e grupos cotidianos. (GONÇALVES, 1996, p. 172-173)

Referências

BODART, C.; CIGALES, M. P. “Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na Pós-Graduação”. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256-281, jul./dez. 2017.

BOMENY, H. et al. **Tempos modernos, tempos de sociologia: Ensino Médio**. Volume único. 2ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc>

-ensino-medio/file. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Ciências humanas e suas tecnologias In: **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

CASSIANO, C. C. F. "Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais". **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CÓSTOLA, A. **"Onde tem base, tem movimento" empresarial: análise da atuação dos atores privados do movimento todos pela base nas redes públicas estaduais da região sudeste.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2019.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FONTES, B. de S. **Entre o “chão da escola” e a universidade: a Antropologia nos manuais didáticos de sociologia**. 2019. 234 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONÇALVES, J. R. S. “A obsessão pela cultura”. In: PAIVA, M. de; MOREIRA, M. E. (Orgs.). **Cultura, substantivo plural**. Rio de Janeiro: CCB: 34 Letras, 1996. P. 165.

GUSMÃO, N. M. M. de. “Antropologia e educação: origens de um diálogo”. **Caderno Cedes**, 18 (43), dez, n/p.1997. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MACHADO, I. J. R.; AMORIM, H.; BARROS, C. R. de. **Sociologia hoje**. Volume único. Ensino Médio. 1 ed. São Paulo: Ática, 2013.

MAÇAIRA, J. P. **O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos**. 2017. 342 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

MATTOS, C. L. G.; FONTOURA, H. A. da. **-Etnografia e educação: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

MATTOS, C. L. G. “Etnografias nas escolas: duas décadas de pesquisa sobre o fracasso escolar no ensino fundamental”. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães 20 de; FONTOURA, Helena Amaral da (Orgs.) **Etnografia e educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009. p. 11-30.

MERCIER, P. **História da Antropologia**. Tradução de Claudia Menezes. São Paulo: Editora Moraes, s/d.

MEUCCI, S. "Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma proposição teórico-metodológica". **Rev. Bras. Hist. Educ.**, 20, p. 1-18, 2020.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. R. **Sociologia para jovens do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

OLIVEIRA, A; CIGALES, M. P. "A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015". **Revista de Ciências Sociais**, Unisinos. v. 51, n. 3, p. 279-289, 2015.

OLIVEIRA, A.; ENGERROFF, A. M. B. "Cidadania e ensino de sociologia nos manuais do professor dos livros didáticos aprovados no PNLD 2015". **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 22, p. 235-271, 2016.

_____. "Os sentidos da sociologia escolar nos livros didáticos no Brasil". **Repocs**, v.15, n.30, jul./dez. 2018.

PAIVA et al. "Currículo Mínimo 2011: considerações sobre um currículo de Sociologia para a educação básica". In. HANDFAS, Anita e MAÇAIRA, Julia Polessa (Orgs.) **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-Papers, v.1, 2012. p. 91-109.

PEIRANO, M. G.S. "Onde está a Antropologia?" **Revista Mana** 3(2): 67-102, 1997.

PEREIRA, J. C. "Educação e cultura no pensamento de Franz Boas". **Ponto-e-vírgula**, São Paulo, v. 10, p. 101-118, 2011. Disponível em 13903-Texto do Artigo-33531-1-10-20130314.pdf. Acesso em: 20 Jun.

2022.

ROCHA, G.; TOSTA, S. P. “O campo, o museu e a escola: Antropologia e pedagogia em Franz Boas”. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 23, v. 49, p. 61-88, set./dez. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ha/a/CQjtsdJk3vqngPMCB8xLwrM/?format=pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SILVA, A. et al. **Sociologia em movimento**. 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

SEEDUC-RJ. **Currículo Mínimo de Sociologia**. Secretaria Estadual de Educação, RJ, 2012.

SÜSSEKIND, M L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o Ensino Médio**. 3 ed. Volume único São Paulo: Saraiva, 2013.

VITALE, P. “A sociologia frente aos riscos dos livros didáticos de ciências econômicas e sociais”. **Política & Sociedade**, v. 14, n. 31, p. 114-131, 2015.

WULF, C. *Antropologia da educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

CAPÍTULO



2



A Antropologia no Ensino Médio, o estudante e seus recursos

Marcelo da Silva Araújo¹

Introdução

Neste texto, interessa-me debruçar sobre a Antropologia pedagogicamente aplicada ao Ensino Médio. Para tanto, adianto que o caminho será pavimentado pela presença da própria Antropologia na Sociologia escolar, pelo lugar dos estudantes na aquisição destes conteúdos e por estes conteúdos (ou pela percepção de) nos livros didáticos. Escolhi falar destes elementos em razão de sua centralidade para a compreensão da relação entre Antropologia e Educação. Ou seja, perscrutar os lugares, temas e problemas da Antropologia quando presente no currículo de Sociologia no Ensino Médio e o que ela tem de peculiar quanto à formação dos estudantes brasileiros; o papel formativo dela para e nos estudantes e o protagonismo destes no Ensino Médio e qual é a Antropologia que se apresenta nos livros didáticos.

Reforço que estes elementos, longe de esgotarem as temáticas a que devemos dar atenção quando refletimos sobre a Antropologia em sua aproximação com a escola, são, ao menos, pistas e caminhos possíveis dos quais devemos partir à busca de impressões minimamente seguras sobre a conexão entre Antropologia e Educação formal escolar.

Assim, me ocuparei de cenários, ou de realidades, por um lado menos iluminados (no sentido de não considerarmos debates já consagrados, que são as modalidades de educação indígena e quilombola) e,

1 - Doutor em Antropologia, UFF. Professor do Instituto Federal da Paraíba, *campus* Campina Grande. Líder do Grupo de Pesquisa "Antropologia na Ensino Médio". E-mail: marcelo.araujo@ifpb.edu.br

por outro, menos mapeáveis, uma vez que se espriam pela educação formal escolar mais ampla.

Teoria, prática e pensamento sobre a realidade: sala de aula, estudantes e Antropologia

Hoje, pode-se dizer que, inspirada pelo método antropológico, experiências de ensino empregadas em sala de aula e pensadas pela metodologia etnográfica, por exemplo, fazem com que a educação escolarizada possa resgatar e revalorizar o cotidiano e as práticas da sala de aula, a fim de permitir que as chamadas diferenças sejam reconhecidas, mas, sobretudo, para compreendê-las como propriedade daquele que não é “igual”, sem, contudo, hierarquizar e ver nelas a desigualdade (como acontece nas chamadas sociedades de classe). Há, porém, riscos.

Como destaca Valente (2003, p. 24), os ruídos de comunicação entre pedagogos e antropólogos e os riscos de banalização da produção teórica dos últimos são alguns destes. Banalização que se expressa na mera simplificação e na “economia de palavras” que, sob pretexto de tornar acessível o conhecimento através de uma linguagem simples, não esclarece, confunde e resvala no maniqueísmo das interpretações mecanicistas.

Apesar do questionamento (a meu ver, um tanto equivocado) de Vieira (2017, p. 174) – a saber, “como pensar em Antropologia da Educação no Brasil, se o único campo de pesquisa está reduzido à escola?” –, posto que a Antropologia da Educação que tem sido feita, em particular no Brasil, é produzida dentro dos muros da universidade², é fato ser urgente uma reflexão sistemática sobre a Antropologia produzida para a escola, de modo a se compreender a inserção/diálogo desta dis-

2 - Nesse sentido, concordo com Rocha (2014, p. 184), para quem “a escola se apresenta não como objeto único ou privilegiado da educação, mas como um espaço a meio caminho da Antropologia e da educação, da casa e da rua, do repetitivo e do criativo.”

ciplina no Ensino Médio, composto por um público considerado não especializado. Nesse sentido, para Fontes (2018, p. 175), a Antropologia da Educação no Brasil “torna-se uma Antropologia geral que se aplica na escola”. Além disso, a escola é tida, de maneira generalizada, “descontextualizada e sem especificação empírica de uma escola”.

Esta mesma autora (2016, p. 21) vai nos lembrar que, na interface entre Antropologia e Educação, as pesquisas antropológicas voltadas para o Ensino Médio são “direcionadas, sobretudo, no sentido de apreender as diversas dimensões do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas como um objeto de pesquisa ou, em outras palavras, como campo etnográfico”. Isto confere a estas pesquisas, ainda que dentro de um vagaroso, mas progressivo processo de reconhecimento e de aplicação prática, um lugar, um espaço de (auto)apresentação e de (auto)representação, mesmo que não haja um mapeamento sobre que Antropologia é essa ensinada nas escolas.

É nas atividades realizadas no espaço escolar que os estudantes podem se transformar, de modo mais profundo, em agentes sociais e históricos de seu tempo, constituindo significados e se apropriando de elementos da linguagem científica e de seus procedimentos. Isso lhes dá a oportunidade ímpar de atribuir valor às formas de pensar e agir do cientista social, bem como de articular a teoria com a prática, sendo, para isso, válido pensar atividades que ultrapassem os limites da sala de aula.

A Antropologia pode auxiliar na superação das dificuldades dos estudantes de se colocarem ativamente, de estabelecerem conexões em relação às temáticas discutidas sobre cultura. Tomemos o exemplo da pesquisa, pelos estudantes, da própria sala de aula.

Em sua pluralidade, esta modificação da realidade, sob o olhar orientado pelos aspectos culturais, pode levar os estudantes a compreenderem, por meio das descrições, indagações e reflexões que realizavam em relação, por exemplo, às suas (possíveis) pesquisas sobre a sala

de aula, à atitude antropológica da relativização cultural. Este tipo de pesquisa, quando lhes é proposta, permite, inclusive, que se compreenda mais profundamente o ritual do dar/assistir à aula: este, de tão familiar, não produz mais, em ninguém, um questionamento sobre.

De acordo com Beserra e Lavergne (2016, 96), a sinergia que pode ser criada com a realização da observação da sala de aula e arredores permite enxergar que “as culturas e nativos que movimentam uma instituição nada devem a outras ‘comunidades’ e ‘nativos’ que tantos antropólogos nos deram a honra de conhecer”. A sala de aula, antes naturalizada e banalizada, pode passar a constituir algo que se deva estranhar – portanto, não automaticamente traduzível e compreensível, até confusa e misteriosa.

Esta travessia em direção ao conhecimento, uma vez iniciada, oportuniza o impulsionamento dos estudantes a tornarem a sala de aula familiar novamente, mas agora com outra compreensão das forças sociais que a constituem. Neste aspecto, convém relembrar que a cultura é apresentada “como se fosse uma mão: próxima demais dos olhos impossibilita a visão, longe, fica fora do campo de visualização” (MOURA, 2015, p. 13). Nestas experiências de pesquisas, é como se os/as estudantes tivessem, no seu fazer, a destreza de afastar essa mão para poder enxergar os dedos, unhas e cicatrizes.

A importância dos estudos antropológicos na formação básica pode ser definida como aquela graças aos quais os estudantes passam a perceber melhor situações determinadas de vida e a encontrarem, em nossa própria sociedade, significação sociocultural em atitudes que, até então, fossem consideradas “naturais”. Afinal, no que tange a nós, docentes, costumamos pregar um mesmo rótulo de “estudantes” nas pessoas das mais diferentes origens, credos ou classes sociais, sem que as influências de tais traços sejam levadas em conta na qualidade do aprendizado desses sujeitos.

Existe hoje, nas escolas, um “por que” e um “para quê” ensinar Antropologia. E não devemos perder esse objetivo na formação dos estudantes. Exatamente por ter este objetivo em vista, a Antropologia, para Ferreira e Lima (2016, p. 6), contribui para esta formação de estudantes com “quatro papéis essenciais”, quais sejam, a educação do olhar; a atribuição de novos significados às práticas e valores com os quais interagimos cotidianamente; a transformação de práticas e, por fim, a formação de novos sujeitos. Tendo isso em vista, a Antropologia tenta compreender uma “cultura da infância e da adolescência” (SANTOS, 2007, p. 8). Assim, são temas de suas pesquisas e debates os processos interculturais infantis e os sistemas educativos informais, segundo uma concepção mais ampla de Educação. Deste modo, não por acaso esta ciência retoma, em novas bases, a criança e a educação como “culturas a serem investigadas” (ROCHA e TOSTA, 2009, p. 44-5), pois o que particularmente interessa, atualmente, às crianças e à educação, tem correspondência com o destaque dado a essas em anos recentes.

Apesar deste interesse nos últimos tempos, a criança desaparece ante a escola, restando-lhe apenas o aluno, de modo que a própria a infância, segundo o antropólogo português especializado em Educação, Raúl Iturra, “recebe sua epistemologia conforme a cultura na qual se vive” (2012, p. 33). A própria categoria “aluno” é naturalizada como se fosse uma realidade dada, universal, identificada imediatamente com uma condição de menoridade, seja da criança ou do jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto.

Portanto, a consideração da particularidade de uma categoria analítica – a dos estudantes – cria uma pedagogia que somente pode ser obtida pela via do respeito ao saber comunitário previamente adquirido por estes, antes da sua inserção na sala de aula. Nesta pedagogia, é, sem dúvida, necessário que os estudantes aprendam a articular a teoria com a prática, e, para isso, é válido pensar atividades que ultrapassem

os limites da sala de aula. Só assim, creio, eles poderão confirmar a fórmula, tão cara à área, de que aprender Antropologia não é apenas receber conhecimentos antropológicos, mas ser capaz de produzi-los.

Aqui, é Tim Ingold (2020, p. 9) quem, para encerrar este tópico, nos ajuda. Diz ele: “aprendi trabalhando com alunos, pois me dei conta de que a sala de aula é muito mais do que um local de instrução, onde os estudantes podem ser introduzidos às riquezas daquilo que meus colegas gostam de chamar de ‘conhecimento antropológico’.”

Onde está a Antropologia na Sociologia Escolar?

A Antropologia aparece no Ensino de Sociologia no Ensino Médio, ainda que de maneira residual e dispersa. E é de “maneira residual e dispersa” porque se constata que a Antropologia, entre as três disciplinas que compõe o ensino escolar de Sociologia, ainda é uma área pouco investigada e problematizada. Porém, na contramão desta constatação, com o processo de consolidação da institucionalização da Sociologia no Ensino Médio, tem havido um gradativo e crescente interesse em discutir a presença, nela, do ensino da Antropologia³.

Apesar de as normativas legais que reintroduziram, em 2008, a Sociologia no Ensino Médio terem sensibilizado pouco os antropólogos (no sentido de refletirem sobre o impacto desta política educacional ou mesmo sobre o Ensino Médio como um todo), partimos do pressuposto de que a Antropologia, dentro da disciplina Sociologia, pode ajudar alunos e professores a conhecerem, relativizarem e pensarem criticamente a diversidade e a desigualdade que conforma a realidade brasileira, desmistificando noções já naturalizadas e/ou essencializadas.

3 - Porém, precisamos estar atentos ao fato de que a discussão envolvendo o ensino de Antropologia no Ensino Médio não se restringe ao debate sobre a presença desta ciência por meio da disciplina Sociologia, mas também através do ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígena, temáticas centrais no desenvolvimento da própria Antropologia Brasileira.

A aproximação entre a Antropologia e o campo educacional vai para além de pensarmos os conteúdos e os acréscimos diretos sobre o ensino de Sociologia. Assim, como afirma Silva (2021, p. 1502),

[...] da mesma forma que o professor de Sociologia precisa adequar sua abordagem no que diz respeito a temas relacionados à Antropologia, permitindo que estes possam ser trabalhados dentro das aulas de Sociologia – uma vez que é sob o jugo desta disciplina que adentramos no Ensino Médio –, o aluno precisa ter a oportunidade de exercitar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, de modo que experiente na prática esse saber, descobrindo por si só o fazer científico.”

Não há uma reflexão sistemática na comunidade acadêmica sobre qual Antropologia é essa que está agora presente nas escolas a partir da disciplina Sociologia. E é necessário reconhecer que os sociólogos têm desempenhado um papel bem mais ativo nos processos de institucionalização do ensino de Sociologia do que os antropólogos e os cientistas políticos. Isso porque pouco se tem percebido a presença de antropólogos, seja discutindo o ensino de Sociologia ou investigando a própria realidade da escola básica.

Como nota Triñanes (2011, p. 52), no capítulo do seu trabalho final de curso em que expõe as reclamações de campo, “o que eu ouvi dizer é que essa guerra [referindo-se ao preterimento ou mesmo à ausência de conteúdos antropológicos nas aulas de Sociologia no Ensino Médio] de não trazer a Antropologia é porque a luta da Sociologia nas escolas foi apenas dos sociólogos. Os antropólogos não se envolveram e tal”. Não à toa, todos os professores, seus informantes, manifestaram que “trabalham mais a partir da Sociologia e acrescentam os conteúdos antropológicos quando possível.”

Aliás, ainda valendo-me da experiência de Triñanes, é interessante transcrever alguns dados da referida pesquisa dela sobre Antropolo-

gia no ensino de Sociologia no Ensino Médio. Após compartilhar que, entre as diferentes reações (de surpresa e de desinteresse) de profissionais de Sociologia - docentes do Ensino Médio ou superior - com quem dialogava sobre sua pesquisa no XV Congresso Brasileiro de Sociologia (Curitiba, em 2011), ela afirma que uma delas lhe chamou a atenção, ela ouviu “Ah, então você não tem um objeto”. Para a autora (idem, p. 43), “é justamente essa percepção que introduz menos a Antropologia no Ensino Médio do que os assuntos que surgiram em minha pesquisa de campo e as discussões nas quais eles se inserem”.

A contribuição de Triñanes (idem, p. 49 e seguintes) continua sendo estimulante para pensar os limites dos temas antropológicos no currículo de Sociologia no Ensino Médio. O relato é longo, mas vale a leitura:

[Nos] conteúdos próprios da Antropologia [parece] despontar, como consenso, as temáticas de gênero e sexualidade, etnocentrismo, cyberspaço, questões indígenas, territorialidade, etnicidade, comportamento, grupos, movimentos sociais, biografias e cultura. (...) Professores mencionaram que costumam trabalhar mais a Antropologia nas unidades “instituições sociais”, “cultura e ideologia” e “indivíduo cultura e sociedade”.

“No tocante aos conteúdos antropológicos, eles são quase inexistentes. Aparecem em alguns livros os conceitos de cultura, de etnocentrismo e de diversidade cultural, voltados para a prática do respeito... A função de desnaturalização e estranhamento para compreensão do outro pela qual a Antropologia poderia ser articulada...” (transcrição de parte de uma entrevista de campo).

“É mais fácil não perceber a Antropologia. Tem um pouco de preconceito. (...)” ... “Resistência quanto à explicação e a trazer textos da Antropologia para a sala de aula” (transcrição de parte de uma entrevista de campo).

Desanimados com a docência e, entre os motivos apontados, men-

cionaram a falta de espaço e possibilidade de trabalhar com a Antropologia nesse espaço.

Na contramão do que dizem estes relatos parece restar, exatamente na conta de uma resistência, a importância do ensino e da prática antropológica no Ensino Médio. Isto porque uma realidade escolar em que os dilemas culturais se tornam mais relevantes a cada dia (envolvendo questões como raça, gênero, religião etc.), a delimitação de um espaço disciplinar consolidado para a Antropologia – estratégias pedagógicas na experiência de ensinar Antropologia no Ensino Médio - nos currículos escolares poderia representar um avanço significativo para as discussões hoje centrais no cotidiano das instituições de ensino. Nesse cenário, como indica Ingold (2020, p. 10), devemos repudiar, de uma vez por todas, “a crença de que o acontece na sala de aula, sob a rubrica do ensino e aprendizagem, é apenas auxiliar de um projeto antropológico, cujo objetivo principal é etnográfico.”

No tocante ao Ensino Médio, como vimos até aqui, desde a formação das Escolas Normais, a Antropologia ocupa um lugar de destaque no processo de formação de professores. Da formação dos estudantes deste nível à formação de professores, o mergulho na linguagem antropológica ampliará as dimensões educativas e tornará mais complexa a visão do próprio fenômeno educativo.

Como espero ter deixado claro, a Antropologia pode provocar uma qualitativa mudança em nossos pensamentos. Consequentemente, se ensinada nas escolas, promoverá uma que seja positiva e profunda na sociedade como um todo. Convém, assim, lembrar que não se pode pensar a importância da Antropologia sem que ela surja em sala de aula, e que este seu surgimento deve, preferencialmente, se pautar em metodologias. Metodologias estas que, sejam de análises ou de pesquisas, devem necessariamente envolver a curiosidade das moças e rapa-

zes que constituem o corpo discente. Como defendem Silva e Barbosa (2021, p. 1502), estas metodologias podem perfazer a coleta de dados de campo, dos levantamentos de histórias de vida, depoimentos e entrevistas em profundidade, pesquisa documental de fontes primárias, secundárias e teóricas, e, assim, permitem interpretações de realidades que podem nortear antropologicamente as possibilidades de atuação de instituições, envolvendo os diferentes grupos sociais, culturais e políticos.

Após um período que se confunde com a própria intermitência do conteúdo de Sociologia nos fluxogramas do ensino secundário⁴, a reflexão sobre as temáticas da Antropologia tem, nos últimos anos, se oxigenado no que tange à 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 um substancial aporte teórico para a formação do estudante, 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).

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,

4 - Não sendo possível, aqui, me debruçar sobre este debate, recomendo a leitura de BARBOSA e LUCILA (2009), CASTRO (2019) e GUIMARÃES (2012).

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. Não obstante, registro aqui, inspirado 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).

Autores como Meirelles e Schweig (2012, p. 83) afirmam que o peso do passado da Antropologia, constituída em meio ao projeto colonizador europeu, tem dificultado que se pense a “prática da disciplina fora dos domínios da pesquisa acadêmica em sentido estrito”. Assim, a discussão acerca das relações entre Antropologia e Educação busca, na prática escolar, superar a dicotomia em que tem historicamente se instaurado, a qual situa a Educação como prática e a Antropologia como ciência.

Com isso, como nos lembram Azevedo, Reis e Mochel (2020), o fato pouco divulgado é que a Antropologia, a despeito do que venho dizendo até este ponto do texto, mantém, desde 2011, num crescendo quanto ao reconhecimento institucional de sua importância na Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Deste modo, com destaque para os dois anos 2013 e 2017, os documentos e relatórios de avaliação exploram bem a contribuição da área para o Ensino Médio, como a formação de professores e a produção de material didático.

Mas, refarei a pergunta que dá título ao corrente item: “Onde está a Antropologia na Sociologia Escolar?”

No que se refere ao currículo de Sociologia do Ensino Médio, é ponto pacífico que o tema antropológico mais candente é o da cultura. Autores como Oliveira (2013b) e Fontes (2018) têm defendido que este objeto é uma espécie de trincheira antropológica, a partir da qual esta ciência passa a fazer, conceitual e teoricamente, parte dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, para o Ensino Médio, por exemplo.

Concretamente, a presença dos conteúdos da Antropologia nas aulas de Sociologia tem se substanciado. E o consegue principalmente através das discussões ligadas aos conceitos de gênero, etnicidade, etnocentrismo, à etnografia (relacionada à dinâmica de trabalho de campo), racismo, entre outros. Há, também, debates que apontam para a inclusão de temáticas que são amplamente discutidas pela disciplina antropológica (relativismo e alteridade, por exemplo) como responsável direta pela tendência advinda dos exames de seleção para as universidades. Por isso, mesmo que seus conteúdos estejam diluídos em outras disciplinas, a Antropologia demonstra sua importância para a construção de um espaço escolar onde as dimensões da raça, do gênero e da sexualidade, entre outras, exercitem a abordagem de uma perspectiva intercultural.

É neste sentido, pois, que o que se passa na escola liga-se diretamente aos dilemas culturais mais amplos de nossa sociedade, entre os quais destacam-se, como afirmei acima, o racismo e o sexismo. É por isso que não se pode simplificar a Antropologia, colocando-a em um papel auxiliar no Ensino Médio, tendo em vista que esta ciência possui uma episteme própria.

Finalizando esta seção, creio ser possível destacar que a escola entende o conhecimento formal como um corpo de saberes instituídos,

legitimados por campos disciplinares diversos que operam no interior dela própria e que se fazem como conhecimento geral e universal, comum a todos os sujeitos sociais. A escola é uma instituição que acaba por não reconhecer outros saberes (como aqueles produzidos no cotidiano de grupos sociais diversos), um cotidiano no qual ocorrem processos educativos de várias ordens envolvendo sujeitos sociais determinados numa trama que compreende processos diversos e múltiplos, dentro e fora do ambiente escolar, e que conformam o entendimento do mundo e de suas práticas.

A compreensão do contexto escolar parte da premissa de que a escola, por inserir-se na sociedade mais ampla, é um espaço social de reprodução e produção de ideologias e de relações de dominação marcadas por conflitos, resistências e reações, tanto quanto esses aspectos são expressão das relações entre os homens. Para esta escola, deve-se, acredito, propor que a prática pedagógica seja pensada para além da ação educativa, inerente à escolarização em todos os níveis. Nisso, a Antropologia certamente pode colaborar deveras.

A Antropologia no livro didático de Sociologia no Ensino Médio: o que este manual pode nos dizer?

A temática da Antropologia presente no livro didático disciplinar de Sociologia (especialmente aqueles chancelados pelo PNLD) ainda é um tema escassamente escrutinado. Autoras e autores como Amura-bi Oliveira (2013c) Bárbara Fontes (2016, 2018 e 2019), Jossyara Souza (2016) e Diego Pontes (2020) foram alguns dos pouquíssimos escritores que se debruçam sobre a tarefa de pesquisar e escrever sobre o assunto.

Como um tipo de publicação voltado mais à alfabetização científica do que à elaboração de um conhecimento aprofundado, os manuais didáticos de Sociologia emergiram como importantes mediadores entre o

mundo acadêmico e o mundo escolar. A contribuição da Antropologia para uma abordagem crítica das práticas educacionais e da produção de conhecimentos no universo escolar, com foco no reconhecimento e valorização de especificidades culturais e nos conflitos daí decorrentes, viabiliza que o processo formativo nesta área do saber passe, necessariamente, pelas relações entre ensino e aprendizagem, de modo que a discussão em torno de sua aquisição mostra-se fundamental para a própria compreensão dos rumos da Antropologia como ciência na atual conjuntura.

No que tange ao PNLD, verifica-se, no segundo edital de convocação para a inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas, em 2014, pela Secretaria de Ensino Médio do Ministério da Educação, a presença de antropólogos entre os autores de livros de Sociologia.

Há, ainda hoje em dia, a percepção, como nos aponta Souza (2016, p. 22), de que a Antropologia, encaminhada no tipo de produção bibliográfica voltada à divulgação do conhecimento científico para um público não especializado, os livros didáticos e outros materiais escolares, figura como um conhecimento acessório, periférico. Isto porque, como nos lembra Fontes (2016), referindo-se ao PNLD 2015, uma análise dos livros permitiu observar que as discussões travadas com a Antropologia eram esparsas, presentes em apenas poucas páginas dos livros – mesmo que, conforme orientação do Edital do Programa para a construção dos livros didáticos, as obras analisadas se veem obrigadas a construírem abordagens antropológicas, notadamente a partir do conceito de cultura, mas, em verdade, promoviam a falta de conteúdos basilares para compreensão antropológica.

Não há, até o momento, amplos estudos sobre a presença da Antropologia na coleção de livros do PNLD 2021. Nestes livros, passaram a ser ofertadas as obras por áreas e não mais as disciplinares. Um dos poucos textos escritos até o presente momento é o de Andreia Lúcia

Paiva, intitulado “‘O que se ganha’ e ‘o que se perde’: pensando Antropologia e educação nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, apresentado, em 2023, na Reunião de Antropologia do Mercosul (2023, no prelo).

No texto, a autora debate o livro didático a partir do contexto social apresentado com o Novo Ensino Médio– NEM (BRASIL, 2017) e com a implementação da Nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), defendendo que (idem, p. 4)

os livros didáticos podem ser uma ponte interessante para compreendermos a prática desta implementação que vem trazendo conflitos, lacunas, dúvidas e desafios. Sua análise nos permite pensar sobre como os autores e obras seguem frente à resistência na elaboração do conteúdo.

Paiva seleciona obras aprovadas pelo PNLD 2021⁵, as quais se centram na nova área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O livro didático, seu objeto de pesquisa, é pensado como se constituindo um “produto cultural, mercadoria, coleção, dádiva, suporte de conhecimento e valor ideológico e cultural” (idem, p. 13), e se apresenta, nas escolas e para os docentes pesquisados, por intermédio das dificuldades de sua inserção e implementação. Deste modo, tal cenário possibilita compreender o novo status da Sociologia, que passa a ser ofertada não mais como disciplina constante da grade escolar, mas sim como “estudos e práticas”.

Nesse novo contexto, ainda de acordo com Paiva (idem, p. 7), em uma abordagem antropológica, parece ser possível afirmar que “o NEM e a BNCC vêm se posicionando, em termos estruturais, como espécies de ‘objetos perigosos’, em razão de se encontrarem desloca-

5 - Por esta edição do Programa para o Ensino Médio, as coleções versam sobre a área de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a qual segue, em geral, em 6 volumes (distribuídos dois em cada série). Cada volume apresenta uma temática específica para as disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

dos da realidade brasileira”. Prova disso, segundo ela (p. 7), é que os professores, das agora humanidades acessados no campo, escolheram uma das obras aprovadas (o que a torna referência única para todos), mas, na prática, “muitos permanecem ministrando as aulas a partir dos seus materiais de estudos e utilizando os [disciplinares] livros anteriores de Sociologia”. Isso parece indicar, acredito, que a análise dos livros didáticos à luz da Antropologia deve ser realizada, entre as tantas imersões de suas possibilidades, “enquanto uma prática que se faz presente a partir da observação participante e do mergulho do pesquisador nas práticas sociais operacionalizadas no cotidiano escolar” (PAIVA, *idem*, p. 9).

Assim, problematizar as escolhas por temas, teorias e conceitos que perpassam as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia (ou seja, uma proposta de interdisciplinaridade), as quais compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no sentido de entender como se fazem presentes, a quem é dado o direito à fala, que abordagem segue ou que autores da Antropologia estão inseridos – ou seja, “o que se perde” e “o que se ganha” da abordagem antropológica no Ensino Médio e, conseqüentemente, quais impactos e desafios são atribuídos aos sociólogos do Ensino Médio e à formação docente – é o desafio deste momento na educação socioantropológica no Ensino Médio brasileiro.

Reafirmando, neste item, a ausência de materiais analíticos sobre o tema, apoio-me quase integralmente na argumentação apresentada, em 2019, na tese de doutoramento da professora Bárbara Fontes. Nesta, a professora elaborou uma intensa pesquisa em que analisa a maneira como a Antropologia emerge em manuais didáticos disciplinares, como ela denomina os materiais oficiais (no sentido de terem sido abraçados por políticas governamentais para a escola básica) ou não, destinados ao Ensino Médio. Para ela (2019, p. 208),

o fato de a Educação ocupar um lugar periférico na agenda de pesquisa dos antropólogos confirma [minha] hipótese de que há um movimento de mão dupla na relação entre o campo da Antropologia e o do Ensino Médio: o pouco interesse de atuação nessa área contribui para que haja menor espaço para a Antropologia no currículo escolar e isso, por sua vez, também faz com que menos antropólogos se interessem por essa área de atuação, contribuindo para um círculo vicioso no qual a ausência de antropólogos em espaços de disputa (como a elaboração de materiais didáticos e na formulação de legislações específicas, como diretrizes curriculares) se traduz no menor espaço ocupado pela Antropologia no Ensino Médio.

A autora investiga em caráter histórico, iniciando pelo contexto da década de 1920 e indo até o PNLD de 2018, e político, no tocante ao impacto de sua presença nas salas de aula e famílias de estudantes brasileiros, as obras de Sociologia que continham discussões reconhecidas como propriamente antropológicas.

Sem querer mergulhar nos meandros da particularidade histórica da produção destes manuais, vale, contudo, adiantar que estes contribuem para a história da disciplina Antropologia no Brasil, pois tais livros situam-se em um campo de conhecimentos em que as ciências sociais não possuíam ainda fronteiras disciplinares e institucionais estabelecidas. Como argumento central, Fontes é mais uma autora a afirmar que o conceito de cultura surge como carro chefe de apresentação da Antropologia aos estudantes do Ensino Médio, revelando a força que ainda tem a perspectiva culturalista, historicamente consolidada na Antropologia brasileira.

Para Fontes (2019, p. 42), construir um olhar metodológico para os manuais didáticos requer que sejamos capazes de “identificar as categorias e conceitos antropológicos utilizados e o lugar dos autores no contexto intelectual de sua época”, ou seja, como estas e estes preci-

samos significados e os enfoques ali forjados. Essa orientação metodológica permite analisar os manuais didáticos como “fio condutor” para a compreensão dos valores vigentes, das disputas e das narrativas envolvidas na elaboração desse tipo de livro, enquanto documento de compreensão de determinado contexto sociocultural.

Assim, o livro, além de guardar e acumular ideias, também registra a memória de ações e maneira de pensar de seus autores. Trata-se, portanto, de uma fonte importante para a reconstrução histórica, pois permite que informações e conhecimentos sejam reatualizados sem passar pelo crivo das condições e referências do presente daquele que as transmite – como ocorre com a história oral. Os manuais se direcionam a leituras “massificadoras, e não individualizantes” (idem, p. 44), encarando a sua leitura como um processo global, que envolve produções de sentido muito mais amplas, viabilizadas pela escrita ali presente.

Fontes afirma (idem, p. 190) que sistematizar a forma como a Antropologia – e suas teorias, conceitos, autores, discussões – é apresentada nos manuais didáticos de Sociologia permite tecer algumas reflexões acerca dos diferentes modos de compreender o papel da disciplina no Ensino Médio, bem como os objetivos dos autores ao mobilizar estudos antropológicos na abordagem de determinados assuntos. Considerando a influência do PNLD na construção dos livros, entre as categorias das ciências sociais que o livro a ser proposto deve mencionar, estão as noções de “cultura”, “etnocentrismo” e “identidade social”.

Mas faz-se mister reafirmar que estas realidades teórico-conceituais e subjetivas da Antropologia tecem para os estudantes do Ensino Médio, natural e esperadamente, uma construção que busca realizar aquilo que denominamos como transposição didática (CHEVALLARD, 2013) do entendimento dos conceitos, de modo a conversar diretamente com estes discentes. Nestas realidades, a argumentação é tipicamente construída de modo a exemplificar e aproximar o corpo teórico e conceitual

do cotidiano dos discentes.

Mas, quais os elementos que caracterizariam esta aproximação com o cotidiano dos estudantes?

Em primeiro lugar, como no ensino de qualquer ciência social na escola média, as contribuições da Antropologia na disciplina Sociologia visam a ampliar a perspectiva sobre o mundo ou, em outras palavras, desatualizá-lo, e, com isso, lidar melhor com a diferença e desconstruir preconceitos diversos. Esta visão leva a uma facilitação para a “percepção da alteridade” em um “momento em que o outro é potencialmente inimigo” (FONTES, 2019, p. 203) e classificações do senso comum sobre esse outro tenderiam a serem sempre negativadas. Os conteúdos antropológicos viabilizam ao estudante, numa palavra, que este reflita sobre seu lugar no mundo.

Nesse sentido, para a professora Bárbara Fontes (2019, p. 205), a [...] centralidade da Antropologia proporciona o desenvolvimento da tolerância com a diferença, o que daria à disciplina um papel civilizatório no sentido de uma re-afirmação dos direitos humanos. Apesar de a Sociologia também ser importante nesse campo, a Antropologia age mais diretamente sobre ele [estudante] a partir de uma discussão qualificada em relação ao etnocentrismo.

E continua (idem):

[...] as derivações da discussão [sobre] o etnocentrismo em relação à idade, ao corpo, à cultura e a outros marcadores de diferença devem estar presente em um manual escolar. Com isso, além de fomentar o pensamento crítico, o ensino de Antropologia teria, no Ensino Médio, uma missão humanitária, que é a de construção do respeito à tolerância e da compreensão da diferença.

Finalizando esta discussão, reproduzo os questionamentos de Fontes (2019, p. 191): “afinal, para que serve um livro didático: para dar

suporte aos professores ou para apresentar aos estudantes os fundamentos de determinada área do conhecimento?” ou serviria, por outro lado, “para apresentar uma área do conhecimento de maneira mais ‘prática’, de modo a dialogar com a realidade do estudante, ou para introduzir os fundamentos teóricos e conceituais dessa disciplina?” Estas perguntas de conteúdo, digamos, retórico, parecem não encontrar respostas exatas e perenes, posto que quaisquer delas que pudéssemos encontrar certamente não encerrariam uma solução de consenso.

Fato é que, no livro didático do componente Sociologia para estudantes do Ensino Médio, é natural e útil que a dominância do nicho seja feita pelos sociólogos, mas é essencial o reconhecimento que se deve prestar à importância da Antropologia, em especial, como eu mencionei acima, no processo de estranhamento e desnaturalização do mundo e, conseqüentemente, de sua contribuição para o reconhecimento da alteridade e para o combate a diversas formas de preconceitos.

Referências

AZEVEDO, Gustavo Cravo de Azevedo; REIS, Jayme Karlos Lopes e MOCHÉL, Juliana Sousa de Araujo. “A avaliação das áreas Antropologia, Ciência Política e Sociologia pela CAPES e as menções à Sociologia no Ensino Médio”. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 25, 1º sem. 2020, p. 64-79.

BARBOSA, Luisa e LUCILA, Bruna. “Sociologia no Ensino Médio: entre a intermitência e o desafio”. **Revista Três Pontos**, v. 6, nº 2, 2009.

BESERRA, Bernadete de L R. e LAVERGNE, Rémi Fernand. “Etnografando a Sala de Aula: contribuições da Antropologia à formação de professores”. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 20, v. 27, nº(1), 2016.

BRASIL. Edital de convocação para a inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático 2012 – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Médio, 2011.

BRASIL. Edital de convocação para a inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático 2015 – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Médio, 2014.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Ensino Médio, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 31/08/ 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Médio. Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Médio, 2018. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>>. Acesso em: 31/08/2023.

CASTRO, Alexandre. “A intermitência (e golpes) da (na) disciplina de Sociologia na educação escolar básica como sintoma de proposta da nova política educacional brasileira”. **Interfaces da Educação**, v.10, n.28, 2019.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2013.

FERREIRA, Fátima Ivone de Oliveira e LIMA, Rogério Mendes de. “A contribuição da Antropologia para o debate de gênero e raça em uma escola básica do Rio de Janeiro”. **Anais da 30ª Reunião Brasileira de Antropologia**, João Pessoa/PB, 2016.

FONTES, Bárbara de Souza. "A Antropologia na disciplina escolar Sociologia: uma análise dos primeiros manuais didáticos". In: MAÇAIRA, Julia Polessa e FRAGA, Alexandre Barbosa (orgs.). **Saberes e práticas do ensino de Sociologia**, RJ: Autografia, 2018.

FONTES, Barbara de Souza. **Entre o "chão da escola" e a universidade: a Antropologia nos manuais didáticos de sociologia**. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. "Ensino de Sociologia no nível médio: de um passado intermitente à necessidade de reconhecimento presente". **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**, Petrópolis: Vozes, 2020.

ITURRA, Raúl. "A epistemologia da infância: ensaio de Antropologia da educação". In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar (orgs.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**, RJ: Lamparina, 2012.

MEIRELLES, Mauro e SCHWEIG, Grazielle Ramos. "Antropologia e educação: um diálogo necessário". **Revista Percursos**, v. 13, n. 1, jan/jun. 2012.

MOURA, Tatiane; MELO, Patricia Bandeira e DUARTE, Anderson. "A prática etnográfica na escola média: uma proposta metodológica para a abordagem de cultura no Ensino Médio". **Anais do IV Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Ensino Médio**, 17 a 19 de julho de 2015 (mimeo)

OLIVEIRA, Amurabi Pereira. "O lugar da Antropologia na formação

docente: um olhar a partir das Escolas Normais". **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, maio/ago. 2013b.

_____. "A Antropologia no Ensino Médio: uma análise a partir dos livros didáticos". **Estudos sociais**, vol. 28, nº 1 e 2, 2013c.

PAIVA, Andreia Lúcia da Silva. "'O que se ganha' e 'o que se perde': pensando Antropologia e educação nos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas". **Trabalho apresentado na XIV Reunião de Antropologia do Mercosul**, realizada entre os dias 01 e 04 de agosto de 2023, Niterói/RJ.

PONTES, Diego. "A Antropologia brasileira no livro didático *Sociologia Hoje*". **Anais do VII Ensoc**, nov.2020.

ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e Educação**. BH: Autêntica, 2009.

_____. "A caminho da escola: reflexões sobre o cotidiano como método". In: ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra Pereira (orgs.). **Diálogos sem fronteiras – história, etnografia e educação e culturas ibero-americanas**, Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ROSISTOLATO, Rodrigo e PRADO, Ana Pires do. "O lugar da Antropologia na formação de educadores". In: **Revista Café Com Sociologia**, vol. 4, nº 2, mai.jul.2015.

SANTOS, Rouziane de Castro; MELO, Daiana Sá Thompson e SANTOS, Mitz Helena de Souza. "Contribuições da Antropologia à formação do educador". **Cadernos de Trabalhos de Conclusão de Curso de Pedagogia**, v. 2, 2005.2, 2006.1, 2006.2 e 2007.1.

SILVA, Eliane Anselmo; BARBOSA, Raoni Borges; CUNHA, Lidiane Alves. "As Ciências Sociais e o desafio da Antropologia na prática

docente na Ensino Médio". RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1493-1508, jun. 2021.

SOUZA, Jossyara Aparecida Freitas. "O lugar da Antropologia também é na escola: leitura de contos literários para uma experiência antropológica na Ensino Médio". In: **Cadernos PDE – Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2016.

TRIÑANES, Giovanna Lícia Rocha. "Reclamações do campo". In: **Onde fica a Antropologia na disciplina de Sociologia no Ensino Médio?** Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais, Florianópolis, UFSC, 2011.

VALENTE, Ana Lúcia. "Antropologia e Educação: o antigo diálogo retomado?". **Revista da Faced**, nº 07, 2003.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. **Antropologia da educação: levantamento, análise e reflexão no Brasil**, Curitiba: Editora CRV, 2017.

CAPÍTULO

3



Experiências pedagógicas de abordagem antropológica nos IFs em perspectiva

Fernanda Deborah Barbosa Lima¹

Lívia Tavares Mendes Froes²

Introdução

Neste texto, compartilhamos algumas reflexões elaboradas a partir de nossa atuação enquanto professoras que ministram o componente Sociologia em cursos técnicos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio e Sociologia do Trabalho, ou das Organizações, em cursos técnicos subsequentes, de dois Institutos Federais: o IFBaiano (Instituto Federal Baiano, campus Senhor do Bonfim) e o IFRJ (Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Niterói).

O IFBaiano, campus Senhor do Bonfim, localiza-se a 375 km da capital da Bahia. O município possui uma população estimada em 79.813 pessoas (IBGE, 2021). Situado no território de identidade Piemonte Norte do Itapicuru, possui clima semiárido, com predominância da

1 - IFRJ/ UFSC - fernanda.barbosa@ifrj.edu.br. Doutoranda no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. Mestre em Antropologia, UFF. Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais, PUC-Rio. Professora EBTB do IFRJ, tendo atuado no Ensino Médio integrado ao técnico e nos cursos técnicos subsequentes/concomitantes nos Campi Pinheiral, Niterói e Rio de Janeiro. É integrante da ITES - Incubadora Tecnológica de Economia Solidária de Niterói, do NUGEDS - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual e do Grupo de Pesquisa e do Grupo de Pesquisa PLENA - Pesquisas em Línguas, Ensino e Aprendizagem. Atualmente, está lotada no Campus Rio de Janeiro, contudo a presente reflexão foi elaborada a partir de experiências anteriores no Campus Niterói.

2 - IFBaiano - livia.froes@ifbaiano.edu.br. Doutora e mestre em Antropologia pela UFF. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UFMG. Professora EBTB do IFBaiano. No campus Senhor do Bonfim, atuou nas modalidades de ensino técnico integrado ao médio, técnico subsequente e pós-graduação. Atualmente está lotada no campus de Itaberaba, atuando no ensino técnico integrado ao médio. Integra o NEABI - Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígena e o Geni - Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade e Geni.

vegetação da caatinga e baixa densidade demográfica (89,93 hab/km). Tem como principais atividades econômicas a agropecuária, a pecuária leiteira, a agricultura familiar e o comércio de produtos agropecuários (PDI, 2014). O campus está situado na zona rural do município e incorporou a sua estrutura à antiga Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim. Assim, a maioria dos cursos ofertados dialogam e procuram atender à demanda por formação profissional e acadêmica considerando a vocação agropecuária da região. O campus atende estudantes de diversos municípios vizinhos, como Andorinha, Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Campo Formoso, Jaguarari, Pindobaçu, Filadélfia e Ponto Novo.

É importante mencionar que se trata de um território com considerável vulnerabilidade à pobreza, condição que atravessa diversos dos estudantes matriculados. Nesse sentido, a presença de um Instituto Federal (IF) na região representa a oportunidade não só de formação para o trabalho profissional, como também a possibilidade de entrada na universidade.

O IFRJ, campus Niterói, está situado na cidade metropolitana de Niterói, no bairro do Sapê, na região de Pendotiba. A população do município é de aproximadamente 516.981 pessoas (IBGE, 2021) e o perfil de atividade produtiva possui expressiva concentração no setor de comércio e prestação de serviços, sendo boa parte da receita oriunda das transferências monetárias da exploração petrolífera. Ainda que Niterói possua um dos melhores IDHs do estado do Rio de Janeiro e concentre as oportunidades de emprego para as populações de cidades limítrofes, como São Gonçalo, também possui territórios, como o bairro do Sapê, com várias comunidades sem acesso à infraestrutura e serviços públicos básicos como saneamento, segurança, transporte, saúde e educação, em especial no nível médio de ensino.

Niterói possui uma enorme rede de ensino privado, que domina a oferta de vagas neste nível de ensino. Tais condições expressam a profunda realidade de desigualdade social existente nesse território, que se desdobra no cotidiano escolar de variadas formas³. Mesmo diante das dificuldades e do escasso transporte público de acesso ao campus, a comunidade escolar inclui discentes de diferentes territórios, próximos e distantes, que se autoidentificam enquanto brancas, negras e pardas, desde membros de classe média até em situação de alta vulnerabilidade social. Possuem expressões variadas de gênero, binárias e não-binárias (ainda que essa identificação não seja facilmente reconhecida institucionalmente ou por pares).

Seja no interior de uma região semiárida da Bahia ou numa região urbanizada do Rio de Janeiro, estudantes de diferentes contextos e origens/interseccionalidades compartilham uma mesma percepção sobre a importância da matrícula no IF, expressando que o acesso a essa escola materializa a conquista de um “sonho”, “status” e/ou uma “oportunidade de mudança de vida” através do acesso a uma “escola de qualidade e gratuita”, com infraestrutura e programas diversificados de assistência estudantil e iniciação científica.

Cientes de que nossas práticas docentes são implementadas em contextos, relações sociais e regionais distintas, consideramos profícuo o esforço de uma reflexão conjunta por termos a mesma formação em Antropologia, trocarmos experiências desde o início de nossa trajetória e atuarmos ambas na Rede Federal de Ensino Profissionalizante, Técnico e Tecnológico.

3 - Em razão da baixa oferta de transporte público, muitos estudantes, entre os quais residentes de outros municípios, precisam pegar duas a três conduções e gastar duas horas em média no trajeto casa-escola. Além dos desafios estruturais, outras situações desafiadoras e emblemáticas dessa desigualdade podem ser vivenciadas nesse ambiente escolar. Assim, por exemplo, uma turma que possuía maior concentração de estudantes de classe média, brancos e moradores de bairros centrais de Niterói, se autoproclamou perante as outras turmas de mesmo período de entrada como a “elite do campus”. Isso aconteceu ainda no contexto pré-pandêmico.

Outro aspecto que nos instigou a intercambiar com mais frequência nossas experiências foi o advento da pandemia, que transformou substancialmente nossa relação com discentes e a comunidade escolar.

Na pandemia SARS-COVID, num contexto de ensino forçadamente remoto, a comunidade escolar teve que “aprender fazendo” no que tange a utilizar ferramentas tecnológicas de comunicação aplicadas à educação. Os desafios para a relação de ensino-aprendizagem foram muitos e de diferentes naturezas: como a exclusão digital, manifestada na ausência de dispositivos e acesso à internet por uma parte significativa de discentes; a antecipação da entrada de muitos no mundo do trabalho, para a recomposição de renda familiar; a vulnerabilidade social em relação às condições sanitárias; a habitação sem espaço adequado para o estudo individual; e a situação de doença e perdas causadas pela COVID-19 na família ou na comunidade.

Associada a essas difíceis condições vivenciadas tanto por estudantes quanto docentes e demais profissionais da educação, consolidou-se a concepção conteudista de ensino de senso comum de que a solução para “os problemas da educação” estaria nas mídias e na inovação tecnológica, transformando o status e a relação entre docentes e discentes. Neste processo, os professores passam gradativamente de mediadores ativos a produtores de conteúdo, e a relação simbiótica de ensino-aprendizagem transforma-se em mero consumo de conteúdo educacional, em especial nos formatos de videoaulas e jogos de perguntas e respostas, entre outros recursos, que sinalizam um processo mais amplo de gamificação da educação e de nossas vidas.

A partir de nossas experiências pedagógicas, discutiremos como a perspectiva antropológica, presente na formação de ambas as docentes, pode contribuir de modo particular para uma autopercepção de estudantes da educação básica enquanto agentes produtores de conhecimento no processo educativo. Além disso, a análise apresentada

também é um esforço de autorreflexão e sistematização da nossa prática docente, uma antropologia do ensino de Antropologia na educação profissional técnica de nível médio.

Faz-se importante registrar que essa atuação docente, orientada por uma abordagem antropológica, alia-se a outras perspectivas pedagógicas, como a feminista e a de libertação. Concepções estas que preconizam a equidade de gênero e a horizontalidade nas relações de ensino-aprendizagem, bem como uma abordagem relacional dos conteúdos; ou seja, que ancoram conceitos às questões, temáticas e experiências sociais de discentes, como será descrito adiante.

Orientamos, assim, nossas práticas pedagógicas a partir da perspectiva feminista e das vivências com educação popular em nossas atuações em movimentos sociais⁴. Segundo hooks (2020), “as perspectivas feministas em sala de aula afirmavam a primazia do pensamento crítico, em conexão com a justiça social” (p. 148), e vêm impactando o estilo de ensino e o conteúdo curricular da educação superior. Em nossa leitura, tal perspectiva demonstra a urgência da inclusão em todos os níveis de ensino da lente de gênero em um sentido transversal. Compreender gênero como uma estrutura, da mesma forma que classe e raça, envolve reconhecer e introduzir seus atravessamentos em todos os debates e temáticas, não devendo figurar apenas como um tópico específico no currículo.

Uma atitude pedagógica feminista em sala de aula, na prática, vai muito além de assumir essa lente, visto que nos convoca a lutar por equidade em várias esferas, desde as relações institucionais até questões referentes a relações entre estudantes em diferentes espaços, e a rever nossas próprias escolhas em diversos contextos, desde as bibliografias de base adotadas até as leituras propostas, seja de textos ou de materiais audiovisuais em sala a serem trabalhados junto com as

4 - Devido aos objetivos centrais deste texto, optamos por não aprofundar tal discussão.

turmas, procurando apresentar autoras diversas e problematizando os clássicos eurocentrados.

Breve reflexão sobre o ensino de Sociologia e Antropologia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A sociologia integra a estrutura pedagógica da educação profissional técnica de nível médio, em cursos integrados, desde a criação dos Institutos Federais, implantados pela lei 11.892/2008 (SANTOS e PINTO, 2019).

Vale dizer que as diretrizes curriculares que orientam o componente curricular no Ensino Médio são as mesmas no caso dos cursos técnicos integrados ao médio, cabendo aos docentes elaborar as interlocuções e diálogos com os componentes e temáticas das áreas técnicas (NEUHOLD, 2019, p.120).

De modo geral, o ensino de Sociologia, em nível médio, envolve a abordagem de três áreas das ciências sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

Uma das maneiras de perceber e visualizar quais abordagens teórico-metodológicas, conceitos, categorias e temas são priorizadas no ensino de Sociologia é examinar os conteúdos disponibilizados pelos livros didáticos do componente, inclusos no PLND (Programa Nacional do Livro Didático), em especial àqueles produzidos e alinhados ao contexto do “Novo Ensino Médio”⁵. No trabalho apresentado por Lopes (2022), a autora indica, por exemplo, a existência de uma definição prévia sobre como utilizar conteúdos e temas em sala de aula que

5 - O Novo Ensino Médio é uma proposta de alteração nas divisões disciplinares e nos conteúdos que compõem o currículo do Ensino Médio, que estão sendo adotadas massivamente e de modo compulsório pelas escolas das redes estaduais de ensino. Tais mudanças curriculares devem influenciar a produção de novos livros didáticos, e, portanto, a seleção de conteúdos e temáticas abordados neste nível de ensino. Contudo, em geral, os IFs ainda não incorporaram tais mudanças por serem instituições reguladas por uma legislação específica para a modalidade de ensino técnico e profissionalizante. Essa especificidade tem possibilitado uma resistência político-pedagógica a tal proposta.

priorizam certas abordagens e dimensões da realidade social e suas relações.

Em relação à Antropologia, Oliveira (2013) demonstra que o espaço a ela destinado, no Ensino Médio, ocorre, especialmente, mediante a discussão de cultura. No artigo, o autor dedica-se a analisar como o conceito aparece nos livros didáticos inclusos no PNLD daquele momento, e registra sua crítica ao afirmar que a Antropologia não deve ser reduzida a esse conceito, uma vez que essa ciência ultrapassa tal categoria. Isto posto, consideramos interessante questionar: se o campo de pesquisas em Antropologia, na graduação e pós-graduação, não se restringe ao conceito de cultura e atravessa temáticas, conceitos e categorias diversos constituindo amplas possibilidades de linhas de pesquisa, como por exemplo, Antropologia da ciência e da técnica, Antropologia do trabalho, Antropologia da política, Antropologia de gêneros e sexualidades, Antropologia da saúde etc., por que não se beneficiar, também, da contribuição da perspectiva antropológica nesses outros campos?

No entanto, considerando nossa experiência docente, temos observado como, de modo geral, as ementas e os livros didáticos preconizam que temas como trabalho e a relação entre indivíduo e sociedade sejam explanados a partir dos chamados “autores clássicos” da sociologia e seus conceitos e categorias, consideradas principais.

Além disso, Santos e Pinto (2019, p.152) comentam que a ânsia em atribuir um status científico à sociologia, no Ensino Médio, pode reproduzir métodos de ensino similares aos do ensino superior. O foco nessa abordagem conceitual, que demanda um exercício de abstração sofisticado, muitas vezes pode afastar e promover desinteresse em relação à disciplina no processo de ensino e aprendizagem. A apropriação de determinados conceitos, categorias e teorias demanda uma bagagem intelectual, um letramento específico e referencial que o Ensino Médio

não é capaz de oferecer, seja pelo curto tempo direcionado ao componente, seja pela especificidade do nível de ensino, com objetivos distintos de uma graduação.

Ademais, destacar a especificidade do ensino de sociologia na educação profissional técnica e tecnológica integrada ao nível médio é essencial, uma vez que sua formação está direcionada ao mundo do trabalho em sua dimensão “omnilateral”. De acordo com os autores Santos e Pinto (2019, p.155), a atenção para essa dimensão significa reconhecer a formação profissionalizante, “em termos pragmáticos da sua qualificação”, mas também uma formação que permita aos estudantes vivenciar debates de valores considerados fundamentais na constituição da cidadania e da democracia. Uma formação que viabilize e instrumentalize a pessoa à autopercepção, à compreensão de seu lugar no mundo e de quais redes de opressão a atravessam.

Em vista disso, questionamos: Afinal, como nossa formação em Antropologia pode influenciar nossas estratégias didáticas para além dos temas considerados “de domínio antropológico”, como, por exemplo, o já citado conceito de cultura?

Experimentações antropológicas prático-teóricas

É inevitável, durante a formação em Antropologia, a leitura de textos acadêmicos com orientações e reflexões em torno de teorias, da rotina de pesquisa, do preparo para o trabalho de campo, da análise de dados, ou seja, linhas e linhas escritas com objetivo de ensinar e formar para o “saber fazer” antropológico. Inúmeras monografias, dissertações e teses compartilham anedotas e desafios de pesquisa, as angústias registradas em cadernos de campo, o momento solitário das análises das informações elaboradas durante a observação participante, as entrevistas, etc. Toda uma expertise sistematizada, analisada e comparti-

lhada, direcionada à realização de pesquisas, entre elas alguns estudos etnográficos realizados em contexto escolar, constituindo o campo da Antropologia da educação. No entanto, não encontramos, com intensidade similar, publicações sobre o ensino de Antropologia na educação básica, ainda que o interesse sobre o tema esteja crescente⁶.

Vale destacar a diversidade formativa de antropólogos incorporados à docência em Institutos Federais, via concursos e processos seletivos, como no caso das autoras, cuja trajetória acadêmica não privilegiou o tema da educação enquanto foco de pesquisa⁷. Acredita-se que, assim como para as autoras, de formação antropológica, a atuação na educação básica vem representando um interessante e por vezes árduo desafio.

Uma breve análise dos livros didáticos, antes e após a Reforma do Ensino Médio, evidencia a escassez de proposições práticas de atividades, avaliações, dinâmicas, exercícios, voltando-se, majoritariamente, para a disponibilização de conteúdos teóricos textuais. Do mesmo modo, em nossas vivências, identificamos poucas experiências de trocas e proposições práticas de ensino e/ou avaliativas numa perspectiva interdisciplinar ou multidisciplinar. Em sua grande maioria, os componentes curriculares não dialogam entre si ou realizam projetos comuns,

6 - Como por exemplo os estudos de Oliveira (2013), Fontes (2016 e 2019) e outros que vêm sendo apresentados e publicados em anais de eventos voltados para a análise da Antropologia na educação básica. Desde 2014 é possível encontrar grupos de discussão com a temática na ABA - Associação Brasileira de Antropologia; RAM - Reunião de Antropologia no Mercosul; ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais e ENESEB - Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica. De modo geral, Sanabria e Duarte (2019, p. 3) indicam que análises sobre o ensino de Antropologia têm recebido tratamento secundário na Antropologia nacional. No entanto, diante dos estudos existentes a respeito do tema, reflexões sobre o ensino de Antropologia na educação básica encontram-se numa posição ainda mais subalterna de interesse. Oliveira (2017, p. 89) indica que a centralidade dos debates acerca do ensino de Antropologia no ensino superior advém, especialmente, do crescente número de cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, após os anos 2000.

7 - Ainda que tenham realizado a licenciatura em Ciências Sociais, importa registrar que no período em que as autoras concluíram a graduação (entre 2008 e 2009), não havia um acúmulo teórico de reflexões em torno do ensino de sociologia na educação básica, como é possível encontrar atualmente. Além disso, foi justamente no período citado que o componente sociologia retornou, de forma obrigatória, aos três anos do Ensino Médio, em 2008, mediante a lei 11.684/2008.

o que torna nosso exercício profissional solitário e autorreferenciado. Esses aspectos em particular têm nos impelido à troca de experiências e à consequente reflexão conjunta.

Diante do exposto, nossos esforços pedagógicos têm sido direcionados para tornar tangível e instigante, aos jovens, diferentes conceitos, categorias e temáticas partindo das vivências de estudantes no espaço escolar, em especial, aquelas possibilitadas pelos Institutos Federais (IFs).

A proposição de atividades investigativas e de expressão criativa, a partir de um viés antropológico, levando em consideração os contextos particulares e as histórias de vida de discentes e seus familiares, tem se mostrado um caminho válido, além de possibilitar aos estudantes reflexões e articulações próprias entre as teorias sociais e suas vivências.

Juntamente com as contribuições do campo antropológico, vale a pena dialogar com alguns saberes que, segundo Paulo Freire, seriam indispensáveis à prática docente, progressista ou não. Nesse sentido, é importante destacar: “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p.33). A partir dessa premissa, Freire argumenta que respeitar os saberes que os educandos carregam envolve também debater com os estudantes a relação desses saberes com o ensino dos conteúdos e a realidade concreta vivenciada por eles. Freire propõe que se aproveite, por exemplo, a experiência que alguns alunos têm de residir em áreas da cidade precarizadas e preteridas pelo poder público a fim de discutir a poluição dos riachos e dos córregos, os impactos e riscos que os lixões podem acarretar para a população do entorno. Atualizando o exemplo indicado por Freire, seria possível acrescentar uma discussão, alimentada e orientada pelo conceito de racismo ambiental⁸, no qual se discutiria o processo de discrimina-

8 - Para saber mais sobre o conceito, visitar <http://www.invivo.fiocruz.br/sustentabilidade/racismo-ambiental/>. Acesso em 22/04/2023.

ção que populações negras, indígenas e outros grupos étnicos sofrem mediante a degradação ambiental.

Assim, por meio de atividades como “Mapeando suas Relações Sociais”, “Árvore Familiar do Trabalho”, “Diagnóstico das Pesquisas do Campus”, “Pesquisa sobre Juventude”, “Observação de Objetos e Hábitos de Consumo”, buscamos viabilizar a compreensão de conceitos como “sistemas de produção de conhecimento”, “processos de socialização”, “trabalho”, “desigualdades sociais” e “relações de poder”, entre outros.

Nas atividades citadas, estudantes são instigados a observar a própria realidade com atenção, estranhando-a. Nos deteremos nesse ponto, sobre o ato de estranhar a própria realidade, por um instante. Conforme salienta Velho (1987, p.126), “O que sempre *vemos e encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido* e o que *não vemos e encontramos* pode ser exótico mas, até certo ponto, *conhecido*” (palavras em itálico no original).

O trecho citado integra um texto amplamente conhecido no campo da Antropologia brasileira, escrito por Gilberto Velho: “Observando o familiar”. Neste texto, o autor reflete e analisa, entre outros pontos, o caráter relativo da noção de familiar e exótico. Na sequência do trecho citado, o autor ilustra como, através da janela de seu apartamento, ele contempla diversas situações às quais está habituado, e de certa forma “familiarizado”: o grupo de nordestinos, trabalhadores da construção civil, surfistas, uma fila de empregadas domésticas na padaria, três senhoras de classe média na porta do prédio da frente, dois militares que atravessam a rua. No entanto, ele pondera, o conhecimento a respeito da vida daquelas pessoas, hábitos, crenças, valores é diferenciado. Assim, o ato de estranhar o próprio cotidiano, as relações sociais por nós constituídas, pode parecer banal, mas é um ato reflexivo nem sempre consciente, tornando-se então, uma habili-

dade adquirida via aprendizado.

Instigar os estudantes a observar o familiar, a levantar questionamentos sobre as relações cotidianas, entrevistar, sistematizar e analisar diferentes relações e vivências entre eles, seus familiares e a comunidade escolar, é considerá-los enquanto sujeitos de pesquisa e produtores de conhecimento.

Considerando a centralidade da formação omnilateral para o mundo do trabalho, conforme foi comentado anteriormente, selecionamos e comentamos alguns aspectos de duas atividades relacionadas a esse tema: a “Árvore Familiar do Trabalho” e “Observação de objetos e hábitos de consumo”.

Os relatos dessas experiências não têm como objetivo constituir um manual ou modelo didático, uma vez que, conforme alerta bell hooks (2017, p.21) a partir da perspectiva da pedagogia engajada, cada sala de aula é diferente. Desse modo, as estratégias didáticas precisam ser constantemente alteradas, inventadas e “reconceitualizadas”, adaptando-as a cada experiência particular de ensino.

A Árvore familiar do trabalho

A atividade “Árvore Familiar do trabalho”⁹ foi elaborada e realizada durante o auge da pandemia SARS-COVID 19. Na minha experiência de ensino remoto, optei por alternar atividades síncronas e assíncronas, mantendo a regularidade do encontro online semanal/quinzenal ao vivo, nos quais apresentava um conteúdo e/ou respondia a dúvidas sobre os materiais compartilhados para estudo assíncrono pela plataforma do *Google Classroom*.

Por determinação institucional, as aulas síncronas deveriam ser gra-

9 - Essa atividade foi elaborada e desenvolvida no IFRJ, Campus Niterói, pela professora Fernanda Lima. Neste tópico e no seguinte, optamos pela primeira pessoa do singular a fim de ressaltar as nossas experiências singulares no processo de elaboração e desenvolvimento das atividades.

vadas e disponibilizadas para serem vistas em qualquer outro horário pelos estudantes. Em sua maioria, os materiais de estudo assíncrono eram textos em formato .pdf de sites, blogs ou capítulos de livros didáticos, além de alguns vídeos disponíveis na plataforma YouTube. Aos poucos, fui sendo orientada pela gestão do campus, e pelos pedidos de discentes, a selecionar mais vídeos de curta duração. Recomendação que nunca adotei completamente e que me demandava periodicamente ter uma conversa em tom motivacional com a turma, para convencer a “audiência” da importância da leitura para além de formatos resumidos e esquemáticos, como são muitas das videoaulas.

Além das dificuldades estruturais de início, comecei a experimentar uma participação cada vez mais baixa nos encontros síncronos, pois mesmo estudantes com condições de manter assiduidade¹⁰ optaram por assistir às aulas gravadas, e verbalizaram que o faziam muitas vezes em velocidade alterada, ou seja, acelerando o ritmo de exibição do vídeo. Frente a essa realidade, como discutir o mundo do trabalho em suas diferentes dimensões e atravessamentos hierárquicos estruturais e estruturantes em um contexto de tantas incertezas sobre o futuro?

Construir uma árvore genealógica da família com foco sobre o trabalho realizado por cada membro familiar propunha uma oportunidade de conhecer ou se (re)conectar com a materialidade das realidades de cada um, com a sua ancestralidade a partir dos relatos dos sonhos, estudos e experiências de trabalho de três gerações no mínimo, contando com a do discente. Essa atividade consistia na primeira avaliação do bimestre.

Naquele contexto, propor uma atividade avaliativa com certo grau de complexidade era arriscado, mas, na maioria dos casos¹¹, o “desafio

10 - Neste período, ouvimos relatos de muitos estudantes em situação de alta vulnerabilidade social, afetados pelo desemprego e pelo aumento da violência doméstica, que precisaram antecipar sua entrada no mercado de trabalho para contribuir na recomposição salarial familiar.

11 - Em duas turmas, houve caso de estudante pedir para fazer o trabalho individual alegando não ter

de pesquisar” gerou um aumento de participação nas aulas síncronas e de maior articulação entre estudantes. A partir das dúvidas sobre como realizar essa atividade, foram feitas mudanças no prazo de entrega e no texto de explicação publicado no *Classroom*, além da inclusão do produto final de apresentação. Esses diálogos e pactuações, assim como o momento das apresentações em si, estabeleceram entre nós uma comunidade de aprendizagem, na qual os encontros síncronos tornaram-se, ao menos nesse momento, um “lugar de engajamento forte e aprendido intenso” (hooks, 2020). Todas as pessoas envolvidas, discentes, docentes e familiares, foram estimuladas a refletir sobre as diferentes dimensões e os sentidos acionados pela experiência laboral.

Para realizar a pesquisa, os discentes foram divididos em grupos de até quatro pessoas para desenvolver a proposta de produzir a árvore familiar do trabalho de uma das pessoas do grupo. De início, o grupo foi orientado a formular um questionário semiestruturado que questionasse sobre a formação, os sonhos profissionais na infância e os trabalhos efetivamente realizados por duas gerações anteriores à deles. Em seguida, o questionário era aplicado de modo presencial ou remoto (em muitos casos, os discentes utilizaram WhatsApp ou ligação telefônica) para um ou mais familiares que pudessem informar sobre os percursos formativos, os sonhos e os trabalhos de fato dos demais parentes. Depois, os dados levantados nas entrevistas eram transpostos de modo resumido para o formato de uma imagem de árvore genealógica. E, por fim, os grupos compartilhavam o processo e os resultados da atividade com o restante da turma por meio de uma apresentação oral. No processo avaliativo, quatro produtos/etapas eram pedidos: o questionário, o registro das entrevistas, a imagem da árvore familiar do trabalho e a apresentação final.

condições de participar de um grupo por dificuldades de integração ou incompatibilidade de horários com colegas. Esses pedidos foram aceitos, após uma tentativa de mediação mal sucedida.

Através do contato com essas histórias de vida, o conceito de trabalho transborda a noção atrelada à realidade prática de subsistência para se perceber como um emaranhado de dimensões e atravessamentos pelas desigualdades sociais estruturais, e também pelo campo do simbólico e dos afetos. Parece saltar à vista das pessoas envolvidas tanto as diferenças de oportunidades no acesso à educação formal, as discontinuidades entre os sonhos de infância e as trajetórias profissionais possíveis dadas pelos contextos socioeconômicos, quanto as perspectivas ideológicas hegemônicas meritocráticas e individualistas e algumas experiências intergeracionais de mobilidade social.

Observação de objetos e hábitos de consumo

A atividade “Observação de objetos e hábitos de consumo”¹² é um roteiro de questões provocadoras a respeito de objetos e alimentos consumidos no cotidiano dos estudantes.

Inicialmente, essas questões fizeram parte da introdução de uma aula online, ministrada no contexto da pandemia, em dezembro de 2020. Considerando os desafios, já citados, enfrentados por toda a comunidade escolar, no Brasil e no mundo, durante a pandemia SARS-COVID 19, fomos desafiadas a criar inúmeras estratégias de engajamento dos estudantes durante as aulas síncronas.

Na nossa experiência e nos relatos de colegas, a única pessoa com câmera aberta era a professora. Era rara a participação oral dos estudantes. Assim, um dos mecanismos criados para participação e contribuição da percepção e experiência dos mesmos foi mediante a utilização de uma plataforma de interação online¹³. Nesta plataforma são disponibilizadas, por exemplo, construção de nuvem de palavras, jogo

12 - Essa atividade foi elaborada e desenvolvida no IFBaiano, Campus Senhor do Bonfim, pela professora Lívia Froes.

13 - A plataforma utilizada foi a <https://www.mentimeter.com>.

de perguntas e respostas, balões com perguntas abertas, e outras ferramentas. O espaço de interação é criado e então é compartilhado um link para acesso. Assim, os estudantes são solicitados a listar, no formato de resposta aberta, objetos que haviam utilizado desde o momento em que acordaram até a aula.

Após o compartilhamento dos objetos utilizados, como celular, escova de dentes, sabonete, roupa, caderno, caneta, xícara, prato, colher, sandália, sofá, borracha, tesoura, copo, faca, controle remoto etc., foi requisitado que eles indicassem se os mesmos eram industrializados ou artesanais. A partir das respostas, nas quais a maioria dos objetos utilizados eram industrializados, o debate era fomentado a partir de questões como “temos alguma ideia de quais matérias-primas foram utilizadas?”, “quais ferramentas?”, “quantas pessoas estiveram envolvidas na produção, distribuição e comercialização de tal produto?”. Tais questionamentos tinham como objetivo não apenas introduzir o conteúdo programático da aula referente às transformações nos modos de produção, mas estabelecer pontes e conexões entre o conteúdo e a realidade concreta dos estudantes. Além de, como mencionado anteriormente, possibilitar a observação do familiar, mas que nem sempre é conhecido. Desse modo, foi ressaltado que lidamos e nos beneficiamos diariamente de um universo vasto de objetos, mas as informações a respeito da cadeia de produção, das relações de trabalho que envolvem a produção e distribuição de tais objetos não são, por nós, conhecidas.

Posteriormente, no retorno das aulas presenciais, em 2022, o que era uma dinâmica de interação de uma aula expositiva dialogada foi adaptada para uma atividade prática, oral e escrita, ainda vinculada ao conteúdo referente às transformações nos modos de produção nas relações de trabalho, decorrentes das revoluções industriais. Foram inseridos, além de objetos funcionais e decorativos, alimentos consumidos pelos estudantes, sendo esta atividade desenvolvida com turmas do curso

técnico subsequente em alimentos.

Das nove perguntas presentes no Roteiro de Observação de Objetos e Hábitos de Consumo, algumas solicitam: a listagem de objetos e alimentos consumidos desde o momento que despertaram até o momento da aplicação da atividade; a indicação se são industrializados ou artesanais; a explicação sobre quais itens consideram imprescindíveis em sua rotina e quais não; a indicação das matérias-primas provavelmente utilizadas, bem como os instrumentos de produção; a suposição de profissionais e setores produtivos envolvidos na produção de um dos itens mencionados, etc.

Mediante essas questões, os estudantes foram estimulados a perceber e refletir sobre suas motivações e hábitos de consumo. Durante o debate, em sala de aula, alguns estudantes compartilharam que nunca haviam “parado para pensar nessas coisas”.

A mediação da docente levantou discussões em torno das influências culturais e midiáticas, das condições materiais e também dos interesses e das relações de poder existentes na indústria de alimentos e de itens industrializados, na constituição das nossas preferências e gostos.

Considerações finais

Concordamos com Oliveira (2013, p.19) quando ele afirma que levar o debate da Antropologia para o Ensino Médio demanda de nós, antropólogos, um empenho teórico e didático a fim de estimular o alargamento dos horizontes de nossos estudantes para que possam notar que o mundo “vai para além de uma visão naturalizadora da realidade”.

Cabe assim mencionar, ainda, a importância das vivências em núcleos estruturantes dos IFs de vocação interdisciplinar como núcleos de estudos de promoção à diversidade e inclusão, como os NEABI,

NUGEDS, Genis, NAPNE¹⁴ e as interlocuções com a comunidade externa e os movimentos sociais através de projetos e ações extensionistas. Nesse sentido, tais conexões e práticas político-pedagógicas se coadunam a uma militância em âmbito institucional pela defesa do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Dessa forma, refletir sobre as práticas pedagógicas, ora apresentadas, pode ampliar as possibilidades de abordagem do componente Sociologia, estimulando outras formas potentes, não usuais, e quiçá inovadoras de desenvolver as contribuições específicas da Antropologia no nível médio de ensino.

Ainda que existam significativas ambiguidades, antagonismos, contradições e perspectivas em disputa quando se trata das relações entre o projeto de criação dos IFs e suas práticas educacionais, o exercício profissional docente no “Ensino Médio integrado” dos institutos promove trocas e parcerias profícuas entre os mais variados profissionais da educação. Os encontros e as conexões que nos atravessam dentro do espaço escolar influenciam a reelaboração do nosso fazer pedagógico.

Referências Bibliográficas

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

_____. **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.

14 - NEABI: Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena; NUGEDS: Núcleo de Gênero e Diversidades; Geni: Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (IFBaiano); NAPNE: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **Ensinando pensamento crítico: Sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População estimada: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2021.

LOPES, Eliana Barreto de Menezes. **Discutindo o conceito antropológico de cultura na sala de aula no Ensino Médio: um relato de experiência**. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 28 de agosto a 30 de setembro de 2022. Evento online. Disponível em: https://www.33rba.abant.org.br/atividade/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNjoiY-ToxOntzOjEyOiJJRF9BVEIWSURBREUiO3M6MzoiMTIyIj9IjtzO-jE6ImgiO3M6MzI6IjI3OTg5YjIzNmM1ZjMxZjZjZmU5OTU1ZDZhMj-AxYmU0Ij9&ID_ATIVIDADE=122. Acesso: 01 de outubro de 2022.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. Dez anos de autonomia científica da sociologia no Ensino Médio (2008-2018): diálogos com a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. In: NEUHOLD, Roberta dos Reis; POZZER, M. R. O. (Org.). **O ensino de Sociologia e os dez anos dos Institutos Federais (2008-2018)**. 1. ed. Maceió: Café com Sociologia, 2019. 188p

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

_____. **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.

PDI - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL: Identidade e Gestão para a Construção da Excelência, 2015-2019, **Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica Baiano.** Salvador, 2014.

SANTOS, Elisângela da Silva e PINTO, Gustavo Louis Henrique. Apontamentos sobre a sociologia no Ensino Médio técnico integrado e o pensamento social brasileiro. In: NEUHOLD, Roberta dos Reis e POZZER, Márcio R. O. (org.). **O ensino de sociologia e os dez anos dos Institutos Federais** (2008-2018). Maceió - AL: Café com Sociologia, 2019.

VEGA 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**, v. 90, p. 1-32, 2019.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura.** Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1987.

CAPÍTULO

4



Vivências, diálogos e identidades: a Antropologia como didática e conteúdo no Ensino Médio integrado

Bruno Guilherme dos Santos Borda¹

Das ruas, a Antropologia

No presente ensaio, trato dos “encontros dialógicos” entre discentes e docente, através dos conceitos de cultura e identidade, trabalhados na primeira série do Ensino Médio integrado do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA. Trata-se da perspectiva de construção do conhecimento numa via de mão dupla, na medida em que tais conceitos constituem um caminho de ativação de informações significantes para os discentes.

O trabalho se debruça sobre dados obtidos por meio de anotações e observações de aula, com os cursos de Ensino Médio integrado ao técnico em Eventos, Edificações, Agropecuária e Informática, dando uma ampla gama de análises ao tema proposto. Para isso, inicio com uma descrição do meu trajeto com a Antropologia e a docência, na medida em que estes são significativos no processo dialógico.

Fazer uma análise de cunho antropológico de um determinado fenômeno sempre irá suscitar lembranças e memórias afetivas no processo de compreensão da alteridade. Ter me debruçado sobre as relações desenvolvidas no contexto escolar, via Antropologia e o conceito de cultura, fizeram-me parar e refletir sobre toda minha jornada até aqui, em especial no meu processo de formação docente. E é nas ruas

1 - Mestre e doutor em Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor EBIT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Email: bruno.borda@ifpa.edu.br .

que tudo começa!

Quando falo aqui “nas ruas”, estou me referindo a um conceito nativo de espacialidade simbólica, onde indivíduos produzem códigos específicos de arte, esporte, diversão e sobrevivência. Assim, apenas os que vivenciam esse espaço dominam seus significados e regras, podendo transitar por ele, bem como interagir com o conhecimento produzido nele. A gíria, o pixo, o *rap*, o *rock*, o *skate* transformam em galerias de arte, pista esportiva e espaços de sociabilidade as paisagens cinzas das grandes cidades, bem antes dos grandes museus, as olimpíadas e os grandes festivais de música absorverem estas linguagens.

E esta foi a minha “escola”, a das ruas. Envolvido com todas as linguagens citadas até aqui, eu percorria o longo caminho de Ananindeua² até o centro de Belém. Ávido pelo conhecimento das ruas, num mundo sem internet e sem celular, onde as interações diretas eram as que norteavam as relações. E assim foi até 1999, quando precisava escolher um curso para o vestibular da UFPA, fiquei em dúvida entre Música e Ciências Sociais, acabei escolhendo a segunda opção por forte influência do músico Tom Morello³, formado em Ciência Política por Harvard.

Já aprovado no curso, a escolha pela Antropologia se deu pelo fato de perceber que a questão étnico-racial era a mais abordada nessa disciplina, e, claro, como MC⁴, me auto reconhecendo como negro e parte do movimento *Hip Hop*⁵, não havia para onde ir, a não ser por esse

2 - Município da região metropolitana de Belém, estado do Pará.

3 - Tom Morello é guitarrista da banda Rage Against The Machine banda norte americana, formada em 1991, a banda é formada pelo rapper e vocalista Zack de la Rocha, baixista e vocalista de apoio Tim Commerford e o baterista Brad Wilk, a banda tem uma postura ativista e de esquerda e faz uma fusão entre *rock* e *rap*.

4 - Mestre de Cerimônia na cultura hip hop, aquele que anima o baile ao lado do Dj ou é letrista de RAP

5 - Movimento cultural surgido em Nova Iorque, é caracterizado por quatro elementos artísticos: O MC, o DJ, o grafite e o break dance. Além disso, Afrika Bambaataa, um dos djs pioneiros da cultura, e considerado o criador do termo Hip Hop, propôs um quinto elemento que seria o conhecimento, mesmo que presente nos outros quatro, teria uma importância tão grande que viria a se destacar destes. O MC norte

caminho, que logo me mostraria minha missão educacional.

Ao me deparar com o conceito de cultura, e a imersão metodológica proposta pela Antropologia, consegui fazer a ponte com as inúmeras possibilidades que seriam abertas para mim, enquanto ativista e aspirante a docente – sim, aspirante a docente, propôs o porquê a maioria dos meus colegas dedicava-se à pesquisa e a tinham como objetivo profissional, na medida em que a docência, nessa época, era restrita ao nível superior de ensino.

Até 2008, ano em que eu ainda cursava o mestrado, finalmente já tínhamos Sociologia nas duas primeiras series do Ensino Médio da rede estadual de ensino. Passei no concurso público da Secretaria Estadual de Educação, sendo lotado numa escola no Bairro da Terra Firme, onde eu atuava como militante do *Hip Hop* e arte-educador. Finalmente, a Antropologia se fez presente de forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Foi necessário um trabalho de campo, no qual incluí conversas com alunos, atendimentos intraescolares e anotações descritivas das turmas e espaços para, daí, criar estratégias de ensino que pudessem atrair adolescentes envolvidos com atos infracionais, evangélicos, afro religiosos, trabalhadores que estudavam à noite, e uma gama de sujeitos que compõem o ambiente cultural das periferias. Decodificar a Sociologia na linguagem desse público era o desafio que, paulatinamente, tornou-se o próprio processo de construção do conhecimento.

Porém, um ano e meio após esta experiência, fui transferido para a escolarização de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas nas unidades de internação da capital. Todo dia em uma “cela de aula” diferente com adolescentes que já tinham vivido mais experiências que eu nas ruas. Era, mais uma vez, a hora de a Antropologia

americano KRS-One considera nove elementos, incluindo o beat box (arte de fazer batidas e beats com a boca), linguagem, empreendedorismo e olifestyle (estilo de estética e moda).

entrar em campo.

Nesse contexto, o dos adolescentes que cometeram atos infracionais, o que valia era a possibilidade de compartilhar códigos para que a aproximação possibilitasse o processo de ensino-aprendizagem. Sendo a linguagem um dos principais códigos culturais humanos, tratei de demonstrar o quanto era letrado em gírias - claro que precisei aprender algumas mais atualizadas, mas, no geral, a comunicação era fluida, o que gerava uma confiança entre os adolescentes e eu. Estávamos falando a mesma língua, viemos do mesmo lugar!

Foram muitas mediações de conflitos, algumas rebeliões, luto por alunos... Porém, o trabalho surtia efeito especialmente nas apresentações culturais e nos momentos de lazer proporcionados pela instituição⁶. A experiência com a medida socioeducativa durou até 2014, quando assumi uma vaga no IFPA. Porém, meu campus de lotação, Conceição do Araguaia, não possuía, ainda, o Ensino Médio, o qual foi implementado apenas em 2016, com a criação do curso de Edificações integrado. Atuei nele e nos que viriam a ser implementados depois (acima mencionados) até o ano de 2021, como único professor de Sociologia da unidade.

Adentrando esse novo contexto de ensino, uma das missões primordiais era o convencimento em torno da disciplina Sociologia, pois era latente o preconceito em relação a ela, como os próprios alunos expressavam (especialmente os que já haviam tido contato no Ensino Fundamental): “Sociologia é uma viagem...”, diziam jocosamente. Romper essa barreira entendimento ou percepção era o primeiro passo. Para isso, lá estava, como sempre, a Antropologia para auxiliar nesse processo.

6 - Um fato curioso é que, nesta época, impedi, através de um diálogo aberto e franco, um adolescente de fugir. Posteriormente, quando em liberdade conquistada, o mesmo cursou e graduou-se em Ciências Sociais, bem como atuou como arte-educador nas unidades de medida socioeducativa e foi o idealizador e organizador da batalha de rimas na UFPA, a Batalha da Beira.

Aulas participativas e foco no significado

Na tentativa de criar uma aproximação mais efetiva com os estudantes, minha primeira ação era trabalhar as diferenças entre o social e cultural, destacando, assim, a característica simbólica da espécie humana, em detrimento de determinismos ou naturalização das ações entre os indivíduos. Após essa aula, tínhamos o momento em que todos dirigiam-se até o quadro branco/negro e desenhavam um símbolo. Posteriormente, explicavam o porquê da escolha (o significado). Essa atividade já me ajudava, por exemplo, a mapear a diversidade religiosa e de culturas juvenis na turma.

Pouco a pouco, minhas aulas eram orientadas no sentido de conversar com o universo cultural dos alunos. Exemplos sobre religião que instigassem a relativização, diálogos sobre a identidade de gênero e o racismo, arte como produto da cultura... Enfim, tudo o que pudesse me conectar, através de uma linguagem menos cientificista, com e sobre os temas. A “viagem” sociológica não podia ser sem sentido; ela precisava nos levar a lugares e povos não conhecidos, bem como nos fazer entender enquanto indivíduos sociais e diversos.

Outra estratégia utilizada foi a de colocar no quadro branco/negro um mapa mental com o termo Cultura no centro e, em volta, temas associados, como identidade, cultura material/imaterial, linguagem e símbolos. Isso servia para que eles indicassem suas preferências e interesses. A maioria sempre optava pela noção de identidade: de alguma forma, ela mexia com eles. Resolvi investir nesse tema, através de trabalhos como seminários, rodas de conversa e cartazes.

O tema da identidade proporcionou um encontro dialógico muito forte, quando resolvemos introduzir o tema do *hip hop* e da identidade de gênero. Se, por um lado, o *hip hop*, principalmente através do *rap*, falava diretamente aos gostos musicais e estilos de se vestirem, por

exemplo, a identidade de gênero vinha acompanhada de uma angústia e, às vezes, de um sofrimento, por conta desse período de descobertas na vida do adolescente.

Quanto ao *hip hop*, a relação começou com o fato de eu ter uma carreira como MC, além da de professor, o que foi logo descoberto pelos alunos, em pesquisas em suas redes sociais. A partir disso, comecei a ser cobrado acerca dessa prática cultural: “professor, faz uma rima aí pra nós”. Diante disso, resolvi inserir o tema, por intermédio das discussões sobre a identidade, da história desta “cultura de rua”, do seu início, nos EUA, até sua chegada em terras brasileiras.

O resultado do trabalho com a primeira turma de Edificações rendeu o fato de os alunos produzirem uma camisa com a logo do coletivo do qual eu fazia parte, a “Família Sempre Pelo Certo”⁷. Acredito que, para eles, isso simboliza a conexão comigo e com a proposta por mim apresentada: partindo do que constitui a identidade individual formar-se uma identidade coletiva (esta os distinguiu durante os três anos em que estiveram na instituição). Cabe aqui também ressaltar a sensibilidade da direção do *campus* em permitir que eles usassem as camisas como uniforme escolar.

A outra experiência com o *hip hop* aconteceu quando propus um seminário sobre o tema a uma nova turma de Edificações. Para isso, eu a dividi em quatro, para que cada grupo ficasse com um dos quatro elementos pilares da cultura, o MC, o DJ, o *break dance* e o grafite. O seminário ocorreria no auditório do *campus*. Ao chegar ao local, uma surpresa: os alunos confeccionaram camisas com uma foto promocional minha e com os elementos nas costas relativo a cada grupo. Além disso, trouxeram imagens e vídeos incríveis sobre o *hip hop*. A apresentação levou, inclusive, alguns alunos a se engajarem no movimento, o

7 - O coletivo reproduz a organização das *crews*, onde jovens de periferia se associam por meio do local onde vivem ou da ideologia política do movimento em que se agrupam.

qual já estava acontecendo na cidade. Houve, pois, uma retroalimentação e, assim, executamos um projeto de extensão no *campus*, no qual os alunos acompanhavam e participavam da organização da batalha de rimas da cidade, a Batalha do Araguaia.

Esse envolvimento com a cultura *hip hop* despertou em alguns a identidade racial, levando-os a participarem posteriormente de um projeto de pesquisa, o qual teve, como produto, uma cartilha sobre o racismo e a lei 10.639. Durante o evento de lançamento, houve palestras e uma exibição pública do filme “A batalha de São Brás”, apresentações de MCs locais e batalha de rima no Centro de Memória da cidade.

O rap, como ferramenta pedagógica, ainda seria utilizado por mim, através de uma atividade de leitura compartilhada utilizando o livro *Sobrevivendo no Inferno* (2018), dos Racionais MCS. Os alunos identificavam a cultura das periferias através das gírias e de situações cotidianas narradas nas letras transformadas em texto, faziam o debate sobre as mudanças e permanências no cotidiano dos moradores das comunidades pobres dos grandes centros urbanos e comparavam com a realidade local⁸.

Outra situação oriunda da discussão sobre identidade foi a da questão de gênero, em uma turma do curso integrado de Eventos. Esta possuía alunos LGBTQIA+, os quais não conseguiam se encaixar nas exigências e expectativas da maioria dos docentes. Deste modo, eram continuamente convocados pelo setor de Assistência Estudantil ou pelo serviço de Psicologia do *campus*. Para quebrar esse ciclo, tive algumas conversas com eles e resolvi investir na temática da Identidade de Gênero para que pudessem se expressar de forma mais direcionada.

Desta forma, organizei, mais uma vez, um seminário no auditório. Neste, cada grupo ficava com uma identidade específica. O grupo so-

8 - Sobre a utilização do Rap como estratégia educativa conferir o clássico trabalho organizado por Eliane Nunes Andrade “O Rap e Educação - O Rap é educação” (1999).

bre LGBTQIA+ trouxe dados super relevantes sobre a violência contra a comunidade, sobre o nível elevado de suicídios de jovens com problemas para assumir sua identidade e o principal, um dos apresentadores passava por um processo de transição, a qual se consolidou na terceira série, em que se tornou uma mulher trans.

A discussão, em sala de aula, sobre a identidade de gênero – referente a um aluno homossexual e a outro que se tornou uma mulher trans - foi decisiva em suas trajetórias, posto que puderam falar livremente sobre suas vivências. Isso proporcionou, aos alunos heterossexuais, uma possibilidade de minimizar o preconceito enraizado sobre a comunidade LGBTQIA+, preconceito este que leva, muitas vezes, ao bullying, outras à agressão física, podendo gerar, na vítima, um quadro depressivo.

Das diferenças ao diálogo, mediado por identidades

Quando finalizei meu curso de graduação em Ciências Sociais, tinha uma única certeza: consegui me apoderar de muitos conhecimentos válidos para o dia a dia, para a vida inteira, bem como outros utilizados para o controle das pessoas, especialmente das minorias e da classe trabalhadora. Por conta disso, sempre levantei a bandeira de uma Antropologia mais “de guerrilha”, junto às comunidades, fazendo com que ela se tornasse conhecimento também na mão de quem não ocupa os bancos universitários.

Por mais que exista toda uma aura ligando a Antropologia a uma postura científica e com base na pesquisa que consegue provar pelo “estar lá” (GEERTZ, 2002), ao meu ver o projeto antropológico supera esse jogo de comprovação:

Sendo assim, re-arrumar experiências vividas e observadas, interpretá-las e organizá-las naquilo que poderíamos chamar de etnografia ainda é uma das soluções mais prazerosas, viáveis e legitimadas

em nosso sistema social. Mas, confesso que esta “saída” não completa minha alma inquieta e convicta de que a Antropologia há muito ultrapassa a condição apenas de Ciência, no sentido positivo do termo, para se transformar cada vez mais em uma forma de “ver” e “estar” num mundo cercado de incompreensões, falta de diálogo e de desrespeito às diferenças. (BORDA, 2016, p. 13-14).

No contexto escolar, periférico, socioeducativo ou técnico integrado, temos pessoas, culturas, identidades, que são fluidas e múltiplas, e conectada à cibercultura (LEVY, 1999), onde o ser alguém ou defender algo vem postado no status do WhatsApp ou na foto de perfil do Facebook. Essa dimensão, observada por Stuart Hall, é facilmente identificada no trabalho com as turmas de Ensino Médio, pois não há somente diversidade de identidades individuais, mas também múltiplas identidades do indivíduo. Como diz Hall (2006, p. 12-13):

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados pelos sistemas culturais que nos rodeiam.

Trabalhar o “jogo das diferenças”, como referido por Gonçalves e Silva (2000), em sala de aula é um desafio enorme, as através do conhecimento antropológico aliado a uma relação mais dialógica com os alunos, traz possibilidades ilimitadas de se criar um ambiente que possibilite o conhecimento crítico e libertador. Este é objetivo prioritário da Sociologia, abarcando, na educação básica, a Antropologia.

A Antropologia, aqui, se faz presente, a meu ver, não apenas nos conteúdos, mas também como uma didática de ensino que perpassa os conteúdos de Sociologia e Ciência Política. Afinal, como trabalhar temas como instituições sociais ou direitos sociais e civis sem uma boa

compreensão de cultura?

A didática a qual me refiro reside nas técnicas de trabalho de campo, de interlocução, de observação participante, análise do discurso e relativização cultural. Todos esses elementos constituem um cabedal de conhecimentos que proporcionará ao educador um maior entendimento da realidade social dos alunos, possibilitando-lhe planejar e criar melhor atividades com base no conhecimento trazido pelos alunos de seus grupos culturais. Esse processo leva a um aprendizado mútuo, onde educador e educandos aprendem juntos.

Considerando os fatos

Como Gadamer (2002), acredito que a constituição do ser se origina na interpretação. Sendo assim, interpretar é o processo que media a construção do conhecimento em sala de aula. Diante da multiculturalidade da sala de aula, da escola, conhecer a teia de significados (GERTZ, 1989) em que os alunos estão enredados é de suma importância para se criar uma relação dialógica. Nesse sentido, acredito que isso seja possível:

propiciando um “se abrir” para a compreensão do outro, uma capacidade de aceitar a comunicação, de suma importância num processo hermenêutico (no sentido ampliado a qualquer relação), de mútua e dialética interpretação (Antropologia/cultura de rua/cristianismo/consciência racial). Esta possível “fusão de horizontes” é facilitada, no meu caso especificamente, pelo fato de muitas experiências que são base na construção de concepções sobre práticas e ideias, como o “racismo”, só para citar um exemplo, serem partilhadas em nossas histórias de vida. (BORDA, 2016, p. 48-49).

A exposição das minhas identidades nas redes sociais e a valorização do conhecimento prévio, conectaram-se, nos casos descritos nes-

se trabalho, para que o diálogo fosse leve e produtivo. Neste diálogo, até as atitudes vistas como fora da “normalidade”, ou caracterizadas como indisciplina, podem ocultar significados extremamente importantes para o ensino aprendido, na medida em que comportamentos desviantes não são – ou não deveriam ser – vistos como caos, ou pior, serem tratados de forma punitiva.

A evolução tecnológica, a globalização e o turbilhão de informações às quais os adolescentes são submetidos todos os dias, cria um enorme desafio ao educador – este reduzido, muitas vezes, a ambientes sem estrutura, sem material didático etc. Por outro lado, a formação do cientista social o leva a trabalhar com a oralidade e o diálogo, onde a Antropologia, em especial, se coloca enquanto mediadora, via conceitos como o de *cultura* e *identidade*, e enquanto ciência e metodologia de conhecimento dos seres humanos.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Elaine Nunes de. (Org.). **O Rap e Educação - O Rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

BORDA, Bruno. **Vivências, tecnologias, ritmo e etnografia: uma visão afroamazônica sobre o Rap Nacional**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2016.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**. Tradução de Enio Paulo Giachini, revisão da tradução de Márcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

_____. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de

Janeiro: EdUFRJ, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

RACIONAIS MCS. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

CAPÍTULO

5





Histórias da ficção e da realidade: percurso de uma oficina pedagógica sobre violências de gênero na educação básica

Janaina de Souza Bujes¹

A violência de gênero possui raízes históricas e está presente em diferentes situações e práticas cotidianas. Este tipo de violência é um indicador da desigualdade entre mulheres e homens na sociedade brasileira. Pesquisas mostram que meninas e mulheres vivenciam experiências de violência de gênero desde muito cedo e, muitas vezes, estas situações acontecem no âmbito doméstico e familiar (FBSP, 2021).

Ao olharmos para um levantamento de dados realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e compilado na segunda edição do estudo “Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil” (BRASIL, 2021), temos um recorte da realidade da desigualdade de gênero no país. De acordo com a pesquisa realizada em 2019, apesar das mulheres serem a maioria na população brasileira (51,8%) e as mais escolarizadas (76,4%), é considerável os baixos índices de inserção profissional e dos rendimentos delas, quando comparados com os dos homens.

Na vida política, as mulheres foram eleitas somente em 16% dos cargos para vereadores e representam 7,1% entre os cargos ministeriais no país, em 2020. Pequenos avanços foram percebidos no estudo, sobretudo nas áreas da saúde e dos direitos humanos, representados

1 - Doutoranda e Mestra em Antropologia Social (UFRGS). Mestra em Ciências Criminais (PUCRS). Cientista Social e Advogada. Pesquisa e atua na área da Antropologia do Direito e do Estado, Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade.

pelo aumento da expectativa de vida e a redução do casamento de menores de idade. No entanto, o relatório do IBGE chama a atenção para as dificuldades encontradas pelas mulheres com relação aos indicadores de violência no país. A violência de gênero é um indicador que sinaliza outra faceta da desigualdade entre mulheres e homens na sociedade brasileira.

Considerando este cenário e a necessidade de abordagem da temática da Violência de Gênero na Educação Básica, este capítulo apresenta algumas reflexões de uma experiência didático-pedagógica, elaborada e realizada junto a estudantes de um bairro periférico da cidade de Porto Alegre/RS, no formato de Oficina Pedagógica. Esta atividade ocorreu durante meu Estágio Docente do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, com caráter formativo e obrigatório, ao longo do primeiro semestre de 2021.

Na ocasião ministrei as aulas de Sociologia de duas turmas de estudantes do 4º ano da Educação Profissional Técnica de nível médio de uma Instituição Federal² durante três meses letivos (equivalentes a uma Unidade Pedagógica)³. A escolha do tema e as perspectivas teóricas de abordagem foram pensadas considerando o Plano de Ensino da disciplina, os conteúdos programáticos que estavam previstos e sendo estudados naquela etapa formativa⁴.

A oficina pedagógica a seguir apresentada foi elaborada e realizada como instrumento pedagógico na parte final das atividades relativas aos conteúdos desenvolvidos ao longo do trimestre. Importante destacar que todas as atividades foram delineadas e executadas fora do es-

2 - As duas turmas reunidas tinham trinta e oito estudantes. A média de idade das pessoas estava entre 18 e 19 anos, a cor/etnia que predominou foi branca e a orientação sexual heterossexual entre respondentes.

3 - Todas as atividades propostas são apresentadas e discutidas mais detidamente no trabalho de conclusão de licenciatura (BUJES, 2022), que está disponível na íntegra no Repositório Digital da UFRGS.

4 - As aulas, atividades e materiais propostos foram previamente debatidos e apresentados para a professora regente das turmas e para o professor supervisor do estágio, a fim de adequá-los à proposta pedagógica daquele trimestre.

paço-tempo das salas de aula convencionais e nos moldes tradicionais da escola. Isso porque elas foram realizadas na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em razão da emergência sanitária global decorrente da pandemia de SARS-COV2⁵. Assim, o esforço inicial de apresentar uma atividade atrativa e mobilizadora para as turmas contou com o desafio inevitável de um modelo de ensino “à distância”.

O plano de ensino que desenvolvi partiu do referencial teórico das Ciências Sociais e dos Estudos de Gênero e visava fortalecer a perspectiva de igualdade de gênero e de respeito aos direitos das mulheres, considerando as alterações mais recentes do artigo 26 §9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). E, conforme o artigo 12, IX e X da LDBEN, é dever da escola incluir nas suas práticas pedagógicas, atividades que promovam a conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violências e de discriminação, bem como incentivar ações destinadas a incentivar a cultura de paz nas escolas (BRASIL, 1996).

Ao longo deste percurso busquei questionar: De que maneira podemos abordar a temática da igualdade e da violência de gênero no Ensino Médio Técnico? Quais são as percepções sobre a pertinência e a necessidade deste debate na escola, entre estudantes? E a partir destas indagações elaborei uma abordagem que permitia abrir um espaço de reflexão sobre a temática, para conhecer a perspectiva e a importância da discussão sobre violência de gênero entre estudantes da Educação Básica.

Neste artigo, apresento um relato de experiência sobre a Oficina Pedagógica realizada com as duas turmas reunidas em um mesmo

5 - Assim, todas as interações e atividades relacionadas ao estágio docente, incluindo as práticas pedagógicas que apresento neste texto, foram realizadas na modalidade remota, isto é, mediadas pelo computador conectado à *internet*, e sem o uso e a presença nas instalações da escola. Os equipamentos, recursos e instalações utilizadas para o desempenho das atividades foram os meus próprios e os de cada estudante (computador, *tablet* ou celular), conforme o contexto de distanciamento social imposto pela pandemia.

encontro e que foi desenvolvida a partir de casos de violência de gênero narrados em contos literários. Ao elaborar essa proposta, pensei em uma abordagem transversal da temática, que fosse integradora de duas áreas do conhecimento do itinerário formativo: as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a de Linguagens e suas Tecnologias.

Na primeira parte, apresento as abordagens teóricas e conceituais a partir das quais elaborei as atividades e desenvolvi os materiais didáticos que serviram de base para a execução da oficina pedagógica. A ideia foi a de introduzir o debate sobre as violências baseadas em gênero, a partir da abordagem do conceito de violência e, a seguir, tratar do conceito de gênero, situando historicamente suas concepções teóricas. Depois de articulados teoricamente, chegamos ao debate das violências de gênero, com o apoio dos dados empíricos e dos materiais previamente selecionados (pesquisas acadêmicas, textos literários, vídeos de redes sociais, canções e reportagens da mídia).

Na segunda parte, exponho os aportes teóricos e metodológicos que utilizei para elaborar a Oficina Pedagógica e, a seguir, faço o relato da atividade desenvolvida com as turmas, a partir de textos literários brasileiros do gênero conto que selecionei como motivadores das discussões. Utilizo os textos literários pois os considero materiais analíticos privilegiados, por serem artefatos da cultura que carregam valores, sentidos e questões sociais importantes e que nos permitem conhecer e refletir sobre a nossa sociedade.

Ao final deste percurso, teço algumas reflexões sobre esta experiência e, longe de esgotar a análise, exponho algumas considerações sobre o uso deste recurso pedagógico em sala de aula.

Uma aproximação da problemática das Violências de Gênero

Nossa sociedade caracteriza-se por ser altamente diferenciada, so-

cialmente desigual e hierarquizada desde a sua formação. Sérgio Adorno (2017) trouxe uma importante contribuição para contextualização da violência no Brasil, a partir das nossas raízes históricas. Segundo o autor, alguns aspectos que constituem a sociedade brasileira fazem com que as relações sociais sejam, muitas vezes, violentas ou que se recorra às práticas violentas como forma de resolução dos conflitos. Neste cenário, a heterogeneidade das pessoas não é concebida como diversidade, tampouco é entendida como algo positivo; e a intolerância com as diferenças faz com que os conflitos, ou mesmo o convívio, tornem-se violentos de diversas formas (NONATO, 2015).

Para Adorno (2017), mesmo com o processo de democratização, ainda mantemos um nível de autoritarismo social que, aliado com a não redução das desigualdades sociais, reforça uma perspectiva de dominação ou uma postura autoritária voltada para a submissão. As violências, que são múltiplas, ocorrem de diferentes modos e são utilizadas como forma de resolução de conflitos, mas também operam como uma linguagem nas relações sociais. Assim, na medida em que avançamos no reconhecimento de direitos através da formulação de leis e políticas públicas, ainda convivemos e temos de enfrentar altos graus de violência (explícitas ou simbólicas) nas nossas relações, muito em função deste “enraizamento social” do uso da violência (ADORNO, 2017).

Como categoria, a violência não possui um caráter explicativo em si, ela descreve um acontecimento, é parte do objeto. Um dos seus sentidos é utilizado para descrever a representação social do uso da força e da agressão (física ou simbólica) em uma relação social, para exercer poder. Se não sabemos (ou conseguimos) conceituá-la, podemos reconhecê-la, pela descrição. E em função da dificuldade de conceituação desta categoria é mais adequado falarmos em violências, no plural (PORTO, 2010; MISSE, 2016).

Por se tratar de um fenômeno social variável conforme os contex-

tos e tempos em que ocorre, por seu sentido estar em permanente disputa e por abarcar diferentes percepções de suas manifestações, as violências possuem diversas formas de classificação. A Organização das Nações Unidas, buscando compreender suas diferentes manifestações, estabeleceu uma classificação a partir de três categorias mais amplas, que partem dos autores do ato violento. São elas: 1) violência autodirigida, por atos de autoagressão; 2) violência interpessoal, dividida em dois grupos: dos atos entre parceiros íntimos e familiares ou entre pessoas sem relação pessoal; e 3) violência coletiva, dividida em violência social, violência política e violência econômica (DAHLBERG; KRUG, 2007).

Tomando essa classificação como parâmetro, e considerando as características polissêmicas e as múltiplas manifestações das violências, foi necessário realizar um recorte temático. Entre as tipologias, foi escolhida a violência interpessoal. Junto com as reflexões anteriores, tomamos as violências entre parceiros íntimos e familiares como nosso objeto de reflexão das relações sociais. A seguir, passamos a refletir sobre o conceito de gênero e o porquê ele nos ajuda a compreender esse tipo de violência.

O termo Gênero aparece pela primeira vez em 1963, utilizado pelo psicanalista Robert Stoller, na expressão “identidade de gênero”, para distinguir a noção de sexo (relacionada aos atributos morfológicos do corpo e características de caráter biológico) de gênero (para referir-se às características e aos aprendizados ligados à cultura). A partir da década de 1970, as teóricas feministas incorporaram a essa ideia inicial a dimensão do poder para afirmar que as diferenças produzidas na cultura, quando articuladas com as relações assimétricas de poder, geram as desigualdades experimentadas pelas mulheres.

O conceito passou a ser amplamente utilizado nas Ciências Sociais após os estudos de Gayle Rubin. Na obra *O tráfico de mulheres*, notas

sobre a economia política do sexo, de 1975, a autora elabora o conceito de “sistema sexo-gênero”, que ela define como “uma série de arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana, nos quais essas necessidades sexuais são satisfeitas” (RUBIN, 2017, p. 11).

Reforçando essa perspectiva, Joan Scott (1995) propõe que o conceito de gênero seja entendido como uma categoria de análise que não apenas rejeite o caráter fixo e permanente da oposição binária entre homem e mulher, mas que agregue às reflexões a dimensão das relações de poder e uma historicização voltada para a desconstrução dos termos de diferença sexual nas relações sociais, considerando suas especificidades. Para a autora, o “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21).

Inspirada pelas ideias de Michel Foucault (1984), ela vai além da perspectiva proposta por Rubin ao afirmar que o sistema de parentesco é apenas um dos domínios (entre vários) onde o gênero pode ser mobilizado, pois o gênero é um saber-poder sobre as diferenças sexuais, “é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” que são produzidas de maneira complexa e cujos usos e sentidos emergem a partir de disputas políticas e relações de poder nas diferentes relações, tempos e sociedades. Este saber-poder sobre o corpo é um modo de ordenar o mundo, que é produzido em diversas relações e contextos discursivos, e perpassa as instituições, estruturas e práticas sendo, portanto, inseparável de toda organização social (SCOTT, 1994).

O conceito de gênero é fundamental para a teoria social, pois ele possibilita “desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualda-

des entre uns e outras são percebidas como resultados dessas diferenças” (PISCITELLI, 2009, p. 119).

No entanto, esse arranjo focado exclusivamente no gênero foi alvo de críticas, principalmente pelas feministas negras e decoloniais, pelo seu caráter universalizante e por não dar conta de uma série de diferenças entre as mulheres. Tais estudos são fundamentais na medida em que nos auxiliam na compreensão de como as relações de gênero se organizam de modo a reforçar estruturas de desigualdade que podem não só encobrir, mas também favorecer a ocorrência de práticas violentas contra mulheres racializadas (GONZALEZ, 1984; CARNEIRO, 2003).

Assim o conceito de gênero deve ser entendido como uma das categorias que, somada a outros marcadores sociais de diferença (como raça, etnia, classe social, deficiências, idade, orientação sexual, etc.), nos permite refletir sobre a produção de desigualdades sociais, a partir de diferentes atravessamentos e das múltiplas formas de violência que são produzidas dentro da lógica colonial do poder. Isto é, um fenômeno social mais amplo que surge de uma experiência histórica específica e engloba não apenas a dimensão racial ou colonial, mas envolve a própria geopolítica de produção do conhecimento, cujos efeitos são perceptíveis desde as nossas subjetividades às nossas relações sociais (LUGONES, 2020).

Rita Segato (1998) esclarece sobre as potencialidades que esta abordagem possui ao afirmar que

a reflexão sobre gênero, na verdade, trata de uma estrutura de relações e, portanto, diz respeito a todos, esclarecendo-nos sobre os meandros das estruturas de poder e os enigmas da subordinação voluntária em geral, além de originar um discurso elucidador sobre a implantação de outros arranjos hierárquicos na sociedade, ao nos permitir falar sobre outras formas de sujeição, sejam elas étnicas, raciais, regionais ou as que se instalam entre os impérios e as nações periféricas (SEGATO, 1998, p. 2).

A partir das décadas de 1990 e 2000, outros debates sobre gênero recaem sobre a desnaturalização das ideias de diferença sexual, ao questionar o sexo como algo fixo. Este período marca o princípio de uma série de reflexões que contestam o sistema binário de gênero e a fixidez de classificações restritas a “homem” e “mulher”, sobretudo quando a natureza admite a ambiguidade dos corpos. Esta nova Política do Gênero surge nos debates a partir dos movimentos ligados aos direitos sexuais de pessoas intersexo, transexuais e travestis, propondo que os debates sobre “masculino” e “feminino” não encerram os sentidos de gênero. Os efeitos desta proposta recaem também sobre as questões ligadas à sexualidade e colocam as normas da heterossexualidade (baseadas nesse binarismo) em questão.

A principal referência destes estudos é Judith Butler (2003), que desmonta o esquema normativo que estabelecia uma coerência entre sexo (órgãos genitais femininos ou masculinos), gênero (identidade feminina ou masculina) e desejo sexual (heterossexual). A autora desconstrói a estrutura binária sexo/gênero, quando afirma que não há uma identidade de gênero que precede as expressões de gênero, uma vez que a identidade é performativamente constituída. Isto é, ela se constitui exatamente no exercício das normas de gênero (conjunto de atos de gênero socialmente estabelecidos) as quais, sempre quando repetidas as afirmam ou trazem a possibilidade de subversão. Além disso, não há uma correlação direta entre um corpo/sexo e um gênero sobre o qual a performatividade ocorre. Isto implica considerar o corpo como uma superfície politicamente regulada, na medida em que a vinculação do sexo biológico a um determinado corpo é tão cultural quanto o gênero (RODRIGUES, 2012).

Com isso, ela expõe que a discriminação de gênero não recai somente nas mulheres, mas também sobre todas aquelas pessoas que escapam

do arranjo cisheteronormativo, isto é, a população LGBTQIAP+⁶. Através do conceito de gênero, as teóricas feministas destacaram o caráter cultural que compõe as construções de feminilidade e masculinidade, entre masculino e feminino, homens e mulheres, e como a distribuição assimétrica de poder, presente nessas diferenciações sociais das pessoas, contribuiu as dinâmicas de violência baseada em Gênero na nossa sociedade.

Portanto, quando falamos em “violência de gênero” tomamos como base os estudos de gênero desenvolvidos a partir da década de 1990, pois trazem consigo um acúmulo de conhecimentos e de reflexões que se desenvolveram desde a década de 1960. Além disso, sua abordagem enfoca as relações de gênero considerando a dinâmica processual que as envolvem. Ou seja, o entendimento de que as relações se constituem em uma perspectiva relacional, na qual o poder circula e perpassa as relações de gênero, extrapolando o binômio dominação-vitimização, que opera de forma binária e estática (SANTOS, IZUMINO, 2005).

É fundamental considerar a possibilidade de abrangência que o conceito de gênero permite, na medida em que pode incluir pessoas transgêneros ou não binárias, englobando uma série de outras relações de violências baseada em gênero, sobretudo ligadas à identidade. Reafirmamos essa perspectiva em diálogo com Miriam Grossi (1994, p. 482), quando ela diz que “tanto violência quanto gênero são categorias historicamente construídas, ou seja, que assim como o significado de ser homem ou mulher varia de cultura para cultura em cada momento histórico determinado, a percepção social da violência não é única nem universal”. E junto com gênero, também não podemos desconsiderar outros marcadores sociais de diferença, tal como recorte etário, sexual-

6 - A Unicef Brasil atualizou a nomenclatura utilizada para designar a população que não se enquadra no arranjo cis-heteronormativo adotando a sigla LGBTQIAP+ que inclui Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não Binárias e mais. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/>> Acesso em 15.04.2023.

lidade, classe e raça que estão articulados com gênero e que produzem experiências específicas de violência nas relações sociais.

Histórias de Violência de Gênero: Ficção ou Realidade?

No primeiro momento das atividades didáticas, fizemos a aproximação com a realidade empírica e o aprofundamento da reflexão a partir de três recortes (temas, conceitos e teorias) que foram articulados de forma mutuamente referente. Ao longo da abordagem teórica, utilizei dados empíricos e casos concretos da nossa realidade social, a fim de articular estes relatos e situações com as teorias sociais, o que permitiu não apenas “dar corpo” e “densidade” para as análises, mas também para situar a compreensão destas problemáticas em cenários objetivos do atual contexto.

Inspirada na perspectiva da pedagogia engajada de bell hooks (2013), priorizei a criação de um espaço compartilhado de participação, com engajamento crítico, sensibilizado e voltado para uma construção ativa do conhecimento. Também tomei como diretrizes enfatizar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, relacionando a teoria com a prática, conforme previstas no art. 35, inciso III da LDBEN (BRASIL, 1996).

Para finalizar este percurso com a elaboração da oficina, tomei como referência as propostas metodológicas de Vera Candau e outras autoras (2016) que sugerem separar as atividades em quatro momentos: 1) aproximação da realidade ou sensibilização; 2) aprofundamento da reflexão; 3) construção coletiva ou compromisso; e, finalmente 4) conclusão ou avaliação. Assim, começamos mobilizando o debate, ao retomar o conceito de Violência e, após, acrescentei a reflexão sobre a categoria de Gênero. A seguir, revisitamos as questões ligadas aos papéis de Gênero, os marcadores sociais da diferença para, finalmente,

ingressar na temática da Violência de Gênero contra as mulheres, com suas questões sociais e legais. Uma vez que o grupo já foi provocado à participação pela sensibilização, criamos um envolvimento (e, em geral, a disposição) para articular essas vivências e saberes prévios com o conhecimento sistematizado nas reflexões e debates.

Passado este momento coletivo de sensibilização e aprofundamento dos primeiros encontros, chegamos à realização da Oficina Pedagógica. A escolha por este formato se deu por ela permitir uma prática de ensino e aprendizado coletiva e horizontalizada, cujo vínculo entre as pessoas estimula a uma maior abertura para o diálogo, a integração, a reflexão crítica e a criatividade nas interações e na realização das atividades propostas (CANDAU, 2016).

Assim, as atividades foram elaboradas para serem realizadas em grupo e com a participação de todas as pessoas envolvidas. As duas turmas foram reunidas e propus a formação de pequenos grupos, de três a quatro participantes por livre escolha, para ampliar, as trocas e a diversidade nos debates. Dadas às circunstâncias de atividades remotas em razão da pandemia de SARS-COV2, cada grupo organizou-se de forma remota, para execução de cada trabalho coletivo. O acompanhamento dos grupos durante as atividades ocorreu através das plataformas de aprendizagem “Moodle” e videoconferência “Meet”. A professora atuou como mediadora e incentivadora dos debates, além de auxiliar nas questões relativas à elaboração das atividades entre os grupos.

Intitulada como *Histórias de Violência de Gênero: Ficção ou Realidade?*, a atividade utilizou os seguintes textos literários do gênero conto: *A Cartomante* de Machado de Assis (1884); *A língua do P* de Clarice Lispector (1974); *Venha Ver o Pôr do Sol* de Lygia Fagundes Telles (1986); *Uma Questão de Educação e Porém, Igualmente* de Marina Colasanti (1986

e 1999) e “Maria” de Conceição Evaristo (2014)⁷. Cada grupo deveria realizar a leitura de um dos textos previamente selecionados por sorteio e debater sobre o seu conteúdo para realizar a tarefa.

A atividade, com formato de livre escolha pelo grupo (produção textual, colagem/montagem de figuras ou imagens, vídeo, *podcast*, desenho, poesia/*slam* etc.), teria de problematizar a história narrada no conto, analisando-a com base nos conteúdos e os conceitos trabalhados nas aulas anteriores⁸. Para isso, os grupos poderiam reescrever, recontar ou alterar a história, complementar, mudar o cenário, a narrativa ou o contexto em que ela ocorreu, conforme a criatividade e a proposta que julgassem mais adequadas. O uso dos materiais complementares, disponibilizados nas aulas anteriores (vídeos, *slides*, textos, cartilhas etc.), também foi incentivado para auxiliar na elaboração dos trabalhos.

Ao usar o gênero conto, estou pressupondo que a ficção é um material pedagógico potente, não apenas para o desenvolvimento do interesse pela leitura e pela literatura, mas para estimular, a partir dela, uma reflexão crítica das questões que perpassam as relações sociais e o nosso cotidiano. Neste sentido, tomei o texto literário como um artefato que está situado política, social e historicamente; e, ainda, que é dotado de um caráter polissêmico que o situa como um espaço de interlocução (entre autores e leitores), de autoria (por quem o lê, interpreta e o preenche de sentidos, a partir do seu ponto de vista) e de expressão criativa (através da sua reação ou reflexão).

Da forma como foi projetada, e conforme os referenciais teóricos utilizados, minha intenção foi de contribuir para o fortalecimento da educação em direitos humanos na Educação Básica, estimulando os

7 - Ano de publicação das obras. As edições utilizadas estão nas referências. Alguns dos textos selecionados já foram objetos de estudos que enfocam a violência contra a mulher na literatura, o que também serviu de inspiração para o uso como um recurso didático para a atividade proposta (GOMES, 2014, 2019, 2021; ALVES; RONQUI, 2009).

8 - Os suportes escolhidos e equipamentos necessários para execução da atividade ficaram conforme a escolha, as possibilidades, as habilidades e os recursos próprios de cada estudante.

três eixos norteadores, apontados por Vera Candau e Susana Sacavino (2013, p. 61) que são “conhecer e defender seus direitos; respeitar a igualdade de direitos dos outros; e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos dos outros”.

Finalmente, no quarto momento chamado de avaliação, fizemos uma análise para verificar se a oficina atingiu os objetivos pretendidos, partilhar os aprendizados construídos, avaliar se os recursos ou estratégias didáticas foram eficientes e quais as atividades ou dinâmicas funcionaram melhor para cada participante. A seguir, trago alguns resultados observados no decorrer da atividade e, por fim, apresento algumas considerações sobre a avaliação da ação pedagógica e de seus objetivos.

Partilhando histórias: resultados e avaliação

A apresentação das produções pelas turmas seguiu a ordem de habilitação voluntária dos grupos. Ao todo foram seis textos literários distribuídos aleatoriamente entre os doze grupos, de forma que cada texto foi designado para dois grupos. A ideia era permitir que, com isso, tivéssemos não só uma diversidade analítica de narrativas, mas também duas abordagens de uma mesma história, podendo estabelecer paralelos ou comparações entre elas.

Inspiradas pelos textos surgiram reflexões sobre as permanências e mudanças nas questões envolvendo a violência de gênero. Estabelecemos a correlação das histórias narradas com casos atuais, para apontar o caráter contemporâneo deste tipo de narrativa. Também fizemos a análise de aspectos legais de cada período — como a impossibilidade do divórcio e que aos maridos era “permitido” matar a mulher que o traía “em defesa da honra” em dado período histórico — comparando à perspectiva atual de reconhecimento dos direitos das mulheres.

Os grupos também apontaram questões relacionadas às violências que as mulheres estão expostas no espaço público e os efeitos da desigualdade de gênero nestas ocasiões. Sobretudo quando o machismo as deixa duplamente vulneráveis: pelas violências baseadas no gênero que sofrem no espaço público e pela violência que as mulheres vítimas sofrem quando fazem as denúncias ou buscam ajuda.

Questões como a objetificação da mulher, o ciúme exacerbado, a ideia de “posse” do corpo, com a negação da vontade ou autonomia da mulher, como expressões de violência de gênero também foram discutidas em aula. Dois grupos exploraram a crítica aos relacionamentos cujas violências de gênero apresentam-se tanto nas suas dimensões simbólicas quanto físicas. E práticas sociais que são violentas e que, muitas vezes, não são problematizadas como tal. A noção de “ciclos de violência” foi retomada, para consolidar os conteúdos constantes no material complementar (ONU, 2021).

Os problemas decorrentes do abandono paterno foram um ponto de debate trazido por outro grupo, ao abordar as questões ligadas aos papéis de gênero, à responsabilidade afetiva e às práticas ligadas à masculinidade. O grupo refletiu como essa dimensão da violência baseada em gênero impacta as mulheres, sobretudo as negras e as mais pobres.

A dimensão racial esteve presente e foi debatida, articulada com a violência de gênero, em mais de um momento. Os grupos apontaram em suas reflexões o impacto das questões relativas à discriminação racial e de gênero, como fatores que tornam as mulheres negras ainda mais vulneráveis à violência e às injustiças decorrentes da desigualdade social.

Durante as minhas falas, busquei articular os marcadores sociais de diferença que, em intersecção com gênero, podem produzir experiências distintas, tanto de privilégios quanto de discriminação, nas relações sociais. Neste sentido, apresentei os dados relativos às violências, relacionando-os às questões raciais e etárias, reforçando a realidade de

maior vulnerabilidade das mulheres negras e jovens nos casos de feminicídios (FBSP, 2021).

Ainda que a temática da Oficina estivesse centrada nas questões relativas à violência de gênero e ao longo das atividades, majoritariamente, tratamos das relações entre homens e mulheres nos contos, busquei reforçar nos debates outras situações de violências que poderiam acontecer, considerando diferentes tipos de relacionamentos, identidades de gênero e de orientações sexuais. Assim, trazia em alguns exemplos a possibilidade de aplicação da Lei Maria da Penha tanto nas relações entre mulheres (cis ou trans) e homens (cis ou trans), quanto nas relações entre duas mulheres (cis ou trans), para ilustrar tais afirmações (BRASIL, 2006).

Quanto ao formato das atividades apresentadas pelos grupos, tivemos uma variedade de produções, que incluiu desde a releitura do conto como uma história em quadrinhos, apresentações em vídeo com análise do conto em formato de seminário, apresentação com slides e montagens ilustrativas com imagens, até poesia, produção de um folheto com informações jurídicas baseadas no conto, podcast e reescrita do conto com outro desfecho. Mesmo nos trabalhos que tinham um toque de irreverência na apresentação (alguns utilizaram montagens e ilustrações bem humoradas, “memes” irônicos ou um tom informal na apresentação), a abordagem da temática foi reflexiva, crítica e bem articulada com os conceitos e perspectivas sociológicas mobilizadas nas aulas.

A oficina teve duração de 150 minutos, ou seja, três horas-aulas de Sociologia no Ensino Médio. Em função do modelo remoto de ensino, esse tempo foi dividido em dois encontros consecutivos, sem prejuízo para o desenvolvimento das atividades. Encerrada essa etapa, passamos para o momento de avaliação e balanço da proposta pedagógica realizada com as turmas.

A avaliação das atividades foi continuada por duas razões. Mais do que perceber a resposta das turmas frente às atividades propostas, ela também tinha como objetivo auxiliar na minha autoavaliação como docente. Em diálogo com a professora regente e meu supervisor de estágio, busquei avaliar se a participação docente e as propostas apresentadas à turma permitiram criar “uma comunidade de aprendizagem” na qual a forma de abordagem dos conceitos, da temática ou das atividades propiciava um espaço de construção e partilha coletiva de conhecimentos (hooks, 2013, p. 204).

A entrega das produções elaboradas pelos grupos durante a oficina ocorreu na plataforma virtual de aprendizagem e elas foram avaliadas pelos critérios de compreensão da proposta, reflexão crítica da temática estudada, pelo engajamento coletivo e a criatividade na produção realizada. Desde o início das aulas ministradas, as turmas se mostraram muito participativas, com boa receptividade à proposta e minha recepção foi bastante acolhedora.

Na maioria das vezes, partiam das pessoas estudantes as questões ou dúvidas, nas quais apresentavam experiências pessoais, ou casos que já vivenciaram ou presenciaram, relacionados às desigualdades ou violências baseadas nas relações de gênero. Isso sinaliza que a abordagem da temática de gênero na educação básica é de fundamental importância para uma formação reflexiva e cidadã de jovens, mas também como mecanismo de identificação e prevenção à violência interpessoal.

Além do engajamento com o tema, outro elemento de avaliação foi a participação ativa de estudantes nos encontros síncronos. Embora algumas pessoas tivessem mencionado dificuldades de estarem nas aulas ou que precisavam sair mais cedo (em função dos horários de estágio ou de trabalho), em média havia cerca de vinte pessoas (do total de trinta e oito) que participavam das aulas⁹. Avaliei de maneira positiva

9 - Convém destacar que a frequência nos encontros síncronos durante o ensino remoto não era obrigató-

o número de participantes por duas razões: primeiro porque é uma temática que, às vezes, pode gerar polêmicas ou encontrar resistências associadas às pautas neoconservadoras, neoliberais ou de grupos religiosos específicos (MACHADO, 2016) e frente aos desafios impostos pela pandemia de SARS-COV2 e pelo ensino remoto, o uso desta modalidade de interação através das telas se tornava cansativa por longos períodos de tempo, sobretudo com o acúmulo de atividades de ensino e profissionais a serem atendidas nesse formato.

Tanto nas atividades propostas na oficina, quanto nos debates sobre outras questões do cotidiano (que dialogavam com as temáticas debatidas), as participantes demonstraram apropriação dos conteúdos que foram construídos ao longo deste processo de ensino-aprendizado coletivo. A qualidade das reflexões e das produções foi valorizada e elogiada pelas pessoas participantes, o que avaliei como outro ponto positivo da realização da atividade.

O interesse da turma e a adesão dos grupos para a realização da tarefa, cuja proposta foi bastante “aberta” mostrou que, para além da oferta de diferentes tipos de materiais didáticos, a liberdade para a produção de uma atividade avaliativa, a partir de uma proposta com múltiplas opções de formatos, pode funcionar estimulando a criatividade e surpreender positivamente, ao superar as expectativas docentes e discentes. Parece ter sido este o caso desta oficina.

Algumas considerações

Ao elaborar esta Oficina Pedagógica como parte das atividades realizadas durante a Licenciatura em Ciências Sociais, busquei promover a reflexão sobre as violências baseada nas relações de gênero, bem

ria. A cada atividade realizada era apresentada uma tarefa substitutiva para estudantes que não participaram do “encontro síncrono” sobre o tema estudado, para fins de avaliação da participação.

como suas formas de prevenção e a importância da abordagem desta problemática no Ensino Médio. Utilizei como recorte para a discussão o enfoque da dimensão histórica e cultural da violência de gênero, apresentando seu amplo campo de debates e possibilidades analíticas. E para atender à ideia de transversalidade¹⁰, durante a idealização da Oficina Pedagógica, propus pensá-la como uma atividade integradora de competências e habilidades das áreas das Ciências Sociais e da Literatura de Língua Portuguesa.

Os conceitos e perspectivas teóricas, apresentados na primeira parte deste artigo, serviram de base para elaboração da proposta didático-pedagógica e foram trabalhados através de exemplos práticos, como recurso de transposição didática. Isso permitiu aproximar as pessoas estudantes das teorias sociais sem deixar a abordagem demasiado teórica ou pouco atrativa. Ou ainda, desenvolver o aprendizado sem impor uma sobrecarga teórica para estudantes que, em sua maioria, já dividiam seu tempo entre as atividades escolares, seus estágios ou trabalhos, em meio a uma pandemia global.

A proposta da Oficina Pedagógica teve uma boa recepção pelas duas turmas de 4º ano do Ensino Médio Técnico, as quais demonstraram interesse pela temática e pelas questões trazidas ao longo da abordagem. Entre os resultados desta proposta didática, destaco que os conteúdos abordados e os conhecimentos construídos coletivamente mobilizaram as pessoas envolvidas, as quais identificaram e questionaram uma série de episódios sexistas e de violências de gênero percebidas em práticas sociais cotidianas.

A compreensão e apropriação dos conceitos e das perspectivas teóricas ficaram demonstradas na elaboração das reflexões, no uso dos exemplos construídos ao longo dos debates e durante a realização das atividades, destacando-se o envolvimento dos grupos nas produções

10 - Conforme as diretrizes previstas no art. 26 §9º da LDBEN.

da oficina pedagógica. Os debates dos trabalhos e as questões que abordavam fluíram sem que fosse necessário lançar mão de questões mobilizadoras na maior parte das vezes. O ambiente para manifestar opiniões e reflexões manteve-se respeitoso, acolhedor e organizado, inclusive no momento de ordenar as falas.

Além disso, a proposta demonstrou possuir excelente potencial educativo e os conhecimentos construídos ao longo das atividades podem estimular as pessoas participantes a serem multiplicadoras das reflexões produzidas ao longo da Oficina. Para além do espaço escolar, estudantes podem partilhar dos conhecimentos e materiais didáticos construídos com outros grupos sociais e nas comunidades de que fazem parte. Os materiais mobilizados e produzidos durante a realização deste trabalho também podem contribuir como um referencial de inspiração para demais educadores, que queiram refletir sobre estes temas e sobre as formas de enfrentá-los.

Embora esta experiência tenha ocorrido durante a pandemia de SARS-COV2, com as atividades realizadas durante o ensino remoto emergencial, penso que a forma como a dinâmica foi planejada (e levando em conta a abordagem interdisciplinar proposta), permite que ela possa ser reproduzida no modelo de ensino presencial, com pequenas adaptações.

Finalmente, cumpre destacar que a abordagem da temática contra as Violências de Gênero, além de ser um componente curricular da formação de jovens na Educação Básica (recentemente incluído no art. 26 §9º da Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN), é de fundamental importância para a compreensão e enfrentamento das raízes históricas da desigualdade social do nosso país. E desde uma perspectiva transdisciplinar pode contribuir para a formação crítica e cidadã das pessoas participantes, estimulando a atuação como protagonistas de seus direitos e deveres. Isso contribui também para o fortalecimento das bases

de uma sociedade democrática, para o respeito à diversidade e para a prevenção e resolução não violenta dos conflitos.

Referências

ADORNO, Sérgio. As raízes da violência no Brasil. In: **Nexo Jornal**, Youtube, 12 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Gj2odAHhPA4>> Acesso em: 10.04.2023.

ALVES, Regina Célia dos Santos; RONQUI, Ângela Simone. A representação da violência contra a mulher em alguns contos de Marina Colasanti. **IpotesI**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 127-133, jul./dez. 2009.

BRASIL. LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm> Acesso em 22.03.2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 26.03.2023.

BUJES, Janaina de Souza. **Histórias da Literatura e da Realidade**: debatendo sobre as Violências de Gênero no Ensino Médio Técnico. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/240184>> Acesso em: 20.04.2023.

BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 2003.

CANDAU, Vera; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; AMORIN, Viviane; PAULO, IlianaAida; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em Direitos e formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

COLASANTI, Marina. Porém igualmente. *In*: COLASANTI, Marina. **Um espinho de Marfim & outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

COLASANTI, Marina. Uma questão de Educação. *In*: **Contos de Amor Rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, 11(sup): 1163-1178, 2007.

FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br>> Acesso em: 10.03.2023.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: uso dos prazeres. Vol. 2. 7a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GOMES, Carlos Magno. A Violência Estrutural dos Femicídios na

Literatura Latino-americana. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 33, nº 1, p. 31-43, jan-jun de 2021.

GOMES, Carlos Magno. O femicídio na ficção de autoria feminina brasileira. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

GOMES, Carlos Magno. Uma perspectiva antropológica do feminicídio nos contos de Marina Colasanti. **Revista Ártemis: estudos de Gênero, Feminismos e Sexualidades**, v. 27, n. 1, p. 392-405, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GROSSI, Miriam Pillar. Novas/velhas violências contra a mulher no Brasil. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 5, no. Especial, 1994. pp. 473-483.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2ª ed. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.38, 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: 15.03.2023.

LISPECTOR, Clarice. A Língua do P. **A via crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. A Cartomante. In: **Contos**. Porto Alegre: LP&M, 1998.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa

Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83.

MACHADO, Lia Zanotta. Feminismos brasileiros nas relações com o Estado. Contextos e incertezas. **Cadernos Pagu**, n. 47, 2016.

MISSE, Michel. Violência e teoria social. Dilemas: **Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 9, n. 1, jan./abr. 2016, pp. 45-63.

NONATO, Cláudia. Sérgio Adorno: reflexões sobre a violência e a intolerância na sociedade brasileira. **Comunicação & Educação**, a. XX, n. 2, jul/dez 2015, p. 93-100.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA)**. Entenda a Lei Maria da Penha. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/cartilha-entenda-lei-maria-da-penha>> Acesso em: 25.03.2023.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa. B.; SZWAKO, José E. **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis&Vertecchia, 2009.

PORTO, Maria Stela Grossi. **Sociologia da violência: do conceito às representações sociais**. Brasília: Editora Francis, 2010.

RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 10, 2012, pp. 140-164.

RUBIN, Gayle. **Políticas do Sexo**. São Paulo: UBU Editora, 2017.

SANTOS, Cecília MacDowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. Violência contra as mulheres e violência de gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el**

Caribe, v. 16, n. 1, p. 147-164, 2005.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEGATO, Rita Laura. Os percursos do gênero na Antropologia e para além dela. **Série Antropologia**, n. 236. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1998. 2012.

CAPÍTULO

6



Regimes políticos e “sede de justiça”: experiência de ensino sobre política a partir de uma dinâmica em grupo

Lucas Tibo Saraiva¹

Introdução

O eixo de discussão sobre política configura-se como indispensável para a formação crítica dos estudantes que estejam cursando o Ensino Médio. Afinal de contas, é a partir dessa fase da vida que eles começarão a participar mais ativamente como cidadãos no contexto de um estado democrático de direito, incorporando as regras do jogo democrático (BOBBIO, 1986, p.12). A democracia não pode ser simplesmente um conceito abstrato e vazio, mas deve fazer parte de nossa sociabilidade cotidiana, constituindo aspecto basilar da cultura nacional.

Por sua patente importância, o eixo “política” é componente previsto na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio na área de ciências humanas e suas tecnologias, com destaque, entre outras, para a competência de área cinco: “Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade” (BRASIL, sem ano, p. 12). De forma análoga, vale lembrar o inciso V do primeiro artigo da Constituição Brasileira, o qual coloca o “pluralismo político” como um dos fundamentos do estado democrático de direito (BRASIL, 2012, p. 11), além, é claro, de outros dispositivos constitucionais, os quais vão ratificar as ideias de garantia de direitos

1 - Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS/UNIMONTES). Professor de Sociologia do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT – Campus Juína).

fundamentais para todos os cidadãos.

Muitos desafios, entretanto, se colocam para o professor quando vai ministrar a disciplina Sociologia no âmbito do Ensino Médio². Para o tratamento sobre “política”, talvez a principal indagação seja: como trabalhar o eixo “política” com jovens de Ensino Médio? Tal pergunta pode ser desdobrada em outras duas: 1) como estruturar aulas que sejam instigantes, captando o interesse e a motivação dos estudantes diante de um panorama geral que estigmatiza as práticas políticas institucionalizadas? 2) como estabelecer debates e reflexões frutíferos em uma conjuntura histórica marcada por polarizações políticas odientas, com ascensão de discursos de teor fascista e contaminada por “Fake News”?

Para tratar adequadamente desse tema na Educação Básica, julgo necessário conjugar metodologias de ensino e aprendizagem que dialoguem com o universo juvenil, estabelecendo momentos de interação e de participação ativa dos estudantes. Muitas vezes a simples escuta por parte de nós, professores, sobre o que eles desejam estudar, buscando saber quais são seus temas de interesse, já é de grande valia. Além disso, é pertinente conceber que o objeto de investigação da “política” ou do “poder” não pertence somente à área de Ciência Política, abrangendo também as outras áreas das Ciências Sociais, com destaque para a Antropologia.

Acredito que a Antropologia possui um arsenal teórico e metodológico que pode auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem de temas típicos das Ciências Sociais, pois trata-se de uma ciência que procura enxergar a visão do outro, em um exercício contínuo de alteridade. Conforme destaca Rocha (1994, p. 92) “a Antropologia é uma pequena ilha em um oceano de

2 - É evidente que nosso foco aqui é em relação aos desafios didático-pedagógicos para ministrar um eixo de discussão, que é a política. Vale ressaltar, entretanto, que há um conjunto vasto de outros desafios de caráter estrutural. Destaco apenas o fato de a disciplina Sociologia (junto com a disciplina Filosofia) rotineiramente receber um tempo de aula (que costuma ser de cinquenta minutos) em cada turma de Ensino Médio, o que compromete demasiadamente um trabalho mais efetivo junto aos estudantes

pensamentos e práticas sociais marcadamente etnocêntricas”.

Nesse sentido, discutir temas clássicos da Ciência Política com um público juvenil, como os significados de “democracia”, “cidadania”, “movimentos sociais”, entre outros, exige uma “dose” grande de abordagem antropológica, na medida em que passa a ser mais relevante compreender a percepção dos jovens sobre os temas mencionados do que propriamente repassar teorias já consolidadas no meio acadêmico.

É por isso que o ramo de estudos da “Antropologia Política” ou da “Antropologia da Política”³ pode ser muito frutífero. Conforme Kuschnir (2007, p. 163) afirma: “a abordagem da política pela Antropologia pode ser definida de uma forma simples: explicar como os atores sociais compreendem e experimentam a política, isto é, como significam os objetos e as práticas relacionadas ao mundo da política”. O pressuposto aqui é que a política e seus desideratos não são conteúdos pré-definidos, mas sim passíveis de serem elaborados pela vivência dos próprios sujeitos, que são, nesse caso, os estudantes de Ensino Médio e suas respectivas experiências cotidianas com o mundo da política.

Pode-se referenciar também as experiências de sensibilização que a Antropologia é capaz de executar em sala de aula. Trata-se de estabelecer o vínculo óbvio, mas ao mesmo tempo distante entre Antropologia e Educação. Conforme Brandão (2002, p. 20) salienta:

Até o presente momento, isto é, mais ou menos um século após a criação da Antropologia moderna, e também mais ou menos um século após o surgimento da moderna Psicologia e da eclosão de algumas das teorias mais relevantes no campo da Pedagogia, somos testemunhas de um misterioso hiato entre a teoria antropológica e a educação, enquanto um campo especial de conhecimento e de práticas sociais.

3 - Peirano opera uma distinção entre os dois termos: Antropologia Política e Antropologia da Política, estabelecendo que o primeiro está ligado a uma concepção funcional-estruturalista, apegada a valores ocidentais, apesar de suas importantes contribuições; já o segundo se insere no campo fecundo da Antropologia enquanto trabalho etnográfico, o que pode favorecer a apreensão do olhar do “nativo”. Para mais detalhes, consultar PEIRANO, M. (1998), “Antropologia política, ciência política e Antropologia da política”, in _____, *Três Ensaios Breves*. Brasília, UnB, “Série Antropologia”, n. 230, pp. 17-29.

Apesar do mencionado distanciamento, a área de ensino da Antropologia na Educação Básica vem se esforçando no sentido de elaborar pesquisas que tenham como foco o “cosmos” da sala de aula, incorporando os métodos tradicionais da Antropologia, como a etnografia e a observação participante, no interior do espaço escolar. Conforme Silva, Barbosa e Cunha (2021, p. 1502) afirmam:

Partimos do pressuposto de que a Antropologia, dentro da disciplina de Sociologia, pode ajudar alunos e professores da Educação Básica a conhecer, relativizar e pensar criticamente a diversidade e a desigualdade que conforma a realidade brasileira, desmistificando noções já naturalizadas e/ou essencializadas. À Antropologia cabe a investigação sobre a especificidade do comportamento, da organização, dos valores, sentimentos e crenças das sociedades humanas, enfim, seu estilo de vida e cosmovisão.

Nesse caso, podemos nos indagar: qual é a “cosmovisão”, isto é, qual é o ponto de vista fabricado pelos jovens estudantes de Ensino Médio em relação à política, à democracia, bem como ao conjunto de direitos civis, políticos e sociais positivados na nossa carta magna? Como este grupo social, com suas especificidades culturais, se relaciona com tais categorias?

Nesse contexto, este trabalho pretende socializar experiência de ensino do eixo “política”, a partir de uma dinâmica em grupo produzida no âmbito do Instituto Federal da Bahia – Campus Ilhéus, para atendimento aos cursos técnicos integrados em Edificações e Segurança do Trabalho, especificamente nas turmas de terceira série, durante a primeira unidade da disciplina Sociologia. Pretende-se enfatizar como a referida dinâmica repercutiu entre os estudantes e como podemos interpretá-la acionando a perspectiva analítica da Antropologia e suas interfaces com a política para melhor compreender a relação que estes mesmos estudantes estabelecem com determinadas categorias políticas, em especial com a democracia.

Dinâmica em grupo: “A fundação do meu país”

A dinâmica intitulada “A fundação do meu país” buscou introduzir assuntos que seriam posteriormente discutidos na disciplina Sociologia, relacionados principalmente aos conceitos-chave de “democracia” e “cidadania”. A orientação básica passada para os estudantes foi de que, em grupos de aproximadamente cinco ou seis integrantes, elaborassem o que seria uma nova “constituição” que passaria a regular as relações sociais em um novo país recém-fundado por eles próprios.

Para redigir a constituição, os grupos deveriam comentar sobre cinco pontos básicos:

- 1) **Divisão do poder:** quem teria o controle oficial nesse novo país? O poder seria centralizado ou descentralizado?
- 2) **Participação política:** Quem poderia participar e como se daria essa participação dos cidadãos na vida pública nesse novo país?
- 3) **Direitos fundamentais:** Quais seriam os direitos fundamentais dos cidadãos previstos nesta nova constituição?
- 4) **Acesso à propriedade (meios de produção):** Qual seria a natureza da propriedade (privada, pública)? Quem teria direito à sua posse?
- 5) **Tema livre:** Aqui cada grupo poderia escrever tema fundamental que estaria presente na nova constituição.

A escolha de cada um dos pontos listados acima buscou referenciar alguns debates clássicos sobre regimes políticos, tanto a partir da filosofia política como da Ciência Política propriamente dita (BOBBIO, 1986; DAHL, 2001, 2005), dialogando também com alguns livros didáticos de Sociologia, como o “Sociologia Hoje” (MACHADO, AMORIM e BARROS, 2016) “Sociologia para jovens do século XXI” (OLIVEIRA e DA COSTA, 2016) e “Sociologia em Movimento”.

Dessa forma, ao provocar os estudantes a pensarem sobre como

se daria a divisão do poder (tópico um), passei a referenciar um debate clássico sobre o próprio objeto da Ciência Política, ressaltando a maneira como os regimes democráticos modernos lidam com a estruturação de um estado para administrar o poder. Já no tópico dois, ao mencionar a questão da participação política, quis trazer o debate sobre a cidadania, no sentido de como os diversos grupos sociais podem interferir na esfera pública, seja na forma tradicional do voto a um determinado candidato em momentos de eleição, seja através de mobilizações nas ruas ou nas redes sociais, com possibilidade de haver plebiscitos, referendos e outros mecanismos de participação política mais direta. Já no tópico três, busquei ressaltar como as constituições atuais tratam a questão dos direitos, abrindo espaço para a evolução histórica dos mesmos, em especial como estão dispostos na Constituição Brasileira de 1988. O tópico quatro, por sua vez, abordou a dimensão do acesso à propriedade. Isso permitiu introduzir o debate sobre os tipos de democracia, desnaturalizando o modelo de democracia liberal como o único possível, trazendo à tona as críticas de vertente marxista sobre a inviabilidade de convivência entre democracia (modelo político que prega a igualdade social) e modo de produção capitalista (sistema econômico produtor de desigualdades sociais). Por fim, o tópico cinco visou oportunizar que os estudantes elaborassem, criativamente, algum ponto que achassem relevante, trazendo alguma inovação no campo das políticas públicas a serem implementadas em seu novo país.

Análise da dinâmica em grupo: “Por um regime político que funcione de verdade!”

Foi perceptível como a dinâmica em tela “alvorçou” os estudantes, tendo em vista a empolgação e o entusiasmo que contaminou boa parte

deles. Em alguns grupos, houve discussão acalorada sobre quais pontos deveriam ou não se fazer presentes na nova constituição. Após debaterem bastante em uma aula (que contou com dois tempos seguidos de 45 minutos cada), cada grupo expôs, na aula seguinte, o resultado das discussões que culminou na nova Constituição do seu país, explanando o nome do país e especificando os cinco pontos previamente repassados.

Após a escuta atenta de todos os modelos de constituições criados, estruturaram-se algumas reflexões sugestivas: 1) Como se deu a participação dos membros do grupo? Todos tiveram condições de opinar? 2) O país recém-fundado pode ser considerado uma democracia?

Com relação ao primeiro ponto, os próprios estudantes avaliaram que houve um engajamento de praticamente todos para a realização da tarefa. Percebeu-se, nesse caso, como uma simples dinâmica em grupo desconstrói o mito de que a juventude é apática e não gosta de falar ou de participar de assuntos sobre política, pois, ao serem convidados a pensarem por conta própria em como seria a Constituição do seu novo país, os discentes promoveram alta adesão em querer produzir sugestões, abrindo espaço para muitas ideias de regimes políticos.

Com relação ao segundo ponto, das treze constituições elaboradas, pôde-se constatar a seguinte divisão: três monarquias absolutistas; três monarquias constitucionais; uma ditadura; seis democracias. Embora quase metade dos países se intulassem como democracias, os resultados obtidos da experiência denotaram, em grande medida, um desapeço por este tipo de regime, haja vista que praticamente a outra metade das constituições criadas eram de caráter monárquico, com a presença de um regime político abertamente ditatorial.

Entretanto, o que mais me chamou a atenção no desenrolar dessa dinâmica foi que parcela considerável dos estudantes demonstrou ter uma forte “ânsia por justiça”, já que os assuntos que mais apareceram no “tema livre” (inclusive nas ditas democracias) se relacionaram a

formas de punição severa a crimes considerados hediondos (como estupro, pedofilia, homicídios, entre outros) com previsão de penas de morte, prisões perpétuas e até uso de castrações químicas para os condenados por crimes sexuais.

Confesso ter ficado estarrecido com a exposição generalizada de tantas punições. Inicialmente fiquei sem reação conforme os grupos iam expondo suas sugestões ardilosas para “fazer justiça”, haja vista que boa parte das propostas feriam abertamente os direitos humanos. Percebi, no entanto, à medida que se seguiram as aulas, que os jovens estudantes estavam a expressar uma legítima insatisfação em relação a tantas atrocidades cometidas sob a chancela de um “estado democrático de direito”.

A dinâmica em questão operou uma mudança em nosso cronograma de aulas. Ao invés de continuarmos com as exposições esperadas sobre características das democracias modernas, resolvemos trazer discussões sobre justiça, violência e direitos humanos. Empreendemos discussões na direção de distinguir o que é fazer justiça do que é reproduzir atitudes de vingança. Dessa forma, o tema dos Direitos Humanos ganhou relevo, já que a partir dele tivemos a oportunidade de discutir vários tipos de violações em relação a tais direitos, em especial ressaltando os crimes de tortura e perseguição política que aconteceram no contexto da ditadura militar brasileira (1964-1985).

Considerações finais

A partir do breve exposto desse relato de experiência, notou-se como os estudantes se mobilizaram para participarem da dinâmica em grupo intitulada “A fundação do meu país”, o que indica um potencial de participação desse grupo social quando há a construção de uma ambiência adequada para isso (DAYRELL, 2003). Nesse sentido,

percebeu-se como modelos de aula em forma de dinâmicas e/ou de pequenos projetos podem ser ótimos catalisadores para discussão de temas futuros.

Apesar de a dinâmica ter se pautado por temas de escopo inicial da Ciência Política, ficou patente como a estratégia de escuta sobre como os próprios estudantes pensavam cada um dos tópicos foi essencial. O universo da cultura juvenil precisa se entrelaçar com os conteúdos propostos a fim de que se possa alcançar êxito, tanto na apreensão cognitiva quanto na afetiva por parte dos estudantes, resultando, assim, em possíveis mudanças de comportamento na vida cotidiana.

Por outro lado, a quantidade de regimes políticos não democráticos sinaliza a importância de criar meios de sensibilização para que as ilusões autoritárias não ganhem força no imaginário social das novas juventudes, haja vista o recrudescimento de movimentos políticos de extrema direita que vêm se instaurando ao redor do mundo, sendo o público jovem o mais suscetível de embarcar nesse tipo de ideologia. Conforme ressalta pesquisa intitulada “Juventudes e Democracia na América Latina”, muitos jovens brasileiros consideram a política

[...] totalmente corrompida e envelhecida. Há uma tendência de buscar na política o que parece autêntico, novo, e também a transparência (prestação de contas) via redes sociais. O voto em Bolsonaro [...] é defendido por quem o considera autêntico, honesto e uma “novidade”. Jovens bolsonaristas chegam a defender autoritarismo e fechamento de instituições como forma de fortalecer a democracia (INSTITUTO LUMINATE, 2022, p. 48).

Nesse sentido, se a ânsia por justiça atestada pelos estudantes durante o relato dos seus respectivos projetos de constituição se revelou como uma comprovação de como os mesmos têm um poder crítico para refletirem e lutarem contra uma série de discriminações, como racismo, homofobia e outros tipos de crimes correlatos, percebeu-se

a importância de enfatizar que toda punição deve se dar dentro da lei para de fato ser justa.

O ponto de vista da Antropologia no tratamento dessas questões é fundamental, pois estamos a falar, no final das contas, sobre o universo cultural das novas juventudes, com a fabricação de visões de mundo conectadas às novas mídias digitais. Eis o desafio que se coloca, abrindo espaço para se pensar em novas dinâmicas em grupo como metodologia alternativa de sensibilização e intervenção social que pode ser feita dentro do espaço da sala de aula.

Referências

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia; uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p.

DAHL, Robert A. **Sobre a democracia**. Brasília: UNB, 2001.

_____. **Poliarquia: participação e oposição**. São Paulo: USP, 2005.

DAYRELL, J. "O Jovem como sujeito social". **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, 2003.

KUSCHNIR, Karina. "Antropologia e política". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 22, n. 64, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; DA COSTA, Ricardo César Rocha.

Sociologia para jovens do século XXI. 4. ed. Rio de Janeiro : Imperial Novo Milênio, 2016.

MACHADO, Igor José de Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia Hoje.** Ensino Médio. Volume único. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

PEIRANO, Mariza. “Antropologia política, ciência política e Antropologia da política”. In _____, **Três Ensaio Breves.** Brasília, UnB, “Série Antropologia”, n. 230, 1998, p. 17-29.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo.** 11^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, Eliane Anselmo da; BARBOSA, Raoni Borges; CUNHA, Lidiane Alves da. “As ciências sociais e o desafio da Antropologia na prática docente na Educação Básica”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** Araraquara, v. 16, n.3, p. 1493-1508, jun. 2021.

SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO. Vários autores. **Volume único.** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2016.

Consultas virtuais

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Matriz de referência ENEM.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 29/04/2023.

INSTITUTO LUMINATE. **Juventudes e democracia na América Latina.** Jan. 2022. Disponível em: [PT_Youth_Democracy_Latin_America.pdf \(luminategroup.com\)](https://luminategroup.com). Acesso em: 29/10/2022.

CAPÍTULO

7



Relato e análise da experiência do Fórum Maranhense de Sociologia como metodologia ativa nas escolas públicas estaduais do Ensino Médio

Ana Carolina Torrente Pereira¹

Andréa Joana Sodre de Sousa Garcia²

Introdução

O presente trabalho apresenta uma análise antropológica a respeito do Fórum Maranhense de Sociologia, evento criado em 2018 por professores de sociologia da rede pública de educação básica estadual e que vem sendo desenvolvido e efetivado no Estado do Maranhão (BARROSO, 2019). Tendo em vista os formatos não tradicionais de práticas de aprendizado, o Fórum recorre à união de metodologias ativas³ diversificadas em que o principal elemento é a relação entre os discentes e a temática de discussão e pesquisa, que envolvem temas relacionados às vivências da juventude em sociedade (TORRES, 2020). Os estudantes e participantes do evento conectam-se ao mundo das ciências sociais por meio de pesquisa bibliográfica, entrevistas, análise de expressões artísticas, rodas de conversa, associados ao

1 - Doutoranda em Ciências Sociais no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais (PPGSoc) - Universidade Federal do Maranhão-UFMA; Mestrado e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá-UEM/PR. Professora da rede básica de ensino do Estado do Maranhão.

2 - Doutoranda em Ciências Sociais no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais (PPGSoc) - Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Ciências Sociais pelo PPGSoc/UFMA; Bacharel e licenciada em Ciências Sociais - UFMA. Professora da rede básica de ensino do Estado do Maranhão.

3 - Metodologias ativas são processos de ensino e aprendizagem que envolvem a interação dinâmica entre educadores e educandos por meio de métodos educativos diversificados que instigam os discentes à pesquisa e produção de conhecimento. Estas metodologias buscam a autonomia dos educandos, deixando para o professor o papel de facilitador ou orientador das pesquisas desenvolvidas (TEOTONIA; MOURA, 2020).

seu dia a dia, desenvolvendo assim o processo de aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011).

Entre os objetivos dessa iniciativa está o incentivo à autonomia dos estudantes em relação ao conhecimento sociológico, antropológico e da ciência política em que buscam, no processo de preparação do evento, aprofundar teorias sociais que lhes são sensíveis e, assim, desenvolver novas perspectivas diante das questões estudadas. Neste formato, buscamos ressaltar o método dentro do processo ensino-aprendizado, em que os discentes se apropriam e recriam os conteúdos por meio da própria sociedade e em suas experiências e vivências cotidianas (BORDENAVE; PEREIRA, 1986). Há ainda a marcação da discussão acerca da disciplina, apontando a importância desta na formação integral dos estudantes (PAIM; SANTOS, 2009), além das incertezas sobre sua permanência no currículo e os desafios que vêm sendo enfrentados com a implementação do Novo Ensino Médio – NEM (CAMPOS, 2020).

Nesse cenário de incertezas, o Fórum Maranhense de Sociologia se posiciona como um marcador ao garantir visibilidade e oportunizar uma aprendizagem diferenciada aos estudantes no momento em que desloca esse processo, que geralmente acontece na sala de aula, para um ambiente plural e reflexivo com posições e conceitos diferenciados e discutidos por estudantes de realidades e escolas diversificadas (FREIRE; SHOR, 2003). Dessa maneira, os estudantes são convidados a participar de forma efetiva e construtiva do Fórum, a partir da observação e participação direta em todas as fases do evento, além de o levantamento de aspectos e perspectivas significativas quanto à relevância desta atividade no processo ensino-aprendizagem e valorização da disciplina.

Para pensarmos sobre as contribuições desta proposta metodológica, realizamos a análise de entrevista de dois professores e uma professora que pertencem à organização e que também participaram do

Fórum com alunos das escolas em que trabalhavam. Além de proposições e reflexões desenvolvidas por nós, já que compomos também a organização e participação do evento. As questões formuladas vislumbravam a percepção dos professores sobre as contribuições do Fórum sobre a formação ampla dos estudantes.

Fórum como proposta metodológica

Sobre o Fórum Maranhense de Sociologia

As Ciências Sociais, por meio da disciplina Sociologia, estão presentes na educação básica antes mesmo de sua institucionalização nos cursos de ensino superior no Brasil. É importante salientar que ao falarmos da disciplina sociologia, nos referimos, também no contexto do ensino médio – aos conteúdos de antropologia e ciência política, que são trabalhados durante as três séries do ensino médio. No Maranhão, os conteúdos são apresentados por meio de diretrizes elaboradas por docentes das áreas, bem como o setor pedagógico. Todavia não há uma discussão coletiva que envolva docentes de todo território, a fim de entender as dificuldades e particularidades deste.

Outro ponto importante que deve ser ressaltado é sobre as metodologias utilizadas no processo de aprendizado do discente. Para Silva (2009), “ensinar não é apenas uma atividade técnica circunscrita na escola, mas é uma ação política que visa a transformação dos alunos” (SILVA, 2009, p. 70). Dessa forma, entende-se que esse processo contribui com o “acúmulo de saber” dos discentes que agregam historicamente essas aprendizagens.

Assim, professores de sociologia da rede estadual do Maranhão reuniram-se no início de 2018 no intuito de compartilhar e discutir novas metodologias de ensino, para proporcionar um ensino mais crítico e reflexivo aos discentes. Nesta ocasião houve uma extensão da pauta

proposta inicialmente e várias angústias e proposições vieram à tona, a partir das trocas realizadas.

Os anos anteriores, 2016 e 2017, foram marcados por mudanças políticas e sociais que impactaram a sociedade brasileira, tais como o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a aprovação do novo Ensino Médio, no governo do presidente Michel Temer, respectivamente. Assim, em decorrência deste segundo momento, a Sociologia sofreu grave ataque, a partir da promulgação da Lei 13.415/2017 (Ministério da Educação, 2017), que retirou a obrigatoriedade da disciplina sociologia no ensino médio. Ainda dentro desse contexto, a retirada de disciplinas como filosofia e sociologia do currículo obrigatório ganhou força devido ao movimento chamado Escola Sem Partido que teoricamente visava uma educação pública guiada pela imparcialidade ideológica. Dessa maneira, as referidas disciplinas foram criminalizadas e vistas como doutrinadoras, devendo ser excluídas do ambiente escolar.

Ainda nesse contexto, o grupo de professores de sociologia do Maranhão, buscou alternativas para demonstração das contribuições da sociologia na formação crítica, cidadã, social, política, na busca por autonomia dos estudantes. Surge então desse encontro o I Fórum Maranhense de Sociologia.

Das proposições expostas nestas discussões havia a preponderância de duas forças motrizes, uma era a luta pela sociologia e outra a atenção ao processo de ensino-aprendizagem em que os estudantes estivessem no centro. Preocupados com a homogeneização desses processos educativos que não evocam uma educação que subsidie a formação de indivíduos autônomos, inquietos também com a lógica preponderante da escola que entende a educação como uma maneira de transmitir informações, reduzindo efetivamente o papel histórico da educação a um produto que foca nos resultados e não nos processos (DAYRELL, 1996,

p. 03), esses professores e professoras buscaram desenvolver uma proposta que efetivamente envolvesse os jovens na produção do conhecimento, permitindo-os tomar seu espaço real de sujeitos históricos e socioculturais do trabalho educativo.

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 1996).

Reconhecendo a escola como instituição que faz parte da composição dos projetos dos estudantes, Dayrell (1996) aborda uma questão bastante pertinente quanto à experiência escolar que movimentou nossas percepções como professores cientistas sociais:

Se partíssemos da ideia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos, não teríamos de fazer da escola um lugar de reflexão (refletir ou seja, voltar sobre si mesmo, sobre sua própria experiência) e ampliação dos projetos dos alunos? (DAYRELL, 1996, p. 06).

Assim, como dito anteriormente, a proposta da realização do Fórum Maranhense de Sociologia buscou pensar a sociologia e antropologia como um instrumento educacional de ampliação das experiências dos jovens, na construção de conhecimentos a partir de suas vivências e conjunturas e de recriação de novas formas de sociabilidade. Essa ideia foi pulverizada entre outros professores licenciados em Ciências Sociais. Com a construção de um projeto de evento, foi possível buscar apoio estrutural e financeiro com a

secretaria estadual de educação, que prontamente sinalizou a possibilidade de sua realização.

Dentro dos aspectos práticos, para a dinâmica efetiva da proposta, a logística e formatação do evento são marcadas pelo convite aos professores, que de acordo com critérios estabelecidos pela organização devem ser graduados em Ciências Sociais e pertencerem à rede pública de Educação Básica do Estado do Maranhão. Inicialmente a seleção desses professores deu-se pelas redes de contato dos organizadores do Fórum.

Tais redes de contato são formadas a partir de relações em espaços como a universidade e o próprio ambiente de trabalho, onde as conversas, trocas e compartilhamentos acontecem. Segundo Tomaél (*et all.*, 2005, p.93) “as pessoas estão inseridas na sociedade por meio das relações que desenvolvem durante toda sua vida, primeiro no âmbito familiar, em seguida na escola, na comunidade em que vivem e no trabalho; enfim, as relações que as pessoas desenvolvem e mantêm é que fortalecem a esfera social”. Assim, percebe-se que dentro do encontro as redes de contato aumentam e permitem uma maior proximidade com professores e estudantes de realidades diferentes: escolas integrais, escolas regulares, escolas de diferentes regiões do Estado, escolas com estrutura física e pedagógica, bem como escolas com dificuldades e sem acesso a essa estrutura. Todo esse movimento permite que se façam não só observações e diálogos sobre os desafios, dificuldades encontradas nas diversas realidades das escolas participantes, mas também refletir, coletivamente, sobre a educação e assim pensar em estratégias de mudança e resistência, a fim de fortalecer a própria sociologia no Ensino Médio.

Após o aceite do professor convidado, a escola onde trabalha passa a fazer parte do Fórum e tem-se início à seleção dos estudantes que participarão do mesmo. O número de estudantes escolhidos pode

variar de acordo com o número dos Grupos de Discussão (GD) proposto na edição e que envolve temáticas diferentes, tais como gênero, questões raciais, identidade, entre outras. A ideia é trazer uma maior discussão e problematização sobre temas da antropologia, sociologia e ciência política, que muitas vezes são minimizados e estereotipados dentro da sala de aula.

O Fórum acontece em dois dias de trabalhos efetivos (sem contar com a preparação que ocorre em dias anteriores ao evento), contemplados por atividades artísticas e lúdicas, além do desenvolvimento das discussões, que se dá em formato de exposição das pesquisas e debates, em que apenas participam os estudantes, sob a condução do relator e do moderador⁴ que organiza as falas, a fim de mediar as discussões para que os embaixadores não fujam do assunto e reproduzam o senso comum.

Ao final do tempo estabelecido para os GD, os participantes produzem uma carta de intenção, apresentando as ideias discutidas e proposições sobre a temática explorada. Esta proposta tem se mostrado uma experiência valorosa no processo de fortalecimento da disciplina junto aos estudantes e às escolas, pois demonstra importância significativa na formação integral dos estudantes participantes, por proporcionar aos mesmos orientação nos aspectos científicos das ciências sociais, a integração e protagonismo dos jovens ante a pesquisa e suas vivências cotidianas, engajamento e posicionamento questionador diante das perspectivas da sociedade em que estão inseridos (MEKSENAS, 2010).

Pela diversidade das temáticas propostas, sempre em consonância com a realidade dos estudantes, observou-se que o Fórum tem possibilitado aos participantes um forte sentimento de pertencimento aos

4 - A relatoria é feita por estudantes de graduação do Curso de Ciências Sociais e os Moderadores são estudantes de graduação do curso de Ciências Sociais envolvidos com os Programas PIBID e Residência. Ambos os estudantes das Universidades públicas do Maranhão (federal e estadual).

espaços sociais e criação de laços, já que as diferenças sociais são desnaturalizadas e discutidas abertamente.

Histórico do Fórum Maranhense de Sociologia

O I Fórum Maranhense de Sociologia aconteceu no ano de 2018, nos dias 14 e 15 de setembro, de maneira presencial, no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA⁵) – Unidade Plena de Bacabeira, no município de Bacabeira-MA. A escolha da escola perpassou pelas parcerias que foram realizadas junto à Secretaria de Educação (SEDUC-MA) e à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI-MA), que na época era responsável pelo IEMA. Além disso, um dos professores responsáveis pela organização, Alex Barroso Reis, estava como professor da referida escola e contando com o apoio da gestão propôs a realização no IEMA - Bacabeira.

Participaram, neste primeiro ano, 20 escolas da rede pública estadual, sendo 14 escolas de ensino regular e 06 escolas integrais. Cada escola foi representada por 12 alunos, os quais oficialmente são chamados de embaixadores, e 01 a 02 professores responsáveis por estes, totalizando 380 participantes em sua primeira edição.

É importante ressaltar que dentro da proposta do Fórum, foram pensados fundos temáticos ligados ao universo de filmes e animações (HQs, animes, desenhos, etc.). Esses fundos têm relação com o tema principal de discussão do Fórum, permitindo uma ponte com discussões das Ciências Sociais. Em 2018, o tema acadêmico foi “Sociologia e Protagonismo Juvenil” e seu formato estético (fundo temático) foi o do universo literário de “Harry Potter”. Os alunos selecionados para o Fórum recebe-

5 - A Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA) oferece dois tipos de escola: a) escolas regulares (ou parciais) e b) as escolas em tempo integral (Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IEMA e o Centro Educa Mais, sendo o primeiro voltado para educação profissionalizante e o segundo trata de uma proposta educação em tempo integral que soma o Ensino Médio, mais a complementação estudantil).

ram cartas temáticas com cores diferentes, especificando, as escolas das quais fariam parte: Grifinória (vermelho), Lufa-Lufa (amarelo), Corvinal (azul) e Sonserina (verde), fazendo alusão ao referido filme.

Em 2019 realizou-se o II Fórum Maranhense de Sociologia na escola integral - IEMA - Unidade Plena Rio Anil, em São Luís, nos dias 27 e 28 de setembro. Nesta edição houve acréscimo no número de escolas, mas com a diminuição dos números de alunos que passaram a ser oito, representando cada uma das 29 unidades educacionais. Destas, 16 eram integrais e 13 escolas regulares, sendo 15 escolas localizadas em São Luís e 14 no interior do Estado, totalizando 290 participantes. O tema acadêmico foi “Sociologia e os desafios para o futuro”, e seu pano de fundo temático foi o universo cinematográfico de “*Star Wars*”. Na ocasião os estudantes/embaixadores receberam *cards* simbolizando o convite para participar do referido Fórum.

Com o acometimento da pandemia da Covid 19, que teve *boom* em 2020, não foi possível, neste ano, desenvolver o Fórum de maneira presencial. Dessa maneira, o grupo responsável pelo desenvolvimento do Fórum resolveu modificar sua estrutura e organizou mesas redondas (no formato de congressos acadêmicos) que foram transmitidas por meio de *lives*, exibidas simultaneamente, pelo canal “Fórum Maranhense de Sociologia” do *YouTube*⁶. O novo formato contou com a participação de dois especialistas (professores, pesquisadores, servidores públicos) na temática trabalhada, dois ex-embaixadores que haviam estudado e participado do tema nas edições presenciais do evento e um professor da organização do Fórum para realizar a mediação. Ao todo foram dez mesas redondas⁷ desenvolvidas entre os

6 - Os debates ocorreram através do canal oficial do evento do YouTube, e ainda estão disponíveis para apreciação: <<https://www.youtube.com/@forummaranhensesociologi1780/featured>> Fórum Maranhense de Sociologia – *YouTube*.

7 - Foram realizadas 10 *lives* e entre os temas tivemos: Gênero e violência; Mundo do trabalho/ Questões de Gênero, entre outros.

meses de junho e agosto, chegando a obter uma média de 450 visualizações por *live* transmitida.

Neste formato os ex-embaixadores tiveram participação ativa, apresentando suas perspectivas sobre as temáticas de discussão e interagindo junto aos especialistas da área de debate. Foi possível também a participação instantânea do público que acompanhava as *lives* pelo canal do *YouTube*, gerando a possibilidade de debates diversificados e um maior aproveitamento das discussões.

Desde o ano de 2021 o grupo de organização do Fórum tem se deparado com alguns problemas gerados pela pandemia de 2020, bem como pela implementação do Novo Ensino Médio, aprovado em 2017 pela Lei 13. 415 (Ministério da Educação, 2017). Além das questões elencadas, outro fator que nos impossibilitou de dar continuidade ao Fórum em 2021, foi a crise econômica que se expandiu em todos os setores, dificultando apoio financeiro necessário para a participação dos alunos e professores, bem como para alimentação destes durante os dias de encontro. Todavia, o grupo continua mobilizado e em busca de oportunidades para dar continuidade aos trabalhos do evento.

O Fórum tem sido um espaço que ultrapassa a sala de aula e promove a reflexão e visibilidade da Sociologia por meio das discussões de temas atuais e relevantes socialmente. Possui também um formato singular que envolve metodologias ativas e o protagonismo dos jovens que cursam o Ensino Médio. Um fator importante para o desenvolvimento do Fórum têm sido as parcerias com o governo estadual, através da Secretaria de Educação, que aprovou o projeto e tem contribuído com sua realização do Fórum nos 3 anos em que ocorreu.

Outra parceria importante se concretizou com a Universidade Estadual do Maranhão, em especial pelo Departamento de Ciências Sociais, que incentivou o desenvolvimento do Fórum ao ceder parte do transporte aos participantes e estimular a participação de estagiários do curso de

Ciências Sociais (licenciatura) como apoio na estrutura do evento, a partir do trabalho de mediação dentro dos GD dos alunos do Ensino Médio.

Verificou-se até aqui que o Fórum é um evento novo, desenvolvido por professores da rede pública estadual, que tem logrado êxito em sua proposta, mas que passa por dificuldades não só financeiras como apresentado anteriormente, mas principalmente pelo novo formato do ensino médio e das escolas integrais que ampliam as atividades curriculares e as responsabilidades burocráticas, aumentando a carga horária para mais de 40 horas semanais. Como isso é possível? Ao verificarmos a situação do professor de 40 horas no Maranhão, o mesmo tem até 27 horas em sala de aula e 13 horas de planejamento. Todavia, com o NEM esse professor não fica restrito à sua disciplina e passa a ministrar outros componentes como projeto de vida e tutoria, além de ter que organizar disciplinas eletivas, numa proposta transdisciplinar. Somados a essas atividades ainda há: elaboração e correção de atividades e avaliações; inserção de notas, conteúdos e faltas/presenças dos alunos de todas as salas em que esse professor ministra aula. Professores do ensino integral ainda relatam o preenchimento de fichas e documentos do desenvolvimento dos alunos, bem como de suas atividades que devem ser entregues à gestão/coordenação da escola, sob o risco de serem penalizados caso não cumpram com o estabelecido. Tudo isso, minimiza o tempo e a disposição dos professores em participar e organizar novas metodologias e mesmo dar continuidade àquelas previamente pensadas.

O Fórum de sociologia como proposta metodológica de aprendizagem e reflexão crítica no Ensino Médio.

Ao pensarmos o Fórum e seus meandros, em seus aspectos mais densos, percebe-se toda sua contribuição na formação específica e geral

dos jovens maranhenses. Isso porque a proposta do Fórum não está limitada aos dois dias de desenvolvimento das atividades, que promovem o encontro entre os embaixadores, mas sim, em todo seu processo de composição dentro de cada escola participante.

Seu início está na seleção dos embaixadores na qual o professor responsável organiza utilizando-se de vários critérios, a exemplo de redações, editais e debates sobre o tema. O processo seguinte à seleção, perpassa pela preparação destes para a participação dos Grupos de Discussão (GD), sob orientação dos professores, no que tange à pesquisa e leitura ao qual cada um está inserido.

A fim de ampliar a percepção sobre os processos educativos do Fórum, entrevistamos três professores que fazem parte da organização do evento e estiveram presentes com seus embaixadores nas edições realizadas. Participaram da entrevista: Bruno Leonardo Ferreira⁸; Rarielle Rodrigues Lima⁹ e Alex Barroso Reis¹⁰.

Como dito anteriormente, cada professor desenvolveu seu próprio método para seleção dos embaixadores das escolas, cabendo a ele também orientar e apontar possibilidades de acolhimento científico para investigação sobre as temáticas de cada estudante selecionado. Na fala do professor Bruno Ferreira é possível observar sua metodologia para seleção dos embaixadores:

A metodologia utilizada para seleção dos estudantes foi o edital, que uma das professoras fez, [...] fazer redações com os temas de interesse deles e depois selecionar esses alunos a partir do que eles escreveram, né! E aí essa redação não era corrigida com critérios

8 - Professor de Sociologia da Seduc-MA, no município de São Luís. É graduado e mestre em Ciências Sociais pela UFMA. Faz parte da equipe de organização do Fórum e já participou levando alunos nas 3 edições.

9 - Professora de Educação Física da Seduc-MA, no município de Pio XII. Tem doutorado e graduação em Ciências Sociais pela UFMA. Faz parte da equipe de organização do Fórum e já participou levando alunos nas 3 edições.

10 - Professor de Sociologia da Seduc-MA, no município de Bacabeira. Tem graduação e é mestrando em Ciências Sociais. Faz parte da equipe de organização do Fórum e já participou levando alunos nas 3 edições

ortográficos do português, era muito mais ligado à visão que esses alunos tinham sobre aquele tema, né! Então, como eles desenvolviam isso, como é que ele, quais as perspectivas inclusive de desenvolver isso não nas opiniões ou nas visões que eles já tinham mas nas perspectivas de que eles poderiam desenvolver a partir daquilo entendeu? Então a gente fez isso e elas também serviram de base justamente para preparação dos jovens pro fórum. (FERREIRA, 2023).

Com a proposta de trazer mais transparência e um contexto mais acadêmico, alguns professores, como Bruno Ferreira, elaboraram editais que continham informações sobre o evento e seus objetivos, bem como sobre os GD e seus respectivos temas. Os alunos interessados fizeram inscrição prévia e em dia marcado pelo professor, seguindo o edital, realizaram a produção textual que tinha como tema o GD escolhido no ato da inscrição. Como requisito de avaliação, observa-se que o professor está mais focado no argumento e reflexão propostos pelo discente em sua redação. A articulação dos temas com os conceitos de sociologia, antropologia ou política balizaram a avaliação positiva nesse processo.

A fala da professora Rarielle R. Lima traz proposta de seleção similar ao do professor Bruno.

A seleção dos estudantes quando eu realizava, né, tinha um período de inscrição onde esses alunos iriam se inscrever no GD, eles iam concorrer exatamente a vaga do GD [...]. Então tinha uns alunos inscritos, abriu um período de inscrição, mas ao início desse período de inscrição era apresentado o contexto do fórum como seria a dinâmica e aí a seleção [...] Era feita através de produção textual né! Os alunos iriam estudar sobre a temática e aí produzir textos relacionados à temática que eles escolheram e a sua percepção de vida trazendo dentro do contexto dessa escrita a sua trajetória pessoal e o escolar como elemento de construção desse debate [...] (LIMA, 2023).

Observa-se uma tendência da pedagogia crítico-social, pois leva em consideração que os métodos não devem iniciar “de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora” (LIBÂNEO, 2005, p.40). Assim, as redações solicitadas nas seletivas, que não são pautadas nos critérios do Enem, permitem que o professor analise os conhecimentos e um pouco das trajetórias dos alunos, a fim de compreender como estes conseguem relacionar os conhecimentos empíricos e os científicos.

Pierre Bourdieu (2006) em seu texto, “A ilusão biográfica”, salienta a importância de conhecer a trajetória dos indivíduos para entender um pouco mais sobre este:

não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado - pelo menos em certo número de estados pertinentes - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis. (BOURDIEU, 2006, p.190).

Assim, Bourdieu nos permite refletir que compreender o indivíduo é compreender também sua trajetória dentro dos campos pelos quais ele participa ou participou e que a partir destes geramos *habitus* com propriedades e possibilidades diferentes.

Outro elemento encontrado nas seleções é o da tutoria, que está presente nas escolas de tempo integral e agora também presente na matriz do Novo Ensino Médio. Trata-se de um componente da área diversificada do currículo, no qual cada professor deverá acompanhar alguns alunos em seu desempenho escolar. Assim, o professor Alex Reis, do IEMA de Bacabeira, optou por fazer uma prévia seleção aproveitando

a tutoria e os relatórios sobre os alunos, a fim de perceber quais tinham interesse na área de Ciências Humanas.

Com o IEMA de Bacabeira participou de mais de um fórum de sociologia, em cada um houve metodologias diferentes de seleção dos alunos. Como tinha a questão da tutoria na escola, os professores indicaram um aluno de cada tutoria no primeiro ano e no segundo ano. Foi um processo seletivo através de redação. Né? E entrevista também. Houve um processo também de seleção utilizando entrevista que outros professores de fora do IEMA, também cientista social, vieram pra entrevistar os alunos pra poder eles participarem do Fórum Maranhense de Sociologia (REIS, 2023).

Para complementar a seleção o professor organizou entrevistas com os alunos para que pudessem falar sobre suas redações e temas escolhidos. Ao chamar professores de outras escolas para entrevista, permite um distanciamento na seleção e contribui para que os alunos se preparem melhor a fim de apresentar argumentação pautada em estudos científicos, tendo em vista que não seriam analisados por seus professores e sim por professores de outras escolas.

A partir das falas dos professores é possível perceber que as estratégias de seleção são diversas e um ponto muito importante no processo de realização do Fórum, tendo em vista que dentre os objetivos do evento está a contribuição com a aprendizagem do aluno e seu crescimento crítico/reflexivo sobre as questões sociais. Sendo assim, é de grande relevância que o aluno esteja preparado para as discussões dos temas com a finalidade de que estas não sejam permeadas pelo senso comum, mas pelas teorias e conceitos da antropologia e sociologia. A própria seleção, em toda sua diversidade, não é isenta em seus objetivos emancipatórios, políticos e de reflexão crítica, ou seja, este processo pauta a pluralidade e quais são as agendas que o Fórum demanda.

Uma prática constante, ocorrida com o avanço das pesquisas por parte dos embaixadores, foi a ação dos professores na orientação e delimitação dos problemas de pesquisa, sendo possível nortear os estudantes quanto aos critérios científicos de produção de conhecimento. Para melhor desenvolvimento dos trabalhos houve constantes encontros entre os embaixadores e os professores. Nestes encontros, os embaixadores apresentavam aos colegas suas descobertas, angústias de pesquisa e dúvidas numa roda de conversa. Tal dinâmica contribuiu com a reflexão, não só dos seus temas particulares, mas também com a compreensão sobre a investigação e sua composição social que mesmo na diversidade dos temas, todos os assuntos constituem a realidade social ao qual estão inseridos, abrindo as possibilidades de entendimento do mundo que habitam.

O ato pedagógico constitui-se, assim, de uma relação entre o aluno e as matérias de estudo, mediadas pelo professor, a quem cabe garantir os efeitos formativos desse encontro. [...] ele não se dá ao acaso: ele exige um trabalho docente sistemático, intencional, planejado, visando introduzir o aluno nas estruturas significativas dos conteúdos (...). (LIBÂNEO, 2005, p.123)

Esta prática também contribui na sustentação da importância do debate e do diálogo entre eles, encorajando a participação do debate público e trabalhando suas inseguranças e descrenças pessoais. Os estudantes percebem que o conhecimento lhes dá segurança e poder, e que eles podem ter participação ativa nos espaços de decisão do âmbito público, já que os mesmos compõem uma parcela significativa da população do país.

Para o professor Bruno Ferreira a preparação de seus embaixadores ocorreu a partir de leituras sobre as temáticas de estudo que foram indicadas por ele, além da contribuição dos outros participantes em todos os temas, já que aplicava uma dinâmica quinzenal para

exposição das pesquisas e discussões. Esta atividade de encontros constantes também auxiliaram os jovens a desenvolver habilidades de argumentação, bem como proporcionou a segurança quanto a suas falas e posturas no debate público. Observa que para além do aprimoramento dos conhecimentos sociológicos, a dinâmica empreendida por ele auxiliou no empoderamento dos estudantes e incentivo ao desenvolvimento da socialização.

A gente tinha reuniões quinzenais, né! De vez em quando era toda semana, mas marcado mesmo era de quinze em quinze dias em que a gente fazia. Eu recomendava leituras pra cada um deles e aí cada um deles depois ia expor o que eles tinham lido né! O que eles tinham aprendido naquele período ou aqueles tínhamos que não conseguiam ler mas que falava alguma coisa e a gente já orientava e essa formação era muito coletiva era muito coletiva porque assim, um ficava falando pro outro que achava do tema o que poderia acrescentar o que seria interessante de perspectiva para ele estudar então foi bem interessante isso né! Porque essa preparação da participação dos jovens no fórum é algo que ajuda eles demais na questão do ensino mesmo, na questão de se preparar para ler, de ter opinião, mais embasada sobre determinado assunto e também na dinâmica de vivência social porque por exemplo eu tinha alunos nesses de 2019 e tinham dois alunos que eram extremamente tímidos né e nessa dinâmica de preparação eles começaram a interagir com os outros colegas das outras salas. [...]eles chegavam no fórum aquele ambiente do fórum também no dia fazia que eu considero bastante acolhedor fazer com que eles afluíram e isso melhora inclusive a relação deles na escola com os seus colegas e tudo mais. É muito interessante isso, hein gente! (FERREIRA, 2023).

Nota-se que as metodologias ativas têm como objetivo projetar no aluno “a capacidade de se colocar como agente que desenvolva o protagonismo na conquista da própria aprendizagem”, a fim de organizar e formular soluções para os diversos problemas que o envolve socialmente, bem como para “agregar conhecimentos e trazer estratégias

para se chegar a uma aprendizagem que possa modificar a si mesmo ou o seu entorno”. (TEOTONIA; MOURA, 2020, p.9),

No município de Pio XII, a professora Rarielle expressou sua preocupação também com o reconhecimento da identidade local com trabalhos realizados junto aos seus embaixadores dentro do processo de preparação e pesquisa das temáticas dos GD. Nas palavras de Libâneo (2005, p.123) “a experiência social concreta dos alunos” deve ser percebida como algo ímpar dentro da prática pedagógica, pois o conhecimento não está separado da prática social.

Depois dessa seleção que variava de acordo com a quantidade de GDs os alunos junto comigo, a gente fazia grupos de discussão e de mobilização das temáticas escolhidas. Então todos os alunos que foram selecionados participavam da discussão de todos os GDs não só daquele que ele se comprometeu efetivamente, mas ele era responsável pra mobilizar aquela temática que ele foi selecionado dentro do grupo e ampliando depois dessa discussão interna como grupo de estudo ampliado pra escola e a gente fazia como se fosse eventos de preparação, rotas de conversa, algumas apresentações no pátio próximas ao fórum. Além do processo de construção das demandas pra além dos conteúdos dos debates dentro do contexto da sociologia. Mas as demandas do plano de fundo, né, como é que ia ser o grito de guerra, as músicas que representarem o grupo, as performances que seriam apresentadas durante o fórum também eram mobilizados dentro desse contexto trazendo sempre a construção da identidade do município pra ser reconhecida dentro dessas performances que eram estabelecidas na organização do fórum. (LIMA, 2023).

Observa-se a utilização de metodologias semelhantes, entre os professores, com orientações semanais sobre pesquisa e leituras, e a exposição em grupos de estudos. Nestas oportunidades de discussão os temas eram amplamente desenvolvidos por todos os embaixadores, dinâmica fundamental para o enriquecimento dos estudos. As atividades

de exposição das pesquisas buscavam também inserir os estudantes no espaço de debate público e aprimoramento da argumentação de cada um dos participantes.

Além dos elementos de estudos e debates, os embaixadores também passam por atividades lúdicas na criação de suas identificações visuais da escola, com apropriação de músicas que os representam, na composição de materiais audiovisuais sobre eles e elas e sobre suas escolas, o que faz com que acionem tipos de conhecimentos técnicos, culturais e artísticos em processos criativos colaborativos para aprimorar seu desempenho no Fórum e em sua formação total.

Para Rarielle Lima (2023), as metodologias ativas utilizadas conseguiram alocar efetivamente os estudantes em seus papéis de protagonistas/autônomos diante do processo de ensino-aprendizagem, extrapolando algumas perspectivas educacionais, já que eles conseguiam mobilizar a escola como um todo para atenção às questões discutidas nas ciências sociais.

O fórum pra mim ele pode ser percebido como uma ferramenta de aprendizagem dentro de um contexto de metodologias ativas onde o aluno estava no centro. Então por mais que nós enquanto professores organizássemos as temáticas a ação, desenvolvimento era direcionado pelos alunos. Nós éramos apenas mediadores e a partir desse momento em que os alunos eram escolhidos, as seletivas, que era de acordo com as escolas, então a escola como eu fazia seletiva eu fazia produção textual nas temáticas que eles se sentiam envolvidos dentro dos GTs escolhidos pela gente na organização e aí os alunos a partir disso iam ter debates mobilizando os outros alunos na escola que não necessariamente participaram do fórum né? Então o fórum é muito importante nesse contexto de aprendizagem relacionado aos conteúdos da sociologia, da Antropologia e da ciência política no olhar mais cotidiano. Né? Muito mais relacionado a realidade que aquelas crianças, aqueles alunos estão inseridos. (LIMA, 2023).

Todos esses movimentos de preparação fortalecem os laços entre os estudantes, entrelaçam suas realidades sociais e proporcionam um sentimento de pertencimento comunitário e os incita a notar a necessidade de participação política a favor do que é público, diverso e comum a todos e todas. Esta corrente é contrária à educação mecanicista e neoliberal ao qual são expostas em seus percursos escolares. Este processo faz com que sintam que o conhecimento sobre o social é primordial na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, Morán (2015) explica que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORÁN, 2015, p.17)

Em termos da preocupação metodológica e aplicação das metodologias ativas, a professora Rarielle Lima nos apresenta uma perspectiva interessante, por entender que há um despertar também dos estudantes que não participaram do fórum para as temáticas das ciências sociais.

O fórum é um divisor de águas dentro de um contexto metodológico onde a gente consegue fazer com que os estudantes, eu percebo isso muito nitidamente, a gente conseguiu fazer com que os estudantes que participaram, e até aqueles que não foram selecionados para o fórum. Enfim, é modificar um olhar sobre o contexto da sociologia e perceber o que os conteúdos, as temáticas elas estão ali diluídas no cotidiano e que eles conseguem acionar essas discussões. (LIMA, 2023).

Após todo o caminho de preparação para o Fórum, finalmente chega o momento do encontro com todos os outros participantes do even-

to. Nos GD, os embaixadores podem expressar suas pesquisas e vivências sobre as temáticas ao qual estão envolvidos, trocam experiências e produzem juntos, ao final das discussões, uma carta que indica as possibilidades de transformação social, a partir de suas visões de mundo e de futuro. Esta carta é lida numa assembleia final do Fórum, onde todos se encontram e compartilham suas discussões. A partir dessas atividades e resultados, é possível visualizar que o aluno não é um mero receptor de saberes, mas um agente de transformação social com conceitos formados, e que devem ser considerados, pois trazem saberes de suas trajetórias.

Como professor e também organizador do Fórum Maranhense de Sociologia, o que eu percebi é uma transformação no olhar do estudante. O estudante tem uma perspectiva, um leque, seu leque de olhar é ampliado. Eles conseguem perceber muito mais as questões sociais e também se sentir inserido dentro do processo de resolução dessas questões. (REIS, 2023).

Neste momento, para além das pesquisas realizadas, emerge a sensação de fazer parte efetivamente de uma vivência comunitária dentro da diversidade de suas experiências, potencializando a ideia de que eles são possíveis neste mundo, que possuem força e podem ocupar os espaços, os quais muitas vezes tiveram medo ou foram impedidos de ocupar e permanecer, como por exemplo o espaço da educação universitária¹¹.

Quanto à participação dos embaixadores no Fórum, os professores e professoras visualizaram o impacto e a contribuição de sua participação no que tange ao processo educativo, num sentido amplo não só de aprender, mas também de escutar, de refletir, concordar ou não com o outro, sentindo que o espaço não é de competição, mas de troca de saberes. Os professores Bruno Ferreira e Alex Reis apontam que a

11 - Para quantificação específica do engajamento dos egressos do Fórum na continuidade de suas vidas acadêmicas, fica aqui a proposta de um próximo artigo que realize o mapeamento dos ex-embaixadores, e de como o Fórum impactou suas vidas.

experiência no Fórum promove uma postura diferenciada, pautada na coletividade vivenciada no evento.

Durante a preparação do fórum, no momento anterior você vê os meninos ainda também meio sem entender o que é o evento, muitos deles chegam pensando que é uma questão que você vai lá pra debater né? E aí quando eles percebem que não há essa ideia de competição é um ambiente de troca de experiências, onde as pessoas vão lá não pra apresentar um trabalho, mas pra conversar sobre um determinado tema eles vão se suavizando, né? Eles vão percebendo que essa lógica de aprender de ter conhecimento não passa necessariamente por essa questão competitiva e sim por uma questão coletiva de aprendizado né!. Então é essencial, você consegue perceber claramente uma divisão entre a anterior do aluno e depois do fórum. (FERREIRA, 2023)

Antes do fórum tem sempre uma expectativa envolvida, no que refere-se aos alunos e eles se preparam porque eles ficam empolgados na perspectiva de sair da escola e participar de algum evento de um evento com outros estudantes, e aí eles querem na verdade aparecer né? Mostrar que eles sabem algum conteúdo e se destacar. E no momento do fórum como eles percebem que né? Que não é necessariamente pra se destacar pra se achar que sabe mais do que o outro, mas é um momento de compartilhar conhecimento, compartilhar experiências, principalmente acaba que isso transforma a visão de mundo que eles têm e aí a empolgação, né? (REIS, 2023)

Para a professora Rarielle, o contexto que contempla o fundo temático já traz um diferencial aos alunos, por proporcionar um evento escolar pautado em elementos que estão próximos deles, relacionando-os aos conceitos e propostas de reflexão social. Esta conjuntura incita e instiga outros alunos a participarem do Fórum, devido à inovação oferecida e principalmente, por visualizarem nos alunos que participaram, envolvimento e ativismo nas reflexões propostas nas aulas.

[...] eu via a mobilização dos conteúdos da sociologia um pouco distantes. Mas a partir do momento que a gente começou a fazer as mobilizações pro fórum em todo aquele pano de fundo que a gente começou com Harry Potter, depois a gente utilizou o contexto do Star Wars mesmo naquelas mobilizações do ensino remoto que estava os vingadores quando pano de fundo [...] E inicialmente os alunos, eles, estavam, o primeiro grupo que participou tinha a questão de ser o primeiro né? A inovação nesse contexto, então eu percebo do primeiro grupo que o envolvimento na sociologia antes do fórum era incipiente e a partir da primeira edição do fórum que é usado, já foram já voltaram esse primeiro grupo eu vi que eles ficaram mais ativos e mobilizados dentro da temática da sociologia que é o que é trabalhado no Ensino Médio Então nos anos seguintes os alunos eles já esperavam as seletivas do fórum. Então gerou uma expectativa dentro do contexto o que é que eu posso me apropriar da construção dessas temáticas da sociologia pra que eu possa participar do fórum. [...] (LIMA, 2023).

Os entrevistados também apresentaram suas percepções quanto à qualificação desta atividade diante das necessidades educacionais de formação crítica de nossos jovens, pois entendem que o Fórum não se reduz à promoção de um evento, mas um espaço de trocas e de metodologias que contribuem com a formação dos estudantes.

Como organizador e professor do fórum é, eu tenho percebido nos anos de participação que meus alunos, eles têm aproveitado muito esse espaço pra aprofundar conhecimentos deles, né, não só com conhecimentos ligados a questões teóricas, sociológicas, mas também não sei nem se tem como separar isso, mas eles a fazem um aprofundamento de curiosidades que eles têm sobre a sociedade em que eles vivem entendeu? Então é o fórum, eu acredito que desperta no aluno o interesse de entender a sociedade onde ele vive, né? Então, isso faz com que ele busque novas leituras, com que ele se interrogue sobre questões que muitas vezes ele tem uma percepção, mas ele acredita que pode ter outras explicações pra aquilo entendeu? [...] Então eu lembro que no primeiro fórum os meninos começaram a se envolver mais em questões ligadas à realidade deles na escola,

como tentar ver como resolver problemas. Já os meninos do segundo fórum, eu lembro muito bem que já eu já estava trabalhando no Paulo Freire. Eles tinham propostas de questões ambientais dentro da escola, de como botar isso em prática, eles queriam divulgar pros outros alunos a importância que a sociologia tem. Então assim é no processo de aprendizagem é o fórum faz com que os alunos ampliem as suas visões sobre o mundo, sobre a sociedade em que eles estão presentes, né!? (FERREIRA, 2023).

Com essa leitura realizada pelo professor Bruno Ferreira, contando com nossas vivências nas edições do Fórum, fica evidente a potência deste trabalho como mobilizador de processos criativos e questionadores, onde os estudantes desvelam a realidade e nela se postam como agentes sociais e políticos de suas próprias vivências em sociedade. A função da educação está aqui representada pela concepção freiriana que acredita que ela é um processo, e que nele os envolvidos se humanizam, se veem como seres sociais, políticos, éticos, históricos e culturais, “A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 1996)”. E também, para Freire (2003, p.52): “Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação”.

O Fórum, assim, coloca-se como proposta educativa processual, desempenhando função de gatilho juvenil na busca por utopias humanísticas amplas e transformadoras que buscam intervir no mundo na esperança de reinventá-lo (FREIRE, 1996; 2003).

Reflexões sobre o termo “protagonista” a partir da perspectiva do FMDS

A proposição do Fórum vai de encontro ao termo protagonismo juvenil, muito disseminado na reforma do Ensino Médio, que foi apro-

vada e promulgada pela Lei nº 13. 415/2017, e colocada em prática de maneira ampla em 2022. Todavia, é necessário pontuar que o protagonismo juvenil, o qual é abordado no Fórum Maranhense de Sociologia não se relaciona aos aspectos neoliberais das proposições inquietantes do NEM (Novo Ensino Médio)¹².

O Novo Ensino Médio (NEM) se apropria da palavra protagonismo como sendo a possibilidade de resolução de déficits históricos na área educacional, indicando que as problemáticas da área da educação no Brasil estariam atreladas a causas individuais, a desinteresse dos jovens e a um número excessivo de disciplinas. Ao nos depararmos com a realidade das estruturas das escolas, conseguimos evidenciar que as deficiências se encontram em fatores sistêmicos, de conjuntura, de ausência de políticas sociais básicas e de projeto no país.

Assim, numa realidade de 141 mil escolas públicas brasileiras, de acordo com o Censo escolar, 12% delas não possuem banheiro; 33% não têm internet alguma para o desenvolvimento de suas atividades; 31% não apresentam serviço de abastecimento de água potável, 58% não apresentam coleta de lixo e tratamento de esgoto, somente 32% possuem biblioteca e 67% não possuem quadras de esportes (CENSO ESCOLAR, 2018). Diante desse quadro, de que maneira haverá interesse por parte dos alunos?

A falácia do discurso do protagonismo juvenil a partir da perspectiva neoliberal do Novo Ensino Médio é evidente e demonstra o aprofundamento das desigualdades sociais e a continuação do processo

12 - Segundo a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º, essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

de reprodução das condições sociais de vulnerabilidade. O que pode adensar drasticamente, para além das condições de ordem material, os fenômenos de desinteresse à educação diante da frustração da promessa da escola como realizadora de sonhos em seus projetos de vida, causando, por um lado a culpabilização do indivíduo, e por outro, isentando a configuração brutal e violenta das políticas neoliberais. A perspectiva do fracasso individual provoca um sentido de “exclusão ainda mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, ‘suas chances’ [...]” (BOURDIEU, 1993, p. 483). E ainda, para Bourdieu,

[...] a escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago daqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente”. (BOURDIEU, 1993, p. 485).

Então, como o Fórum Maranhense de Sociologia se apropria do termo protagonismo juvenil? A utilização deste termo é para designar uma autonomia do educando e do educador em face dos desafios do presente tecnicista e mecanicista da formação dos jovens a partir da Reforma do Ensino Médio (2017). Nosso sentido segue as bases da pedagogia da autonomia freiriana que “adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização” (FREIRE, 1996, p. 11).

Ao assumirmos os pressupostos de educação como ato político, com foco na autonomia do educando e na metodologia como elemento fundamental para um processo ensino-aprendizado mais denso de formação ampla e crítica, não podemos fugir da caracterização primordial de nossa cadeira acadêmica, na qual a sociologia possui papel enfático

nas propostas de investigação dos fenômenos e estruturas sociais, levando-os ao processo de desnaturalização da sociedade e de todos os artifícios que engendram as consciências humanas em favor do sistema econômico vigente.

Para tanto, a sociologia, por meio do Fórum, se propõe a desestruturar os processos conservadores de aprendizado que buscam reproduzir as estruturas sociais de manutenção do status quo de alguns grupos e assim se pretende demonstrativo de metodologias ativas, reunindo em todo seu processo de desenvolvimento expressões didáticas diversas e experimentações de novas propostas didáticas.

Considerações finais

O Fórum Maranhense de Sociologia tem sido um espaço de reflexão social e protagonismo juvenil e consequentemente um campo propício para inovações dentro das tecnologias de metodologia da educação, como se fosse um laboratório de novas formas de aprendizagem dentro da pedagogia da juventude e ensino da sociologia.

Assim, a proposta do fórum apresenta-se como composição dinâmica e inovadora de metodologias ativas da pedagogia da juventude, que se dispõe por meio de uma perspectiva da educação como ato político e revolucionário na formação de educandos e educadores autônomos em busca da solidariedade como fundamento da ética humana. O Fórum consegue realizar o sonho de educadores, em que os estudantes se dedicam à pesquisa, com curiosidade e perspicácia científica, e assim produzindo conhecimento social em que, diante das metodologias aplicadas no desenvolvimento deste trabalho, se posicionam politicamente e eticamente a partir dos desafios impostos à própria juventude.

As dificuldades e sucessos de pesquisa são compartilhados entre

eles, o que incorre em uma vivência comunitária significativa. Uma transformação ocorre. A saída dos estudantes dos GD causa emoção nos professores, por perceberem nos olhares a concretização de um trabalho da educação diferenciado e que vislumbra um mundo em luta no qual os agentes históricos caracterizam questões profundas de representação de categorias políticas de estudantes de escolas públicas, filhos e filhas de trabalhadores, mulheres, negros e negras, LGBTQAI+. E, nós professores, também, nas palavras de Freire (1996), “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (p. 26). E definitivamente, a palavra no horizonte é esperança.

Além disso, este evento tem sido um espaço de visibilidade das disciplinas antropologia e sociologia que demarcam o campo de discussão e investigação científica, num momento de implementação do Novo Ensino Médio que traz o desmonte e a precarização do trabalho docente que passa pela redução da carga horária da sociologia (bem como de outras disciplinas) e complementação da carga horária de trabalho em outros elementos curriculares, a exemplo da introdução do Projeto de Vida e projeto de empreendedorismo. Temos então a introdução de um componente curricular não sistematizado cientificamente e a precarização da oferta de outros que já estão consolidados no campo científico. (BODART, 2022).

Acreditamos que este trabalho ainda pode suscitar novas análises que podem avançar por meio de leituras e na produção e reflexão sobre mais dados do Fórum como metodologia ativa. Vislumbramos outras perspectivas para o desenvolvimento de novos estudos sobre o Fórum, que se mostrou um objeto amplo e complexo, que pode inspirar experimentações dinâmicas para as ciências sociais e estudos da educação. Este artigo é uma breve contribuição inicial das possibilidades que o

Fórum pode apontar para os trabalhos científicos sobre a educação, o ensino da sociologia e as juventudes.

Referências

- BARROSO, Alex Reis. **II Fórum Maranhense de Sociologia**. Sociologia e os desafios para o futuro. São Luís, 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Presidente da República. **Lei 13.415/2017**. Disponível em <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5E-eZpWT9be>>. Acesso em 01 de julho de 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/2018**. 2018. Disponível em <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECE-BN32018.pdf>. Acesso em: 18 de abril de 2023.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira – INEP. Notas **Estatísticas Censo Escolar**. 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf> Acesso em 15 de julho de 2022.
- BODART, Cristiano das Neves. **O Projeto de Vida como componente curricular do Ensino Médio: aprofundamento da irresponsabilidade do Estado e os danos ao Ensino Médio**. *Café com Sociologia*. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/o-projeto-de-vida-como-componente-curricular-do-ensino-medio-aprofundamento-da-irresponsabilidade-do-estado-e-os-danos-ao-ensino-medio/>>. Acesso em 10 de janeiro de 2022.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino e aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. in BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 481 - 486.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica in: **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CAMPOS, Fábio Guimarães. **O lugar da Sociologia no novo Ensino Médio: os impactos da BNCC para o ensino, currículo e integração curricular**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Juazeiro: Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2020.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (org.): **Múltiplos Olhares: sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FERREIRA, Bruno Leonardo. Entrevista concedida a Ana Carolina Torrente Pereira e Andréa Joana Sodre de Sousa Garcia. São Luís, 24 de março de 2023.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

_____. Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: <http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf> Acesso em: 24 de abril de 2023.

_____. Educação e esperança. In: **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: <http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Ed. Loyola. 20ª ed.; 2005. LIMA, Rarielle Rodrigues. Entrevista concedida a Ana Carolina Torrente Pereira e Andréa Joana Sodre de Sousa Garcia. São Luís, 24 de março de 2023.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo, Ed. Loyola, 2010.

MORÁN, J. Mudando a Educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora LF, 2011.

PAIM, Rodrigo; SANTOS, Sebastião. Nunca estudei e não gostei: o desafio de quebrar o preconceito sobre o ensino de sociologia. in **A sociologia vai à escola**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

REIS, Alex Barroso. Entrevista concedida a Ana Carolina Torrente Pereira e Andréa Joana Sodre de Sousa Garcia. São Luís, 24 de março de 2023.

SILVA, Ileizi L. F. Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica. IN: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luis F. de. (org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, pp. 63-91.

TEOTONIA, Josineide da Silva; MOURA, Dayvison Bandeira de. Metodologias ativas na aprendizagem: um desafio para o professor do século XXI. **Formação Docente e Trabalho Pedagógico: Diálogos Fecundos**. Org. Andréa Koachhann. Editora Scotti, Goiânia, 2020. p. 193- 209.

TOMAÉL, M. I.; ALCARÁ, A. R.; DI CHIARA, I. G. Das redes sociais à inovação. **Ciência da Informação**. Brasília. V. 34, n. 2 p. 93-104, maio/ago. 2005.

TORRES, Ana Carolina Silva. **A aprendizagem significativa de sociologia a partir de metodologias ativas**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Fortaleza, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/57516>>. Acessado em 15 de agosto de 2022.

CAPÍTULO

8



Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica: uma reflexão sobre o aprendizado das práticas antropológicas no Ensino Médio

Marcos Verissimo¹

Yuri Motta²

Alice Magalhães³

“Antes de ler o livro que o guru lhe deu você tem que escrever o seu”

(Raul Seixas – *“Todo mundo explica”*, 1978)

Introdução

Há décadas, o sistema universitário brasileiro divide os estudantes de algumas carreiras em dois grupos distintos, que seriam os bacharelados e os licenciandos. Os primeiros seriam formados com a perspectiva de se tornarem pesquisadores em seus respectivos campos de saber ou irem para o mercado (sendo que a adesão no mercado de trabalho encontrada por egressos de diferentes faculdades é variada). Já os licenciandos, além disso, tornam-se, ao final do curso, habilita-

1 - Doutor em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFF, bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela UFF. Professor da SEEDUC-RJ. Pesquisador associado ao LEPIC, ao PsicoCult, e ao INCT-InEAC.

2 - Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da UFF, bacharel em Políticas Públicas pela UFF, graduando em Ciências Sociais (licenciatura) pela UFF. Pesquisador associado ao LEPIC, ao PsicoCult, e ao INCT-InEAC.

3 - Mestre em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFF, bacharel em Antropologia pela UFF. Pesquisadora associada ao LEPIC, ao GEPADIM, e ao INCT-InEAC.

dos para praticar a docência no Ensino Básico. Para isso, estes últimos têm que passar, em sua grade curricular, pelas aulas ministradas na Faculdade de Educação, pelos departamentos de Didática, Prática de Ensino, Filosofia da Educação, etc.

Na Universidade Federal Fluminense, por exemplo, onde os três autores do presente trabalho tiveram a oportunidade de se formar, as turmas mistas montadas para essas “aulas pedagógicas” (como é conhecida essa parte das licenciaturas) se configuram em um encontro de estudantes de várias carreiras (matemática, ciências sociais, biologia etc.) para estudar, juntos, o conteúdo programático. Conteúdo este que é formado mais pelas perspectivas teóricas da carreira de Pedagogia do que de qualquer outra área do conhecimento.

No final da década de 1990, os estudantes que ingressavam na Universidade para estudar em faculdades que podem formar professores de escola, ou seja, que possuem conteúdo escolar, como física, história, geografia, letras etc., não entravam vinculados exclusivamente nem ao bacharelado, nem à licenciatura. Conforme ia avançando nos estudos e participando de núcleos de pesquisa, poderia, ao final, escrever um trabalho orientado (monografia) e se tornar bacharel. Assim como poderia, por outro lado, investir nas disciplinas ofertadas na Faculdade de Educação para os licenciandos, e se tornar um licenciado. Muitos faziam as duas coisas e alcançavam dois diplomas distintos. Posteriormente movimentos de reforma no currículo universitário aboliram esta possibilidade. Atualmente, os estudantes optam forçosamente por uma ou outra modalidade (bacharelado ou licenciatura) logo no início. São opções distintas. Caso queira fazer a outra modalidade, terá que concluir a primeira, e posteriormente solicitar o reingresso por meio de um processo burocrático.

Porém, desde a passagem da década de 1990 para a de 2000, pelo menos, quando se fazia bacharelado e licenciatura com a mesma ma-

trícula, e era possível fazê-lo concomitantemente, tivemos a oportunidade de ouvir opiniões de colegas acadêmicos segundo as quais o bacharelado e a licenciatura de uma mesma carreira seriam coisas absolutamente diferentes, quase que mundos dissonantes. Havia e há certa visão negativa da licenciatura, e até mesmo, em alguns casos, um preconceito, velado ou aberto, da parte dos bacharelados que projetam carreiras na pós-graduação *strictu sensu*, em relação a seus colegas discentes da licenciatura.

Havia também essa visão negativa por parte de alguns professores. “Mas menino... o que você está fazendo naquelas aulas lá da pedagogia... você é tão inteligente... não faz isso não... vai começar a dar aula em escola e não vai mais conseguir estudar, fazer mestrado, doutorado”. Este conselho foi ouvido por um dos autores deste trabalho, vindo de uma professora do departamento de Antropologia nos idos de 1999.

De lá para cá, não só aquele que ouviu o conselho, mas resolveu não o seguir, como também muitos outros, fizeram licenciatura (alguns também o bacharelado), prestaram concurso público, foram lecionar no Ensino Básico e conseguiram continuar estudando. Alguns fizeram o mestrado, outros também o doutorado. Certamente foram beneficiados pelas políticas governamentais universitárias, incluindo-se como nunca antes na história da educação brasileira, na graduação e na pós-graduação, que foram implementadas na primeira década deste século (ARAÚJO, 2014). É notório que estes novos tempos mudaram o perfil médio do estudante das universidades públicas e os efeitos disso já podem, em alguma medida, serem sentidos fora dos muros das faculdades. Permitiram o relativo aumento do quantitativo de vagas na graduação das universidades públicas e também da probabilidade de os estudantes da rede pública encontrarem em sua escola um professor ou professora com experiência em pós-graduação *strictu sensu* e na pesquisa.

Não temos números a apresentar⁴, mas sim a percepção de quem tem a oportunidade de pisar o chão da escola, de que nos dias atuais há doutores e mestres (e mais ainda mestrandos e doutorandos) como nunca lecionando no Ensino Básico, principalmente em unidades escolares da rede pública de ensino. Embora os vencimentos de um professor que atua em escola sejam significativamente baixos em comparação com os recebidos por um professor universitário, fazendo com que muitas pessoas que investiram anos de estudo para chegar ao grau de doutor tendam a achar desinteressante atuar neste nível, uma conjunção de fatores faz com que isso seja cada vez mais comum.

Por um lado, a expansão mais recente (últimos 20 anos) da oferta de vagas em cursos de pós-graduação *strictu sensu* aumentou significativamente a porcentagem de mestres e doutores entre a população com nível superior. Antes disso, quando o sistema era mais excludente na pós-graduação, não havia tantos doutores formados disputando as vagas nos concursos para o magistério público superior, onde a compensação financeira é bem maior, mas a competição para o ingresso é muito mais acirrada. E tende a se acirrar ainda mais nos próximos anos, visto que essas políticas de fomento à pesquisa e a educação tendem a se fortalecer devido ao atual quadro político do país. Talvez este movimento leve, por sua vez, a ter ainda mais doutores lecionando nas escolas públicas de um futuro próximo.

A possibilidade de reinvenção da prática docente no Ensino Básico (ao menos no Ensino Médio e últimas séries do Ensino Fundamental) e de inclusão da socialização acadêmica escolar nos currículos, passa por essas configurações estruturais recentemente construídas de inser-

4 - Como pudemos verificar, o Censo Escolar da Educação Básica 2022: Notas Estatísticas, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não considera os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) como variável a ser analisada na composição do índice de Escolaridade dos Docentes de Ensino Médio, assim como é possível verificar nas páginas 11 (vide Gráfico 6) e 24 (vide Tabela D3). Para mais informações, consultar link: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf

ção e fomento acadêmico e científico nas escolas. Se este professor(a)/ pesquisador(a), além de dominar relativamente a prática de investigação científica em sua área, estiver bem socializada(o) academicamente, como participante de instituto ou grupo de pesquisa, o que ficaria faltando para que as escolas pudessem se tornar, além do que já são, também lugares para se aprender a prática profissional do pesquisador? Como os antropólogos poderiam aproveitar a oportunidade para incluir o aprendizado da prática antropológica nas escolas públicas?

(...) Podemos falar em democratização da educação se os sujeitos pertencentes aos grupos menos favorecidos e historicamente discriminados continuam excluídos dentro da escola à qual estão sendo incluídos? (ARAÚJO, 2014, p. 149).

Entendemos que não.

Outro fator decisivo foi a oferta, que passou a ser frequente, de programas de bolsas de Iniciação Científica Jr., e de Pré-Iniciação Científica, a serem disponibilizadas por agências de fomento como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa (FAPERJ), respectivamente. Concomitante a isso, os editais para ingresso e manutenção do status de pesquisadores 1A e de bolsas de produtividade, Cientista do Nosso Estado (CNE) e Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE) passaram a incluir como um item de pontuação a atuação dos pesquisadores (que estão empregados nas universidades) em atividades referentes ao Ensino Básico.

Foi assim que, em 2016, pesquisadores associados ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos, empregados na UFF e na rede pública de Ensino Básico (principalmente na rede estadual), iniciaram as atividades escolares de pesquisa que vieram a produzir, entre outras coisas, o Laboratório Escolar de Pesquisa e Ini-

ciação Científica, LEPIC. Estudantes da escola pública passaram a receber bolsas, participar de reuniões e eventos de pesquisa, e irem à Universidade.

O aprendizado da prática antropológica na escola

Neste trabalho, temos como ponto de partida o LEPIC, que é coordenado pelos autores do presente capítulo. O grupo foi fundado em 2016 e nomeado e registrado no diretório do CNPq em 2019. Está vinculado ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos, da Universidade Federal Fluminense (INCT-InEAC/UFF). Reúne pesquisadores de diferentes níveis de formação com a finalidade de promover a iniciação científica por meio da prática de pesquisas empíricas sobre conflitos escolares. Dessa maneira, jovens da escola pública têm acesso a bolsas financiadas por agências de fomento como a FAPERJ e o CNPq. Nosso objetivo, no presente trabalho, é descrever as atividades e consolidações do LEPIC até o atual momento⁵, destacar as dificuldades enfrentadas com a Pandemia e suas consequências, e ao fim refletir sobre a aplicabilidade da proposta em outros contextos.

Desde o começo, nosso trabalho se fundamentou na constatação de que existem, nas escolas públicas, estudantes vocacionados para aprender a perspectiva analítica das Ciências Sociais como trabalho, ofício, campo de conhecimento. E, efetivamente, foram encontrados aqueles que, além disso, estavam dispostos a fazer parte de grupo acadêmico coordenado com a participação de pesquisadores experientes e consagrados, e a se tornarem, eles próprios, pesquisadores iniciantes. Cultivamos a transdisciplinaridade como princípio, bem como a desmistificação do senso comum segundo o qual ciência é uma atividade que se faz exclusivamente em laboratórios com mi-

5 - Primeiro semestre de 2023.

croscópios e reagentes químicos, etc. Nosso laboratório é a própria escola e suas relações como campo de pesquisa sociológica, antropológica, multidisciplinar, sobre os conflitos, sendo que entre as nossas práticas para a produção dos dados temos, em destaque, o trabalho de campo antropológico e orientado.

Em termos metodológicos, a principal inovação de nosso laboratório é que os professores da universidade passaram a ir com mais frequência à escola e, não necessariamente, para proferir palestras e conferências ou apresentar suas pesquisas. Vão para participar das reuniões e, assim, ouvir, orientar, os pesquisadores iniciantes, que também podem ser ou não formalmente seus orientandos.

Sendo assim, desde o ano de 2016, pesquisadores vinculados ao INCT-InEAC juntamente com professores e estudantes de uma escola estadual, o Colégio Estadual Walter Orlandini, localizado na cidade de São Gonçalo (RJ) iniciaram ações de socialização acadêmica. Primeiramente através da participação nos editais do Programa PIBIC Ensino Médio do CNPq para concessão de bolsas de Iniciação Científica Jr. Foi nessa escola porque havia ali um professor vinculado ao INCT-InEAC e com um projeto de pós-doutorado em execução para o estudo dos conflitos escolares. Desde então, se criou, na referida unidade escolar, rotinas de orientação dos pesquisadores iniciantes recrutados entre os jovens matriculados no Ensino Médio e com a participação de professores da escola e de pesquisadores da UFF. Os jovens são estimulados a aprender a trabalhar em grupo, executar cronogramas, ter planejamento e respeito à diversidade. O grupo escolar foi crescendo ao longo dos anos, inclusive em termos de estudantes participantes com bolsa.

Em 2018 e 2019 foram realizados, na referida unidade escolar, respectivamente, o I e o II Seminário Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica, onde os então bolsistas PIBIC Ensino Médio apresentaram os resultados de suas pesquisas para uma plateia composta por estudantes

e professores da escola, ocasião na qual ainda ouviram os comentários dos professores convidados, da UFF. Em várias ocasiões, os pesquisadores iniciantes que passaram por este projeto foram a eventos acadêmicos na UFF, seja nos seminários formais de apresentação dos resultados de suas pesquisas para os avaliadores do PIBIC, seja nos simpósios, seminários, conferências, ritos de defesa de TCCs, dissertações, teses, etc., que contavam com a presença dos pesquisadores do INTC-InEAC. Procuramos, em suma, em alguma medida, pavimentar os caminhos acidentados entre a escola pública e a universidade pública.

Em muitos dos ambientes acadêmicos fala-se com frequência da necessidade, mesmo, urgência, de que o conhecimento produzido nos institutos e universidades públicos se mostrem úteis à sociedade que em última instância os financiam. O argumento é muitas vezes enunciado em tom crítico, como que instando pesquisadores a deixarem suas torres de marfim e interagirem com o mundo que os cerca de maneira a produzir resultados palpáveis em prol do desenvolvimento de nossa sociedade. Estatísticas são apresentadas mostrando, por exemplo, que ocupamos um 14º lugar mundial em publicações de artigos, mas estamos extremamente defasados no que toca ao impacto que eles possam ter em termos de inovação. (KANT DE LIMA: 2022, p. 89).

As atividades no LEPIC consistem em reuniões regulares (semanais) onde acontecem orientações de pesquisa, debates sobre textos lidos pelos participantes e o planejamento de eventos que levam agendas acadêmicas para a escola, a exemplo de palestras, mesas redondas, seminários, oficinas e lançamentos de livros – e mais recentemente também a produção de episódios de um podcast, resultado de projetos do INCT-InEAC de Feiras Científicas.

O LEPIC conta ainda com o apoio do Laboratório Estúdio Multimídia Multiusuário (LEMI), que integra INCT-InEAC, para produção e difusão de conteúdos. Por meio do LEMI, os estudantes do LEPIC têm

acesso não apenas ao canal do YouTube do INCT-InEAC, por onde podem se expressar, como também ao contato com outros jovens, universitários, que trabalham como estagiários no estúdio, onde se realiza um trabalho técnico e operacional pelo qual muitos desses pesquisadores iniciantes se interessam.

Alguns estudantes da escola que passaram por estes processos de socialização acadêmica, após concluírem o Ensino Médio, decidiram ingressar na universidade, nos cursos onde os professores da UFF envolvidos nos trabalhos do LEPIC – pessoas que conheceram quando eram pesquisadores escolares – atuam. Já levaram adiante, portanto, seu planejamento acadêmico iniciado na escola pública, entrando na universidade pública, gratuita e de qualidade e, neste caso, já devidamente vinculados a uma rede internacional de pesquisa do calibre do Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos.

Na introdução da coletânea organizada e recentemente lançada pelos pesquisadores do INCT-InEAC Roberto Kant de Lima e Michel Lobo, intitulada “Fazendo [a] Sociedade: contribuições das Ciências Sociais em tempos inquietantes”, os organizadores mencionam esta aproximação entre universidade e escola públicas (KANT DE LIMA; LOBO, 2022). Aproximação que vem propiciando, a um só tempo, a oportunidade de conhecer os conflitos escolares e sua natureza, na capilaridade que o chão da escola permite, bem como, por outro lado, a descoberta de novos pesquisadores, futuros recursos humanos, que por sua vez se descobrem profissionalmente neste trabalho acadêmico e coletivo, por meio do aprendizado das práticas antropológicas.

Recentemente o InEAC também está presente na rede pública de ensino, através de seus pesquisadores doutores que ali lecionam e tem promovido Feiras Científicas, com apoio do CNPq e da FAPERJ, onde se discutem processos de administração de conflitos na escola pública e se despertam vocações dos alunos da rede para a pesquisa

e o ensino. São também organizados Simpósios anuais⁶, com a participação ativa de pesquisadores, professores, alunos universitários e do Ensino Médio da rede pública, que geram coletâneas que discutem os “conflitos na escola”⁷. (KANT DE LIMA; LOBO, 2022, p. 16).

Em um primeiro momento, os estudantes da escola, convidados pelos professores, aderem ao grupo e imediatamente começam a se socializar em torno do básico da vida com os procedimentos e as burocracias acadêmicas, uma vez que, de acordo com as regras do CNPq, para figurar como bolsista do programa PIBIC Ensino Médio, haverão de se cadastrar na Plataforma Lattes e posteriormente administrar ali o seu currículo, ser titular de transações bancárias, etc. Seria este um primeiro plano de socialização. Uma vez bolsistas, o que os torna pesquisadores, por seu turno, é a participação nas atividades do laboratório, realizando atividades como leitura e discussão de textos, debatendo seus conteúdos, teorias e metodologias, e também por meio da participação na organização de seminários e outros eventos, bem como idas à universidade.

Um passo seguinte nessa trajetória de socialização acadêmica já ocorreu em duas ocasiões, nas quais, ao apresentar os relatórios de suas pesquisas, alguns bolsistas tiveram sua contribuição acolhida em textos individuais ou coletivos, posteriormente publicados, em anais (KNOLLER, 2021; VERISSIMO, 2021) ou na forma de capítulo de livro (VERISSIMO *et al.*, 2019). Desse modo, podem passar de estudantes a bolsistas, de bolsistas a pesquisadores, depois de pesquisadores a autores. Tornando-se autores na graduação (ou mesmo antes disso), podem vir a encontrar um ambiente relativamente mais propício ao desenvol-

6 - Aqui, Kant de Lima e Lobo se referem ao I e II Simpósios de Pesquisas em Administração de Conflitos no Espaço Escolar, realizados no Câmpus da UFF do Gragoatá, em Niterói, em maio de 2018 e dezembro de 2020, respectivamente, e ao III Simpósio de Pesquisas em Administração de Conflitos no Espaço Escolar, realizado no em novembro de 2021 no modo virtual.

7 - MAIA; FILPO; VERISSIMO: 2019; MAIA; FILPO; VERISSIMO; MONTEIRO: 2021.

vimento de suas potencialidades. Há aí uma trajetória profissional e de vida coerente para a qual temos tido a oportunidade de encontrar diversos jovens que a almejam.

Do limão à limonada? A pandemia e suas consequências

No ano de 2020, a pandemia de COVID-19 implicou na impossibilidade de atividades presenciais de ensino-aprendizagem. Contudo, as reuniões do LEPIC continuaram acontecendo semanalmente através da ferramenta Google Meet. Também por meio deste instrumento, foi organizada e realizada, no mês de setembro de 2020, com presença marcante dos pesquisadores iniciantes, a “Primavera Lepiqueana”, que consistiu em um conjunto de eventos *online* posteriormente incorporados às atividades letivas da escola.

No dia 09 de setembro de 2020, organizamos uma palestra internacional para discutir, em perspectiva comparada, os efeitos da suspensão das aulas presenciais por conta das medidas de isolamento adotadas, no Brasil e na Argentina, para lidar com a ameaça sanitária da COVID-19. Para isso, convidamos o antropólogo Alexander Portugheis, formado pela Facultad de Filosofía y Letras da Universidade de Buenos Aires e professor da rede pública nos distritos de La Matanza e Morón, no chamado Conurbano Bonaerense, e cuja fluência na língua portuguesa permitiu a fluidez de sua comunicação. A mediação foi feita por Marcos Verissimo, membro do LEPIC e professor da SEEDUC-RJ.

Sob o título de “Práticas Educacionais e Inovações no contexto da pandemia em perspectiva comparada: Brasil x Argentina”, tivemos a oportunidade de debater as dificuldades enfrentadas por estudantes e professores, sobretudo por um motivo que não foi criado com a pandemia, embora tenha sido agravado: a apatia demonstrada por grande parte dos alunos. Esta questão foi, inclusive, levantada por uma das

diretoras da escola, que participava da palestra como ouvinte. A preocupação da gestora educacional era compartilhada por professores e por boa parte dos estudantes que contribuíram para o debate. Como manter a motivação dos estudantes em relação aos seus estudos em um cenário de incertezas, como foi particularmente o caso do ano de 2020? Chegou-se à conclusão de que é necessário fortalecer a noção segundo a qual a escola pode ser um lugar de produção do conhecimento, não apenas de instrução e diplomação.

Já no dia 17 de setembro de 2020, realizamos a mesa-redonda intitulada “Políticas Públicas e preservação da vida no Brasil contemporâneo: os 30 anos do ECA em perspectiva”. Este evento foi uma sugestão da coordenação pedagógica da escola para os professores, para que fosse organizado um “aulão” com o intuito de discutir, de maneira qualificada, problemas sociais como a questão do aborto e da gravidez na adolescência na perspectiva da terceira década completa do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para compor a mesa, convidamos a historiadora Aline Coutinho, pesquisadora do LEDDES-UERJ; a educadora e psicóloga clínica Gisele Fraga; e a historiadora Paula Neves, que também é doula e terapeuta reikiana. A mediação ficou a cargo de Yuri Motta, membro do LEPIC e doutorando no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito da UFF.

A abordagem da questão da interrupção da gravidez nos quadros da discussão sobre a proteção da vida foi um desafio naquele momento, no qual os meios de comunicação do país ainda reverberavam o caso de uma menina de 10 anos de idade que, desde muito cedo, era abusada por um familiar, e engravidou. Pela lei brasileira, tanto por ser uma criança, o que fazia com que a evolução de sua condição pudesse acarretar riscos à sua própria vida, como também pelo fato de que sofreu estupro, tinha amparo legal para interromper a gravidez legalmente. Porém, mesmo após seu responsável legal acionar a justiça

neste sentido, os médicos no estado do Espírito Santo, onde morava, se recusaram a realizar o procedimento. O resultado disso foi que teve que viajar para o estado de Pernambuco para acessar seu direito, ao mesmo tempo em que seu caso ganhou os meios de comunicação e as redes sociais. A ação de extremistas religiosos e outros ativistas tornou a situação um tormento para aquela que fora vítima dos abusos do próprio tio. Por todo esse clima, havia o temor de que esta mesa redonda gerasse mal entendidos e manifestações extremistas. Mas nada disso aconteceu, devido a qualificação das palestrantes e do público, permitindo uma discussão no campo da administração institucional de conflitos, dos controles sobre os corpos femininos, os corpos produtivos, reprodutivos e os corpos periféricos.

Fechando a “Primavera Lepiqueana”, no dia 23 de setembro de 2020, em comemoração ao aniversário da cidade onde se localiza a escola, foi realizada a “Roda de Conversa São Gonçalo – 130 anos de Emancipação”, comemorada no dia 22 de setembro. Mas o nosso objetivo não era apenas festivo naquela ocasião. Para apresentar seu trabalho e disparar os debates, convidamos o geógrafo Daniel Rosa, professor da Universidade Federal Fluminense. A mediação desta roda de conversa ficou a cargo de Gisele Moreira, membro do LEPIC e (então) graduanda do Bacharelado em Segurança Pública da UFF. Rosa defendeu sua tese de doutorado sobre o conhecido mito da “cidade dormitório”, associado a este município com cerca de um milhão de habitantes (ROSA, 2017).

A condição de cidade periférica em relação ao centro da geografia carioca dos dias atuais, pensada como parte da chamada “região metropolitana”, contrasta com os tempos de cidade industrial (vividos em meados do século XX), tempos nos quais regiam outras ordens de centralidade. Nessa roda de conversa, tivemos a oportunidade de problematizar, junto à comunidade escolar, uma série de estereótipos que embasam preconceitos, alguns tradicionais, outros mais recentes,

sobre o que significa um jovem nascer, ou se tornar adulto, em uma urbe periférica ligada à cidade do Rio de Janeiro. Que tipo de efeito a naturalização de tais etnocentrismos (DA MATTA, 1979; KANT DE LIMA, 2008) exerce, tanto no devir da cidade quanto na autoestima desses jovens? (PINTO, 2014; SOUZA DE SOUSA, 2019) Por tudo isso, foi importante a experiência, também inspiradora do ponto de vista das pesquisas e planos de trabalho realizados no LEPIC.

Em novembro de 2020, os pesquisadores iniciantes do LEPIC participaram do “Podcast Conflitos e Diálogos: Pesquisas Escolares”, realizado pelo INCT-InEAC no âmbito da I Feira de Ciências do INCT-InEAC, projeto financiado pelo CNPq por meio de edital. O empreendimento envolveu estudantes e escolas de dez municípios do estado do Rio de Janeiro. Para produzirem os episódios, os participantes do projeto assistiram rodas de conversa com os pesquisadores do INCT-InEAC sobre diversos processos de administração institucional (e não institucional) de conflitos. Também aprenderam o manejo de ferramentas de edição de áudio em oficinas promovidas por professores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFF. A participação dos pesquisadores iniciantes do LEPIC foi marcante, de modo que foram premiados (<http://www.ineac.uff.br/index.php/podcast-feira-de-ciencias/feira-de-ciencias>).

No decorrer do ano de 2021, os pesquisadores iniciantes do LEPIC participaram do I Ciclo de Rodas de Conversa Conflitos e Diálogos, debatendo com outros estudantes e professores, de outras escolas e da UFF, o material que produziram, em eventos transmitidos pelo canal do INCT-InEAC no YouTube. Ainda no ano de 2021, o LEPIC teve dois projetos aprovados no Edital Jovens Talentos da FAPERJ, “Administração de conflitos e produção do conhecimento: um diagnóstico sobre usos e abusos de drogas na escola”, coordenado por Frederico Policarpo, e “Crescendo e Aparecendo: programa de comunicação e

divulgação das atividades do Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica”, coordenado por Marcos Verissimo. Cada projeto foi contemplado com quatro bolsas de pré-iniciação científica.

Este último projeto teve como objetivo a criação de um perfil no Instagram para o LEPIC, a fim de potencializar o alcance do grupo através das redes sociais. Por meio deste canal de comunicação, realizamos diversas lives convidando professores e pesquisadores para apresentarem suas pesquisas e experiências profissionais, tendo os próprios bolsistas LEPIC como organizadores e mediadores desses encontros. Uma dessas transmissões ao vivo aconteceu em julho de 2022, no qual convidamos a mestranda Carina Barbosa, pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (PPGSD/UFF) para participar de uma live no perfil do Instagram do LEPIC intitulada “Da integração à inclusão”. A atividade teve como objetivo dialogar sobre a inclusão/integração de pessoas com deficiência na educação básica e superior no Brasil.

No ano seguinte, 2022, mais dois projetos foram aprovados no Edital Jovens Talentos da FAPERJ, “Ampliação da Rede de Laboratórios Escolares de Pesquisa (LEPs) através do Programa de Administração de Conflitos”, sob coordenação de Yuri Motta, e “Antigos problemas e novas configurações: uma proposta de estudos dos conflitos escolares no período pós-pandemia”, tendo Marcos Verissimo como coordenador. Neste momento tivemos uma medida da expansão do LEPIC. Entre os oito bolsistas que passaram a integrar os projetos, havia estudantes matriculados, não em uma escola, e sim em quatro⁸.

No decorrer de 2022, aconteceu a II Feira de Ciências do INCT-InEAC, dessa vez financiada pela FAPERJ e pela SBPC, que resultou

8 - Sob coordenação de Marcos Verissimo e Yuri Motta, durante os anos de 2021 e 2022 o LEPIC contou com o financiamento de vinte e cinco bolsas de Iniciação Científica Jr. e Pré-Iniciação Científica ativas por meio dos editais PIBIC Ensino Médio (CNPq) e Programa Jovens Talentos (FAPERJ).

em mais 16 episódios que se somaram aos 20 que já figuravam no “Podcast Conflitos e Diálogos: Pesquisas Escolares”. Mais uma vez os pesquisadores iniciantes do LEPIC tiveram presença marcante no projeto, e figuraram entre os premiados. Temos condição de dizer que esta lista de 36 episódios de um podcast, produzidos artesanalmente por estudantes e professores da rede pública de ensino com a colaboração de pesquisadores da universidade, é o que podemos chamar de um esboço de inventário dos conflitos escolares no contexto fluminense da atualidade.

Nossa expansão foi notória. Além das escolas públicas, também chegamos ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social de Niterói, o CREAS. Nossa interlocução com esta instituição ocorreu por meio do Programa de Administração de Conflitos, o PACon, um projeto financiado pela Prefeitura de Niterói através do Edital de Programa de Desenvolvimento de Projetos Aplicados (PDPA), no qual os autores deste artigo foram ou são bolsistas de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Ativo até o final de 2023, um dos objetivos principais do PACon é fomentar a construção de uma rede de Laboratórios Escolares de Pesquisa (LEPs) no município de Niterói/RJ, tendo como referência o LEPIC. Outro objetivo é aproximar jovens que cometeram algum tipo de ato infracional e que por conta disso são acompanhados pelo CREAS durante o cumprimento da medida socioeducativa, dos laboratórios escolares e também do LEPIC. Essa aproximação vem se mostrando bem sucedida, já que uma adolescente estudante de escola pública que cumpriu medida socioeducativa em meio aberto e foi acompanhada pelo CREAS, se tornou bolsista de um projeto do LEPIC no âmbito do edital PIBIC Ensino Médio (CNPq) em 2023.

A aproximação entre o LEPIC e o CREAS por meio do PACon não foi repentina e eventual. Ao longo de 2022 construímos diversas atividades em conjunto, sendo uma delas uma oficina intitulada 1ª Oficina

NuCRIA. O propósito desta oficina foi apresentar, ainda mais de perto, o que é um Laboratório Escolar de Pesquisa já em pleno funcionamento e quais são as oportunidades que podem surgir a partir da participação do jovem nesta iniciativa. O diferencial desta oficina foi que quem apresentou suas pesquisas foram os próprios pesquisadores do LEPIC, em sua grande maioria, alunos do Ensino Médio, todos de escola pública. Sendo assim, as pesquisas foram apresentadas a partir da perspectiva dos próprios jovens pesquisadores em formação, que por serem adolescentes e estudantes, estão em um universo significativamente mais próximo dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa em comparação com os professores e estudantes de pós-graduação.

Todas estas realizações recentes tornaram o LEPIC um grupo escolar de pesquisa conhecido na UFF (notadamente no INCT-InEAC e na Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - PROPPI), na FAPERJ, em várias escolas da rede pública e outras instituições no estado do Rio de Janeiro, em diferentes municípios, como São Gonçalo, Niterói, Magé, etc. A partir de 2021, o LEPIC passou a integrar o Catálogo de Tecnologias Sociais da Agência de Inovação da UFF (AGIR), na categoria Popularização e Democratização da Ciência e da Tecnologia.

Um dos legados dos tempos da pandemia foi a reunião semanal acontecer pelo Google Meet, dando a oportunidade de conexão com (e entre) alunos de diferentes escolas. Em algumas ocasiões, nossas reuniões ordinárias contam com a participação de alunos de mais de cinco ou seis escolas diferentes, e mesmo de regiões mais remotas do estado em comparação com a localização de sua capital. É comum a reunião contar com mais de vinte participantes. O uso das tecnologias de reunião remota, no início uma condição imposta pela gravidade da situação sanitária na pandemia, acabou se revelando uma forma mais eficiente de trabalhar com mais gente, aumentando a abrangência de nosso trabalho. Por isso, embora desde 2022 tenha voltado a haver reu-

niões semanais presenciais, nas unidades de ensino, a reunião semanal remota foi mantida, como um encontro mais geral, se configurando assim o LEPIC como uma rede que congrega núcleos orientados de pesquisa em diferentes escolas.

Considerações Finais

O trabalho até aqui desenvolvido no âmbito do LEPIC se estrutura a partir de articulações acadêmicas consistentes entre pesquisadores com vínculos institucionais com a Universidade Federal Fluminense (UFF) e com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SE-EDUC-RJ). Professores, doutores, doutorandos, mestrandos, graduandos, estudantes de Ensino Médio. Envolvidos em nossas atividades e reuniões regulares, temos estudantes das graduações em Segurança Pública, Antropologia, Biologia, Pedagogia, História etc., da UFF e da UERJ, bem como pós-graduandos e dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia, Justiça e Segurança e Sociologia e Direito, todos da UFF. É o comprometimento destes diferentes atores em participar de projetos acadêmicos coletivos, em um grupo marcado pela diversidade em quase todos os aspectos (etário, disciplinar, momento da trajetória acadêmica etc.), em rede, cientes da importância da regularidade das práticas, que proporciona o terreno fértil para efetivamente trazer a Iniciação Científica, com qualidade e excelência, como tecnologia social, para o chão da escola.

Portanto, as condições que permitem esta experiência são o apoio das direções das escolas envolvidas, e a presença de professores com efetiva inserção acadêmica e universitária dentro dos quadros da Secretaria Estadual de Educação. Por inserção, não nos referimos à obtenção de títulos universitários, por mais graduados que sejam, e sim à capacidade de pesquisadores doutores ou em formação têm de participar

de redes de excelência em estudo, de preferência internacionalizadas, a exemplo do INCT-InEAC. Além disso, é preciso que esse pesquisador ou pesquisadora (ou conjunto de pesquisadores) altamente qualificados e duplamente inseridos, na Universidade e na Escola Básica, se sintam aguçados, em sua imaginação sociológica, com as questões relativas ao ambiente escolar. O LEPIC vai pela via do estudo dos conflitos, mas existem outras formas, igualmente promissoras, de produzir concomitantemente o conhecimento e novos recursos humanos.

Em 2022, foi fundado o Laboratório Mageense de Pesquisa do Colégio Estadual Joaquim Leitão (LAMPEJO), uma realização de colegas do INCT-InEAC na cidade de Magé (distrito de Santo Aleixo). Seus coordenadores, Gabriela Cuervo (doutora em Antropologia pela UFF e pesquisadora do INCT-InEAC) e Alexandre Magno (graduado em Pedagogia e Educação Física), trabalharam conosco participando da organização dos projetos da I e da II Feiras de Ciência do InEAC, e produzindo episódios do Podcast “Conflitos e Diálogos: Pesquisas Escolares”. Também tiveram episódios premiados. O exemplo do LAMPEJO parece demonstrar que a experiência do LEPIC, guardadas as condições de sua existência acima mencionadas, tem condições de ser replicada com sucesso.

Tendo a regularidade nas reuniões como primeira regra, e o interesse comprometido daqueles que coordenam ou que ali se socializam academicamente, o LEPIC acaba, por isso, se configurando como um espaço intelectualmente confortável onde as pessoas vão, não apenas aprender ou ensinar a fazer pesquisa, mas para colocar suas ideias em discussão. Assim fazendo, aprendem a trabalhar coletivamente na execução dessas e de outras ideias, além de terem a oportunidade de remunerar este trabalho por meio de bolsas de Iniciação Científica Jr. e Pré-Iniciação Científica oriundas de editais anuais, mesmo que seus planos e desejos futuros não incluam cursos relacionados às ciências

sociais. Sua ideia pode se tornar uma publicação, parte de um artigo científico ou um episódio de podcast, entre outras possibilidades. Sendo assim, o LEPIC é, mais do que um lugar institucionalmente criado para a Iniciação Científica na escola, ou para a socialização acadêmica, uma vez que é também (talvez principalmente), um canal de expressão para os pesquisadores iniciados ou iniciantes que o integram trazerem suas ideias e colocá-las a prova.

Referências

ARAÚJO, Jurandir. Educação e desigualdade: a conjuntura atual do ensino público no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, a. 2, n. 3, Jan/Jun 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

KANT DE LIMA, Roberto. **Ensaio de Antropologia e Direito**. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2008.

_____. Institutos e universidades públicos, conhecimento científico e inovações: obstáculos culturais e jurídicos ao sucesso de políticas públicas inovadoras. In: KANT DE LIMA, Roberto; LOBO, Michel (orgs.). **Fazendo [a] Sociedade**: contribuições das Ciências Sociais em tempos inquietantes. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2022.

KNOLLER, Giovana. Escola e Sociedade: para uma melhor compreensão da relação entre sucesso escolar e planejamento de vida. In: **Revista PIBIC Ensino Médio 2021**. Brasília: CNPq, 2021.

MAIA, Boris; FILPO, Klever; VERISSIMO, Marcos (Orgs.). **Administração de conflitos no espaço escolar: estudos interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

MAIA, Boris; FILPO, Klever; VERISSIMO, Marcos; MONTEIRO, Paloma (Orgs.). **Administração de conflitos no espaço escolar: estudos interdisciplinares II**. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

PINTO, Nalayne Mendonça. Juventude, conflitos e consensos: estudo de caso em duas escolas. *In*: GUEDES, Simoni Lahud; CIPINIUK, Tatiana Arnaud (orgs.). **Abordagens etnográficas sobre educação**. Niterói: Alternativa, 2014.

ROSA, Daniel. **De cidade-dormitório à centralidade da cidade periférica: trabalho, consumo e vida de relações de São Gonçalo na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RJ)**. Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Pós Graduação em Geografia Humana da USP, 2017.

SOUZA DE SOUSA, Lumárya. **FavelAção: experiências de letramento midiático através da pesquisa-ação**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Programação de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal Fluminense, p.150, 2019.

VERISSIMO, Manuela. Políticas Educacionais e Saúde Mental: uma abordagem psicossocial. *In*: Revista PIBIC Ensino Médio 2021. Brasília: CNPq, 2021.

VERISSIMO, Marcos; FERREIRA, Jonathan; NUNES, Letícia; RIBEIRO, Lucas; RAMALHO, Raquel. A escola, seus dilemas e conflitos: práticas de pesquisa e produção do conhecimento no âmbito do Ensino Médio. *In*: MAIA, Boris; FILPO, Klever; VERISSIMO, Marcos (Orgs.). **Administração de conflitos no espaço escolar: estudos interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

CAPÍTULO

9



Antropologia, iniciação científica e excelência solidária: a experiência do Núcleo de Pesquisa em Educação e Cibercultura

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar

Introdução

Neste capítulo, apresento uma visão geral sobre minha experiência como antropólogo na educação básica, dando atenção especial para a excelência solidária, um exercício de alteridade que procuro desempenhar através da iniciação científica na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Meu foco é o trabalho como coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Cibercultura, ou Nupec como é carinhosamente chamado por seus membros e egressos.

Criado em 2019, após meu retorno do doutorado à sala de aula do Instituto Federal do Pará, campus Belém, o Nupec tem como missão institucional e acadêmica a pesquisa e a intervenção no/do universo das mídias digitais em sua dimensão socioantropológica, chamando atenção especial para as imbricações entre as ciências humanas e as tecnologias da informação no intuito de investigar de que modo as práticas e os significados das interações humanas no ciberespaço produzem impacto na cultura acadêmica, em particular, na socialização e imaginário pedagógico de estudantes em idade escolar. O núcleo também deve sua origem à minha intenção pessoal em contribuir para o enfrentamento à onda de negacionismo, desinformação e difamação das ciências humanas e sociais muito recorrentes nas mídias digitais, em especial as redes sociais online e os grupos de troca de mensagens,

no contexto das tensões políticas, culturais e acadêmicas a nível mundial cujo ápice no Brasil se deu com a polarização política produzida pela operação Lava Jato e que resultou na eleição do ex-Presidente da República Jair Bolsonaro.

Por ser um ambiente marcadamente frequentado por nativos digitais, em especial aquelas gerações nascidas com o boom das redes sociais online, o foco do núcleo sempre foi produzir e apresentar conteúdos de natureza acadêmica e cultural com um visual e linguagem adaptadas ao ciberespaço e voltadas ao público adolescente e jovem, mais particularmente aqueles matriculados em cursos técnicos profissionalizantes e de graduação do Instituto Federal do Pará, campus Belém.

O núcleo se insere, assim, em um contexto de avanço, multiplicação, demanda e valorização da cultura digital como forma de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede no qual as novas gerações estão cada vez mais inseridas e são protagonistas. Este contexto é acentuado pelas transformações protagonizadas pela chamada “Sociedade da Informação em Rede” (Castells, 2002), na qual se testemunhou o surgimento de uma nova estrutura social, econômica, política e educacional baseada em complexas redes sociotécnicas de comunicação. Esta estrutura é baseada no emprego de novos instrumentos, conceitos e metáforas de comunicação como o computador, o tablet, o smartfone, os aplicativos, a nuvem, a rede social, o *wifi*, o *blue-tooth*, o *smartwatch* que se somam ao protagonismo da internet e suas inúmeras possibilidades de aplicações, conectividade, informação, lazer, aprendizagem para alterar processos, rotinas e sociabilidades marcando nossa época pelo que Bauman (2001) denomina de “modernidade líquida”, onde a fluidez, a globalização e a hipertecnologização das relações sociais e humanas se intensificam.

Passados quatro anos, o Nupec é hoje um grupo consolidado que já aprovou, executou e concluiu 16 projetos de pesquisa – com ou sem fi-

nanciamento – dos quais participa(ra)m 23 integrantes, entre bolsistas, voluntários e docentes colaboradores. Em 2021 o núcleo incorporou à sua agenda o projeto de extensão “Laboratório de Tradução do Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciberultura” (Labtec) executado em 3 oportunidades, nas quais participa(ra)m 19 estudantes.

Por meio do Nupec pretendo, portanto, compartilhar uma experiência que julgo ser exitosa - e que acredito poder inspirar colegas de área - sobre a aplicação dos conhecimentos e práticas antropológicas adquiridos ao longo de minha formação nos quadros familiarizados com o *metièr* antropológico, seja na pesquisa, seja na extensão. Não significa dizer que as motivações, o percurso teórico, metodológico e burocrático, o contexto socioeconômico, a infraestrutura e os recursos humanos disponíveis e os resultados alcançados possam ser reproduzidos em sua escala e complexidade, mas apontam a presença de oportunidades que nós antropólogos e antropólogas podemos explorar.

Precedentes

Comecei minha carreira docente em 2008, mesmo ano em que me formei no curso de Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia, pela Universidade Federal do Pará, quando ingressei como professor de Ciências Sociais na Fundação Escola Bosque, localizada na Ilha de Caratateua, mais conhecida como Outeiro, em Belém, capital do Pará.

Durante os meus primeiros anos como docente fiz uso da tecnologia como suporte para minhas aulas, concentrando meu contato com sistemas operacionais, projetores e aparelhos audiovisuais no intuito de incrementar minhas aulas, evitando que elas fossem vistas como “chatas”. Agia assim por imitação, repetindo práticas consagradas entre meus pares de então e de outrora. Afinal, minha geração foi formada

na leitura direta de textos originais geralmente obtidos via empréstimo em bibliotecas ou através da reprografia.

Até 2016 eu não sentia qualquer culpa por este tipo de prática e, porque não dizer didática, já que acreditava que esse era o modo mais adequado de dar aula. Mas algo mudou minha percepção sobre ser docente naquele ano. Eu já havia ingressado no Instituto Federal do Pará, campus Belém, 3 anos antes e meus alunos, embora de baixa renda e provenientes, em sua maioria de regiões periféricas da região metropolitana de Belém, passaram a ostentar aparelhos celulares cada vez mais modernos, os chamados *smartphones*. Até que um certo dia, ao ministrar o conteúdo sobre movimentos sociais na disciplina Sociologia II, mais precisamente a primavera árabe ocorrida em países do norte da África e do Oriente Médio, para uma turma do técnico integrado de Química, uma aluna fez a seguinte indagação: “O Estado Islâmico” – que ocupava o noticiário da época –, “pode ser considerado um efeito colateral negativo desse movimento que foi responsável pela queda de governos ditatoriais como os de Hosni Mubarak no Egito e Muamar Kadhafi na Líbia?”

Muito mais que feliz com sua pergunta, interessei-me por saber como a estudante chegou a tal associação. Ela respondeu que o assunto a interessava porque suspeitava que poderia cair no Exame Nacional do Ensino Médio daquele ano, uma vez que era a “dica” mais recorrente na plataforma de vídeos YouTube.

O Youtube não era mais uma novidade àquela altura, afinal de contas já era popular desde 2005 quando fora criado, mas nunca tinha sido mencionado em uma aula minha de modo a servir como mote para uma discussão. Aliás, eu mesmo utilizava esta plataforma para entretenimento, em particular no computador, para assistir vídeos de canais de humor como Porta dos Fundos e Parafernália. Também não fazia parte da minha rotina frequentar a plataforma, já que a versão do

meu celular não era apropriada para fazer downloads de aplicativos de vídeos ou mesmo troca de mensagens.

Em outras palavras, eu sabia que essas ferramentas existiam e me apropriava delas apenas para fins muito instrumentais, sem qualquer preocupação com sua aplicação pedagógica no meu cotidiano profissional. Na verdade, havia intimamente um desejo de resistir ao seu uso em sala de aula. Em minha ignorância, ceder a elas significava transferir ou dividir minha “autoridade” como professor para algo que tornava superficial a produção e a assimilação do conteúdo.

Mas nada do que eu pensava ou sentia àquela altura mudaria uma realidade que se apresentava veloz e intensamente diante dos meus próprios olhos. Meus alunos recorriam cada vez e mais sofisticadamente a buscadores como o Google e plataformas como o Youtube para acessar informações levadas a sala de aula. Notava nas atividades entregues, cada vez mais a presença de informações extraídas desse ambiente. Até àquela altura minha única intervenção era no cuidado que deveriam ter para evitar plágio.

Contudo, 2016 apresentou ao mundo um novo desafio: o poder político e ideológico das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), demonstradas em quatro acontecimentos que marcaram a última década e serviram de estímulo para a criação do Nupec três anos mais tarde.

A primeira delas foi um ensaio. Em 2014 a Escócia realizou seu primeiro plebiscito para decidir se permaneceria no Reino Unido, do qual é um país membro desde 1707 quando assinou o Tratado da União. 55,3% dos escoceses optaram pela manutenção do status de país membro do Reino Unido, frustrando os 44,7% que desejavam sua independência. Embora os mais de 10% dos votos demonstrassem uma soberba vantagem dos que desejavam permanecer no Reino Unido, a posição dos escoceses nas semanas que antecederam o pleito apresentou brus-

cas mudanças. Um balanço entre cinco sondagens feitas mostrou que o percentual de escoceses interessados era de 39% em janeiro e chegou a 51% semanas antes do plebiscito, o que levou o então Primeiro Ministro David Cameron e assessores a viajar para a Escócia para intensificar a campanha contra a independência.

A mudança de opinião dos escoceses nas semanas que anteciparam o plebiscito tem, entre as principais explicações, a influência exercida pelas mídias digitais, em especial as redes sociais como Fabebook e Youtube. No ano anterior ao plebiscito da Escócia, Alexander Nix, um empresário britânico, e Steve Bannon criaram a empresa *Cambridge Analytica*, com sede em Londres, Nova Iorque e Washington, D.C. Empregando vários especialistas em análise de dados, o trabalho da *Cambridge Analytica* se baseava na técnica de mineração de dados e psicometria com o objetivo de influenciar o comportamento do eleitorado, criando perfis psicológicos de eleitores e usando esses perfis para direcionar campanhas publicitárias específicas.

A técnica elaborada pela Cambridge, longe de parecer maquiavélica, foi abordada em alguns estudos, em especial o trabalho “Segmentação psicológica como uma abordagem eficaz para a persuasão de massa digital” (Matz et all, 2017), que apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a eficácia do apelo persuasivo “quando as características psicológicas das pessoas podem ser previstas com precisão a partir de suas pegadas digitais, como seus gostos no Facebook ou Tweets” (p. 12714, tradução minha).

Assim como a invenção do avião ou a descoberta da radiação, a técnica de mineração de dados e da psicometria, largamente empregadas pela ciência da computação e psicologia aplicada, fora direcionada a fins não muito democráticos. E o plebiscito da Escócia foi um ensaio, uma vez que a *Cambridge Analytica* realizou suas primeiras inserções em campo naquele evento, embora sem êxito.

Mas em 2016 o ensaio se tornou mais bem sucedido. Trabalhando com campanha oficial *Vote Leave*, a *Cambridge Analytica* e outras empresas de consultoria política usaram técnicas de análise de dados para influenciar a opinião pública em relação ao referendo sobre a permanência ou não do Reino Unido na União Europeia. Essas técnicas incluíam a criação de perfis psicológicos de eleitores e o direcionamento de anúncios políticos personalizados com base nesses perfis. A ideia era criar mensagens que ressoassem com as preocupações e emoções específicas de cada indivíduo, de forma a aumentar a probabilidade de que eles votassem a favor da saída do Reino Unido da União Europeia.

Além disso, a *Cambridge Analytica* e outras empresas também usaram técnicas de desinformação, como a disseminação de notícias falsas e teorias conspiratórias, para influenciar o resultado da votação. Ou seja, estava instalado o caos nas democracias ocidentais, tão acostumadas a processos eleitorais relativamente previsíveis por analistas políticos e intelectuais. Com o êxito do que veio a ser conhecido como Brexit, a *Cambridge Analytica* passou a influenciar a campanha eleitoral norte-americana ainda naquele mesmo fatídico ano de 2016 usando as mesmas técnicas de análise de dados e psicomетria para influenciar o comportamento do eleitorado. A empresa criou perfis psicológicos detalhados de milhões de eleitores americanos com base em informações coletadas de fontes públicas e privadas, incluindo o Facebook. Esses perfis foram usados para direcionar anúncios políticos altamente personalizados e mensagens de campanha para eleitores específicos, com base em suas crenças, valores e emoções.

A *Cambridge Analytica* também trabalhou em colaboração com a campanha de Trump, oferecendo serviços de consultoria política, análise de dados e marketing digital. Alguns relatórios sugerem que a empresa desempenhou um papel significativo na identificação e mobilização de eleitores-chave em estados decisivos, como Michigan,

Pensilvânia e Wisconsin. Resultado: Trump venceu no colégio eleitoral embora tenha perdido no voto popular para a sua concorrente Hilary Clinton.

O êxito obtido nos Estados Unidos foi replicado também no Brasil em 2018 durante o processo eleitoral que resultou na eleição de Bolsonaro, candidato do então Partido Social Liberal (PSL). Ou seja, todo o contexto de desinformação e ataques ao regime democrático que vivemos nos últimos anos tem muito a ver com a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, o que incluem a internet, os smartphones, redes sociais e aplicativos, para fins escusos, abjetos e toda sorte de interesses totalitários como (e principalmente) o movimento anticiência que se repercutiu no movimento antivacina, a alegação de que professores de ciências humanas são comunistas e/ou doutrinadores das teses marxistas e que as escolas da rede pública oferecem “kit-gays” para crianças do ensino infantil.

Àquela altura sentia-me como muitos de meus colegas: indignado, apreensivo e até mesmo intimidado, dada a gravidade da intolerância demonstrada contra educadores Brasil e mundo afora. Tornei-me, assim, mais um espectador como muitos brasileiros que assistiram atônitos a ascensão do descabro, da ignorância, da estupidez a centralidade do poder político, econômico e cultural. Fui espectador porque não sabia como lidar com este movimento ou sentia-me profundamente coagido pela rede de ódio e desinformação que escalou não apenas os espaços de poder institucional, mas o próprio ambiente familiar, das amizades e do trabalho. Minha única vantagem era que entre o fim de 2016 e a metade de 2019 estava dedicado ao meu doutorado, ocasião em que pude observar “de fora” a ascensão do bolsonarismo nas mídias digitais e seu impacto na educação.

Nesse tempo, tive a oportunidade de pensar em uma estratégia de ação, que pudesse empregar as mesmas armas utilizadas pela rede bol-

sonarista, isto é, o smartphone, a internet, as redes sociais e os aplicativos de mensagem. Retornei para a sala de aula em maio de 2019 com o desejo e a missão de atravessar e sobreviver aos quatro anos de governo sem fugir do desafio de enfrentá-lo através da ciência e da educação com a principal fonte de inspiração da Antropologia: a alteridade.

Fundamentos

A questão fundamental que me motivou a criar o Nupec, foi a ideia de que em cada tela há uma ou várias pessoas. Ou seja, que a materialidade objetificável e observável das TDICs é preenchida de subjetividades invisíveis e imponderáveis. As redes, mesmo que digitais e/ou online, são sociais! As tecnologias, ainda que técnicas não existem sem lógicas humanas!

Resolvi encarar o desafio de compreender, portanto, como o ambiente político e ideológico combinado com a modernização e democratização das TDICs na última década estavam alterando a socialização dos sujeitos e sua relação com o mundo, mas sem me render a tecnofobia ou seu oposto, a tecnofilia, ambos facilmente atraentes em um universo altamente polarizado quanto as suas potencialidades e ameaças.

Para desbravar esse mundo me apoiei em quatro conceitos fundamentais, que tratei como fontes de reflexão e de prospecção epistemológica do que ainda não sabia o que era, mas que me incomodava profundamente.

O primeiro conceito não me era desconhecido. Tratava-se da ciberultura, conceito forjado nos anos 1980 e que ganhou repercussão acadêmica a partir dos estudos de Pierre Levy. Para este autor, a ciberultura é um conceito que retrata a interação entre as tecnologias digitais e a sociedade, englobando todas as formas de cultura relacio-

nadas à tecnologia digital, incluindo a internet, a computação móvel, as redes sociais, os jogos online, a realidade virtual e outras formas de tecnologia interativa.

Caracterizada por uma série de valores e práticas distintos, incluindo a cultura de compartilhamento, a produção colaborativa, a transparência, a conectividade e a participação ativa, a cibercultura permitiu que as pessoas se conectassem e colaborassem de maneiras que antes não eram possíveis, criando formas de comunicação, cultura e expressão.

Mas a principal característica da cibercultura, da forma como passei a compreendê-la, sob a perspectiva de André Lemos, é o seu papel democrático, marcado pela constante evolução e mudança, portanto, por um campo dinâmico que influencia e é influenciado por muitos aspectos da vida moderna, incluindo a política, a economia, a educação e a cultura popular.

À cibercultura reúno a noção de cultura digital, não necessariamente formulado como um operador conceitual, visto que se trata de um termo que expressa o conjunto de práticas, crenças, valores e comportamentos que surgem a partir do uso e da interação das pessoas com as tecnologias digitais e a internet. A cultura digital envolveria, assim, a produção, compartilhamento e consumo de conteúdo digital, como textos, imagens, vídeos, músicas, jogos, entre outros. Além disso, ela abrange o uso de ferramentas e plataformas digitais para comunicação, trabalho, aprendizado e entretenimento, como redes sociais, aplicativos de mensagens, plataformas de e-learning, serviços de streaming e questões de privacidade, segurança, propriedade intelectual, liberdade de expressão e diversidade cultural na era digital.

Por constituir um campo interdisciplinar que abrange muitas áreas do conhecimento, incluindo a sociologia, a Antropologia, a comunicação, a tecnologia e a história, há muitos autores e trabalhos que contribuem para a compreensão desse fenômeno, entre eles Castells (2002;

2003); Jenkins (2015; 2009); Lévy (2017 [1996]; 1999); Manovich (2001; 2013); e Turkle (1995; 2011).

O terceiro conceito considero o mais caro, por se tratar de um fenômeno que descobri perseguindo publicações que se quer estavam traduzidas para o português à época. Mediatização, termo cunhado por pesquisadores nórdicos, mas popularizado pelo sueco Stig Hjarvard, se refere a um processo pelo qual a mídia exerce uma influência cada vez maior na sociedade e na cultura afetando a maneira como as pessoas pensam, agem e se relacionam uns com os outros, com a política, a religião, a cultura popular e outras esferas da vida social (HJARVARD, 2012). Em outras palavras, a mediatização se refere a onipresença da mídia nas instituições e nas relações sociais, de tal modo que nossa visão de mundo é afetada pelas narrativas, imagens, representações e lógicas da mídia, seja ela convencional ou digital.

Sob esta perspectiva, as TDICs tornaram-se parte constitutiva de nosso cotidiano servindo tanto como mediadores nos espaços privados, a exemplo do papel que exercem nas relações familiares e afetivas, como assumem uma progressiva indissociabilidade no espaço público, a exemplo do entretenimento (basta pensar nas lives ocorridas durante a pandemia do Covid-19), do comércio virtual, da prestação de serviços e, cada vez mais, do ambiente da sala de aula (ABREU; EISENSTEIN; ESTEFENON, 2013).

Por sua vez, o conceito de mídia-educação abordado por Bevort e Belloni (2009), fora muito importante para que eu compreendesse o lugar da mídia no processo educativo. Definida como uma formação para a compreensão crítica das mídias, ela também tem o papel de nos levar, como estudiosos e observadores, a reconhecer o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia. Vale ressaltar, que mais do que um concei-

to, a mídia-educação faz parte de uma agenda internacional formulada em 2007 através da Agenda de Paris, que tem entre outros objetivos organizar e apoiar programas integrados de educação para as mídias; desenvolver os cursos de formação destinados a educadores com base no uso das mídias; estimular as atividades de pesquisa e desenvolvimento que interessam à mídia-educação, em áreas como a psicologia, a sociologia e as ciências da comunicação, entre outros.

Considero, contudo, que este cenário ainda não recebeu a atenção institucional e acadêmica merecida. Conforme aponta Meyrowitz (1986), em virtude do predomínio da “teoria do meio”, segundo a qual as pesquisas na área das TDICs se concentram no conteúdo das mensagens e nas características particulares de cada meio de comunicação, o estudo sobre os impactos das mesmas na socialização, em especial no ambiente escolar, ainda são rarefeitos. O resultado é uma avaliação superficial sobre o uso destas tecnologias como ferramenta de ensino, seja porque são superestimadas como fonte de informação e produção de conteúdo, seja porque são acusadas de comprometer o desenvolvimento psíquico-emocional e a aprendizagem dos estudantes.

Tais características estiveram na origem do Nupec, na medida em que ele realiza pesquisas sobre os fenômenos sociotécnicos e culturais mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação e suas implicações nos processos de aprendizagem, docência ao mesmo tempo em que propõe a criação e implantação de um núcleo de pesquisa voltado à produção e disseminação de conhecimento bem como a capacitação com vistas à superação dos obstáculos existentes para a inclusão de práticas comunicacionais resultantes da cibercultura no currículo escolar (BUCKINGHAM, 2010).

Foi, portanto, munido desta apropriação conceitual, que na minha lógica serve de máquina de guerra acadêmica, que eu coloquei em prática uma ideia antiga, surgida ainda na graduação por ocasião de

minha participação no Programa Extracurricular Temático de Ciências Sociais, mais conhecido como PET, sob a orientação do Professor Samuel Maria de Amorim Sá.

O Nupec

Como egresso do PET, minha maior gratidão aos meus colegas contemporâneos e coordenadores, entre eles os Professores João Simões, Denise Machado, Wilma Leitão e o Samuel Sá, é a oportunidade de acolhimento, convivência e partilha, fundamentais para quem foi o primeiro da família a ingressar em uma universidade, portanto sem qualquer referência deste lugar.

Entre 2005 e 2007 – tempo que permaneci no programa – fui apresentado às práticas e experiências de alteridade que me apresentaram à leitura e interpretação sistemática dos textos (coisa que em sala de aula os professores não tinham tempo de realizar, mas que no PET eram feitas em grupo), às técnicas de aprendizagem e apresentação em público, mas também a valores como a “excelência solidária”, isto é, à busca pelo aperfeiçoamento do aprendizado por meio do trânsito acadêmico e partilha com o outro.

Mais que um valor, a excelência solidária é um conceito-chave no exercício da alteridade, indispensável na formação pessoal e acadêmica de sujeitos dotados de pensamentos, desejos, interesses, ideias, vivências, sentimentos e saberes, mas com dificuldades para atravessar o “caminho das pedras” que uma instituição de ensino, seja ela básica ou superior, possuem. Neste sentido, faz-se necessário compartilhar os aprendizados tornando a formação um processo colaborativo e coletivo, onde as práticas, metodologias e lógicas acadêmicas – ao menos aquelas que permeiam as ciências humanas – são assimiladas através de uma experiência igualitária e fraterna com outros, independente-

mente da etapa ou nível de formação.

Com este foco, o Nupec se traduz como uma iniciativa acadêmico-institucional do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Cultura, Educação e Política (GICEP) vinculado à Licenciatura em História e a extinta Seção de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Instituto Federal do Pará, campus Belém. O núcleo encontra-se localizado no campus Belém e realiza de uma a três reuniões semanais, preferencialmente no horário da tarde, das 14 às 18 horas, com as equipes de pesquisa e extensão e orientandos de trabalho de conclusão de curso de graduação e monografia de especialização existentes no campus.

O ingresso dos estudantes no Nupec é realizado de três formas: chamada interna, por meio da publicação em redes sociais e no site do campus Belém; através dos editais institucionais de pesquisa realizados pela Diretoria de Pesquisa e Inovação do IFPA, campus Belém (DPI), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação Amazônia de Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA), Diretoria de Extensão (DPEX) e Pró-Reitoria de Extensão (PROEXTENSÃO); e convite, preferencialmente a(o)s estudantes matriculado(a)s nos cursos técnicos de Telecomunicações e Desenvolvimento de Sistemas integrados ao Ensino Médio, nos cursos de Licenciatura em História e Geografia e no curso de especialização em Saberes, Linguagens e Oralidades da Amazônia, com os quais o Nupec possui parceria.

O ingresso por meio das chamadas é direcionado ao preenchimento de vagas para cadastro nas bolsas disponíveis pelos editais institucionais, mas existem também as vagas que são preenchidas por meio do Índice de Vulnerabilidade Social. Nas duas ocasiões é realizado um processo de seleção dos estudantes com base no mérito escolar, onde são avaliados desempenho acadêmico e interesse nos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo núcleo, o que pode ser avaliado através de

entrevista. Já o ingresso por meio de convite se dá quando o bolsista manifesta interesse em desenvolver um projeto de pesquisa de sua própria autoria e recorre ao Nupec para receber orientação.

Entre 2019 e 2023 o Nupec realizou a seleção de 65 estudantes que atuaram ou atuam em 19 projetos de pesquisa e/ou de extensão, bem como concluiu a orientação de dois trabalhos de conclusão de curso e duas monografias de especialização, conforme demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 1: Projetos desenvolvidos no Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciberultura por tipo, nível de escolaridade dos envolvidos, período e número de integrantes

Título do Projeto	Tipo	Registro e ou financiamento	Nível	Período	Integrantes
Educação, cultura e tecnologias digitais	Pesquisa	Diretoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (DPI)	Ensino Médio	2019-2020	1
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aplicadas ao ensino: uma revisão histórico-bibliográfica	Pesquisa	DPI	Graduação	2020	3
Os memes da Barbie, os eleitores do “mito” e a democracia racial no Brasil	Orientação	Especialização em Saberes, Linguagens, Oralidades e Práticas Educativas na Amazônia (SALOA)	Pós-Graduação	2020	1
Educação, ciberultura e mediatização do conhecimento	Pesquisa	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)	Ensino Médio	2020-2021	1
Laboratório de Tradução do Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciberultura	Extensão	Pró-Reitoria de Extensão (PROEXTENSÃO)	Graduação	2020-2021	4
Letramento literário e o jogo narrativo de RPG: vivência temática do ciberfeminismo em Shadowrun	Orientação	Licenciatura em Letras	Graduação	2021	1

Abordagens Educacionais das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: Uma Perspectiva do Ensino em Ciências Sociais	Orientação	Licenciatura em Ciências Sociais	Graduação	2021	1
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aplicadas ao ensino: em busca de uma reconstituição histórica da Educação a Distância e seus impactos no Ensino Remoto Emergencial durante a Pandemia Covid-19 junto ao Instituto Federal do Pará, Campus Belém.	Pesquisa	- DPI - CNPq - Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA)	Ensino Médio e Graduação	2021-2022	8
“Bandido bom é bandido morto”? Análise do discurso crítico aplicada a reações e comentários sobre chacinas publicadas pelo jornal diário online em sua página do Facebook	Orientação	Especialização em Saberes, Linguagens, Oralidades e Práticas Educativas na Amazônia	Especialização	2022	1
Laboratório de Tradução do Núcleo de Pesquisa em Educação e Cultura	Extensão	Diretoria de Extensão (DIP-EX)	Ensino Médio e graduação	2022	9
Parentesco, política e redes sociais: as relações familiares em grupos de WhatsApp no contexto das eleições presidenciais de 2018 e 2022.	Pesquisa	- DPI - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG)	Ensino Médio e graduação	2022	4
O ritual e a cultura do cancelamento no Brasil: estudo qualitativo a partir de práticas discursivas na imprensa e na rede social Twitter entre 2018 e 2021	Pesquisa	- DPI - CNPq	Ensino Médio e graduação	2023-2023	5

Laboratório de Tradução do Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciberultura	Extensão	PROEXTENSÃO	Ensino Médio e graduação	2022-2023	12
Laboratório de Tradução do Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciberultura	Extensão	DIPEX	Ensino Médio e graduação	2023	12
Ciberspaço e populismo digital: o nascimento e o crescimento do bolsonarismo nas redes sociais entre 2013 e 2022.	Pesquisa	- DPI - FAPESPA	Ensino Médio e graduação	2023-2024	4
Gênero e poder no ciberspaço: a dinâmica do assédio sexual contra estudantes do sexo feminino nas redes sociais online do Instituto Federal do Pará, campus Belém.	Pesquisa	- DPI - PROPPG - CNPQ - FAPESPA	Ensino Médio e graduação	2023-2024	5
Parentesco, política e redes sociais: um estudo sobre hierarquias e conflitos nas relações familiares em grupos de WhatsApp no contexto das eleições presidenciais de 2018 e 2022.	Pesquisa	- PROPPG - CNPQ - FAPESPA	Ensino Médio e graduação	2023-2024	7
O sagrado e o segredo: netnografia das práticas afro-religiosas do tambor de mina no Youtube	Pesquisa	- FAPESPA	Graduação	2023-2024	2

Cada uma das pesquisas desenvolvidas no núcleo possui um cronograma próprio de atividades que são desenvolvidas por um ou mais bolsistas que colocam em prática excelência solidária, podendo haver um(a) supervisor(a) de equipe nos casos em que o projeto reúna mais de três membros e um metodólogo(a). A supervisão não tem caráter

burocrático ou administrativo, mas de integração e facilitação entre os membros e normalmente é exercido por quem já participou de outros projetos no núcleo. Já o(a) metodólogo(a) fica responsável pela revisão bibliográfica e discussão sobre a metodologia empregada na pesquisa, bem como pelo acompanhamento e atenção aos colegas que apresentem maior dificuldade nesta área.

Os integrantes de cada um dos projetos de pesquisa desenvolvidos também ficam responsáveis por elaborar uma publicação sobre sua pesquisa ou recorte da pesquisa em que atuam para ser divulgada no site (nupecifpa.com) e nas redes sociais do Nupec: Facebook (<https://www.facebook.com/nupecifpa/>), Instagram (@[nupec_ifpa](https://www.instagram.com/nupec_ifpa/)) e Twitter (@[IfpaNupec](https://twitter.com/IfpaNupec)). A proposta aqui é estimular o(a)s estudantes a pensar a prática acadêmica através da escrita de textos acadêmicos, síntese de informações e divulgação científica, bem como interação com o público interessado em suas atividades de pesquisa e extensão.

Esta proposta nasceu em março de 2021 inspirada em iniciativas bem sucedidas de perfis acadêmicos nas redes sociais, como a página “Povos da História” (<https://www.instagram.com/povosdahistoria/>), e teve como objetivo preencher o ciberespaço e as redes sociais do Instituto Federal do Pará, nos níveis de Ensino Médio-integrado, graduação e pós-graduação, com conhecimentos e informações em torno da cibercultura, visando, sobretudo, oferecer conteúdo acadêmico, seja divulgando as pesquisas realizadas pelo Nupec, seja contrapondo as práticas de desinformação e negacionismo científico (muito intensas quando nossas redes sociais foram lançadas).

Para alcançar este objetivo foi estabelecido: a) cronograma de publicações com identificação e classificação alfanumérica dos temas; b) padronização do conteúdo publicado, variando de 1200 a 1550 caracteres com espaço para as publicações no site e 480 caracteres com espaço, em

português, inglês e espanhol, para as publicações no Instagram, Facebook e Twitter; c) “carrossel” de imagens com layout padronizado; d) presença de oito hashtags das quais quatro fazem referência institucional e 4 se referem ao tema da publicação; e) padronização dos dias e horários para publicação: às terças e quintas-feiras às 18h.

Imagem 1 – Primeira publicação do Nupec na rede social Instagram



Fonte: Instagram, 18 de março de 2021.

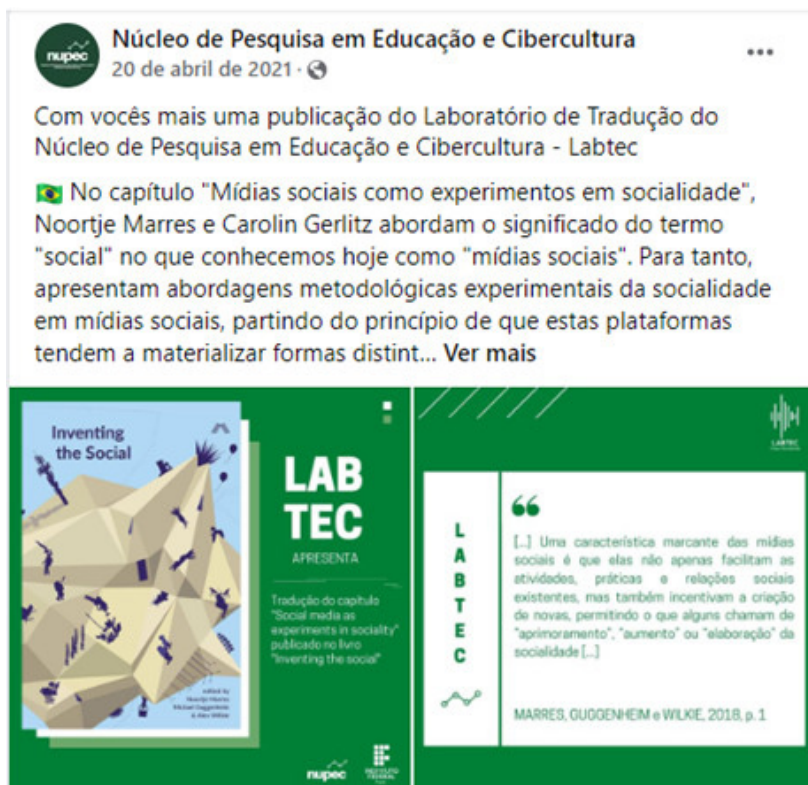
Em março de 2021 também foi apresentado o Laboratório de Tradução do Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciberultura (LABTEC), projeto de extensão criado com a finalidade de ser um espaço permanente de tradução, versão, revisão e transcrição de textos em língua estrangeira voltado à divulgação de publicações no campo das ciências humanas relacionado às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Inspirado na “Série Tradução” do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (<http://www.dan.unb.br/es/pesquisa/periodicos/serie-traducoes>), esta ação extensionista tem como foco a inclusão social de estudantes não versados em línguas estrangeiras, por meio da oferta de material didático – cuja produção e circulação ainda se concentra em países do eixo Estados Unidos-Europa – relacionados à prática didática em contextos midiáticos a graduandos do curso de Licenciatura em História do Instituto Federal do Pará, Campus Belém, bem como de áreas afins e da comunidade externa.

Atualmente o Labtec é dividido em três setores que atuam articuladamente e de forma solidária nas atividades de extensão e divulgação: tradução - voltada à tradução, revisão gramatical, ortográfica e interpretativa de documentos científicos originalmente publicados em língua inglesa e/ou espanhola; resenha - voltada à leitura, fichamento, resumo de texto acadêmico com vistas à publicação de resenha acadêmica em periódicos de língua portuguesa, inglesa e/ou espanhola; e gerenciamento de mídias digitais – voltado à criação, edição, publicação e atualização de textos, imagens e vídeos para postagem em site e rede social de acordo com temas pré-definidos, além de monitoramento do engajamento do público e produção de relatórios baseados nos resultados apresentados pelas próprias plataformas.

Assim como o Nupec, o Labtec também foi incorporado ao projeto de divulgação científica por meio das redes sociais, mas com proposta e layout diferentes. Isso porque, se por um lado o Nupec se destina a publicação de postagens relativas aos temas pesquisados pelos bolsistas de iniciação científica com projetos cadastrados no mesmo, o LABTEC é responsável por publicar resumos ou análises de livros ou filmes pré-selecionados para tradução pelos bolsistas de extensão.

Imagem 2 – Layout de publicação do LABTEC no Facebook



Fonte: Facebook, 20 de abril de 2021.

As publicações realizadas pelo Nupec e pelo LABTEC ocorrem todas as terças e quintas-feiras às 18h. O processo de criação e de publicação das postagens segue o seguinte fluxo:

1 - O/a autor(a) da postagem (bolsista, aluno voluntário, colaborador ou coordenador) selecionada para o dia, de acordo com o cronograma de publicação, redige um texto de 1200 a 1500 caracteres em língua portuguesa no documento disponível na plataforma Google Docs e informa no grupo de WhatsApp do Nupec que concluiu a atividade;

2 – O(a) resenhista escalado para trabalhar na postagem do dia acessa o texto do(a) autor(a) e elabora 1 resenha de até 480 caracteres com espaço. Este padrão se deve ao limite de caracteres permitido pela rede social Twitter em suas publicações.

3 – Em seguida, este texto é traduzido para inglês e espanhol pelos tradutores escalados para a postagem do dia que fazem a tradução direta com uso de dicionário e/ou recorrem a sites de tradução como *DeePl* e Google Tradutor, bem como sites e aplicativos de revisão gramatical como *Ligee* e *Grammarly*.

4 – Com o texto e suas traduções prontos, o(a) editor(a) de mídia escalado para a postagem do dia realiza a edição das imagens que serão utilizadas no “carrossel” da publicação. Esta edição é realizada no programa Canvas (<https://www.canva.com>), cujo layout padrão encontra-se em pasta compartilhada. Vale ressaltar que a criação do “carrossel” não pode ultrapassar 10 imagens, uma vez que este é o limite permitido pela rede social Instagram. Além disso, há padrões de layout para cada tipo de publicação – Nupec e LAB-TEC – formado por “capa”, onde é informado o tema da publicação; “tema”, onde é permitido a(o) autor(a) desenvolver o tema da publicação (até o limite de 6 posts), desde que utilize imagens e texto de referência; “referências”, destinada a informar a fonte utilizada para a publicação; “gostou do post”, reservado à solicitação de curtidas, comentários e divulgação; “publicações”, onde são informados os dias e horários da publicação; além de “contatos”, no qual é compartilhado o e-mail, o perfil das redes sociais e o site do núcleo. (Ver Infográfico no Anexo I);

5 – Após a revisão e aprovação do texto e das imagens que serão utilizadas para publicação os gerenciadores de mídia inserem as informações nas três redes sociais do Nupec. A publicação é compartilhada ainda nos grupos de WhatsApp aos quais os integrantes do Núcleo fazem parte.

Resultados alcançados

Em quatro anos de existência o Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciberultura se consolidou como um dos grupos de pesquisa mais atuantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo executado 18 projetos de pesquisa e extensão e reunido 48 membros, entre estudantes e docentes pesquisadores(as) e extensionistas do Ensino Médio até a pós-graduação. A participação de cada integrante no núcleo é baseada na perspectiva da excelência solidária, em que o processo de formação acadêmica envolve a participação em diferentes atividades acadêmicas, como pesquisa, extensão, escrita, divulgação científica e participação em eventos.

O resultado das atividades desenvolvidas no Nupec pode ser mensurado em quatro vertentes: capacitação de egressos, divulgação científica, traduções e recursos para financiamento.

Do ponto de vista da capacitação, o núcleo contribuiu para a formação de quatro egresso(a)s em cursos técnicos integrados e um em curso subsequente que atualmente realizam cursos de graduação nas áreas de Antropologia, medicina e geofísica ou atuam em empresas privadas da região metropolitana de Belém; oito egressos de cursos de licenciatura e tecnológicos, que atualmente realizam cursos de pós-graduação em universidades federais ou estaduais; e dois egressos de especialização *latu sensu* que atualmente realizam curso de pós-graduação e/ou atuam no serviço público ou privado em cargos de docentes para a educação básica.

No que se refere à divulgação científica, o núcleo já realizou três publicações de artigos científicos em periódicos indexados, incluindo uma das 11 traduções realizadas pelo Labtec. Também participamos de 18 eventos acadêmicos de pesquisa e extensão em nível local, regional, nacional e internacional, tendo publicado cinco artigos, dez resumos

expandidos e oito resumos simples em anais.

O Nupec também já realizou dois eventos. Denominados “Encontros do Nupec”, eles ocorreram em maio de 2022 e maio de 2023. No I Encontro foram realizadas quatro atividades, entre mesas redondas e banca de avaliação de especialização, para um público de 82 participantes. No II Encontro o número de atividades saltou para nove, incluídas agora palestras e painéis, enquanto o número de participantes subiu para 313.

Imagem 3: Folder do I e II Encontro do Nupec



A divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelo núcleo também se expressa nas publicações realizadas pelos estudantes em nosso site e redes sociais. Até aqui foram realizadas 100 publicações no site e 228 nas redes sociais Instagram, Facebook e Twitter, que foram curtidas, comentadas ou compartilhadas por um total aproximado de **150 mil**

usuários, alcançando um total de **1517** seguidores. Segundo dados de insights fornecidos pelas próprias redes sociais, a cada publicação a média de reações aos perfis do Nupec é de cerca de 900¹.

Do ponto de vista do financiamento, o Nupec já obteve R\$ 16.500,00 em recursos para pagamento de bolsas de iniciação científica junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA) e a Pró-Reitoria de Pesquisa. Junto a Pró-Reitoria de Extensão, os recursos para pagamento de bolsas de extensão somam R\$ 4.200. Além desses valores, o Nupec também é financiado por meio de Editais de Custeio, tanto da pesquisa e da extensão, que ao longo dos últimos 4 anos somam exatos R\$ 14.567,62. Em outras palavras, ao longo de sua existência, o financiamento para desenvolvimento de nossos projetos totaliza R\$ 35.307,62.

Considerações finais

O Nupec foi idealizado em 2019 após meu retorno do doutorado em Antropologia e Sociologia pela Universidade Federal do Pará e se converteu em uma experiência de iniciação científica e extensão pela curiosidade, incômodo e interesse em saber quais os rumos que as mídias digitais estavam tomando no mundo e como isso estava impactando na vida social, em particular para na vida de adolescentes e jovens em idade escolar. Para mim, um núcleo de pesquisa voltado à iniciação científica de estudantes da educação básica interessados em pesquisar esta temática, seria um primeiro passo para tornar o ciberespaço mais atrativo como campo de estudo para a nova geração de pesquisadores.

1 - Aqui não são contabilizados os registros de interação dos usuários do WhatsApp uma vez que esta rede social não apresenta um sistema de verificação que permita contabilizar as reações, os comentários e os compartilhamentos das postagens. Para que isto ocorresse seria necessário a conferência individual, o que ainda não foi possível executar até o presente momento.

Ao mesmo tempo, desejava ampliar a presença do conteúdo acadêmico em nível de iniciação científica nas redes sociais, demonstrando que elas poderiam ser um importante aliado na valorização da educação como projeto de vida.

Ao longo de sua existência, o Nupec tem desenvolvido atividades de pesquisa e extensão e acolhido estudantes interessados e dispostos a enfrentar os desafios da produção e divulgação científica em uma instituição de ensino profissional e tecnológica que ainda dá seus primeiros passos no investimento, institucionalização e valorização de uma cultura acadêmica capaz de superar o predomínio do ensino como dimensão formativa do indivíduo.

Como antropólogo atuante desde o Ensino Médio integrado até a pós-graduação, considero bastante satisfatório o desempenho e alcance do Nupec se for tomado como parâmetro os últimos quatro anos de governo e os prejuízos causados pelo bolsonarismo para a educação, a cultura e a ciência no Brasil. Os resultados alcançados neste período, tanto do ponto de vista acadêmico como do ponto de vista do financiamento, revelam que o núcleo “remou contra a maré” e, à sua maneira, conseguiu converter um tendencioso cenário de desinformação, negacionismo e ódio presente nas redes sociais e aplicativos de trocas de mensagem online em que estão reunidos adolescentes e jovens que frequentam o Instituto Federal do Pará, campus Belém, em um espaço de aprendizagens, trocas e complementação de sua formação escolar.

Referências

ABREU, C.; EISENSTEIN, E.; ESTEFENON, S. **Vivendo esse mundo digital**: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, pp. 1081-1102, 2009.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Campinas, p. 37-58, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HJARVARD, Stig. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Matrizes**, v. 5, n. 2, p. 53-91, 2012.

JENKINS, Henry. **Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century**. Massachusetts: MIT Press, 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2017.

MANOVICH, Lev. **Software takes command**. Nova York: Bloomsbury Academic, 2013.

MANOVICH, Lev. **The Language of New Media**. Massachusetts: MIT Press, 2001.

MATZ, S. C.; KOSINSKI, M.; NAVE, G.; STILLWELL, D. J. Psychological targeting as an effective approach to digital mass persuasion. **Proceedings of the national academy of sciences**, v. 114, n. 48, 2017, pp. 12714-12719.

MEYROWITZ, J. **No sense of place: The impact of electronic media on social behavior**. Nova York: Oxford University Press, 1986.

TURKLE, Sherry. **Alone Together: Why We Expect More From Technology and Less From Each Other**. Nova York: Basic Books, 2011.

TURKLE, Sherry. **A vida no ecrã: a identidade na era da internet**. Lisboa: Relógio d'Água, 1995.

ANEXO I

Infográfico 1 - “Carrossel” de imagens com layouts padrão utilizados nas publicações do Nupec em suas redes sociais (versão 2021-2022)



CAPÍTULO

10



Ateliê de Ciências Sociais e Ensino: Antropologia, experimentação e formação docente

Graziele Ramos Schweig¹

Maria Tereza Couto Gontijo²

Introdução

Tomando como foco a experiência do “Ateliê de Ciências Sociais e Ensino”, projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, procuramos discutir neste texto as potencialidades da experimentação e do resgate da dimensão experimental do método etnográfico na formação e na prática de professores de Sociologia da educação básica. Ao reconhecer a importância da Antropologia no debate de temas que envolvem práticas inclusivas e sensíveis à diferença e à diversidade, resgatamos a potência do caráter experimental inerente à produção de conhecimento na Antropologia, a qual demanda uma abertura aos encontros e ao inesperado, bem como à invenção de procedimentos de pesquisa não redutíveis a protocolos estabelecidos.

Desse modo, buscamos contribuir para uma compreensão do ensino de Antropologia não apenas por meio da transposição didática dos conteúdos a serem ministrados na escola, mas como uma sensibilidade a ser cultivada no fazer pedagógico. Para isso, narramos o percurso

1 - Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais, Mestre e Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

2 - Professora de Sociologia do cursinho popular Equalizar, vinculado à Escola de Engenharia da UFMG. Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

que nos levou da execução de uma pesquisa etnográfica coletiva com professores(as) da educação básica à proposição de ações extensionistas voltadas à formação de educadores(as), tendo como fio condutor a experimentação com elementos do fazer etnográfico. Compartilhamos, também, a experiência de organização de um site-acervo do percurso que fizemos ao longo do ano de 2022, dando materialidade aos modos de fazer que guiam nosso trabalho, o qual articula ensino, pesquisa e extensão.

Antropologia na formação de professores da educação básica

Mesmo antes da obrigatoriedade da presença do ensino da Sociologia nos currículos do Ensino Médio, dada pela Lei 11.684/2008, já havia no âmbito acadêmico e normativo um consenso de que os saberes a serem tratados pela disciplina na escola diziam respeito ao conjunto das Ciências Sociais. Ainda sem a determinação legal da Sociologia como uma disciplina com carga horária específica no currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicados em 2000, previam que o ensino deveria abarcar as “principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (BRASIL, 2000, p. 36).

Entretanto, ainda hoje, presenciamos um envolvimento desigual entre as três disciplinas no que diz respeito às preocupações com a inserção de seus saberes e métodos na educação básica assim como sua participação na formação de licenciados em Ciências Sociais. O fato de ter nomeado o componente curricular da escola, faz com que ainda se perceba uma hegemonia da Sociologia e dos sociólogos como condutores dos debates no “subcampo” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015) de estudos do ensino de Ciências Sociais/Sociologia. Essa desigualdade em termos de participação se reflete em lacunas tanto no que diz respeito à

difusão dos conceitos e aportes teórico-metodológicos da Ciência Política e da Antropologia nos planejamentos didáticos no ensino, quanto no âmbito da fundamentação das pesquisas na área.

Em paralelo, algo similar ocorre quanto à presença das Ciências Sociais no ensino superior e, mais especificamente, na formação docente. Por um lado, a “Sociologia da Educação” se configura como uma área consolidada nas Faculdades de Educação brasileiras, estando presente nos Programas de Pós-graduação em Educação e nos currículos da maior parte dos cursos de licenciatura e pedagogia. Por outro lado, a Antropologia, disciplina que nos interessa aqui, tem uma presença diminuta no conjunto dos saberes básicos da formação docente, dado que apresenta uma entrada mais tardia no campo educacional, como notam Eckert et al. (2017). Essa situação se dá como consequência do histórico de dificuldades de diálogo entre Antropologia e Educação, a partir de uma dicotomia, ou divisão de tarefas, que costuma pressupor a Antropologia como “ciência” e a Educação como “prática” ou domínio de aplicação de conhecimentos (GUSMÃO, 1997).

Entretanto, vemos vários movimentos recentes de mudança nesse cenário, dado que temas e conceitos tradicionalmente tratados na Antropologia têm circulado de maneira crescente no campo educacional e no senso comum. Há uma emergência da questão da diversidade no âmbito de reivindicações de movimentos sociais e de políticas públicas que afetam diretamente a prática educativa, como as ações afirmativas nas Universidades e a Lei nº 11.645/2008, que inclui o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos. Desse modo, temas como a educação das relações étnico-raciais, povos indígenas e tradicionais, gênero, direitos humanos, dentre outros, “passaram a permear documentos oficiais, planos pedagógicos, práticas escolares e cursos de formação de professores” (SCHWEIG, 2019, p. 137).

Visualizamos, portanto, uma popularização de questões e temas para os quais a Antropologia tem um acúmulo de pesquisas e reflexões teóricas. Tais questões e temas extrapolam o âmbito específico da Sociologia escolar, fazendo com que diferentes profissionais da educação tenham que lidar com conceitos que são caros à tradição antropológica. Se considerarmos as recentes mudanças propiciadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no escopo do Novo Ensino Médio, há outras nuances dessa pulverização de questões nas quais os saberes antropológicos têm a contribuir, dada a organização curricular do ensino por área de conhecimento.

Em consonância com esse cenário, diversos autores têm argumentado a respeito das contribuições que a Antropologia pode oferecer à formação de educadores (OLIVEIRA, 2014; ROSISTOLATO e PRADO, 2015; BESERRA, 2016), ressaltando sua capacidade de promover a sensibilização à diferença e a relativização do ponto de vista do outro. Ou seja, a Antropologia é identificada como possuidora de ferramentas para fornecer subsídios para uma educação mais condizente com práticas e políticas educacionais inclusivas.

Em nossa experiência específica, voltamo-nos a um aspecto nem sempre investigado quando se pensa o lugar da Antropologia e da etnografia no ensino e na formação de educadores. Trata-se das possibilidades dadas pelo método etnográfico sob a perspectiva da “experimentação”. Essa palavra tem aparecido em alguns grupos de trabalho de congressos de Antropologia, em disciplinas de Departamentos de Antropologia e em recentes artigos acadêmicos. Por vezes o termo aparece como sinônimo de “experiência”, ou como “maneiras criativas” de se relacionar com o material bibliográfico e com o proceder em campo (MORAWSKA, 2017). A palavra “experimentação” tem sido também associada ao trabalho com imagens, desenhos e dimensões multissensoriais na etnografia (ELIAS, 2019).

Apesar da recorrência dos termos “experimentações” ou “experimentações etnográficas” no debate acadêmico, eles não têm aparecido com tanta frequência em discussões acerca do ensino de Antropologia. Constatando-se isso, buscamos aqui nos aproximar da ideia de experimentação na medida em que ela remete a aspectos inerentes ao fazer antropológico, como a abertura ao imprevisível e ao que não pode ser previamente planejado. Fazemos isso, pois entendemos que o resgate de propriedades experimentais da Antropologia pode ser potente para pensar também o seu ensino. Ou seja, se o trabalho de campo é sempre único e irrepetível (SANSE, 2016 p. 69), como pensar em propostas pedagógicas que também o sejam? Como ensinar Antropologia de maneiras que não estejam pautadas em programas ou planejamentos prévios de conteúdos, mas que se deixem levar por encontros inesperados, focando mais nos processos do que em objetivos e produtos finais (INGOLD, 2012)? A seguir, narramos o percurso que nos levou a essas formulações para, então, explorar alguns de seus desdobramentos atuais.

O surgimento do Ateliê de Ciências Sociais e Ensino

O espaço que vem aglutinando nossas investigações e práticas em torno das relações entre experimentação, Antropologia, ensino e formação docente é o “Ateliê de Ciências Sociais e Ensino”, projeto de extensão da Faculdade de Educação da UFMG criado em 2019. Esse projeto surge como desdobramento de uma pesquisa etnográfica acerca das práticas da docência de Ciências Sociais em escolas de Belo Horizonte e região metropolitana, coordenada pela professora Grazielle Schweig e iniciada no ano anterior, em 2018. Realizada em colaboração com uma equipe constituída por dez estudantes de licenciatura em Ciências Sociais, entre bolsistas e voluntários, a pesquisa de campo cole-

tiva nas escolas propiciou diversos questionamentos sobre o lugar da etnografia na formação de educadores.

Como discutido em maiores detalhes em outro lugar (SCHWEIG, 2022), a equipe de pesquisadores se distribuiu em um total de nove escolas e passou a ser demandada a criar outras relações com os professores da educação básica acompanhados na investigação. Isso ocorria, pois frequentemente, durante a observação participante nas escolas, os licenciandos pesquisadores eram solicitados a preparar e ministrar aulas em conjunto com esses docentes. Além disso, havia a própria mudança de atitude dos pesquisadores, os quais não apenas observavam as atividades pedagógicas nas escolas, mas também se inspiravam nelas e testavam propostas didáticas que anotavam em seus diários de campo. No percurso da pesquisa de campo, realizada ao longo de 2018 e 2019, todos os licenciandos pesquisadores passaram a ser professores, seja em cursinhos populares, seja pela regência de classe no estágio docente da Licenciatura, seja por meio da contratação temporária como professores em escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Assim, no desenrolar desta investigação, vivenciamos a transgressão de fronteiras entre conhecer e intervir, a partir do modo como a prática educativa foi interpelando a prática da observação participante. Não cabia mais um formato clássico de pesquisa, no qual pesquisadores e sujeitos de pesquisa ocupam papéis mais ou menos distantes. Em nossa experiência, esses papéis passaram a se misturar, trazendo interessantes consequências para pensar a relação entre educação e etnografia e, mais especificamente, os efeitos da aprendizagem colaborativa do fazer etnográfico na prática de futuros professores. Novas perguntas de pesquisa surgiram, conectando-se a demandas da formação docente e originando o desejo por um pesquisar que não apenas descreve e documenta aquilo que existe, mas que cultiva outras maneiras de viver e imaginar possíveis. Desse modo, encontramos nas expli-

tações acerca do caráter especulativo, experimental e imaginativo que a Antropologia pode ter, tal como discute Ingold (2019), um campo de sentido para acolher nossas preocupações pedagógicas e de pesquisa.

Inicialmente, vislumbramos como caminho a proposição de atividades extensionistas que pudessem criar outras relações com os professores e as escolas acompanhados na pesquisa de campo. Com isso, em abril de 2019, promovemos a formalização do projeto do “Ateliê de Ciências Sociais e Ensino” na Faculdade de Educação da UFMG e, por meio dele, iniciamos um conjunto de atividades divididas em três subprojetos:

a) Encontros abertos: momentos para as quais convidamos professores da educação básica acessados por meio da pesquisa, entre outros profissionais, a serem ministrantes em atividades abertas ao público, na Faculdade de Educação da UFMG, de modo a socializarem suas experiências pedagógicas. Ao longo de 2019, foram realizados seis Encontros Abertos com os seguintes títulos: “Primeiro Encontro Aberto: demandas e planejamento”; “Fotografia e Imaginação Sociológica”; “A Sociologia atuando fora da sala de aula: grupo de estudos e intervenções na escola”; “Mapeando minha quebrada”; “Pensando gênero na escola: estudos de gênero em uma escola pública de Belo Horizonte”; “Interlocuções entre Design e Ensino de Ciências Sociais”. Como público desses encontros, tivemos a participação de estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais, além de estudantes e professores da educação básica.

b) Oficinas em escolas: configuraram-se como atividades de fechamento do trabalho de campo e de restituição da pesquisa, realizadas em algumas das escolas parceiras que assim demandaram e/ou abriram espaço para que as propuséssemos. As oficinas foram elaboradas em torno de duas propos-

tas: a partir do trabalho com mapas, na oficina “Desigualdade e estratificação: mapeando territórios em Belo Horizonte”; e a partir do uso do desenho, na oficina “Desenho e Sociologia”, sobre a qual desenvolvemos uma análise mais detalhada em Schweig, Righi, Sena (2020).

c) Grupo de estudos e práticas: ao longo de todo o percurso do projeto de extensão, mantivemos encontros semanais entre a equipe executora. Inicialmente, o foco dos encontros do grupo estava voltado a discussões sobre a pesquisa de campo que realizávamos paralelamente, bem como sobre as leituras que embasaram nossas análises. Aos poucos, ao atentar ao caráter pedagógico do fazer da pesquisa, e do que vivenciávamos como professores-pesquisadores, passamos a explorar a experimentação com o método etnográfico. Isso ocorreu por meio leitura de textos teóricos e de trechos de diários de campo permeados por exercícios diversos como jogos teatrais, escrita criativa, colagens, leituras de textos literários e a prática do Modo Operativo AND (EUGENIO; FIADEIRO, 2013).

A partir da potência percebida nas atividades do Grupo de estudos e práticas, elaboramos uma nova pesquisa em 2021, com o objetivo de propor e investigar espaços de encontro e criação, tendo como fio condutor a experimentação com elementos do método etnográfico. Com o intuito de congregiar as discussões que vinham permeando o grupo, assim como registrar os passos dados com a elaboração do novo projeto, finalizamos em 2022 a criação de um site-acervo (atelier.hotglue.me), que reúne atividades, leituras e produções derivadas. A seguir, narramos mais especificamente as ações vinculadas ao terceiro subprojeto do Ateliê de Ciências Sociais e Ensino, qual seja, o Grupo de estudos e práticas, a partir das questões que surgiram em seu percurso ao longo de 2022. Com elas, buscamos explicitar um pouco do que praticamos

enquanto resgate da experimentação na relação entre Antropologia e ensino.

O percurso de 2022

Buscando desenvolver e fortalecer sensibilidades antropológicas na formação de educadores, com o retorno presencial da universidade, após o período de ensino remoto imposto pela pandemia de COVID-19, retomamos os encontros do Grupo de estudos e práticas do Ateliê na Faculdade de Educação da UFMG. Foram realizados, no ano de 2022, dez encontros, com periodicidade semanal, os quais tiveram a participação de cinco professores de Sociologia. Os encontros ocorreram entre abril e julho de 2022, ocupando espaços diversos na Faculdade de Educação. Tais encontros se constituíram não apenas enquanto um grupo de estudos, mas principalmente enquanto um espaço de desafio em função das múltiplas intermitências com as quais nos deparamos enquanto educadores em formação e em exercício.

Sem definirmos temas prévios, esses momentos foram se organizando em torno das questões emergentes da prática docente, acessadas por meio dos relatos de casos trazidos pelos componentes do grupo. Como participantes, tínhamos duas professoras que atuavam em escolas particulares, dois professores de Sociologia em atuação em escolas públicas – sendo esses quatro egressos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFMG –, e uma professora de Sociologia de cursinho popular, ainda licencianda em Ciências Sociais. Uma das professoras tinha experiência de mais de cinco anos na docência, sendo que os demais haviam iniciado seu percurso profissional na educação há menos tempo, alguns durante a pandemia de COVID-19. O convite para integrar o grupo se deu de maneira informal, a partir do contato via participação em atividades prévias do Ateliê de Ciências Sociais e Ensino.

Sendo assim, os participantes já estavam minimamente familiarizados com as metodologias desenvolvidas no projeto.

No primeiro encontro, iniciamos fazendo um compartilhamento geral de situações vivenciadas em cada escola, no qual foram mencionadas questões que surgiam no momento de pós-pandemia, aspectos relacionados à profissão docente e às dificuldades da prática da docência em meio a tantas contingências. Organizamo-nos de modo que, a cada semana, uma ou duas pessoas eram responsáveis por propor as atividades do dia, frequentemente uma dinâmica que às vezes era atravessada pela leitura e discussão de textos e por práticas de teatro, colagens e jogos. Esses exercícios ajudavam a trazer à tona e reelaborar coletivamente as situações e angústias vivenciadas na docência, criando imagens, metáforas e conexões outras. Nesse processo, a observação e a escuta foram sendo ativadas, nos tornando cada vez mais atentos às narrativas compartilhadas pelos colegas, o que fez com que as experiências ganhassem outra dimensão de importância e reflexão. O movimento descrito a seguir pode ser acompanhado em outra configuração através do *link*: ateliel.hotglue.me/percurso.

No encontro do dia 12 de maio de 2022, momento em que ainda situávamos a nova disposição do Grupo de estudos do Ateliê, agora presencial, um participante trouxe ao grupo a leitura de um trecho do livro *O Averso da Pele* de Jeferson Tenório (2020) que traz a figura de um professor se tornando uma “máquina de dar aulas” na escola. Esse trecho nos conduziu a reparar na constituição de uma desumanização na docência. Com tantos procedimentos burocráticos para lidar cotidianamente, qual o espaço para produzir e pensar a respeito da produção de subjetividades na escola? Uma participante presente, professora da educação básica em uma escola privada, compartilhou sua sensação: “Assim como no malabarismo, é impossível segurar tudo, uma coisa sempre fica no ar”. Da imagem da máquina fomos a uma reflexão me-

tafórica que lançou mão de figuras como o equilibrista e o malabarista para expressar as dificuldades em dar conta de todas as demandas que o trabalho na educação traz consigo. Sua aflição trouxe outros compartilhamentos que por fim nos convidaram a pensar nosso lugar na sala de aula: “O que ainda nos mantém nesse espaço?”.

No encontro seguinte, no dia 26 de maio, uma estudante de licenciatura em Ciências Sociais que acabava de ser inserida na sala de aula pela primeira vez em um cursinho popular comenta sobre suas primeiras aulas: “Está muito experimental ainda”. Outro participante, professor do Ensino Médio da Rede Estadual em Minas Gerais imediatamente comenta: “Não perca isso! É preciso resgatar o experimental”. Outra pessoa complementa: “É preciso manter vivo o afeto”. Uma entrevista com Virgínia Kastrup, citando o artista Hélio Oiticica é lembrada (CINEAD LECAV, 2019), ao traduzir perfeitamente a questão posta. Ela comenta que devemos fazer do experimental um substantivo e não um adjetivo. Ou seja, fazer do experimental não uma etapa principiante de alguém que ainda não domina um certo fazer, mas pensá-lo enquanto condição inerente ao fazer. Essa referência nos levou a pensar justamente a experimentação enquanto um fim em si mesma, um modo de fazer e de pensar os processos, trazendo então a abertura para imprevisibilidade e a atenção para aquilo que é emergente.

O jogo, como apresentado por Jean-Pierre Ryngaert (2009) e trabalhado nos nossos encontros, se mostrou também como um motor da imprevisibilidade enquanto uma via de “multiplicação” das nossas relações com o mundo, nos ajudando a traçar caminhos possíveis para a sala de aula, independente dos riscos que os itinerários possam nos trazer. A introdução da ideia de “jogo” fez olharmos de outras maneiras para a metáfora do professor-máquina: “tem jogo quando um espaço existente entre duas peças de um mecanismo autoriza movimentos

não previstos inicialmente” (RYNGAERT, 2009, p. 53). Cabe então nos questionar sobre quais são os jogos possíveis no espaço escolar. Como viver junto e entender o espaço do afeto numa relação permeada por relações burocráticas e papéis fixos que distanciam? O que cabe a mim enquanto educador(a)? Onde estão as fronteiras da relação professor(a)-aluno(a)-instituição?

Através dos relatos compartilhados nos encontros, fomos percebendo a característica assumida muitas vezes pelas aulas de Sociologia na escola enquanto um espaço de refúgio para os estudantes. Na medida em que os jovens conseguem relacionar as discussões ao seu cotidiano, suas próprias narrativas passam a ser compartilhadas na sala de aula. Com isso, surgem novas questões. Percebendo uma potência nesses relatos, nos questionamos sobre o lugar do(a) professor(a) enquanto pesquisador(a), na compreensão sociológica e antropológica do universo juvenil por meio dos assuntos e situações compartilhados pelos estudantes. Emerge uma nova pergunta: as palavras e a escrita são capazes de captar todas as nuances percebidas nessas experiências e compartilhamentos?

Com isso, lançamos mão das ideias de Michel Foucault (2004) na reflexão sobre “A escrita de si” e o abrir mão do “indizível” para “captar o já dito”. Em um dos nossos encontros, exercitamos a escrita e fizemos a leitura de diálogos reconstituídos de situações vividas em sala de aula. Inspirando-nos no artigo de Luiz Artur Costa (2014), no qual o autor explicita a potencialidade da ficção para narrar mundos, “onde a confiança ultrapassa a fidedignidade sem perder a realidade” (COSTA, 2014, p. 553), exercitamos a escrita ficcional a partir de questões que fizemos uns para os outros. Com esse jogo, foi possível perceber o lugar da ficção também enquanto espaço de emergência e de produção de conhecimento, possibilitando elaborar alguns dos “já ditos” que a abordagem descritiva ou realista não consegue. Desse

modo, a questão sobre os modos de narrar e reconstituir experiências, bastante cara à reflexão antropológica, incidiu em nossas discussões permitindo novas elaborações.

Ampliando as possibilidades de “jogar” com questões, vivências e narrativas, o Ateliê de Ciências Sociais e Ensino, enquanto produto e processo, gerando sempre novas indagações ao mesmo tempo em que gera implicações, se desenrolou enquanto espaço de reflexão acerca das várias nuances que a educação e o ensino de Ciências Sociais nos colocam. Ao longo dos encontros do ano de 2022, buscamos articular docência e pesquisa, identificando o(a) professor(a) da educação básica ao(à) pesquisador(a) e os espaços educacionais ao campo de investigação e aos inesperados que irrompem ali. Assim, lançamos mão de elementos do método etnográfico a partir da aproximação com o caráter experimental do trabalho de campo antropológico, o qual se dá por elementos inesperados, pelo acompanhar dos processos que emergem de encontros imprevistos, quando nos dispomos a abrir mão da “ilusão de estar em ‘controle da situação’” (FONSECA, 1999, p. 64). Com isso, foi possível articular a investigação colaborativa sobre nossas práticas com a formação coletiva enquanto educadores(as), propondo-nos a compor com as intercorrências e nos fazendo mais presentes e atentos às potências que habitam ali.

Considerações finais

A partir do compartilhamento de nosso percurso, esperamos ter sido possível perceber a presença contínua das propriedades do que compreendemos como experimental em nossas práticas. Desde o não planejamento prévio dos temas ou assuntos pelos quais nos movimentamos, até as formas como escolhemos registrar nossa trajetória, todos os processos se deram de forma a exercitar nossa atenção para lidar

com aquilo que aflorava dos nossos encontros, assim como dos acontecimentos do nosso cotidiano que eram levados para o espaço do Grupo de estudos e práticas do Ateliê. Esse exercício da atenção foi possível uma vez que buscamos ativar elementos do fazer antropológico, como o treino da escuta e da presença atenta, lançando olhares até mesmo às coisas que parecem mais ordinárias. Esse movimento possibilitou o acesso às miudezas que cercam a escola e que se configuram como uma das nuances que sustenta nosso desenrolar de pesquisa e de proposição de espaços de formação docente.

Nota-se que para isso, foi necessária uma abertura à composição com linguagens artísticas, como exercícios teatrais, a literatura e a produção imagética por meio de colagens, o que deu origem aos registros feitos no site do projeto. Assim, ao discutir alguns desses elementos que têm permeado nosso trabalho de articulação entre pesquisa, extensão e ensino, esperamos contribuir para que a dimensão experimental inerente ao fazer etnográfico possa ser cada vez mais potencializada, transbordando do espaço do trabalho de campo para os espaços de seu ensino, constituindo sensibilidades e modos de fazer etnográfico-pedagógicos sempre inéditos.

Referências

BESERRA, Bernadete. A construção do olhar antropológico na formação docente. **Coleção Textos FCC**, São Paulo, v. 50, p. 93-121, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/4318/3237>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação: Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 16 mar. de 2023.

COSTA, Luis Artur. O corpo das nuvens: ousos da ficção na Psicologia Social. **Fractal: Revista de Psicologia** [online]. Rio de Janeiro, v. 26, n. esp., p. 551-576, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922014000500551&lng=en&nrm=iso Acesso em: 5 mar. 2023.

ECKERT, Cornelia et al. Apresentação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 9-18, setembro, 2017.

ELIAS, AlexsânderNakaóka. Por uma etnografia multissensorial. **Tesisituras**, v.7, n. 2, jul./dez., 2019.

EUGENIO, Fernanda; FIADEIRO, João. Jogo das perguntas: o modo operativo “AND” e o viver juntos sem ideias. **Fractal**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, pp. 221-246, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2023.

FERREIRA, Vanessa do Rêgo. OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. O Ensino de sociologia como um campo (ou subcampo) científico. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 37, n. 1, pp. 31-39, jan./jun. 2015.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, pp. 58-78, jan./abr. 1999.

FOUCAULT, Michel. “A escrita de si”. In: **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, pp. 144-162.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. “Antropologia e educação: Origens de um diálogo”. **Cadernos CEDES**. Campinas, v.18, n.43,

dezembro, 1997.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, v. 18, n. 37, pp. 25-44, 2012.

INGOLD, Tim. **Antropologia: para que serve?** Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

MORAWSKA, Catarina. Experimentações Etnográficas: experiências de pesquisa em Antropologia na graduação da UFSCar. **Revista Florestan**, a. 4, n. 6, 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. A Antropologia e a formação de professores. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, pp 23-30, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/331>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 44, pp. 57-75, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4480>. Acesso em: 25 mar. 2023.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANSI, Roger. Experimentaciones participantes en arte y antropología. **Revista de Dialectología y Tradiciones Populares**, vol. LXXI, n. 1, pp. 67-73, enero/junio, 2016. Disponível em: <https://dra.revistas.csic.es/index.php/dra/article/view/502/505>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. A etnografia como modo de ensinar e

aprender na escola. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 28, pp. 136-149, 2019. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7841>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SCHWEIG, Grazielle Ramos; RIGHI, Isabela Froes; SENA, Caio Morais. Experimentações com desenho na formação de professores: reflexões a partir do ensino de sociologia. **ECCOS Revista Científica**, v. 53, pp. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/16679/8351>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SCHWEIG, Grazielle. Ramos. Etnografia, colaboração e experimentação: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa. **Antropolítica - Revista Contemporânea De Antropologia**, v. 54, n. 3, pp. 323-345, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/antropolitica2022.i3.a54929>. Acesso em 18 março 2023.

TENÓRIO, Jeferson. **O Averso da Pele**, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Consultas virtuais

CINEAD LECAV. **Abecedário Virgínia Kastrup: Cartografias da Invenção (2019)**. Youtube, 6 de novembro de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mTWns8ACYDU&ab_channel=CINEADLECAV. Acesso em: 20 mar. 2023.



Sobre os Autores

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar

Doutor em Antropologia e Sociologia. Professor do Instituto Federal do Pará, campus Belém. Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciberultura (NUPEC). Organizador das coletâneas “Etnografias do afeto” (2019), “Gênero, etnografias e performances rituais” (2022) e “Antropologia na Educação Básica” (2023). Tem interesse pelos temas da sociologia e antropologizada educação, ciberultura, midiaticização, rituais de mídia e sociabilidades digitais.

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 Ciências Sociais (UFRN). Graduada em Ciências Sociais (UFPB). Tem experiência com os seguintes temas: pesca artesanal; tradição e cultura; turismo e Cultura Popular; unidades de conservação e reservas extrativistas; memória e história oral, Trabalho e terceirização na administração pública.

Marcelo da Silva Araújo

Doutor em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia/UFF (2014). Professor do Instituto Federal da Paraíba. Associado efetivo da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), é líder do

Grupo de Pesquisa “Antropologia na Educação Básica” e tem experiência com temas relacionados à pesquisa da memória, fotografia e educação em História Local, grafite de muros, juventude, cultura urbana e imagens contemporâneas, chineses e sociabilidade, imigração, identidade e religião na diáspora em Antropologia Urbana, e Antropologia na/da Educação Básica.

Andréa Lúcia da Silva Pereira

Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Campos dos Goytacazes. Atualmente, é coordenadora do PIBID (2023). Coordena o Grupo de Pesquisa em Memória e Cultura MotirõNhãdereko. É coordenadora da Universidade para Terceira Idade (UNITI/ESR/UFF-Campos). É membro efetivo do Laboratório de pesquisa em Ensino de Ciências Sociais (LAPECS) onde vem se dedicando às linhas de pesquisas: Ensino de sociologia e sociologia da educação e Memória, Religiosidade e Educação. Dedicar-se a estudos sobre a religião em especial o catolicismo em suas denominações como populares, culturais e institucionais.

Fernanda Deborah Barbosa Lima

Doutoranda no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC. Mestre em Antropologia, UFF. Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais, PUC-Rio. Professora EBTT, IFRJ. Atua nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e nos subsequentes/concomitantes, na EJA e na Pós-Graduação em Ensino de Línguas. Integra a ITES - Incubadora Tecnológica de Economia Solidária de Niterói, o NUGEDS e o grupo de pesquisa PLENA.

Lívia Tavares Mendes Froes

Doutora e mestre em Antropologia pela UFF. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UFMG. Professora EBTT do IFBaiano. No campus Senhor do Bonfim, atuou nas modalidades de ensino técnico integrado ao médio, técnico subsequente e pós-graduação. Atualmente está lotada no campus de Itaberaba, atuando no ensino técnico integrado ao médio. Integra o NEABI e Geni.

Bruno Guilherme dos Santos Borba

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2005), é mestre e Doutor em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia. MC, rapper e arte educador há mais de 25 anos, sendo um dos pioneiros do movimento hip hop no estado do Pará. Membro do Grupo de Estudos Afro-Amazônico da UFPA. É professor de Sociologia no ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) onde foi coordenador do NEAB (2015-2021) e de Pesquisa (2016-2018) do Campus Conceição do Araguaia. Atualmente coordena o Núcleo de Artes e Cultura do Campus Castanhal-IFPA. Tem experiência na área de Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: hip hop, rap, religião, pentecostalismo, relações étnico-raciais, juventude, educação e música.

Janaína de Souza Bujes

Doutoranda e Mestra em Antropologia Social pela UFRGS. Licenciada e Bacharela em Ciências Sociais pela UFRGS. Advogada e Mestra em Ciências Criminais pela PUCRS. Atua como advogada,

professora e pesquisadora nas áreas da Antropologia do Direito e do Estado, Sociologia Jurídica, Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade.

Lucas Tibo Saraiva

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social pela UNIMONTES. Atualmente professor de sociologia do Instituto Federal do Mato Grosso (Campus Juína).

Ana Carolina Pereira Torrente Pereira

Doutoranda em Ciências Sociais no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGSoc) - Universidade Federal do Maranhão-UFMA; Mestrado e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá-UEM/PR. Professora da rede básica de ensino do Estado do Maranhão.

Andréa Joana Sodré de Sousa Garcia

Doutoranda em Ciências Sociais no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais (PPGSoc) - Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Ciências Sociais pelo PPGSoc/UFMA; Bacharel e licenciada em Ciências Sociais - UFMA. Professora da rede básica de ensino do Estado do Maranhão.

Marcos Alexandre Verissimo da Silva

Doutor em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (PPGA/UFF). Gra-

duado em ciências sociais (bacharel e licenciatura) pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisador vinculado ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Administração Institucional de Conflitos (NEPEAC/INCT-InEAC/UFF), ao Núcleo de Pesquisa em Psicoativos e Cultura (PsicoCult/InEAC/UFF) e ao Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica (LEPIC/InEAC/UFF). Professor da SEEDUC-RJ.

Yuri José de Paula Motta

Mestre em Segurança Pública pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (PPGSD/UFF), e atualmente doutorando pelo mesmo programa. Bacharel em Políticas Públicas e atualmente graduando em Ciências Sociais na modalidade licenciatura pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisador vinculado ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Administração Institucional de Conflitos (NEPEAC/INCT-InEAC/UFF), ao Núcleo de Pesquisa em Psicoativos e Cultura (PsicoCult/InEAC/UFF) e ao Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica (LEPIC/InEAC/UFF).

Alice Magalhães Ribeiro

Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense. Bacharel em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Administração Institucional de Conflitos (NEPEAC/INCT-InEAC/UFF). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Antropologia dos Direitos e das Moralidades (GEPADIM/InEAC/UFF) e do Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica (LEPIC/InEAC/UFF).

Graziele Ramos Schweig

Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UFRGS, mestre e doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/UFRGS. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da FaE/UFMG e do Mestrado Profissional em Educação e Docência da FaE/UFMG.

Maria Tereza Couto Gontijo

Graduanda de Licenciatura em Ciências Sociais, extensionista no projeto “Ateliê de Ciências Sociais e ensino” e professora e professora de Sociologia no Cursinho Popular Equalizar.

Este livro dá continuidade à coletânea sobre a Antropologia na Educação Básica publicada em 2023 como resultado das atividades de produção e divulgação acadêmica desenvolvidas por grupo de pesquisa de mesmo nome. Na composição deste segundo volume estão trabalhos que resultaram de comunicações orais apresentadas no V Congresso da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, realizado em julho de 2022 na Universidade Federal de Alagoas, e na 33ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre agosto e de setembro de 2022 na Universidade Federal do Paraná. Dedicado à manutenção de um fórum permanente de pesquisas, estudos de casos e reflexões etnográficas, a obra reúne em seus 10 capítulos o interesse de docentes e pesquisadores(a) de diferentes regiões do Brasil em discutir o impacto e as contribuições da Antropologia na formação dos estudantes brasileiros, em especial a relação da disciplina com a sociologia escolar, sua abordagem em cursos técnico-profissionalizantes e a presença em projetos de iniciação científica e de extensão voltadas à formação de pesquisadores e docentes.

Palavras-chave: Antropologia; educação básica; metodologia; recursos didáticos.

