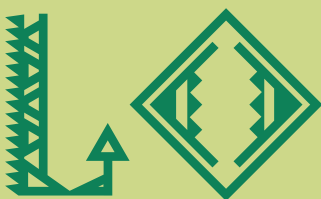


AN

TRO

PO



GIA

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

NA EDUCAÇÃO BÁSICA
VOLUME 3



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

Antropologia na Educação Básica Volume 3



Belém
2025

©2025 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Todos os direitos da publicação reservados. O conteúdo dos artigos aqui publicados, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo, é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial do Instituto Federal do Pará, da Editora IFPA ou das instituições parceiras.

Objetos gráficos: freepik.com

Dados para catalogação na fonte

A636 Antropologia na educação básica – volume 3. / Organizadores, Breno Alencar; Gekbede Targino; Marcelo Araújo. – Belém: Editora IFPA, 2025.
258 p.: il.

Formato digital

Disponível em: <https://proppg.ifpa.edu.br/e-books>

ISBN: 978-65-87415-99-4

1. Antropologia educacional. 2. Educação básica. 3. Ensino. I. Alencar, Breno. II. Targino, Gekbede. III. Araújo, Marcelo.

CDD: 370.19

Ficha catalográfica elaborada por Suzi Helena Soares dos Santos - Bibliotecária CRB-2 PA - 856

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

Kauana de Carvalho Penalva

Laísa Maria de Resende Castro

Lidineusa Machado Araújo

Maria José Souza dos Santos

Nelson de Lima Ribeiro Filho

Priscilla Bezerra Barbosa

Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho

Rejane de Barros Araújo

Rosinaldo Fonseca daSilveira

Silvana Gomes dos Santos

Suezilde da Conceição Amaral Ribeiro

Walery Costa dos Reis

Projeto gráfico e diagramação

Caio Cesar Figueiredo de Sousa

Revisão de texto

Maria Reinize Semblano Gonçalves



Agradecimentos

Este livro celebra, entre muitos encontros e desencontros, a perenidade de uma proposta: saber o que profissionais com formação em antropologia fazem na sala de aula e além da sala de aula da educação básica.

A pertinência com que este objetivo foi colocado em prática se mede pelo número de publicações e participações em eventos do Grupo de Pesquisa em Antropologia na Educação Básica, com sede no Instituto Federal da Paraíba, campus Campina Grande. Desde o surgimento do Grupo de Pesquisa, publicamos dois livros e participamos de oito eventos nacionais e internacionais por meio da apresentação de trabalhos, lançamento de livros, reuniões de rede e organização de Grupos de Discussão ou de Trabalho e Mesas Redondas.

Em uma área que ao longo de sua história tem se voltado para o ensino superior, os resultados alcançados pelo grupo nestes cinco anos significam muitas coisas, entre elas a de que há muito ainda a ser feito e de que não teríamos chegado a este terceiro volume sem a contribuição de muitas pessoas e instituições que dedicaram seu tempo, atenção e trabalho para tornar este livro possível.

Não é de hoje que agradecemos aos autores, colegas de profissão, que têm contribuído com seus escritos para a composição desta coletânea. Mas o fazemos agora reconhecendo o incentivo de cada um e cada uma em nossos encontros e trocas por meio de palavras e sugestões. São elas que revelam, a um só tempo, a pertinência e perenidade de nossa proposta.

Aproveitamos, também, para renovar nosso agradecimento à organização da Reunião de Antropologia do Mercosul, em sua décima quarta edição, pelo aceite de nossas quatro propostas para o evento: lançamento do primeiro volume de “Antropologia na

Educação Básica”, da Mesa-Redonda “Ensino e aprendizagem da antropologia na educação básica: pesquisas, debates e fazeres”, da Reunião da Rede de pesquisa da Antropologia na educação básica e do Grupo de Trabalho “Ensino e aprendizagem da antropologia na educação básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos”, cujos proponentes e a maioria dos participantes provêm de instituições de ensino básico, demonstrando interesse pela proposta apresentada em sua primeira versão.

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 e autores no evento e ao incentivo acadêmico à publicação manifestado pelos 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 - Projeto e missão – a antropologia como educação básica Gilmar Rocha	15
Apresentação	31
Antropologia e Educação: contribuições para o pensamento pedagógico brasileiro Marcelo da Silva Araujo	51
Ensino de Antropologia no Bacharelado Internacional: desafios e conquistas Marzia Balzani Gabriela Grinfeld	73
“Não é fofoca, é pesquisa”: educação científica a partir da etnografia do cotidiano escolar Gabriela de Lima Cuervo	99
Etnificação da educação escolar indígena Jose Kleiton Vieira de Lima Ferreira	127
Antropolojogo: um jogo didático de Antropologia Millena Juliette Teles Moraes Ventura	147
Diálogos entre produção audiovisual, Antropologia e História na Educação Básica Tayanná Santos de Jesus Sbrana Kátia Bárbara da Silva Santos	173
Produzindo e experimentando <i>podcasts</i> de Antropologia no Ensino Médio Irene do Planalto Chemin	197

“O que se ganha” e “o que se perde”: pensando Antropologia e educação nos livros didáticos **219**

Andréa Lúcia da Silva de Paiva

Algumas relações entre Antropologia, Educação e Juventude **241**

Priscila Farfan Barroso

José Luís Abalos Júnior



Prefácio

Projeto e missão – a antropologia como educação básica

Gilmar Rocha¹

“...antropologia e educação tem o poder de transformar o mundo” (Tim Ingold)

“...este livro merece ser reconhecido com um fato inédito, o qual, além de trazer à luz estratégias curriculares e pedagógicas inovadoras e de apontar os desafios para o ensino da Antropologia na Educação Básica, pretende ser um marco no estímulo às experimentações e produções de pesquisadores e docentes dedicados à transposição dos conhecimentos antropológicos para a educação básica. Esperamos que, por meio dele, contribuamos para que a Antropologia brasileira se situe além do prestígio acadêmico de seus profissionais, notoriamente localizados no ensino superior, e do seu papel institucional, em razão da relevância política da Associação Brasileira de Antropologia junto à sociedade civil. Nossa tarefa é levar a Antropologia para a Educação Básica, ressignificando seus conteúdos e contribuindo para o aperfeiçoamento dos educadores que a elegem como componente curricular” (p. 45).

“Projeto e missão”. Me parece ser este o espírito que move Breno Alencar (IFPA), Gekbede Targino (IFPB) e Marcelo Araújo (IFPB), na organização deste volume 3; tal como já enunciado acima, ao final da “Apresentação” de *Antropologia na Educação Básica*, de 2023. Além do ineditismo da proposta e da “pretensão pedagógica” – aqui entendida no sentido de buscar promover o diálogo com “o(s) outro(s)” em

1 - Antropólogo. Professor do Departamento de Artes e Estudos Culturais/RAE e do Programa de Pós-graduação Cultura e Territorialidades/ PPCULT, da Universidade Federal Fluminense/UFF. Membro da Rede Argonautas de Pesquisadores em Antropologia e Educação: <https://redeargonautas.com.br/index.php/pesquisadores/>.

direção ao mundo, como sugerem Ingold (2020), Brandão (s/d), entre outros –, estes volumes representam a continuidade ímpar de um projeto e de uma missão a favor do campo da antropologia e da educação no Brasil.²

Assim, fazendo coro aos colegas Amurabi Oliveira e Bárbara Fontes, prefaciadores dos volumes anteriores, agradeço o convite dos organizadores / professores / antropólogos / sociólogos Breno, Gekbede e Marcelo para abrir essa nova publicação. Com um misto de contentamento e admiração, gostaria de destacar alguns pontos que, mesmo já tendo sido objeto de reflexões de outros antropólogos, nos ajudam a pensar sobre a importância da antropologia no campo de estudos da educação e, em especial, da educação básica. No entanto, não pretendo aqui, fazer um histórico da relação da antropologia com a educação, bem como da antropologia com as ciências sociais e humanas, ou mesmo entrar em discussões específicas sobre as diferenças entre etnografia e antropologia e temas correlatos. Com “pretensão pedagógica”, penso a antropologia como educação básica, ou seja, no meu entendimento, a antropologia é uma forma de educação básica. Pretendo, assim, destacar o aspecto pedagógico da antropologia, tendo em vista sua contribuição para a educação básica, mas também para outras áreas da vida social, como a educação popular.

Metodologicamente, início esta breve apresentação destacando o lugar da educação e o papel da antropologia no cenário brasileiro contemporâneo; na sequência, busco dialogar com Marcel Mauss, Carlos Rodrigues Brandão e Tim Ingold, por entender que eles

2 - A importância deste e dos volumes anteriores de *Antropologia na Educação Básica* pode ser vista em perspectiva comparada à importância do trabalho de Rodolfo Vilhena para o campo de estudos da antropologia do folclore no Brasil: “Projeto e Missão – o movimento folclórico brasileiro, 1947-1964”, resultado de sua tese de doutoramento, publicada em 1997. Ambos, verdadeiras fontes de inspiração e marcos “fundantes” de uma discursividade em “luta concorrencial”, diria Bourdieu, no campo antropológico.

iluminam a relação da antropologia com a educação à medida que nos incitam a pensar tal relação como processo mais amplo, denso e profundo de ensino e aprendizagem atravessado por trocas simbólicas que envolvem saberes, práticas e afetos, experiências partilhadas ao se viver com os outros, maneiras de se afinar os sentidos quando se caminha junto; por fim, destaco a contribuição singular desta obra porque é crítica, criativa e fecunda para a antropologia e a educação, em todos os níveis, ao estimularem nossa “imaginação antropológica”.

*

Antropologia da educação; antropologia na educação; antropologia e educação; antropologia como educação; afinal, qual a diferença entre uma e outra destas definições?³ Pluralidade que, antes de ser um problema, pode revelar a potencialidade e abertura desta relação, posto que cada uma dessas possibilidades de se pensar a antropologia com a educação nos leva a caminhos e projetos diferenciados. Assim, se bem entendido, neste momento, partilho com a professora Neusa Gusmão (2015) – pioneira no campo de estudos da antropologia com a educação –, a ideia de que há uma antropologia da educação sendo feita no Brasil e na América Latina que busca ocupar um lugar de destaque no campo das ciências sociais institucional quanto teoricamente. É o que também nos sugere o professor Amurabi Oliveira (2021), quando analisa o lugar da antropologia da educação no âmbito dos encontros, congressos e, em especial, no fórum das Reuniões Brasileiras de Antropologia (RBA), nos últimos 20 anos. Ambos reconhecem tratar-se de um processo de consolidação e/ou

3 - Lembrando que a definição constitui um esforço em delimitar o campo de observação e não o objeto em si, pois, em acordo com Mauss: “Não se trata, bem entendido, de definir imediatamente a própria substância dos fatos” [mas] “apenas a encaminhar a pesquisa, a determinar o objeto do estudo, sem antecipar os resultados do estudo” (Mauss, 1981, p. 251).

legitimação da antropologia da educação no Brasil. Caso se possa dizer que é um momento especial de autorreflexão sobre a história da antropologia ao voltar a atenção para o seu passado, com vistas à constituição de novos caminhos, projetos, linhas de pesquisa na atualidade, não tenho dúvidas quanto à contribuição deste livro nesse processo.

Embora não pretenda fazer a história da antropologia da educação no Brasil⁴, ainda assim gostaria de destacar a importância deste momento, olhando rapidamente para o passado das ciências sociais e da educação.

Por certo, não se pode negar a presença, mesmo que inconstante, da educação no campo de estudos das ciências sociais. Por muito tempo, a “sociologia da educação” exerceu certa hegemonia no campo das ciências sociais e da educação, quando muito era coadjuvante. Mesmo com a crescente produção científica no campo das ciências sociais no Brasil a partir dos anos 1940, como nos mostra Villas Boas (2007), a educação aparece, no campo da sociologia, como última na escala de interesses dos pesquisadores brasileiros da época, ficando atrás de temáticas como meio rural, mobilidade histórica e social, meio urbano e religião⁵. Somente a partir dos anos 1970, ocorre uma mudança de perspectiva com a qual a antropologia adquiriu maior projeção e autonomia frente à certa hegemonia do paradigma sociológico. Em paralelo, também as relações entre as ciências sociais e a educação começam a se modificar, porém de modo lento e gradual. Então, aos poucos a educação passa a despertar a atenção dos antropólogos, sendo

4 - Já existe uma abundante literatura sobre a história da antropologia e suas relações com as ciências sociais e a educação. Cornélia Eckert em “A antropologia na atualidade” (1994) faz um apanhado da história recente da disciplina.

5 - A produção avaliada pela autora, entre os anos 1945-1966, envolve um total de 872 trabalhos inscritos nos campos da História do Brasil, Economia Política, Antropologia, Sociologia, Ciências Políticas, Geografia Humana e Demografia. Destes, somente três livros sobre educação foram publicados entre os anos 1964-1966: *Educação e sociedade (leituras de sociologia da educação)* e *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*, de Marialice Foracchi, e *Educação e sociedade no Brasil*, de Florestan Fernandes.

visível o movimento em torno do tema com a formação de grupos de estudos, formação de redes, apresentação de trabalhos nos congressos nacionais e internacionais, produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado, publicação de artigos e livros.

Desde então, parece ter chegado o momento em que a antropologia reúne as condições necessárias para fundar, efetivamente, uma “antropologia da educação”, a exemplo de tantas outras antropologias, como “antropologia da religião”, “antropologia da arte” etc. Talvez se possa buscar em Foucault uma fonte de aproximação, senão de inspiração, para se pensar as invenções no campo discursivo das ciências (a exemplo das invenções da tradição, da cultura e de tantas outras, e porque não da “antropologia da educação”), como uma espécie de formação discursiva. Trata-se de um empréstimo feito à arqueologia de Foucault (1987) para se pensar a “antropologia da educação”, primeiro, como expressão de uma ruptura epistemológica da história das ciências sociais com a educação; segundo, como prática discursiva que guarda certa especificidade teórico-metodológica, na medida em que tem na etnografia sua principal estratégia na produção de conhecimento (“teorias etnográficas”); de resto, cabe aos conceitos de cultura, diversidade cultural, alteridade, socialização, aprendizagem, saber e patrimônio, auxiliarem na tarefa de orientarem o olhar do antropólogo para outras formas de educação que não àquela consagrada pela visão “bancária”, como diria Paulo Freire.

Em suma, a relação das ciências sociais com a educação, em geral, e da antropologia, em particular, nos diz muito de uma história feita de continuidades e rupturas, mas que parece, nesse momento, promover um olhar mais sensível ao fenômeno da educação, das políticas de ensino, a importância das escolas, das aprendizagens, dos saberes e das práticas culturais e patrimoniais, aos temas relacionados à diversidade cultural, as identidades de gênero, a violência e outros.

Desde os anos 1960, assistimos a uma estreita e fecunda aproximação da cultura com a educação, processo de fundamental importância para a constituição e/ou institucionalização da “antropologia da educação” em tempos atuais.

*

As análises temáticas, as abordagens metodológicas, as reflexões didáticas, os relatos das experiências descritas neste e outros volumes de “Antropologia na educação básica” instigam a pensar em e com a antropologia também como forma de educação básica. Não só como forma auxiliar ou meio didático eficaz na transmissão de conhecimentos, mas, como nos chamam a atenção Marcel Mauss, Carlos Brandão e Tim Ingold, sobretudo, como possibilidade de provocar a abertura para o mundo, com o outro, ampliando e ressignificando o sentido, de fato, da educação. Afinal, tanto a antropologia quanto a educação estão envoltas no processo de formação das pessoas. Como declara o professor Carlos Brandão no título de um de seus últimos livros: *O primata que aprende: como a educação começou a acontecer*, e na Introdução destaca: “Somos seres em que o aprender é a própria experiência perene e substantivamente fundadora de quem somos como espécie, como coletividade e como pessoas” (2022, p. 14)⁶.

Carlos Rodrigues Brandão estabeleceu estreito contato com Paulo Freire desde sua participação nos Movimentos Educacionais de Base (MEB), nos anos 1960. Mas, para além das contribuições e diálogos do

6 - Sem querer abusar da paciência do leitor, gostaria de ressaltar a importância do livro do professor Brandão para a ideia que aqui apresentamos, quando ele diz: “Escrito por um antropólogo, *O Primata que aprende* é um livro a respeito da Educação. É um livro de Antropologia da Educação, ou seja, é um livro em que a cultura foca um dos seus campos ou domínios mais essenciais e mais esquecidos entre os próprios antropólogos. A dimensão de vidas, culturas e sociedades, em que talvez o ser humano viva e partilhe a sua mais estranha e essencial experiência: o aprender a saber. Ou, melhor ainda: o ensinar e aprender e o ensinar a aprender” (2022, p. 13-14).

antropólogo com Paulo Freire, também se pode identificar diálogos de Brandão com outros autores como Antônio Gramsci, Marcel Mauss e, numa reflexão mais atual, com Tim Ingold, dentre outros. E com eles estabelece uma espécie de relação de “afinidades eletivas”, na medida em que envolve o lado intelectual, a biografia e o sentimental, ultrapassando as fronteiras da inspiração científica, posto que Marcel Mauss e Tim Ingold são também fontes de inspiração humanista, solidária, democrática, recíproca e, epistemologicamente, fecunda e resistente. Fecunda porque inspirada em um movimento a favor da vida, das trocas e reciprocidades, do caminhar e peregrinar juntos; resistentes ao reclamarem o lugar de fala, o dar voz e confiança aos sujeitos concretos e aos seus pensamentos, em suas vontades e seus desejos, por fim, aos seus saberes e práticas socioculturais.

Pedagogicamente, a antropologia e educação, embora tenham *ethos* distintos, partilham e/ou correspondem, nos diz Ingold (2020), de princípios semelhantes, comuns. Pedagogia é um conceito polissêmico, carregado de sentidos e significados outros. Tradicionalmente, pedagogia designa a “ciência que cuida ou estuda a educação” enquanto “conjunto de princípios e ideias que norteiam a ação de ensino”; porém, numa abordagem freireana, pedagogia mais do que uma metodologia consiste numa atitude epistemológica mediada por processos de ensino/aprendizagem em que o outro, seja criança, adolescente, adulto, seja camponês, ou cidadão, tem sua visão de mundo e seu estilo de vida respeitado como formas legítimas de saber, conhecer, pensar, sentir, ensinar... Nessa perspectiva, mais do que pretender saber o que a antropologia ensina, importa saber como ela ensina e aprende. Portanto, uma forma de epistemologia próximas ao Sul.

O antropólogo Marco Antônio Gonçalves lança luz sobre o significado da pedagogia da antropologia:

A antropologia desenvolve em seu exercício de produção de conhecimento esse princípio reflexivo, que é uma espécie de pedagogia de mão dupla: quem ensina aprende, quem aprende ensina. O trabalho de campo, esse lugar no qual se opera essa pedagogia, é menos uma espacialidade e mais um encontro entre pessoas, entre culturas, entre conceitos. Uma relação que permite ao antropólogo e a seus interlocutores exercitarem essa pedagogia, o antropólogo se submete a esse aprendizado buscando quem o ensina a aprender aquele mundo outro. Portanto, o trabalho de campo seria essa instância pedagógico-epistemológica que transforma as pessoas nesse encontro, quando se defrontam perspectivas, conceitos e ideias (Gonçalves, 2014, p. 150).

A pedagogia da antropologia está envolta em um processo de trocas de saberes, de ensino e de aprendizagem com o “outro”, portanto, como experiência dialógica de uma antropologia compartilhada, promovida pelo trabalho de campo via etnografia, é onde se forma a pedagogia, aqui nominada, “pedagogia da partilha”⁷.

Proponho que se veja, então, a pedagogia enquanto atitude epistemológica frente à realidade social, na medida que se trata de um posicionamento antropológico e dialógico com o outro. A pedagogia é, aqui, pensada como forma de conhecer, como modo de aprender o saber e o fazer do outro com o outro, ou seja, de modo compartilhado. Nessa perspectiva, ela implica um compromisso com o campo no qual o outro habita; tornando a aprendizagem, no dizer de Ingold, uma atitude ecológica. Assim, mais do que o que se aprende no e com o campo, busca-se destacar como se aprende: aprende-se com o povo, cantando, dançando, comendo, rezando, viajando, caminhando, partilhando,

7 - A propósito, é nesse lugar, ou melhor, entrelugar do “trabalho de campo”, que se desenvolvem fecundas “teorias etnográficas”, como a dádiva, a magia, a educação etc. Por outro lado, não por acaso, o Prof. Brandão irá, em mais de um momento de sua obra, evocar o termo partilha, a começar pelo nome do site no qual estão disponíveis grande parte de seus estudos. Da minha parte, penso a partilha no sentido dos “gestos elementares da reciprocidade”: dar, receber, retribuir, pedir, ofertar, orar, agradecer, significa trocar, conviver, dividir, congregar, compartilhar, interagir, se se pode dizer, “dadivar”...

dialogando; eis o sentido da pedagogia. Uma pedagogia que está em estreita relação de interdisciplinaridade e interculturalidade com a antropologia, uma pedagogia com antropologia. Portanto, também a antropologia é uma forma de pedagogia.

No entanto, sem pretender ir tão longe epistemologicamente, importa dizer que a pesquisa, o trabalho de campo de Carlos Brandão, será profundamente marcado não só pelo espírito científico, mas, sobretudo, pela abertura à sensibilidade, às emoções, aos afetos. Numa aproximação com George Stocking Jr, nele encontramos uma fecunda “sensibilidade etnográfica” que possibilita, a exemplo de Mauss (Rocha; Tosta, 2022), ser mestre e aprendiz ao mesmo tempo. Para o educador-antropólogo, os camponeses, os festeiros, rezadores, foliões, enfim, os homens do povo, não são simples objetos de estudo: antes, ao contrário, são sábios, são mestres, são professores. Então, o estudo das culturas populares constitui verdadeiras experiências pedagógicas que ensinam ao próprio antropólogo sobre outras visões de mundo, outros modos de sentir, formas de celebrar etc. De resto, declara o educador-antropólogo, porém sem lembrar-se ao certo se de Mia Couto ou de Manoel de Barros:

“o melhor de mim são os outros” (2022, p. 16) – grifo meu⁸.

8 - Nos últimos anos, Carlos Brandão esteve às voltas, em diálogo, com a “antropologia e/ou como educação”, de Tim Ingold (2020), especialmente, no trabalho não publicado, mas disponível no site *A partilha da vida*, intitulado “Uma pedagogia da antropologia ou uma antropologia da pedagogia?” (Carlos Rodrigues Brandão peregrinando em companhia de Tim Ingold), não datado. Na abertura do texto, em “Nota liminar”, o autor adverte:

“Este escrito é simplesmente “um escrito”. Não é um artigo e muito menos um livro. Não deverá ser também um futuro capítulo de um livro. É a soma de alguns fragmentos ao longo de leituras de antropólogos, filósofos, poetas e outras pessoas que volta e meia escrevem o que pensam. Ou o que sonham. Meu primeiro desejo foi o de enviar estes “escritos peregrinos” para a gente amiga de nossa Rede Argonautas. E depois partilhar o que escrevi com algumas outras pessoas”.

Parte deste material inédito, na verdade, integra o livro *O primata que aprende* (2022), no qual apresenta um capítulo 6, intitulado “Dar, receber, retribuir”, numa clara referência ao Ensaio sobre a dádiva, de Marcel Mauss.

Fazendo um pequeno jogo de sentidos, a pesquisa participante para Carlos Brandão é, pedagogicamente, “com-partilhada”, ou seja, à luz de sua pedagogia da partilha é uma experiência partilhada, reciprocamente, dividida com o outro. Processo no qual o ensino e a aprendizagem são simultaneamente os dois lados da moeda. É por meio da participação, das trocas, da convivência, das reciprocidades, do diálogo com o outro que aprendemos e apreendemos os significados em sua cultura.

Todo este processo nos leva à pesquisa participante, tema que, como já sugere o título, implica na participação ou co-participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, sejam eles os antropólogos, os camponeses, os estudantes, os professores e outros. Porém, não nos é possível explorar este tópico neste momento; assim reservo uma densa citação referente ao papel pedagógico, epistemológico e político no campo da educação popular que, penso, sintetiza a importância do tema para outras dimensões da vida social e da educação, em especial:

O desdobramento disto em termos específicos de pesquisa participante poderia gerar, para fins de debate, a seguinte sequência: 1) a pesquisa busca e ao mesmo tempo provém de relações de serviço e/ou aliança entre intelectuais militantes (em geral saídos das universidades) e sujeitos populares, em que a disposição é a de gerar formas alternativas de saber e de produção social do saber onde, de saída, a oposição tradicional sujeito-pesquisador x objeto de pesquisa seja reduzida e, se possível, desfeita; 2) a intenção determinante de provocar mudanças significativas na esfera do saber, na das condições políticas de apropriação do saber e nas de transformações do saber em qualidade de ação e de ação popular em qualidade de poder, exige a criação de teorias e modelos de conhecimento da realidade social compatíveis com finalidades políticas que, do pleno direito, submetem as da pura ciência; 3) a quebra da dicotomia pesquisador-pesquisado e a subordinação da equação da pesquisa ao momento e à direção do trabalho político popular é duplamente educativa e constitutiva: transforma categorias de pensamento e

ação do intelectual participante e dos sujeitos populares envolvidos e, por outro lado, é a prática legítima que aponta para a possibilidade de construção de uma ciência popular. Ou seja, a legitimidade de um trabalho político que possui como horizonte a transformação da vida social e do sentido da história torna legítima a alternativa de transformação das ciências que, no curso desta, fazem parte daquela. Tornam legítima a denúncia de seus serviços à causa da dominação e, por consequência, anunciam a legitimidade necessária de seu compromisso com uma ‘causa popular’... (2007, p. 129).

A pesquisa participante é também uma ação política, de resistência, de produção de conhecimento, modo no qual e pelo qual se promove o direito de fala, de garantir o direito de voz dos subalternos. Pode-se dizer que, com Carlos Rodrigues Brandão, também a pesquisa participante é parte de um sistema mais amplo de “partilhas”, ou seja, ações compartilhadas, compartilhadas, pedagogicamente, consagradas como dádiva!

Para além de seres aprendentes que somos, somos também seres que aprenderam a compartilhar, a dividir, a trocar, a interagir, a dialogar, a coletivizar, muito embora façamos guerras, promovemos genocídios, produzimos violência em escala industrial. Mas dividir, compartilhar, trocar é, sem dúvida, uma questão de educação, é parte de uma pedagogia da reciprocidade.

*

Antropologia na educação básica é, sem dúvida alguma, uma declaração de fé, um testemunho pedagógico acerca da educação no sentido amplo, porém profundo na palavra ao significar “trazer à luz a idéia’ ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade”, tal como observa Martins (2005, p.

33) em seu estudo etimológico. Ou, como dizem seus organizadores na Apresentação ao volume 2, “é uma obra em reconhecimento à Antropologia da Educação” (2025, p. 13). Assim, pensando o sentido da “educação básica” – para além da classificação oficial estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁹ e do universo infantil e adolescente que envolve –, nos remete a um conjunto de princípios de ordem cognitiva quando relativos à sensibilidade, ou seja, corresponde ao processo de aprendizagem no qual o desenvolvimento intelectual e sensitivo acontece por meio e/ou através das trocas no âmbito na comunicação e aquisição de novas linguagens, bem como ampliação da percepção sensorial e a atenção, nos termos de Ingold¹⁰.

Os “humanos não são seres, mas devires”, declara Ingold, pois “onde quer que estejam, os humanos estão [*humaning*] humanando” (2016, p. 409); ou seja, “somos seres aprendentes”, já o disse o prof. Brandão (2022). O que nos torna, então, seres em eterno processo de aprendizagem, uma vez que educação implica em estimular tanto o intelecto quanto a sensibilidade nos colocando imersos no mundo. Nessa perspectiva, é que me parece residir o sentido da educação básica, posto que estamos sempre em educação, afinal “o homem é um ser que se faz ou se *per faz* por meio da educação”, penso em Mauss (Rocha, 2011). Parece-me ser este o espírito que corporifica também este volume de *Antropologia na educação básica*, na medida que representa um momento especial no campo da antropologia da educação ao ultrapassar os muros da academia e do ensino superior, ao mesmo tempo que ratifica o potencial pedagógico da antropologia ao nos aproximar não só da(s) cultura(s) na educação básica com seus atores e

9 - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>

10 - A despeito das controvérsias acerca da etnografia e observação participante na antropologia de Ingold, vale destacar sua aguda observação, segundo a qual “praticar antropologia é ser educado dentro e fora da academia, então o mesmo deve valer para as correspondências com os interlocutores “não acadêmicos” (2016, p. 410).

agentes, sejam estudantes infantis e adolescentes ou professores, quanto “trazer à luz a novas ideias” acerca das estratégias metodológicas e práticas didáticas criadas e experimentadas nas escolas como exercício epistemológico de “etnoeducação”¹¹.

Combinando reflexões teóricas e históricas sobre a antropologia da educação com as práticas didáticas e estratégias metodológicas envolvendo desde pesquisa participante e experimentos etnográficos, aos estudos de caso e análise de discursos, em projetos e experimentos que avaliam as tensões inerentes à pedagogia da educação diferenciada, ao desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias como jogo, o audiovisual, o *podcast*, no processo de aprendizagem, promovendo a aproximação e o diálogo entre práticas e saberes de professores e alunos, o imaginário com a realidade, a criação com a educação; enfim, por tudo isso, e muito mais, é que *Antropologia na educação básica* representa uma contribuição ímpar para a antropologia e educação no Brasil.

Os estudos que formam o livro, além de criativos e inspiradores, são fecundos ao estimularem nossa “imaginação antropológica” acerca de temas, problemas e possibilidades de estudos e reflexões aprofundadas relacionadas à memória da própria “antropologia da educação”; ao lugar de fala das crianças e jovens; o papel dos livros didáticos, dos jogos, das novas tecnologias na produção das representações e das subjetividades; da relevância da interação entre pesquisa, ensino e extensão na produção do conhecimento; na promoção de discussões e pensamentos sobre a diversidade cultural, as identidades étnicas e de gênero; atentar para a escola como

11 - Fazendo um exercício de “imaginação antropológica”, aproximo as experiências apresentadas em *Antropologia na educação básica* com a proposta da “etnoeducação” desenvolvida em projetos de extensão, ensino e pesquisa, nas regiões de Oriximiná/PA e dos Lagos/RJ, envolvendo a formação de professores do ensino básico, alunos do ensino básico e da graduação, bem como professores de cursos diversos da UFF e de outras universidades; a esse respeito ver Rocha et al (2013; 2024).

território privilegiado para se apreender os “devires” que a habitam; enfim, o quanto a antropologia se afina com a ideia de ser também uma forma de “educação básica”, uma vez que pode nos ensinar que ser humano é também um projeto e uma missão!

Vassouras/RJ, inverno de 2024.

Referências

ALENCAR, Breno; TARGINO, Gekbede; ARAÚJO, Marcelo (Orgs.). “Apresentação”. In: **Antropologia na educação básica**. Belém, Editora IFPA, 2023.

ALENCAR, Breno; TARGINO, Gekbede; ARAÚJO, Marcelo (Orgs.). “Apresentação”. In: **Antropologia na educação básica, volume 2**. Belém, Editora IFPA, 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Uma pedagogia da antropologia ou uma antropologia da pedagogia?** s/d (Inédito).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, Mercado das letras, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O primata que aprende: como a educação começou a acontecer**. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2022.

ECKERT, Cornélia. “A antropologia na atualidade”. **Anos 90**, Porto Alegre, n.2, maio 1994.

GONCALVES, Marco Antônio. “A reeducação do antropólogo – a pedagogia da antropologia”. In TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar

(Orgs.). **Diálogos sem fronteira – história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2014, p. 149-164.

GUSMAO, Neusa Maria Mendes. “Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos”. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 19-37, jan./abr. 2015.

INGOLD, Tim. “Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia”. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set.-dez. 2016

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

MARTINS, Evandro Silva. “Etimologia de alguns vocábulos referentes à educação”. **Olhares & trilhas**, Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MAUSS, Marcel. **Ensaio de sociologia**. SP, Perspectiva, 1981.

OLIVEIRA, Amurabi. “Uma análise da antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020)”. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e224182, 2021.

ROCHA, Gilmar. **Mauss & a educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

ROCHA, Gilmar; RUSSI, Adriana; ALVAREZ, Johnny. “Etnoeducação patrimonial: reflexões antropológicas em torno de uma experiência de formação de professores”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2 (71), p. 55-67, maio/ago. 2013.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra. “Aprendiz de feiticeiro –a pedagogia da antropologia de Marcel Mauss”. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 235-260, 2022.

ROCHA, Gilmar *et al.* “Artes, diversidade cultural e educação: uma experiência de extensão, ensino e pesquisa”. **UFF & Sociedade**, Niterói, v. 4, n. 4, e040401, 2024.

VILLAS BOAS, Glaucia. **A vocação das ciências sociais no Brasil – um estudo da produção de livros do acervo da Biblioteca Nacional 1945-1966**. Rio de Janeiro, FBN, 2007.

Apresentação

Chegamos ao nosso terceiro volume! Imaginando termos, e anunciando aqui, fôlego para mais alguns, vemo-nos obrigados a realizar uma reflexão. E tal reflexão precisa dar conta de elementos fundamentais que justifiquem o porquê de uma Antropologia na Educação Básica. Se tivermos sorte (e competência), a cara leitora e o caro leitor nos compreenderão.

Sabe-se que é comum vermos, nas Ciências Sociais, trabalhos na área da Sociologia da Educação, mas o mesmo não pode ser dito sobre a Antropologia da Educação. E, neste caso, em especial quando se trata da Antropologia na Educação Básica. Atualmente, a Antropologia parece ocupar uma posição desconfortável na educação básica brasileira. Entretanto, faz-se mister reconhecer que sua presença no cotidiano escolar se tornou, nas últimas duas décadas, socialmente visível. Com outro “entretanto”, é necessário afirmar, ao mesmo tempo, que a sua ausência num lugar curricular próprio e relativamente autônomo limitou as possibilidades efetivas de atuação sobre os modelos de formação humana oferecidos pelas instituições de ensino fundamental e médio. Desta feita, a pergunta sobre os significados de uma Antropologia escolar se confunde com as próprias dificuldades curriculares que a disciplina encontra quando de sua participação na construção de uma agenda comum da educação brasileira.

Estas são, seguramente, dificuldades. Porém, apesar delas, entendemos que a educação é uma **dimensão do conhecimento antropológico** (assim mesmo, com grifo!) e que a Antropologia é uma “correspondência educacional com a vida real” (Gama e Fleischer, 2016, p. 110), à medida que pressupõe o desenvolvimento de habilidades de percepção e capacidades de julgamento sobre o

mundo. Porém, se ela, a Antropologia (neste caso, a acadêmica *stricto sensu*), ainda tem mostrado alguma resistência com relação ao tema da educação formal, não tem sido este o caso da Educação em sua aproximação com a Antropologia.

Como nos mostram Tosta e Rocha (2014, p. 37-8), é possível identificar dois fatores que parecem contribuir para o prestígio da Antropologia na educação hoje: de um lado, a globalização da economia aliada à pós-modernidade trouxe a questão da diferença e da diversidade cultural para o centro da vida social contemporânea; do outro, a Antropologia parece preencher a lacuna deixada após a expulsão da filosofia do campo educacional [em anos recentes]¹.

Com base nestes fatores de prestígio da Antropologia, acreditamos poder-se concluir que sua abordagem se torna um elo fundamental no ensino de Sociologia no nível médio, posto que estabelece contribuições à educação escolar global. Isso porque a sala de aula é um laboratório de criação (de métodos, estratégias de pesquisa, conhecimentos, encontros e relações), de socialização do *ethos* da Antropologia, de imbricamento entre pesquisa, extensão e ensino. É o espaço do aprendizado do fazer Antropologia do cotidiano dos alunos.

Ao ir à escola, como afirma Paiva (2022, p. 17), a própria Antropologia “revela um espaço democrático das Ciências Sociais”. Deste modo, ela, como ciência, contribui para explicar e compreender as diferenças e análises do processo formativo, em termos pedagógicos e didáticos, no ensino da Sociologia escolar. Os seus fundamentos teóricos, epistemológicos e pedagógicos no que tange à aprendizagem, trazem abordagens centrais para que os estudantes percebam a cultura do outro em diferentes contextos, escolares e não escolares.

1 - Como diria o físico e romancista inglês Charles Percy Snow, em *As duas culturas e uma segunda leitura*, damos normalmente à linguagem dos símbolos um papel esplêndido, o que acontece menos com a linguagem das palavras.

Da Antropologia da Educação à Antropologia na Educação Básica

A história das disciplinas escolares constitui um campo de investigação configurado a partir dos anos de 1970. Assim, faz-se mister reconhecer a necessidade de empreender um estudo destas disciplinas, uma vez que a organização do trabalho didático dominante nas escolas de nosso tempo ainda se reporta ao pedagogo Jan Amos Comenius (1592-1670). Tais ciências são capazes de elaborar um “conhecimento mediato da realidade” (Lahire, 2014, p. 58), ou seja, elas podem construir objetos jamais observados, vistos ou “vividos” como tais, e sem nenhuma visibilidade de um ponto de vista comum: probabilidades de repetência escolar por origem social, taxas de inflação em um dado período de tempo, movimentos populacionais etc.

Como nós, autores desta Apresentação, somos docentes em turmas de ensino técnico, precisamos recordar que o papel das Ciências Humanas nesta modalidade, à medida que auxiliam a superar a dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante e a promover mecanismos de reflexividade crítica acerca da formação e profissão técnica, abre o debate sobre as contradições existentes na integração na escola envolvendo cultura, educação e trabalho. Aliás, no próprio Parecer CNE/CEB nº 15/1998², do Ministério da Educação, afirma-se que o ensino das Ciências Humanas e Sociais deverá desenvolver a compreensão do “significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Direito, entre outros”³.

2 - Utilizamos-nos, ao longo deste texto, dos Pareceres e Resoluções produzidos após a Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LDB. Mesmo tendo ciência de que suas proposições podem ser caracterizadas, hoje, como datadas, as mesmas permanecem, pensamos, muito válidas, ainda que reconhecendo as mudanças efetuadas pela proposta do Novo Ensino Médio (o qual, entre outras alterações, secundariza a tendência pedagógica conhecida como “pedagogia das competências”, bastante difundida pelos referidos documentos dos anos 1990).

3 - Inserimos, aqui, uma instigante passagem do antropólogo Egon Schaden (1954, p. 5), na qual afirma, acerca das áreas do saber acima mencionadas, que “muito se terá conseguido, quando os lentes de História,

Na educação, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que, no final da década de 1990, reconhecem efetivamente a diferença cultural na escola brasileira. Também nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), como deixarei claro ao longo deste texto, a ciência antropológica tem uma importância central na realização dos objetivos propostos para as Ciências Sociais: o estranhamento e a desnaturalização da realidade social.

Para além da abertura qualitativa da capacidade de leitura de mundo, a inserção do conhecimento antropológico no Ensino Médio faz-se de diferentes formas: conectada a projetos sociais, com a integração dos estudantes em atividades de extensão e de pesquisa, por intermédio da oferta de cursos de aperfeiçoamento ou de extensão dirigida a professores, entre outras. As possibilidades são, portanto, múltiplas, e cada qual pode ser construída de modos igualmente diversos!

O sociólogo francês Maurice Halbwachs (1877-1945) lembra, em sua brilhante obra *A memória coletiva* que “cada homem está mergulhado, ao mesmo tempo ou sucessivamente, em vários grupos” (1990, p. 54). Esses grupos não são homogêneos ou imutáveis. Eles são os quadros sociais de nossa memória, uma vez que são heterogêneos, e os indivíduos que os atravessam durante um mesmo período de tempo ou em momentos diferentes de sua vida são o “produto sempre variegado dessa heterogeneidade de pontos de vista, das memórias e dos tipos de experiência” (*id. ibidem*).

de Geografia, de Psicologia e de outras matérias compreenderem a necessidade de orientar, segundo o ‘eixo antropológico’, a apresentação de certos setores de seus programas e de fazer compreender a seus alunos que numerosos problemas tomam aspectos inteiramente novos quando encarados segundo a perspectiva própria da Antropologia.” [4] Há, aqui, um equívoco no que tange ao ensino básico. O componente curricular Filosofia tornou-se obrigatório para as três séries do Ensino Médio através da Lei nº 11684/2008. Contudo, por intermédio da Lei nº 13.415/2017, ela foi requalificada como “estudos e práticas” neste novo ordenamento.

Esta passagem traduz o fato de que vivemos experiências variadas, diferentes e, às vezes, contraditórias. Um ator plural, na conhecida expressão de Bernard Lahire, é este produto da experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. Como diz o autor (2002, p. 36), no curso de sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participamos de universos sociais variados, ocupando, aí, posições diferentes.

A afirmação acima, relativamente banal para os iniciados na ciência antropológica, mostra que, por ser uma disciplina para sempre renovada, o papel da Antropologia na construção social da realidade é, de acordo com aquilo que constantemente pensamos, essencialmente simbólica⁴, uma vez que o mundo no qual estamos se apresenta como um conjunto de referências que partilhamos com outros. Enquanto as maneiras de ser ou de agir de certos homens forem problemas para outros, haverá lugar para uma reflexão sobre essas diferenças que, de forma sempre atualizada, continuará a ser o domínio da Antropologia.

Acreditamos que a Antropologia nos tem mostrado que, quando se pensa de forma diversa, pode-se perder parte da responsabilidade com determinada e específica forma de pensar. Há que se concordar que um dos mais importantes serviços prestados pela diversidade é a informação. Por outro lado, a presença da variação e a ausência da informação é a uniformidade. Como resultado, o objeto em análise pode adquirir maior número de conceitos, os quais passam a margear o seu significado original. Pensar de forma diversa é diferente de pensar com diversidade. Nesse ponto, reside, pois, a democracia no pensar e na ação.

A Antropologia também nos mostra que a segurança curiosamente reside na incerteza e na incompletude (a qual é “aliada da esperança”,

4 - Outro exemplo largamente utilizado por Margaret Mead, nos idos dos anos 1970, eram as viagens de ônibus escolares. Nestas, Mead viu a oportunidade de refletir sobre a qualidade do ensino e o “futuro dos Estados Unidos”.

como nos diria Paulo Freire), pois frequentemente nós costumamos renunciar ir a fundo de uma questão, porque chega a hora de passarmos para outra coisa, outro tema. Mas é esta mesma Antropologia que a cada momento nos ensina que, sob a aparência de estarmos aprendendo coisas para a vida, seja esta intencionalmente o lado utilitário da educação, estamos empenhados na busca de um sentido para nós e para ela, a vida.

Achamos francamente que a “busca de um sentido” pela via, digamos, pedagógica, já constava dos pioneiros da Antropologia como ciência. Bronislaw Malinowski (1884-1942), por exemplo, refere-se à existência de uma educação antropológica do pesquisador/professor. Já Franz Boas (1858-1942), outra grande referência da história da Antropologia, será um crítico atuante diante do sistema educativo estadunidense, denunciando, entre outras coisas, a ideologia centrada na ideia de liberdade que lhe serve de base, e sua prática educativa de cunho conformista e coercitivo, visando a criar sujeitos sociais adequados ao sistema produtivo, segundo um modelo ideologizado de cidadão. Boas acreditava que a aprendizagem é deslocada de sua dimensão biológica (de mais ou melhor aparelhados para aprender), como decorrente de um processo de acumulação de representações, para um investimento em suas dimensões situacionais, que valorizam o sujeito em sua relação ecológica com o contexto desse aprendizado.

Essas breves menções a antropólogos clássicos que se inclinaram, na primeira metade do século XX europeu e estadunidense, para o debate educacional, indicam maior destaque para a ainda não mencionada Margaret Mead (1901-1978). Ela antecipava o que hoje se considera o campo de estudos tanto da Antropologia da Criança quanto da Antropologia da Educação.

Mead elegeu a educação como um caminho possível para se apreender – e aprender com – a cultura do outro, no sentido inverso,

bem como os processos de constituição das identidades culturais, de gênero e até nacionais. Ela foi, nesse sentido, pioneira no estudo dos gêneros, bem como do papel da educação na modelagem das culturas e das personalidades. É possível identificar, em suas etnografias, um caminho fecundo capaz de nos levar a pensar sobre nós mesmos e sobre nossa cultura educacional.

Fica claro que, para Mead, a educação desempenha uma importância antropológica com “dupla funcionalidade”: de um lado, “como chave metodológica para se penetrar na cultura e na personalidade de uma sociedade”; do outro, “como instrumento de ‘engenharia social’ a serviço da construção do ‘caráter nacional’ americano”. (Rocha, 2012, p. 51).

Margaret Mead via na observação do processo educativo e na análise das transformações que ocorrem na criança e em relação a ela, desde a primeira infância até a maturidade, a melhor maneira de se estudar uma cultura - não à toa, Mead enxergava, nos desenhos infantis, uma estratégia metodológica de que também se utilizou em seu trabalho de campo com as crianças Manus.

Mead vê na educação uma das maneiras de corrigir distorções sociais, formando uma juventude plena, não comprometida com a atual distribuição dos papéis sociais, em que em que cada indivíduo desabroche segundo suas tendências e maneiras de ser. Tal reconhecimento foi feito pelo antropólogo da educação francês Pierre Erny (1982, p. 62), o qual afirma que Mead visava,

comparar as observações feitas sobre a burguesia norte-americana com aquelas saídas de um meio ou de uma sociedade em que as meninas gozam de uma liberdade maior no plano sentimental e sexual. [Sua] motivação não era, aliás, puramente científica, mas também pedagógica. Ela se perguntava justamente se o estudo da educação dispensada pelos povos a que então se dava o nome de

primitivos não forneceria ideias para melhorar a educação em seu próprio país. Ela é, nesse sentido, uma fundadora particularmente feliz daquilo que denominamos a etnopedagogia. Suas obras e conferências influenciaram incontestavelmente as técnicas de puericultura e as atitudes em face das crianças e dos adolescentes no sentido de uma maior liberalização e da retirada de algumas imposições obsessivas devidas, por exemplo, a cuidados de higiene mal compreendidos.

Margaret Mead distingue-se de Malinowski, bem como de Ruth Benedict. Quanto a esta última, mesmo reconhecendo que para ela é somente no estudo do próprio homem que as principais Ciências Sociais investigam a variação local e que a associação com os de sua espécie é a única coisa através da qual as faculdades do homem são aguçadas e moldadas, Mead é mais incisiva em suas ponderações por uma atenção sistemática, como eu enfatizei acima, atribuída à primeira infância. E a isso ela acrescentava uma igualmente sistemática atenção às diferentes fases do desenvolvimento, à correlação entre estruturas domésticas, personalidade e reações comportamentais, à puberdade como novo patamar de integração social e, cada vez mais, aos meios empregados conscientemente ou não para assegurar a socialização.

A cultura, com seus processos e funções, é um assunto sobre o qual necessitamos de todo o esclarecimento que podemos alcançar. Como um conceito que se popularizou com os cientistas sociais - em particular, os antropólogos -, parece interessante pensar na proposta de Bruno Latour et al (1998, p. 103), quando estes afirmam ser “moderna uma sociedade que crê que a *natureza* é seu meio ambiente - no sentido de complementar -, e que por esse único aspecto ela se distingue absolutamente de todas as outras *culturas*, a ponto de não ser ela mesma *uma cultura*”. (itálico no original) numa apreensão propriamente educacional, a cultura recobre áreas de significado

aberto, sendo, como mencionei, produto das construções simbólicas de uma determinada sociedade. Para tanto, considera-se, também, a ação não somente desta sociedade, mas a do indivíduo, o qual constrói um projeto em torno de motivações sociais. Dentro deste projeto, conforme nos lembra Gusmão (2011, p. 43), “há sujeitos e agentes sociais que precisam caminhar juntos para formar efetivamente um Estado-Nação coeso. Uma sociedade de aprendizagem”.

A Antropologia é uma ciência do “fazer-fazendo”. A descrição e a narração de cenas realmente observadas, e não de um fato ou de elementos imaginários, são a ocasião de aprender a nomear as coisas, a discriminar as situações, a designar gestos, mímicas ou atitudes. Com a reafirmação da importância da Antropologia na escola básica, queremos insistir numa ideia central: a de que sempre escrevemos, como docentes, a partir de rastros e de fragmentos de outras escritas, posto que ao “repetirmos” um texto, trabalhamos pela estabilização, ainda que relativa, dos sentidos que o mesmo afirma. Nisso, o mais surpreendente, ao ler os textos que nos edificam, é justamente a capacidade de traçar paralelos entre a escrita que produzimos e a vida que vivemos ou inventamos para viver.

Nesse sentido, considerando que os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo, o fortalecimento de uma identidade compartilhada pelo grupo docente se relacionará diretamente a um olhar que está fora do grupo (a comunidade externa ou interinstitucional), que passa a enxergar uma futura difusão de mais conhecimento sobre um tema.

Assim, pensamos que a tarefa de escrever sobre a Antropologia aplicada ao ensino básico – ensino médio, em particular -, tanto na educação regular quanto na de caráter profissionalizante, é um esforço que merece, acreditamos, ser exercitado, posto que ainda serve de “abre alas” para o aprofundamento teórico, conceitual e analítico de

um campo para lá de frutífero. Quanto a campo frutífero, lembramos aqui a perseguição das pesquisas com este perfil rendeu aos autores desta apresentação a criação de um grupo de pesquisa – Antropologia na educação básica – cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Suas realizações, entre 2020 e o momento atual, dão conta de congressos nacionais (IV, V e VI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, respectivamente 2020, 2022 e 2024; e 33ª e 34ª Reunião Brasileira de Antropologia, em 2022 e 2024), internacionais (International Union of Anthropological and Ethnological Studies, conhecido como IUAES, 2021; XIV Reunião de Antropologia do Mercosul, em 2023; Associação Latinoamericana de Antropologia; e Major Conference: Anthropology and Education organizado pelo Royal Anthropological Institute, em 2024. Destacamos, portanto, com essa descrição, a gradativa solidificação do campo de estudos como foco de interesse que foi transformado em área de pesquisa.

Antropologia na Educação Básica, volume 3

Posta tal contextualização das grandes referências que lapidam nosso fazer-antropológico para trajetória até aqui, apresentamos, na composição deste volume, trabalhos com experiências que contribuem para o fazer docente e reflexões sobre a Antropologia na Educação Básica, evidenciando, mais uma vez, sua presença e importância na sala de aula. Aqui apresentamos uma síntese dos textos de autores(as), professores(as), pesquisadores(as) de diversos cantos do Brasil.

O primeiro texto, intitulado “Antropologia e Educação: contribuições para o pensamento pedagógico brasileiro”, Marcelo da Silva Araújo, um dos organizadores, nos brinda com uma profunda análise da história da Antropologia no Brasil, em seu pensamento sobre educação,

identificando a projeção desta Antropologia da Educação no final do século XIX, a partir de apontamentos históricos amplos sobre a conexão entre a Antropologia e a Educação. Centra seu interesse nos autores que vêm contribuindo, direta ou indiretamente, para esta discussão construindo diálogos e interfaces, identificando suas origens e passagens. Citando autores pioneiros e suas perspectivas teóricas, mostra como a Antropologia da Educação amplia o conceito de educação, ultrapassando os limites do formato escolar, não restrita ao espaço formal, mas no cotidiano da reprodução da vida social e cultural, onde a educação acontece e os saberes são partilhados. Tais compreensões, apontam caminhos possíveis para a qual devemos partir à busca de impressões seguras sobre a conexão entre as áreas.

O segundo capítulo, “La enseñanza de la Antropología en el Bachillerato Internacional: desafíos y logros”, de autoria das professoras Marzia Balzani e Gabriela Grinfeld, traz uma experiência internacional e diferente da realidade brasileira, por meio da disciplina Antropologia Social e Cultural, do International Baccalaureate (IB) Diploma Programme. Por intermédio de dados enriquecedores para estudos comparativos, e a contar deles, nos torna possível observar as interfaces de análises em comum, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da Antropologia, a prática de pesquisa etnográfica, a participação de antropólogos na construção dos materiais didáticos, as condições de produção e institucionalização do conhecimento escolar que influencia a presença ou ausência da Antropologia na sala de aula, e, ao mesmo tempo, as temáticas que são tomadas como relevantes aos jovens estudantes do ensino médio. Seu objetivo de análise é introduzir os alunos na produção do conhecimento antropológico, mostrando como a International Baccalaureate Organization (IBO) oferece uma série contínua de quatro programas de educação internacional para alunos de 13 a 19 anos e como uma

fundação educacional sem fins lucrativos colabora com escolas, governos e organizações internacionais para desenvolver programas de educação e métodos de avaliação. É interessante observar que este programa de estudos é o único curso dedicado à Antropologia no nível secundário oferecido por uma organização educacional global, tendo na etnografia uma importância central para o curso em sua tríplice dimensão: abordagem, método e texto/gênero.

Seguindo, no capítulo “Não é fofoca, é pesquisa”: educação científica a partir da etnografia do cotidiano escolar”, Gabriela de Lima Cuervo descreve e pensa sobre o trabalho de iniciação científica desenvolvido no Colégio Estadual Joaquim Leitão (Magé/RJ), onde leciona as disciplinas de Sociologia e Projeto de Pesquisa e, por meio de orientações a estudantes, projetos que dialogam e compartilham suas impressões sobre o cotidiano escolar. Dessa forma, a pesquisadora junto com seus alunos envolvidos no projeto com o INCTInEAC/UFF, a partir da formação e integração de núcleos de pesquisa espalhados pelo estado do Rio de Janeiro, utilizaram recursos pedagógicos na prática da pesquisa etnográfica e na socialização acadêmica, reuniões em grupo, rodas de conversa, etnografia, observação participante, elaboração de *podcast*, participação em feiras de ciências etc. para aproximar e travar diálogos entre a universidade e a escola por meio da educação científica.

O texto de José Kleiton Vieira de Lima Ferreira, “Etnificação da educação escolar indígena”, pretende apresentar alguns aspectos do que chama de processo de etnificação da educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri, da Aldeia Mata da Cafurna, apontando aspectos que demonstram como a escola está imersa na aldeia, sendo submetida às dinâmicas e princípios de organizações sociais, políticas e culturais, bem como às mudanças e tensões que a existência dela provoca na comunidade. Compreende como os aspectos positivos e

negativos anunciados pelos seus interlocutores, durante o trabalho de campo, evidenciam a legitimação e naturalidade com a qual os indígenas tratam assuntos como política, religião, conflitos etc. Observando os espaços “de escola” problematiza os conceitos de “arena” e “campo” como similares, mas mostra como o conceito de campo nos oferta uma amplitude espacial, não se limitando a um espaço específico, sendo o conceito de arena mais profícuo para problematizar e analisar as tensões e conflitos. Dessa forma, nos prende a uma leitura sobre a escola como uma “arena política” em que conflitos e tensões são evidentes e extensivos aos demais espaços da aldeia e até fora dela.

No quinto capítulo, cujo título é “Antropolojogo: um jogo didático de Antropologia”, a autora Millena Juliette Teles Moraes Ventura escreve sobre uma experiência que motiva a criatividade e inspira o fazer-antropológico. Descreve uma metodologia lúdica, didática, atraente e de grande suporte para aprendizagem de conceitos antropológicos e de outros conhecimentos. Para ela, o “jogo é considerado uma ferramenta que atravessa e constrói a formação de professores, uma vez que passa por várias etapas de desenvolvimento”. A partir daí, ela descreve com riqueza de detalhes os desafios e justificativas que a levaram a construir a proposta com os estudantes do Rio de Janeiro, em busca de se criar um dispositivo didático capaz de se relacionar com a realidade de estudantes de diferentes sistemas de ensino, abordando questões locais e, acima de tudo, contribuindo para a construção e ampliação do repertório intelectual em Antropologia. Decididamente, seu trabalho ensina muito sobre as inúmeras potencialidades no processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo “Diálogos entre produção audiovisual, Antropologia e História na Educação Básica”, Tayanná Santos de Jesus Sbrana e

Kátia Bárbara da Silva Santos expõem, com muita sensibilidade de um olhar etnográfico e do fazer-antropológico, traços de uma memória e da história da cidade de Paragominas, no sudeste paraense. As autoras pretendem, desse modo, enfatizar como o referido “lugar” foi transformado e mostrar, na mesma proporção, como os registros marcam temporalidades e olhares diversos. Uma experiência que traz o uso das TICs e da produção audiovisual, conectando saberes desafiadores no campo antropológico para promoção do diálogo, por meio de mediações variadas entre os agentes envolvidos na escolha dos temas, na elaboração de entrevistas, na edição e construção de um produto audiovisual de percebem antes, durante e após o processo e mudança da cidade. Tecer saberes entre a Antropologia e a História através da produção audiovisual e de experiências na educação básica para “sentir a cidade”, para fornecer elementos de interpretação da realidade e, assim, proporcionar ao leitor/pesquisador a identificação da grandeza metodológica do fazer docente e na relação com seus estudantes.

Para abrilhantar a coletânea, Irene do Planalto Chemin, em “Produzindo e experimentando *podcasts* de Antropologia no Ensino Médio”, oferta-nos um trabalho aplicado ao Ensino Médio. A autora mostra como recursos orais podem agregar em sala de aula e para a aprendizagem, sendo atraentes, didáticos, dinâmicos, mas também desafiadores à Antropologia. É pertinente sua preocupação com a forma e com o conteúdo, buscando a criticidade para “subverter as noções estéticas do patriarcado branco e capitalista, propondo uma imaginação crítica aliada à estética *ciborgue*, feminista, negra, pós-moderna, anarquista, sensível” e, assim, “colaborar na articulação de uma comunicação multilinear, que possibilite superar as fronteiras de classe, gênero, raça, religião, entre outras”. Seu trabalho revela como

a troca de experiências pedagógicas entre a universidade e a escola e entre antropólogas ocupam o espaço tanto na educação básica quanto na superior, promovendo uma reflexão e aperfeiçoamento cotidiano da prática pedagógica. A autora, desse modo, possibilita a nós, docentes, pesquisadores antropólogos atuando através da disciplina de Sociologia, um rico exemplo de metodologias para aprofundarmos, incluindo-se, aí, reflexões que trazem o debate sobre igualdade, violência de gênero no Ensino Médio, entre outros diversos temas presentes no ambiente escolar.

“‘O que se ganha’ e ‘o que se perde’: pensando Antropologia e educação nos livros didáticos”, da professora Andréa Lúcia da Silva de Paiva faz, através das lentes da Antropologia da Educação, uma análise dos livros didáticos nas coleções da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, aprovadas pelo Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD/2021). Com isso, ela avalia as práticas de conhecimento e o lugar da Antropologia na educação básica, diante da incerteza sobre o novo Ensino Médio e a nova BNCC, apontando os desafios e perspectivas que podemos traduzir por “perdas” e “ganhos”. Debruçando-se sobre a Antropologia como um campo do conhecimento que analisa a vida social e as culturas, compreende a essência da elaboração e aplicação do material didático junto à educação, a fim de realizar um estudo sistemático das práticas educativas e dos saberes docentes e discentes (estudantes do Ensino Médio, licenciandos e licenciandos-estagiários do curso de Ciências Sociais) em suas práticas educativas. Partindo da definição do livro didático enquanto objeto de pesquisa, qualifica este como um aporte interessante para compreendermos a prática desta implementação que vem trazendo mais lacunas, dúvidas e desafios do que certezas. Sua composição textual visa a um trabalho contínuo de muitas proporções de diálogos, em pensar

o lugar que a Antropologia vem ocupando na educação básica, o que o torna bastante significativo e inspirador aos pesquisadores(as) que pretendem estudar temáticas desse campo.

Por último, o capítulo “Algumas relações entre Antropologia, Educação e Juventude”, de Priscila Farfan Barroso e José Luís Abalos Júnior, reflete sobre a relação da antropologia e da educação, a partir da categoria Juventude. Para tanto, os autores correlacionam conceitos básicos como etnocentrismo, alteridade, relativização cultural, a partir de diálogos com e pelos jovens presentes em sua sala de aula, na disciplina Sociologia, em cursos de nível médio, assim como por meio de pesquisas bibliográficas. Nesta costura teórica e metodológica, afirmam que a categoria juventude “envolve uma multiplicidade de formas de vida e, por isso, exige um esforço de entendimento para não reduzir os jovens a um perfil ou a outro”. Identificando como esses jovens querem ser vistos, o seu contexto escolar e quais suas demandas -ou seja, pelo lugar dos estudantes na aquisição de suas percepções-, apresentam experiências e reflexões sobre as percepções dessa juventude que frequenta os espaços escolares e com elas constroem mais uma contribuição para o debate na Antropologia da educação básica e para Antropologia da juventude, sem perder de vista os desafios de ensinar e aprender.

Os capítulos da presente coletânea constituem-se em trabalhos desenvolvidos na e para sala de aula. A partir deles pode-se pretender que sejam compartilhados, cada vez mais, em fóruns de debates, congressos nacionais e internacionais. Tal fato consolida novos debates, amplia estudos e fortalece a atuação do grupo de pesquisa Antropologia na Educação Básica, cadastrado no IFPB certificado pelo CNPQ, somando a presença dos muitos dos autores aqui presentes.

O esforço de transformar comunicação oral em textos escritos, não é, sem dúvida, tarefa das mais fáceis. Antes, é um prazeroso desafio

de reafirmar **O LUGAR DA ANTROPOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, seja por meio de reflexões via livros didáticos, ou pelas experiências de sala de aula, de atividade de campo, de estudos teóricos, de pesquisa bibliográfica, ou acerca do currículo, justificando, assim, o “porquê de uma Antropologia na Educação Básica. Reafirmamos, com este volume, que nossa tarefa é levar a Antropologia para a Educação Básica e provocar seu debate em rede, ressignificando seus conteúdos e contribuindo para o aperfeiçoamento dos educadores que a elegem como componente curricular.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Bases Legais**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

ERNY, Pierre. **Etnologia da educação**, RJ: Zahar, 1982.

GAMA, Fabiene e FLEISCHER, Soraya. “Na cozinha da pesquisa: relato de experiência na disciplina “Métodos e Técnicas em Antropologia Social”. **Cadernos de Arte e Antropologia**, v. 5, n. 2, 2016.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. “Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades”. **Ponto-e-vírgula**, n. 10, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**, São Paulo: Editora Vértice, 1990.

LAHIRE, Bernard. **“O ator plural”. Homem plural: os determinantes da ação**. Petropolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. “Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia?”. In: **Revista de Ciências Sociais**, v. 45, n. 1, 2014.

LATOUR, Bruno; SCWARTZ, Cécile e CHARVOLIN, Florian. “Crise dos meios ambientes”: desafios às ciências humanas”. In: ARAUJO, Hermetes Reis de. **Tecnociência e cultura: ensaios sobre o tempo presente**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva. “A Antropologia pelas lentes dos materiais didáticos: a construção teórica e prática a partir da educação”. **33ª Reunião Brasileira de Antropologia**, [Anais da]. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2022.

ROCHA, Gilmar. “Aprendendo com o outro: Margaret Mead e o papel da educação na organização da cultura”. In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar (orgs.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

SCHADEN, Egon. Problemas do ensino da Antropologia. **Revista de Antropologia**, v. 2, n. 1, jun., 1954.

SNOW, Charles Percy. “As Duas Culturas e uma segunda leitura”. **As Duas Culturas e uma segunda leitura**. São Paulo: Edusp, 1995.

TOSTA, Sandra Pereira. “Etnografia para a América Latina: um outro olhar sobre a escola no Brasil”. In: ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra Pereira (orgs.). **Diálogos sem fronteiras – história, etnografia e educação e culturas ibero-americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CAPÍTULO

1



Antropologia e Educação: contribuições para o pensamento pedagógico brasileiro¹

Marcelo da Silva Araujo²

Introdução

Utilizarei, neste texto, apontamentos históricos amplos sobre a conexão entre a Antropologia e a Educação. Meu objetivo é aproximar tais áreas do cenário brasileiro, valendo-me, para tanto, de uma reflexão sobre seus diálogos e interfaces, bem como buscando localizar suas origens.

Assim, por meio de passagens da história da Antropologia no Brasil, em seu pensamento sobre educação, identifico a projeção desta Antropologia da Educação no final do século XIX, uma vez que esta área do saber passou a se debruçar sobre o cotidiano escolar, na intenção de compreender uma “cultura da infância e da adolescência”. Tratava-se, então, de uma tentativa de descortinar esses processos, de modo a alargar a concepção de Educação e a perceber a ligação entre a sociedade e a escola, em especial no sentido de compreender o não desenvolvimento de mecanismos democráticos diante da diversidade social e cultural naquele espaço institucional.

Veremos, pois, que a Antropologia da Educação amplia o conceito de educação, e o faz de forma que seu campo ultrapassa os limites

1 - Este texto é uma parte adaptada e ampliada da minha tese inédita para promoção à Professor Titular do Instituto Federal da Paraíba intitulada “Da Antropologia da Educação à Antropologia no Ensino Médio: trajetória, reflexões e pesquisa”, defendida em 2024.

2 - Professor do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus Campina Grande. Doutor em Antropologia (UFF). Líder do grupo de pesquisa “Antropologia na Educação Básica”.

do formato escolar. Isso significa, como tentarei demonstrar, que a educação não está restrita ao espaço formal do ambiente escolar: ao contrário, mistura-se aos fenômenos da tradição, da transmissão da cultura, das manifestações rituais, da cultura popular etc.

Os Estados Unidos da América, a educação escolar e o culturalismo: fins do século XIX e primeiras décadas do XX

Pode-se projetar o pioneirismo do diálogo entre Antropologia e Educação no final do século XIX. Neste momento, a primeira passou a se debruçar sobre o cotidiano escolar, intentando compreender uma cultura da infância e da adolescência, como afirmei acima.

A escola pública, gratuita e obrigatória, do século XX é herdeira da do século anterior e, como tal, encarrega-se de missões históricas de grande importância, como criar um único povo e uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos (já que estes são formalmente considerados iguais perante a lei). Em outras palavras, as relações entre a Antropologia e a Educação estavam sendo tecidas com o intuito de auxiliar o processo civilizatório em curso.

Na já aludida tentativa de “compreender uma cultura da infância e da adolescência”, a Antropologia se inspirava especialmente num debate entre as teses de Freud e Piaget (ROCHA e TOSTA, 2009, p. 121). Para isso, partia-se da crença de que o iluminismo civilizacional europeu tinha, na educação, fortes preocupações com a infância e a juventude, com a promoção de sólidas habilitações dos educadores, além da valorização do papel da mulher como reprodutora e educadora.

Com base nisso, o antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão sustenta um interessante argumento. Para ele (2009, p. 13), a despeito deste indicado pioneirismo, se nós selecionarmos os

livros clássicos dos “pais fundadores” da moderna Antropologia, de “Franz Boas a Bronislaw Malinowski - apesar de este último não tratar especificamente sobre a educação - e deles a Radcliffe-Brown e a Edmund Leach ou a Ruth Benedict”, poder-se-á notar, como um exercício curioso de pesquisa nos índices onomásticos, que o verbete “educação” aparece em segundo plano.

Deste modo, é possível afirmar que se desenvolveu, na passagem do século XIX para o século XX e com a Antropologia estadunidense, uma noção de que os estudos antropológicos relacionados à Educação poderiam contribuir enormemente para um alargamento na perspectiva educacional. Nesse cenário, o envolvimento de antropólogos nos problemas educacionais acontece marcadamente nos EUA e, nas primeiras décadas do século XX, a pedagogia lá aplicada consta de uma organização escolar etnocêntrica, eminentemente coercitiva e pouco democrática.

Como expoente máximo da Antropologia deste tempo, Franz Boas alertava, antes mesmo dos anos 1920, para o fato de que havia, no Ocidente, um modelo pedagógico que potencialmente conduziria a uma “pedagogia da violência”. A isso se somava, em 1943, a sua crítica em relação (mas não exclusivamente) aos Estados Unidos, não somente aos valores liberais baseados na ideia da evolução da sociedade, mas também aos sistemas e às práticas escolares, onde as escolas se constituíam como instituições dependentes do todo social.

Estes sistemas e práticas eram centrados na concepção “pétrea” de liberdade, porém apesar disso apresentavam um cunho conformista e coercitivo (e, ainda segundo Boas, tão discriminatório e estereotipado quanto o evolucionista) com vistas a criar, por meio de um modelo ideologizado de cidadão, sujeitos sociais adequados ao sistema produtivo.

Além deste “modelo ideologizado de cidadão” (SOUZA, 2006, p. 488), Boas denunciava a formação de sujeitos concordantes com os modelos pré-estabelecidos e idealizados, segundo a lógica dos sistemas produtivos. E tudo isso em detrimento, portanto, da diversidade presente na própria escola e nos indivíduos. Como no caso de Franz Boas, uma exceção também deve ser feita à antropóloga estadunidense Margaret Mead, sua pupila³. Ela foi, entre os anos 1920 e 1940, uma pesquisadora da educação no interior da Antropologia.

Diferentemente da forma como se desenvolveu no Brasil, como apresentarei mais adiante, o campo da Antropologia da Educação nos Estados Unidos sempre teve a escola e as suas questões como espaço privilegiado de pesquisa.

Na observação do processo educativo e na análise das transformações que ocorrem na criança e em relação a ela, desde a primeira infância até a maturidade, Mead via neste segmento etário a melhor maneira de se estudar uma cultura, bem como os processos de constituição das identidades culturais e mesmo nacionais. Aliás, foi, inclusive, dela a estratégia de coleta de desenhos feitos pelas crianças Manus, em Samoa.

Deste modo, a pesquisadora elegeu a educação como “um caminho possível para se apreender, e aprender com, a cultura do outro” (Rocha, 2012, p. 43 e 47), levando as populações do seu tempo histórico – mas, sem dúvida, também do nosso – a pensarem sobre si mesmas e sobre a cultura educacional, antecipando, para confirmar Rocha e Tosta (2009), o que hoje se considera o campo de estudos tanto da Antropologia da Criança quanto da Antropologia da Educação.

É ainda o citado Rocha (2012, p. 47) quem nos informa, mais uma vez refletindo sobre Margaret Mead, que

3 - Outros pupilos de Boas, como os estadunidenses Melvin Herskovits e Robert Redfield, interessaram-se em pesquisar o papel do professor na mediação de conflitos, entre a tradição e as experiências dos estudantes.

[...] a educação desempenha uma importância antropológica com dupla funcionalidade: de um lado, como chave metodológica para se penetrar na cultura e na personalidade de uma sociedade; do outro, como instrumento de “engenharia social”, a serviço da construção do “caráter nacional” americano.

Margaret Mead é, de longe, a pioneira na defesa do papel da educação na modelagem das culturas e das personalidades, erigindo os ciclos da vida, as gerações e, principalmente, as categorias etárias de infância e juventude, como um eixo importante de aproximação entre Antropologia e Educação.

Em suas pesquisas etnográficas pelas Ilhas Samoa, como citado acima, a estudiosa demonstrou, ao lado da dimensão científica, uma preocupação pedagógica que buscava influenciar as atitudes em face das crianças e dos adolescentes do seu país, defendendo, como premissa básica, que a socialização da criança (entre os Manu, de Samoa, mas também nos Estados Unidos e, por extensão, no Ocidente) pode se desenvolver em todos os espaços pertinentes.

Nos anos de 1940, a repressão aos costumes propriamente juvenis, em especial com o cerceamento do comportamento feminino, era a regra. Em contraposição a isto, Mead viu na educação uma das maneiras de corrigir as distorções, formando uma juventude plena, “em que cada indivíduo desabroche segundo suas tendências e maneiras de ser” (Carvalho et al., 1980, p. 35), não se comprometendo com a distribuição petrificados dos papéis sociais de então.

Após esta década, registram-se, quando se considera os estudos sobre educação e escola urbanos, alguns anos de estagnação nesta temática. Pesquisadores estadunidenses que, desde antes da Primeira Guerra Mundial, “vinham tomando as instituições educativas como palco de fenômenos culturais examináveis

segundo o enfoque antropológico” (Valente, 2003, p. 242) sentem o baque da Segunda Guerra Mundial.

Assim, se antes dos anos 1960 predominava, na Antropologia, a orientação culturalista vinculada, sobretudo, à influência estadunidense e alemã (esta em geral indiretamente), a partir de então, a relação entre a educação e a cultura - motor das pesquisas de Mead - foi (re)descoberta e fortemente enfatizada pelos movimentos de cultura popular (mas também, no campo acadêmico-literário, pelo sucesso da obra *História Social da Criança e da Família*, do historiador francês Phillippe Ariès, originalmente publicada em 1960, a qual se transforma em um marco para a Antropologia da Criança e da Educação).

Deste modo, é novamente Rocha e Tosta (2009, p. 44-5) quem nos recordam que,

embora, desde 1959, a Organização das Nações Unidas tenha aprovado a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, sob a orientação do UNICEF, a aprovação do Ano Internacional da Criança, em 1979, deu um novo impulso às políticas públicas de proteção e assistência às crianças, aos adolescentes e aos jovens no mundo a partir de então. Sem dúvida, esse acontecimento contribuiu para que antropólogos e outros cientistas sociais tivessem a atenção voltada para as crianças e a educação.

Durante os anos de 1960 e 1970, a Antropologia Educacional se interessava somente pela criança, vendo nela apenas um *homo educandus*. Este momento da Antropologia em seu encontro com a Educação destacava generalidades sobre a formação da criança, sua vocação, abstraindo suas condições histórico-culturais. As diferenças culturais e históricas existentes entre as crianças, tal qual já se analisava na Antropologia Cultural, na região anglo-saxônica, pareciam menos interessantes.

Desembarcando no Brasil: passagens da conexão entre a Antropologia e o pensamento pedagógico

De acordo com a professora e antropóloga Mariza Corrêa (1988, p. 22-3), duas foram as grandes revoluções que alteraram o modo de conceber o preparo e as funções do educador na sociedade brasileira. A primeira deu-se na transição do século XIX para o século XX, pondo em evidência os normalistas (do qual falarei melhor mais adiante, posto que este grupo, representado pelo educador Anísio Teixeira, é aquele que teve maior impacto para a tradição da pesquisa nas ciências sociais do país em seu tempo) e a importância social de sua missão no ensino primário; a segunda operou-se logo após a Revolução Constitucionalista de 1932, colocando em evidência o licenciado e os papéis sociais que ele poderá desempenhar na renovação do ensino secundário e normal ou no desenvolvimento de várias especialidades intelectuais em nosso meio.

No Brasil, a aproximação da Antropologia com a Educação, salvo o pioneirismo isolado de alguns poucos antropólogos, havia pouco tempo começara a despertar a atenção de um número maior de pessoas. Apesar disso, olhando da atualidade para trás, o diálogo entre Antropologia e Educação não pode ser tomado como “última moda” (Freitas, 2017, p. 75). Ao contrário disso, cabe reconhecê-lo como parte constitutiva da história da educação brasileira.

Na década de 1920, quando as ciências sociais ainda não estavam institucionalizadas no ensino superior, o jurista e sociólogo Pontes de Miranda escreve sobre a Antropologia enquanto ciência que “auxilia” o sociólogo, juntamente com a História e a Arqueologia, em uma perspectiva que entende a disciplina a partir da “antropologia física ou biológica”.

Nesta mesma e na seguinte década, os educadores do Brasil sofrem forte influência de teorias pedagógicas voltadas para o debate e a discussão em sala de aula. A menção à Antropologia como ciência “necessária” para colaborar no desvendamento das particularidades do corpo e do intelecto da criança foi “constante nos debates intelectuais que acompanharam e intervieram no processo de expansão da oferta de escolas públicas no Brasil” (Freitas, 2017, p. 76), especialmente nas cidades que se tornaram metrópoles no decorrer do século XX, como Rio de Janeiro e São Paulo, ainda que algumas vezes por Antropologia tenha se entendido um “amalgama de argumentos jurídicos e psiquiátricos que tinham forma final mais na antropometria que na Antropologia propriamente dita” (Freitas, *idem*).

Entretanto, como afirma Freitas (2017, p. 77), se a menção a saberes médicos muitas vezes era o que “permitia reconhecer a ‘primazia’ da psicologia na educação escolar”, a referência à Antropologia, quase um apêndice da primeira, era praticamente a alusão a um modo de fazer, uma prescrição metodológica mais do que uma disciplina auxiliar e que, no fundo, significava demarcar os vínculos entre a antropometria - a qual, segundo Corrêa (1988, p. 18), organizava-se em “institutos” e era uma “verdadeira praga de base médica na década de 30/40” - e os estudos sobre o desempenho escolar de crianças.

Torna-se, pois, importante ressaltar que o específico da perspectiva efetivamente educacional foi, muitas vezes, apresentado com base na presença dos conhecimentos psicológicos e se evocava, “por dentro” da psicologia, a contribuição da Antropologia Pedagógica reconhecida como disponível desde o início do século XX. Em boa parte do tempo, a referência a este segmento do saber antropológico esteve associada às estratégias que queriam dar, à escola, elementos operacionais para desvendar a inteligência da criança.

Uma passagem da história da Antropologia brasileira, aparentemente deixada de lado, pode indicar, nesta gênese, uma forte ligação com o campo da educação, em florescimento nas primeiras três décadas do século XX. Isto é, no Brasil, a Antropologia encontra-se ligada, visceralmente, ao campo educacional. Contudo, como afirmei acima, esta associação era mantida através de uma antropologia física, antropométrica, o que a “distanciava dos paradigmas da Antropologia social e cultural” (Oliveira, 2012, p. 121).

Desde o final do século XIX e início do século XX, iniciativas existentes com os chamados Laboratórios de Antropologia Pedagógica, ou com designações semelhantes, proliferaram, sendo instalados em algumas das mais emblemáticas instituições educacionais republicanas. Lecionada nas Escolas Normais, a disciplina Antropologia Pedagógica foi tornada cátedra, tendo sido voltada para a formação de professores. Em muitos casos, ela desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento de pesquisas envolvendo a realidade social e cultural do aluno e a dimensão escolar, o que fora influenciado fortemente pelo Movimento da Escola Nova. As Escolas Normais eram, pois, seu espaço por excelência.

A Escola Normal, de formação de professoras e professores para as séries iniciais, parece ter sido um dos primeiros espaços institucionais de experimentação dos conteúdos antropológicos na educação formal. Oliveira (2013a), na esteira dos estudos sobre a função dessa modalidade de formação docente, nos chama a atenção para o papel da Antropologia. De acordo com ele (p. 31-32), a

[...] fundação, em 1909, do Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia, na cidade de Amparo [no estado de São Paulo], por Clemente Quaglio [professor italiano nascido em 1872 e falecido em 1948, trabalhou como professor primário no magistério público no estado de São Paulo], visava investigar o desempenho

das faculdades intelectuais das crianças, articuladamente com o trabalho escolar. Panorama este que será reforçado com a criação, em 1914, do Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica da Escola Normal da Praça, em São Paulo, pelo médico e pedagogo Ugo Pizzoli.

A biologia e, nela, a Antropologia e a etnografia, aprende a relação entre mesologia⁴ e caracteres nacionais. Na verdade, a Antropologia ensina ao pedagogo que não se pode determinar normas educativas absolutas para todos os povos e países, pois, de acordo Clemente Quaglio (*apud* Monarcha, 2007, p. 21), “cada raça tem características orgânicas e psicológicas particulares, que se encontram na sua história, na sua vivência, na sua índole e no posto que ocupe na hierarquia das nações”. Continua Monarcha (*idem, ibidem*),

Conforme contrato, o médico-pedagogo ministra curso de técnicas psicológicas para professores e normalistas, curso livre e popular de antropologia e psicologia e curso de cultura pedagógica para professores de Pedagogia, inspetores escolares e diretores de grupos da capital e interior do Estado. No Brasil, [o já referido] Clemente Quaglio, portador da semiótica pedagógica italiana, populariza a “Folha Biográfica” quando à frente do [também já mencionado] Laboratório da Escola Normal da Praça. É deste autor o instrumento *Compêndio de pedologia: guia do professor para a execução da Folha Biográfica nas escolas primárias.*” (itálico no original)

Assim, desde a década de 1920, os educadores elaboravam modos de reproduzir observadores e analistas, a partir de outro âmbito de influências. A formação do professor e a *iniciação* pela aprendizagem

4 - Ciência surgida no século XIX e considerada como uma subdisciplina da Biologia, dedicou-se ao estudo das relações recíprocas entre o ambiente e os seres que nele vivem; equivale, atualmente, ao que conhecemos como Ecologia.

sistemática serão a tônica de sua atuação. Como afirma Corrêa (1988, p. 16), citando um documento da época:

“Mas os alunos não sabem ver. Aprender a ver e a observar é a mais difícil aprendizagem”. Não se improvisa um pesquisador ou um experimentador. Nem em física, nem em química, nem em sociologia. É preciso certamente “fazer” observar, investigar e refletir, se queremos que aprendam a ver claro e a raciocinar sobre as realidades.

Esta aprendizagem exige, no entanto, um constante esforço de atenção, impõe “um trabalho duro de espírito e uma disciplina rigorosa de estudos” (CORRÊA, 1988, p. 16). Como também exige certa imaginação. Essa iniciação nos trabalhos de campo e na pesquisa social, só o professor pode e deve dá-la, conduzindo os alunos à observação e à pesquisa, em campos e com objetivos limitados, para que possam “adquirir com segurança e aplicar método estatístico e as técnicas de análises de casos ou de culturas, de investigação ecológica e de inquéritos ou levantamentos sociais.” (Corrêa, 1988, p. 16)

A despeito da demonstração de longevidade da Antropologia na compreensão pedagógica (apesar de esta Antropologia Pedagógica, como dito acima, em muito diferir da que se institucionaliza, a partir dos anos de 1930, nas universidades brasileiras), neste mesmo Brasil da primeira metade do século XX, foi a Sociologia, mais que a Antropologia, que olhou com a devida importância e atenção para a Educação. E a razão está em que, nesse período, sob a égide do positivismo, como ocorria também em outras nações, das “teorias do equilíbrio”, como os existentes nos escritos de Émile Durkheim e da Escola Sociológica Francesa, a Antropologia que se constituiu assumiu um perfil cultural, fato que leva posteriormente à negação da educação (Oliveira, 2016) como objeto de interesse por parte dos antropólogos.

Instalados nas nascentes universidades de nosso país, os primeiros cursos de Antropologia com profissionais de sólida formação, destacasse uma personalidade seminal: o professor e pesquisador Egon Schaden. Seguindo um caminho diferente das Antropologias experimentadas nas escolas normais, este antropólogo contra-indicava a introdução do ensino desta disciplina nas escolas do país.

Num texto igualmente fundante (salvo atualização, o primeiro texto de um acadêmico que considera a inserção da Antropologia no nível infra-universitário), *Problemas do ensino da Antropologia*, de 1954, Schaden afirma que a “Ciência do Homem” não deveria faltar no “ensino dos ginásios, colégios e escolas normais”, mas não o seria como disciplina distinta e com programa próprio. Para ele (op. cit., p. 5), muito se poderia conseguir quando os professores de História, de Geografia e de outras matérias compreendessem a necessidade de orientar a “apresentação de certos setores de seus programas e de fazer compreender aos seus alunos que numerosos problemas tomam aspectos inteiramente novos, quando encarados segundo a perspectiva própria da Antropologia”. Ou seja, a Antropologia, ao tempo da fundação da Associação Brasileira de Antropologia, em 1955, padecia endogenamente de uma resistência que impedira, de fato, sua presença na educação básica.

Assim, essa Antropologia mais crítica que emerge nos anos 1950 gradualmente “esquece” a educação e deixa de vê-la como um campo político de muitas possibilidades. Desta maneira, acerca da opinião de Schaden, vale, entretanto, destacar que, curiosamente, no mesmo ano em que ele publiciza sua opinião no que tange à aplicação da Antropologia para o ensino fora dos espaços propriamente universitários, é publicado, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, texto de Annete Rosenstiel, uma antropóloga da educação, com o instigante título “A Antropologia educacional: novo método de análise cultural”.

Partindo de uma premissa distinta, a autora australiana advoga pelas largas possibilidades oferecidas pela análise antropológica do material educacional, em razão das noções culturais que podem ser deduzidas da investigação cuidadosa do processo educacional. Segundo ela (1954, p. 26)

ao antropólogo é possível a análise do processo educacional dentro de quatro itens: 1) Método; 2) Pessoal; 3) Conteúdo; 4) Motivos e atitudes que fundamentam o processo educativo. Essas categorias podem ser empregadas ao estudar tanto a sociedade civilizada como as comunidades primitivas, porque toda educação, seja formal ou não, é caracterizada por esses quatro fatores. É a variação dentro de cada categoria que obriga o antropólogo a “estudar em cada tribo o sistema de educação”.

Para ela, as principais dificuldades do entendimento do fenômeno educacional podem ser atribuídas ao fato de que, em sua maioria, “os antropólogos encaravam despreocupadamente a educação, e os educadores, por sua vez, abandonavam aos primeiros os princípios e técnicas da Antropologia” (1954, p. 30). Para resolver este imbróglio, segundo ela, elementos de Antropologia deviam estar presentes na educação elementar ou básica.

Essa controvérsia certamente tinha suas origens nos antigos gabinetes de Antropologia Pedagógica dos anos 1930, mencionados linhas acima. Porém, na década de 1950, o vetor que conduzia a aproximação entre os antropólogos e a escola sinalizava uma direção distinta da dos gabinetes. Esta década foi, como argumenta Corrêa (1988, p. 14),

[...] um momento rico na experiência docente, não só dos antropólogos formados nas primeiras instituições do país a lhes fornecerem diplomas de cientistas sociais, mas em geral: todo o debate a respeito da escola pública, além de muito atual, é bem um indicador disso.

Tratava-se, assim, de compreender a adaptação da escola às crianças de locais ermos, periféricos, suburbanos e que, por isso mesmo, no entender de muitos, tinham hábitos que punham em risco os fundamentos homogeneizantes da escola seriada. Lembro que, por aqui, importantes aspectos da compreensão de nossa visão da escola estão, aí, contemplados. E isso pelo fato de que muitos antropólogos que atuaram no processo vinham de uma linha tradicional, fato que pode ser atestado pelas reminiscências da antropóloga Josideth Consorte (1997, p. 1), em que o tema da educação foi, segundo ela própria, sua “porta de entrada como profissional no mundo das ciências sociais”, tendo sido, ainda na Educação, que a autora desenvolveu, nos anos 1950, suas “primeiras reflexões, como antropóloga, sobre os problemas do país”.

No contexto histórico do debate político sobre o desenvolvimento nacional da década de 1950, o sociólogo Florestan Fernandes aludia à importância do ensino da Sociologia na escola secundária brasileira como um dos meios de formação do indivíduo cidadão, capaz de compreender e atuar criticamente diante dos dilemas da moderna sociedade urbano-industrial. Ou seja, a Antropologia ainda engatinhava nessa função.

Ainda nos anos 1960, uma releitura dos trabalhos de Paulo Freire, como Brandão (2009, p. 14) mais uma vez nos sugere, seria um “exercício de justificada revanche da memória”: o educador havia proposto um método antropológico de alfabetização, uma vez que a utilização de palavras geradoras pressupunha o conhecimento da realidade cultural do aluno. Nessa mesma década, o saudoso professor Sérgio Guerra Duarte identificou que “apesar de ser abundante a literatura sobre educação, pouco dela é escrito sob a perspectiva antropológica”, mesmo já se verificando que a educação e antropologia “se relaciona[va]m intimamente, por tratarem, ambas,

da herança social através das gerações, bem como dos mecanismos por meio dos quais essa transmissão se efetua”. Aliás, meramente a título de curiosidade, em um artigo de jornal de grande circulação (Jornal do Brasil, 04/12/1966), Duarte já afirmava serem os profissionais da área da educação mais voltados para os “aspectos formais e legais da educação”, enquanto os antropólogos estariam voltados para os “aspectos informais das sociedades pré-letradas”.

Com as transformações dos anos 1970, o diálogo entre Antropologia e Educação se instaura, com a apropriação do saber antropológico pelos pedagogos. Aliás, no campo da Sociologia da Educação, desde o início desta década, um novo objeto de pesquisa – o estabelecimento escolar – passou a ser analisado sob duas perspectivas diferenciadas, mas complementares: os métodos etnográficos e a sociologia das organizações (EARP, 2010). Voltando à Antropologia, um novo termo foi ganhando espaço no vocabulário político e, especialmente, no educacional: a noção de comunidade. Dizia-se que a escola deveria estar voltada para a comunidade, que a gestão da escola deveria ser comunitária, que somente com a participação da comunidade seria possível uma escola democrática, que a escola comunitária é que seria a verdadeira escola pública. Ou seja, na década de 1970, a emergência da escola enquanto locus de estudos dos antropólogos começa a tomar visibilidade com os chamados “estudos de comunidades”.

A modalidade de Antropologia Educacional também fora bastante criticada por personalidades, como o antropólogo e educador Darcy Ribeiro. Isso porque a Antropologia Pedagógica outrora existente (mas cujos ecos ainda podiam ser ouvidos nos anos de 1960-70) não tinha os elementos teóricos e metodológicos com os quais costumamos denominar uma ciência do social. Nas escolas, tal modalidade de Antropologia se apresentava, na verdade, mais como um repertório de classificações sobre deformidades pessoais - entre

essas as chamadas deformações de caráter. Por este motivo, Ribeiro critica o aspecto prático cultivado por esta Antropologia, que a leva a conceber a educação como fator de prevenção e/ou correção de deformações e degenerações.

Para Ribeiro, o investimento deveria recair sobre uma nova Antropologia Educacional, sem nenhuma referência àquele passado. Este educador, à época, ligado ao Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE)⁵, reconhecia uma significativa aproximação entre Antropologia e Educação, a partir da percepção de um movimento radicalmente distinto do que fora empreendido pela Antropologia Pedagógica dos gabinetes antropológicos. Para ele, devia-se amplamente desconfiar dos testes de aferição de inteligência e da importância dos dados antropométricos para compreender o desempenho da criança na escola, sendo esta desconfiança, portanto, um aspecto de diferenciação da experiência do CBPE quanto aos laboratórios de antropologia pedagógica.

Como resultado, estes foram os anos em que a educação brasileira se abriu com maior generosidade à Antropologia e reconheceu que lhe devia créditos para pensar a diversidade do país e para entender os “muitos sertões” que a situação revelava, de cujas entranhas saíam as crianças que se dirigiam às escolas (e que, por isso, entravam em cena na condição de “outro indesejável”), as quais haviam chegado às periferias. Efetivamente, porém, somente nos idos dos anos 1980, a Antropologia retomou o curso dos estudos sobre criança e educação. Se no período de 29 anos (de 1950 a 1979), a produção acadêmica ligando a Antropologia à Educação foi pequena, pode-se considerar que de 1980 a 2014 esta produção, na forma de artigos científicos, aumentou consideravelmente, principalmente dos anos 2000 a 2014.

5 - O CBPE foi criado em 1955 e extinto em 1977. A instituição organizava as pesquisas no interior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o INEP, e mantinha, entre outros produtos, um periódico importante, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicada desde 1944.

Ou seja, desde os anos 80 o enfoque dos estudos de Antropologia da Educação tem mudado⁶.

Na década de 1990, os autores estudavam a escola por meio de teorias sociológicas ou antropológicas. Nela, marca mais retumbante ter sido a da expansão pedagógica que mirava novas tecnologias no ensino (em detrimento, inclusive, de pensar uma sociedade crítica, capaz de formular propostas não excludentes para seus membros), estudar a escola como espaço de convívio e de confronto interétnico, bem como se tornar um campo de sociabilidade e de alteridade(s).

Na década de 2000, os artigos estavam relacionados às práticas culturais e contribuições da Antropologia para a Educação. Dos anos de 2010 para este momento, os autores têm dado atenção ao diálogo entre Antropologia e Educação e para as contribuições da Antropologia para a Educação. Concluiu-se, daí, que a Antropologia da Educação no Brasil situa-se no período pós 1950 no contexto do ensino, da pesquisa e da produção acadêmica.

Considerações finais

À guisa de considerações finais, creio que poder-se-ia afirmar que é, pois, o ambiente social e político em que ela, a Antropologia, se insere, e, com isso, obriga-se a considerar a diversidade de situações e de concepções muitas vezes divergentes quanto ao que deva ser a escola e o papel por ela representado. Como lembra Freitas (2017, p. 83), “um crescente número de educadores [passam a] conectar Antropologia e Educação, e temos antropólogos cujo objeto de pesquisa é a educação e seus inúmeros temas correlatos”.

6 - Por exemplo, na década de 1980, de acordo com Vieira (2017, p. 444-5), os autores procuravam tecer as contribuições de outras culturas para entender a área de Educação. A constituição de uma Antropologia da Educação só começa a tomar fôlego ao final do século XX, dos anos de 1990 em diante.

Ingressando em um novo século, a Antropologia da Educação amplia o conceito de educação pela Antropologia, de modo que seu campo ultrapassa os limites do seu formato escolar. Para os antropólogos contemporâneos, a educação não está restrita ao espaço formal da escola. Ao contrário, mistura-se os fenômenos da tradição, transmissão da cultura e manifestações rituais à cultura popular (a qual foi atrelada ao currículo somente no século XX) etc.

Seja na escola formal ou em outros espaços formativos distintos, a Antropologia aplicada à Educação coloca uma exigência: o trabalho de campo. Este é, no geral, traduzido nos estudos sobre o cotidiano, que buscam investigar o “chão da escola”, de espaços educativos não formais, de um grupo, de uma comunidade, de uma aldeia, de um gueto, de uma instituição. Certamente, o trabalho de campo tem, em suas conclusões, um ponto que merece destaque, que é a ampliação do conceito de Educação. Isso acontece quando se percebe os processos de ensino e de aprendizagem como algo que ocorre dentro e fora das escolas.

Mas, após este quadro sobre a trajetória dos estudos e da contribuição antropológica na educação escolar, onde estão, afinal, estes conteúdos no currículo atual? É o que deixo para investigarmos, e como porta aberta para um próximo diálogo, juntos.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Algumas palavras sobre a cultura e a educação”. In: ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra Pereira.

Antropologia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CARVALHO, Silvia Maria s.; RACAGNANI, Oswaldo M.; LAUAND, Najla. **A Antropologia e os dilemas da educação.** Perspectivas, nº 3, SP, 1980.

CONSORTE, Josildeth Gomes. **Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade**. Caderno CEDES, vol. 18, nº 43. Campinas, dez. 1997.

CORRÊA, Mariza. A revolução dos normalistas. **Cadernos de Pesquisa**, nº 66, ago.1988.

DUARTE, Sérgio Guerra. Antropologia e Educação. **Jornal do Brasil**, 04/12/1966.

EARP, Maria de Lourdes Sá. Antropologia e Educação: um estudo sobre a repetência. **Revista Enfoques**, vol. 9, nº1, ago. 2010.

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

GOUVEIA, Aparecida Joly. As Ciências Sociais e a pesquisa sobre educação. **Tempo social**, nº 1, vol. 1, 1º sem.1989.

MONARCHA, Carlos. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa Patrono da Cadeira nº 31 “Clemente Quaglio”. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, ano XXVII, nº 2, 2007.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira. “Antropologia e antropólogos, educação e educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente”. **Revista Percursos**, v. 13, n. 1, 2012.

_____. “O lugar da Antropologia na formação docente: um olhar a partir das Escolas Normais”. **Pro-Posições**, v. 24, nº 2, mai./ago. 2013a.

_____. “Um antropólogo na educação”. **Educação em Análise Londrina**, v.1, nº1, jul./jul. 2016.

ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra Pereira “A modernidade da Antropologia”. In: **Antropologia & Educação**, BH: Autêntica, 2009.

ROCHA, Gilmar. “Aprendendo com o outro: Margaret Mead e o papel da educação na organização da cultura”. In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar (orgs.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**, RJ: Lamparina, 2012.

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

SCHADEN, E. Problemas do ensino da Antropologia. **Revista de Antropologia**, v. 2, nº 1, jun.1954.

SOUZA, Maurício Rodrigues. “Por uma educação antropológica: comparando as ideias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 33, 2006.

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

2



Ensino de Antropologia no Bacharelado Internacional: desafios e conquistas¹

Marzia Balzani²

Gabriela Grinfeld³

Introdução

A Antropologia Social e Cultural, uma das disciplinas originais do Programa de Diploma do Bacharelado Internacional (IB), desde sua criação no final da década de 1960, tem aumentado continuamente sua popularidade ao longo do tempo. No início deste século, menos de 1.000 alunos por ano realizavam os exames de Antropologia Social e Cultural. Em 2007, o marco de mais de 1.000 alunos de Antropologia do IB foi ultrapassado, e esse número dobrou em 2021, quando mais de 2.600 estudantes de todo o mundo participaram dos exames na disciplina (Balzani, 2010, p. 62; SCA Curriculum Review, 2021, p. 19). No entanto, para contextualizar, em 2022 havia um total de 191.918 alunos matriculados no Programa de Diploma do IB. Cerca de 4.000 escolas (mais da metade delas públicas), distribuídas em mais de 150 países, ofereciam esse programa (IB facts and figures, 2022; Connor, 2008). Em 2023, os exames foram aplicados em mais de 80 idiomas, e a Antropologia Social e Cultural foi oferecida apenas em dois: espanhol e inglês.

1 - Este capítulo foi traduzido por Breno Rodrigo de Oliveira Alencar a partir do original espanhol.

2 - Marzia Balzani es profesora de Antropología en la New York University Abu Dhabi

3 - Gabriela Grinfeld es profesora de Antropología de la Universidad de Buenos Aires.

O simples fato de a Antropologia Social e Cultural, uma disciplina menos conhecida e menos ensinada nas universidades do que a Sociologia, ter sido escolhida como ciência social para o Programa de Diploma do IB é resultado do acaso. É quase certo que isso se deveu ao fato de que o antropólogo social Godfrey Lienhardt, de Oxford, o primeiro examinador-chefe em Antropologia Social e Cultural, era amigo de Alec Peterson, o primeiro diretor-geral do IB e uma das forças motrizes por trás da concepção do currículo do programa (Peterson, 1972).

Desde os primeiros exames do Programa de Diploma do IB, realizados em 1970-71 por menos de 30 alunos em apenas 12 escolas, o IB oferece um currículo internacional progressivo que enfatiza uma educação centrada no estudante, incorporando habilidades, pensamento crítico e transdisciplinaridade⁴. Um dos objetivos do Programa de Diploma era proporcionar aos alunos a profundidade dos estudos disciplinares encontrados nos exames britânicos de nível A, aliada à variedade de disciplinas oferecidas no Bacharelado Francês, exigindo que os estudantes cursassem ciências, matemática e idiomas, além de outras matérias, como história e arte. Algumas dessas disciplinas são estudadas com mais profundidade do que outras, garantindo uma combinação equilibrada entre profundidade e amplitude, além de uma flexibilidade considerável. Além da redação de uma monografia como projeto de pesquisa, de um curso de teoria do conhecimento e de um programa de criatividade, ação e serviço, os alunos escolhem seis disciplinas de uma variedade de cursos agrupados em seis categorias. A Antropologia está no grupo 3, “Indivíduos e Sociedades”, juntamente com disciplinas como Geografia e Economia⁵. Um dos principais objetivos dos cursos

4 - As escolas estavam localizadas em 10 países e incluíam 2 escolas públicas (Alemanha e França).

5 - Atualmente, 10 cursos são oferecidos no Grupo 3, mas nem todas as escolas oferecem todos os 10.

desse grupo, e que se encaixa perfeitamente na Antropologia, é que os alunos desenvolvam uma apreciação crítica da experiência e do comportamento humanos⁶.

Antropologia do IB no contexto da Antropologia pré-universitária

O curso do IB não é o único programa de estudos pré-universitários em Antropologia. Outros programas de Antropologia foram desenvolvidos ao longo das últimas cinco décadas, direcionados a diferentes públicos, desde o ensino fundamental, geralmente como iniciativas de estudo locais, regionais ou nacionais, mas não internacionais. No Reino Unido, por exemplo, uma qualificação pré-universitária, o *A Level in Anthropology* (Nível A em Antropologia), desenvolvido pelo *Royal Anthropological Institute* (RAI) em colaboração com a *Assessment and Qualifications Alliance*⁷ (Aliança de Avaliação e Qualificações)⁸, foi realizado por sete anos a partir de 2010, com seus primeiros exames em 2012 e o último em 2017 (Ford, 2016; Basu, 2016; Cassidy, 2015)⁹. Mais recentemente, quatro cursos autônomos foram desenvolvidos como parte do *Scottish Higher National Qualifications in Anthropology*¹⁰. O envolvimento e o interesse da RAI no ensino e aprendizado de Antropologia em nível pré-universitário remontam à década de 1970, quando Michael Sallnow desenvolveu os módulos de ensino etnográfico comparativo *Land and Peoples*, voltados para alunos de 10 a 14 anos. Esses módulos faziam parte de um projeto maior que buscava

6 - <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/curriculum/individuals-and-societies/>.

7 - Órgão de premiação na Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte.

8 - <https://www.discoveranthropology.org.uk/study-a-experience/pre-university-education/a-level-anthropology.html>

9 - Balzani foi o primeiro examinador-chefe do nível A entre 2009 e 2012.

10 - <https://www.discoveranthropology.org.uk/for-teachers/sqa-units.html>

conciliar “relativismo antropológico com políticas antirracistas” (MILLS, 2016, p. 37). Como recurso experimental para apoiar as políticas antirracistas no Reino Unido, a iniciativa teve vida curta. Outros projetos, geralmente independentes e de curta duração, que incorporam métodos etnográficos e abordagens antropológicas, foram pioneiros no Reino Unido, principalmente a partir da década de 1980 (Callan e Street, 2010; Ford, 2016; Robinson e Resnick, 2022).

Nos Estados Unidos, há cursos de Antropologia pré-universitários aprovados, além daqueles oferecidos pelo IB, em 21 estados, representando um aumento modesto em relação aos escassos 15 registrados em 1997, embora nem todos estejam atualmente em oferta (May, 2019; Popson e Witteveen, 2010). A American Anthropological Association também disponibiliza recursos de ensino on-line sobre raça e migração para o grupo K-12¹¹. E na Noruega:

As crianças em idade escolar na Noruega aprendem um pouco de Antropologia nos últimos anos de sua escolaridade obrigatória (dez anos de escolaridade obrigatória, geralmente seguidos por três anos de ensino médio). A disciplina *Samfunnslære*, “estudos sociais”, inclui conteúdos de Antropologia Social, de modo que, em teoria, todos os noruegueses no início da adolescência estão cientes de sua existência. No ensino médio, Sociologia e Antropologia Social são disciplinas opcionais, escolhidas anualmente por cerca de 7.000 a 10.000 alunos. (Ericksen, 2008, p. 172)¹².

Na Argentina, desde o estabelecimento da educação secundária obrigatória em 2006 (Lei de Educação Nacional 26.206) e do Marco para a Educação Secundária em 2011, a Antropologia tem sido oferecida como disciplina em nível secundário dentro da orientação de ciências

11 - O site <https://americananthro.org/learn-teach/> K-12 abrange crianças de 5 a 18 anos.

12 - Todas as traduções são de autoria dos organizadores. (N. T.)

sociais. Também é relevante destacar a inclusão da Antropologia como disciplina nos institutos de formação de professores em cursos universitários (Cerletti e Rúa, 2016). No caso do Brasil, a Antropologia não é ensinada como uma disciplina separada no ensino médio, mas alguns de seus elementos são abordados na Sociologia (Alencar, Targino e Araújo, 2020; Lima, 2022). A Antropologia do IB é oferecida em apenas 15 escolas na América do Sul, e o número de alunos é reduzido, com apenas 164 estudantes matriculados em Antropologia em 2023, de um total de quase 21.000 alunos do IB na região¹³.

Com exceção do exemplo norueguês, os demais cursos de Antropologia pré-universitários parecem ser limitados, opcionais e, muitas vezes, de duração relativamente curta por diversos motivos. Em contraste, o programa de Antropologia do IB tem se mantido ininterrupto por mais de meio século e expandiu-se para alcançar estudantes de um número crescente de países ao redor do mundo¹⁴. Sugerimos que as razões para isso são estruturais e pragmáticas e estão intelectualmente enraizadas nas metas curriculares, nas práticas pedagógicas e no apoio dos professores.

Algumas razões para a relativa falta de continuidade ao longo do tempo dos cursos de Antropologia em nível pré-universitário incluem a baixa conscientização do público sobre o tema, pois os pais geralmente não sabem ao certo o que é Antropologia e, conseqüentemente, não incentivam seus filhos a estudá-la. Esse não é o caso na Noruega, onde todas as crianças têm algum conhecimento sobre o tema, o que também pode explicar a visibilidade da Antropologia na esfera pública e o número relativamente alto de graduados e graduandos na

13 - A distribuição é a seguinte: 6 escolas na Argentina, 1 na Colômbia, 1 na Costa Rica, 3 no Equador e 4 no México. Agradecemos a María Zubizarreta Albani por fornecer essas informações.

14 - Até recentemente, a Antropologia IB era ensinada predominantemente na Europa e nos EUA, com um pequeno número de escolas também na América Latina, mas agora há escolas na Índia, Paquistão, Cazaquistão, China e Hong Kong, para citar apenas algumas, que também oferecem essa disciplina.

área no país (Ericksen, 2008, p. 171-173). Outras limitações incluem a escassez de professores com formação disciplinar em Antropologia e a falta de treinamento e apoio pedagógico para aqueles que desejam se especializar no ensino da disciplina. Para atenuar algumas dessas limitações, o IB desenvolve oficinas de ensino de Antropologia, tanto on-line quanto presenciais, para orientação e planejamento. Também são elaborados materiais de apoio on-line, incluindo atividades e recursos. Além disso, há um fórum on-line onde os professores podem postar perguntas e tópicos para discussão¹⁵.

Entretanto, mesmo com esse apoio, a natureza opcional da disciplina implica que os diretores de escolas, alguns enfrentando orçamentos limitados e tendo que prestar contas às diretorias de ensino, frequentemente optem ou se sintam compelidos a optar por disciplinas mais convencionais ou aparentemente mais “úteis” em detrimento da Antropologia.

Antropologia IB e a mentalidade internacional

A Antropologia do IB, embora limitada por algumas das mesmas questões estruturais e pragmáticas mencionadas anteriormente, desenvolveu-se e expandiu-se ao longo do tempo, sustentada, como sugerimos, por sua estreita afinidade com os valores e a missão pedagógica do programa. O papel da Antropologia no Programa de Diploma do IB, embora pequeno em termos absolutos, é essencial para destacar a mentalidade internacional, a consciência intercultural e a diversidade, elementos que sempre estiveram no cerne da educação promovida pelo IB¹⁶. Neste artigo, discutiremos apenas um desses

15 - Há também um grupo no Facebook administrado por professores de Antropologia Social e Cultural do IB, em que ideias e perguntas são compartilhadas, e apoio é oferecido.

16 - O termo “mentalidade internacional” tem uma longa história, que vai além do escopo deste documento; foi usado pela primeira vez em 1947 em um seminário da UNESCO na França, que definiu uma pessoa com “mentalidade internacional”. Ele estabeleceu uma lista de 14 características que correspondem à

elementos: a mentalidade internacional, que o IB define como “uma atitude de abertura e curiosidade em relação ao mundo e às diferentes culturas... preocupada com o desenvolvimento de uma compreensão profunda da complexidade, da diversidade e dos motivos que estão por trás das ações e interações humanas” (IB, 2009, p. 4)¹⁷. A correlação entre a conceituação de mentalidade internacional pelo IB e a Antropologia é evidente. Embora a mentalidade internacional constitua a base de todos os programas do IB para promover a consistência entre eles, é claro que integrá-la ao ensino da Antropologia é mais simples do que em outras disciplinas.

A mentalidade internacional do IB tem sido alvo de críticas. Para alguns, trata-se de uma construção ocidental, liberal e humanista, baseada em suposições inquestionáveis e promovida como um valor global e universal. Por outro lado, é uma noção difícil de definir, que deve fazer parte do ethos geral da escola e, ao mesmo tempo, ser incorporada ao currículo para integrar o aprendizado dos alunos (Pelonis, 2014). Para outros, a mentalidade internacional é o que Andreotti (2006), cujo trabalho sobre educação para a cidadania global utilizamos como referência, descreve como “suave”. E, embora todas as escolas do IB devam incorporar a mentalidade internacional como um valor central que sustenta a educação do programa, em algumas instituições ela é reduzida a nada mais do que os 5 Fs (comida, festivais, moda, celebridades e bandeiras), uma tentativa superficial e pouco desafiadora de compreensão intercultural que, em última análise,

formulação do IB de mentalidade internacional e também às características que uma educação do IB visa desenvolver, conforme descrito no Perfil do Aluno do IB (para uma crítica da aplicação do Perfil do Aluno, consulte Wells 2011). Em 1949, foi realizada uma conferência de Escolas de Mentalidade Internacional com a participação de Kurt Hahn, cuja filosofia educacional foi fundamental para a criação das Escolas Mundiais Unidas que oferecem o currículo do IB (Balzani 2010, 61).

17 - A mentalidade internacional do IB pode ser vista como um caso em uma tendência educacional mais geral para desenvolver a compreensão global, como a Educação para a Cidadania Global da UNESCO (UNESCO 2014).

alcança pouco mais do que manter o status quo¹⁸. Reduzida a esse nível, a mentalidade internacional simplifica e neutraliza as diferenças culturais, evitando o engajamento com questões políticas complexas e desigualdades, ao mesmo tempo em que reforça estereótipos (Andreotti, *op. cit.*; Bunnell, 2019; Hacking et al., 2018, p. 10).

Entretanto, quando abordada com rigor intelectual, a mentalidade internacional proporciona uma estrutura geral que pode ser adaptada para atender às necessidades locais de cada escola, em seus contextos políticos e culturais nacionais, permitindo o exame e a reflexão, sem reducionismos ou simplificações excessivas, sobre algumas das questões mais urgentes do mundo atual. Nesse contexto, a mentalidade internacional cria um espaço para que os alunos desenvolvam suas habilidades de pensamento crítico, indo além da diversão dos cinco Fs. É também nesse ponto que se encontra um dos principais valores da Antropologia Social e Cultural do IB.

O currículo de Antropologia do IB concentra-se deliberadamente na leitura de etnografias completas. Essa abordagem permite que os alunos adentrem os mundos e modos de vida de pessoas diferentes de si mesmos e, assim, compreendam por que os outros vivem como vivem, suas lutas particulares e reconheçam os contextos históricos, políticos e econômicos que moldam as pessoas e as culturas no presente. No entanto, o ensino de Antropologia no IB não se limita a explorar como os outros vivem, mas também aborda como a violência estrutural, os legados do colonialismo e outras desigualdades restringem a vida de alguns e possibilitam a de outros¹⁹. Esse conhecimento é ensinado de forma reflexiva,

18 - Em inglês, são elas: *food* (comida), *festivals* (festivais), *fashion* (moda), *famous people* (pessoas famosas) e *flags* (bandeiras).

19 - Essa reflexividade também é avaliada explicitamente como parte do programa de Antropologia.

permitindo que os alunos considerem sua própria posição, tanto local quanto globalmente, reconheçam seu lugar no mundo e tomem decisões informadas sobre seu futuro. Em outras palavras, trata-se de imaginar futuros para si mesmos, nos quais possam se tornar os cidadãos globais que a educação internacional aspira a formar.

O sucesso do IB Anthropology pode ser observado, nesse sentido, nas palavras de seus ex-alunos. Uma série de grupos de discussão on-line recentes, realizados com ex-alunos do IB Anthropology de escolas ao redor do mundo, investigou a relevância do estudo do curso de Antropologia para eles. O relatório resume esse aspecto da seguinte forma:

Os ex-alunos possuem uma visão muito clara sobre o que Gillian Tett (2021) chama de outra “IA”, ou Inteligência Antropológica. “Antrovisão” é outra maneira de expressar esse conceito. Os participantes dos grupos focais mencionaram como transferiram o olhar antropológico aprendido na disciplina para seus estudos e carreiras universitárias, mesmo em áreas aparentemente não relacionadas à Antropologia. Em particular, eles destacam o valor do relativismo, a importância da perspectiva, a compreensão conceitual e as habilidades de pensamento crítico (IB, 2021, p. 36).

Em particular, os ex-alunos de Antropologia do IB relataram que seus estudos promoveram sua capacidade empática e ampliaram seu entendimento sobre o mundo, incentivando-os a examinar constantemente suas próprias posições e as dos outros “para chegar a um consenso sobre diferentes perspectivas, refinando os conceitos [que] usavam para pensar sobre o mundo e obter uma maior compreensão” (IB, 2021, p. 36). Outros destacaram que as conexões explícitas do currículo de Antropologia com situações do mundo real lhes proporcionaram habilidades para relacionar seus estudos acadêmicos

com questões políticas, econômicas e ambientais contemporâneas (IB, 2021, p. 36). Alguns também observaram como o conhecimento e as competências culturais proporcionados pelo programa de Antropologia lhes permitiram compreender as perspectivas de diferentes pessoas com as quais interagiam em profissões como advocacia, psicologia ou administração pública. Até mesmo aqueles que seguiram carreiras científicas comentaram que as habilidades de pensamento crítico e as estruturas analíticas da Antropologia os ajudaram em seus estudos universitários, oferecendo, como afirmou um engenheiro químico, “uma visão global para resolver problemas em... estudos científicos, pensando nas perspectivas de diversas culturas” (IB, 2021, p. 38)²⁰.

Após essa breve visão geral do programa de Antropologia, desde seus primórdios, seu papel no Programa de Diploma e o valor da disciplina para seus ex-alunos, serão considerados alguns desenvolvimentos curriculares do programa de Antropologia Social e Cultural do IB ao longo dos últimos cinquenta anos, com foco nas inovações deste século.

O curso atual - uma visão geral

O currículo atual de Antropologia Social e Cultural do IB, implementado desde 2017, representa uma mudança significativa em relação aos programas anteriores de 2002 e 2010, tanto no conteúdo curricular quanto nas estruturas de avaliação. No entanto, mantém algumas continuidades fundamentais em sua filosofia educacional²¹.

20 - Esses resultados estão amplamente alinhados com os de Kitchin et al. 2023.

21 - Os cursos do Programa de Diploma IB são revisados e atualizados em um ciclo contínuo de avaliação, desenvolvimento e implementação. Cada ciclo dura cerca de sete anos. Esse processo de revisão envolve uma extensa pesquisa e a participação de diversas partes interessadas (examinadores principais, ex-alunos, professores da comunidade educacional do IB, bem como consultores acadêmicos externos). Dessa forma, as decisões curriculares são baseadas em um amplo consenso dentro das comunidades acadêmicas e educacionais.

As inovações atuais no currículo e na avaliação foram projetadas para colocar o aluno no centro da experiência de ensino e aprendizagem. O principal objetivo do currículo é servir como uma introdução à disciplina, desenvolvendo nos estudantes uma perspectiva antropológica, uma maneira particular de compreender o mundo. Em vez de oferecer uma introdução ampla e prescritiva de conteúdos, o currículo apresenta um conjunto de conceitos, abordagens e perspectivas que permitem aos alunos se relacionarem com o mundo social e adquirirem uma compreensão cultural. Sua pedagogia, baseada em aprendizagem conceitual, no desenvolvimento de habilidades específicas da disciplina e na autonomia de ensino, está alinhada às concepções de aprendizagem e ensino nas ciências humanas. A flexibilidade oferecida pelo currículo torna-o adaptável e adequado para o ensino em qualquer parte do mundo e em diversas comunidades educacionais.

Um de seus principais objetivos é oferecer conteúdos disciplinares atuais e relevantes que forneçam aos alunos estruturas para pensar antropológicamente. Enquanto os programas anteriores tomavam como modelo os cursos de graduação universitária, o curso atual proporciona aos estudantes de 16 a 18 anos a oportunidade de vivenciar a relevância, a amplitude e a criatividade da disciplina. O objetivo pedagógico é desenvolver habilidades transferíveis, equilibradas com um nível adequado de conteúdo, reconhecendo que o benefício do estudo disciplinar em contextos escolares não reside no acúmulo de conteúdo, mas na promoção da construção de capacidades, habilidades e formas de interpretar o mundo (Feldman, 2010; Rivière, 2014).

A leitura de textos etnográficos está no cerne do programa desde o início do IB Anthropology, sendo essa uma de suas continuidades fundamentais. Essa abordagem didática apresenta aos alunos a pesquisa etnográfica, levanta questões sobre a produção de conhecimento em Antropologia e se engaja diretamente com o principal produto

da pesquisa: a etnografia. Esse processo constitui um envolvimento explícito com o “fazer” da Antropologia e desenvolve nos estudantes uma compreensão contextualizada sobre a identidade da disciplina.

A estrutura do curso é organizada em três partes, cada uma relacionada a diferentes tarefas de avaliação (veja o Quadro 1). Estruturado de forma recursiva, o programa de estudos inicia-se com uma unidade introdutória (Parte 1), destinada a familiarizar os alunos com a linguagem antropológica e a apresentar as principais abordagens e áreas da disciplina. Essas áreas são aprofundadas por meio dos textos etnográficos estudados na segunda parte do programa, onde são exploradas em diversos campos denominados áreas de pesquisa. Das 9 áreas de pesquisa, os professores escolhem 3 no nível padrão ou 4 no nível superior, e essa flexibilidade curricular proporciona aos professores e alunos uma ampla variedade de conteúdos temáticos. A terceira parte do curso oferece a oportunidade de realizar trabalho de campo; esse aprendizado experiencial constitui uma tarefa única na educação secundária e representa um passo para aproximar os alunos do conhecimento, das habilidades e das sensibilidades da prática antropológica.

Quadro 1: Programa e esquema de avaliação. Fonte: IB, 2021.

Curso	Avaliação
Parte 1: Abordagem da antropologia - A linguagem da antropologia - A prática da antropologia - Pensamento antropológico	Teste de avaliação externa 1: Quatro questões baseadas em texto (incluindo uma "questão antropológica fundamental"). No nível superior, uma questão adicional baseada em estímulo com foco em ética antropológica.

Parte 2: Abordando a etnografia Essa parte oferece 9 <i>áreas de pesquisa</i> opcionais (3 são escolhidas em nível padrão e 4 em nível superior). - Associação - Classificação mundial - Comunicação, expressão e tecnologia - Conflito - Desenvolvimento - Saúde, doença e cura - Movimento, tempo e espaço - Produção, troca e consumo - O corpo	Avaliação externa Teste 2 Seção A: Uma pergunta cuja exigência é fazer conexões significativas entre um conceito-chave, material etnográfico e um exemplo contemporâneo relacionado a um problema do mundo real. Seção B: Uma pergunta opcional (no nível padrão) ou duas (nível superior) de diferentes áreas de pesquisa.
Parte 3: Abordando a prática antropológica Fazendo Antropologia: experiência limitada de trabalho de campo.	Avaliação interna: trabalho de campo Esse componente é avaliado internamente pelo professor e moderado externamente pelo IB no final do curso.

O modelo de avaliação baseia-se em uma abordagem conceitual desenvolvida para mensurar as habilidades dos alunos por meio de uma avaliação positiva do aproveitamento. A natureza opcional de grande parte do curso permite que professores e alunos escolham as áreas de maior interesse, sem a exigência de reproduzir uma versão restrita do conhecimento canônico. A oportunidade de explorar eventos contemporâneos globais proporciona aos estudantes uma sensação de relevância que eles conseguem compreender mais facilmente, permitindo que se envolvam com o mundo a partir de uma perspectiva antropológica. O modelo inclui avaliações externas e internas, sendo que estas últimas possibilitam o envolvimento direto do professor no processo avaliativo²².

22 - A avaliação está intimamente relacionada aos processos de ensino e aprendizagem, válida a

Ensino e aprendizagem

O curso é sustentado por 9 conceitos-chave: crença e conhecimento, mudança, cultura, identidade, materialidade, poder, relações sociais, sociedade e simbolismo²³. Esses conceitos são introduzidos na Parte 1 do curso e utilizados para explorar o material etnográfico nas áreas de pesquisa da Parte 2, bem como nas experiências de trabalho de campo da Parte 3. Essa estrutura conceitual orienta alunos e professores ao longo de todo o curso, facilitando a análise de diversos aspectos da vida social e cultural. Os conceitos-chave constituem o núcleo do curso, sendo especialmente úteis para professores menos experientes ou para aqueles cuja formação não está diretamente relacionada à Antropologia. Como ferramentas heurísticas, eles tornam o conhecimento antropológico acessível aos estudantes do ensino médio. Além disso, esses conceitos-chave estão incorporados às perguntas da avaliação cumulativa.

Além dos 9 conceitos-chave que sustentam o curso, há 6 “questões antropológicas fundamentais”²⁴. Elas fornecem outro ponto de entrada para o curso e servem para conectar as diferentes partes do curso, facilitando, por exemplo, a comparação entre diferentes etnografias²⁵. Essas perguntas abordam as principais preocupações da disciplina e, juntamente com uma seleção de teorias antropológicas, estruturam a análise dos materiais etnográficos. As “questões antropológicas fundamentais” fornecem um fio condutor que permite

aprendizagem e é um componente essencial do programa de ensino (Perrenoud 1999). Nesse sentido, a avaliação reflète a maioria dos objetivos de ensino e aprendizagem do curso.

23 - Esses conceitos, embora possam parecer arbitrários, são pontos de entrada úteis para o programa e, ao longo do curso, os alunos os analisam em seus contextos de produção.

24 - As “questões antropológicas fundamentais” são: o que é cultura, o que significa ser uma pessoa, o que significa viver em sociedade, como somos iguais e diferentes, por que a antropologia é importante e até que ponto é possível conhecer os outros?

25 - Não há um número obrigatório de teorias a serem estudadas. Os alunos devem demonstrar conhecimento das teorias relacionadas aos materiais etnográficos que estudaram.

aos alunos relacionar materiais etnográficos com conceitos e teorias, incentivando-os a desenvolver um pensamento antropológico.

Cada experiência em sala de aula é única, e essa diversidade é valorizada e incorporada ao design do currículo. A estrutura aberta e flexível da Parte 2 permite que professores e alunos planejem um curso no estilo “escolha sua própria aventura”. A variedade de conteúdos disponíveis na seleção das 3 ou 4 áreas de pesquisa possibilita que os professores elaborem um curso adaptado aos contextos locais, focando nos materiais etnográficos mais relevantes e interessantes para grupos específicos de alunos²⁶.

Outro aspecto importante do programa é sua abordagem inovadora para a compreensão e interpretação antropológica de questões atuais. Esse conteúdo é abordado durante todo o curso, ocupa um lugar importante nas discussões em sala de aula e é avaliado²⁷. Professores e alunos exploram como problemas contemporâneos globais, como a desigualdade ou a sustentabilidade, se conectam a conceitos antropológicos e áreas de pesquisa. Questões como “De que maneira a Antropologia nos ajuda a entender os problemas do mundo real?” e “Como a aplicação de uma perspectiva antropológica a esses problemas proporciona uma visão ou perspectiva diferenciada?” são algumas das reflexões que os alunos se propõem a fazer. A relação entre o conteúdo disciplinar e os eventos contemporâneos fora da sala de aula reflete as abordagens atuais para o estudo das ciências sociais no ensino médio. Esses vínculos, promovidos pelo currículo, são valiosos ao conectar o aprendizado escolar com eventos globais que importam aos alunos, desenvolvendo habilidades transferíveis

26 - Os alunos devem ler três (nível padrão) ou quatro (nível superior) etnografias completas durante o curso. Essas leituras são complementadas por artigos de periódicos, livros didáticos e filmes etnográficos.

27 - Embora todas as etnografias lidem com questões do mundo real que podem estar relacionadas, por exemplo, à desigualdade, à política de identidade etc., a possibilidade de pegar uma questão atual do noticiário e aplicar uma lente antropológica a ela dá aos alunos a oportunidade de pensar antropológicamente sobre uma questão atual de interesse geral.

que podem ser aplicadas ao longo de suas vidas. A sala de aula transforma-se em um espaço onde é possível contestar definições e descrições hegemônicas do mundo social e desafiar suposições etnocêntricas. As diferentes áreas de pesquisa promovem reflexões sobre uma ampla gama de tópicos, como o debate entre agência e estrutura, conflito e poder, o corpo e as práticas disciplinares, ou as formas de dominação e resistência no capitalismo global.

Na terceira parte do curso, os alunos realizam um pequeno projeto de trabalho de campo, focado nas habilidades e sensibilidades da pesquisa etnográfica. Essa prática apresenta desafios cognitivos, mas também envolve aspectos emocionais e questões éticas, permitindo que os estudantes tenham um contato direto com a prática da Antropologia. Durante o projeto, os alunos investigam um tema de sua escolha e elaboram um relatório com base em suas descobertas, destacando, como aspecto central, a reflexão e a avaliação da experiência de pesquisa.

Um painel formado pelos próprios colegas de classe, no qual os alunos apresentam e discutem seu trabalho em andamento, enriquece ainda mais o processo. Essa etapa das práticas de pesquisa é significativa do ponto de vista formativo e foi incluída para reproduzir, até certo ponto, a experiência dos antropólogos profissionais, para os quais o conhecimento é produzido em diálogo com seus pares.

Avaliação

A avaliação é parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem e, conforme apresentado no Quadro 1, está inserida na estrutura tripartite do Programa de Diploma. Dois testes são avaliados externamente. O Teste 1 requer que os alunos leiam e interpretem criticamente um trecho desconhecido (500 a 700 palavras) de um texto

etnográfico, com base em um conjunto de perguntas conceituais. Nessa leitura crítica, os alunos demonstram sua capacidade de reconhecer as estruturas conceituais e as abordagens presentes no texto, além de realizar um exercício comparativo fundamentado nas etnografias estudadas ao longo do curso²⁸. Dessa forma, o Teste 1 permite uma ampla variedade de respostas individuais. No nível superior, há uma questão adicional baseada em um estímulo textual ou visual que enfoca especificamente a ética da antropologia. A comparação de textos etnográficos envolve a análise da relação entre diferentes culturas ou sociedades, a compreensão das diferenças e semelhanças, bem como o reconhecimento de padrões subjacentes. A capacidade de fazer comparações relevantes é uma habilidade cognitiva que implica uma postura relativista, demonstra o crescimento intelectual dos alunos e é de suma importância para a formação de alunos com mentalidade internacional. A comparação é um aspecto fundamental da antropologia e, nesse sentido, esses exercícios promovem posturas críticas de suposições culturais.

O Teste 2 baseia-se em respostas em formato de redação curta. Trata-se de uma avaliação sintética que representa um afastamento dos exames anteriores do programa de estudos, os quais se baseavam em perguntas que incentivavam respostas de caráter descritivo. As perguntas deste exame requerem respostas que formulem um raciocínio argumentativo, promovendo um pensamento crítico de ordem superior. São questões opcionais que permitem aos alunos explorar e questionar o conhecimento, demonstrar sua capacidade de compreender teorias e aplicar conceitos de forma crítica. Nesse exame, também são discutidas questões do mundo real, com o desenvolvimento de argumentos fundamentados em etnografias e teorias previamente

28 - Em cada sessão de exame, o Teste 1 se baseia em textos selecionados de edições recentes de revistas especializadas.

estudadas. A habilidade de sintetizar, apresentar e organizar materiais para construir argumentos é uma novidade para os alunos e os prepara para as futuras demandas do ensino universitário.

Antropologia para a próxima geração

A disciplina de Antropologia do IB tem se mostrado bem-sucedida entre os jovens de 16 a 18 anos, ampliando seu pensamento e introduzindo conhecimentos, habilidades e práticas que promovem uma compreensão mais profunda de sua própria experiência cultural e das experiências de outras pessoas. A disciplina oferece aos alunos um conjunto de ferramentas que podem levar consigo ao longo de suas vidas (IB, 2021, p. 35).

O currículo de Antropologia do IB, entretanto, deve ser compreendido como um produto de tensões inerentes às decisões tomadas durante sua elaboração. Ele reflete e representa, para um determinado grupo, o estado atual do conhecimento e da prática antropológica, que transcendem o ensino médio e a estrutura organizacional do IB. Nesse contexto, o atual processo de revisão do currículo oferece aos seus elaboradores a oportunidade de incorporar novas áreas de interesse e debate antropológico.

Atualmente, questões importantes estão sendo levantadas, exigindo o fortalecimento do potencial crítico da Antropologia e desafiando os futuros alunos a pensar profundamente e imaginar novas respostas para os complexos problemas do mundo contemporâneo. A crise ambiental global do Antropoceno apresenta uma oportunidade para repensar dogmas estabelecidos; debates sobre indigenismo, colonialismo e crítica decolonial moldam as discussões atuais em sala de aula, enriquecendo a compreensão e o engajamento com a mentalidade internacional e todas as suas implicações.

Dessa forma, torna-se necessário revisar e expandir as bibliografias, abrangendo o cenário em transformação da disciplina, incorporando novos campos de estudo e indo além do mundo de língua inglesa. As experiências de ensino e aprendizagem de professores e alunos também passaram por mudanças rápidas. O mundo híbrido físico-digital em que vivemos hoje informa as práticas pedagógicas possíveis em ambientes on-line, tornando inevitável que o curso de Antropologia do IB incorpore uma dimensão digital.

Novas oportunidades estão sendo exploradas para desenvolver uma pedagogia multimodal, que valorize outras literacias sensoriais. Futuras formas de avaliação podem promover essas novas abordagens pedagógicas, favorecendo o uso de múltiplas literacias e alternativas ao formato dissertativo, como exames de livro aberto e avaliações realizadas por pares.

Como afirma a seção “Natureza da disciplina” do guia de Antropologia, o ensino e a aprendizagem da Antropologia são “transformadores”, alterando “a maneira como os alunos veem os outros, a maneira como veem a si mesmos e, em última análise, a maneira como agem no mundo” (IB, 2021, p. 7). O programa do IB aborda a Antropologia de forma profunda, essencial para compreender o funcionamento complexo da vida social e cultural, promovendo um aprendizado significativo para o presente e que continuará sendo relevante para os alunos ao longo de suas vidas.

Bibliografia

ALENCAR, Breno Rodrigo de; TARGINO, Gekbede Dantas; ARAÚJO, Marcelo da Silva. Antropologia na sala de aula da educação básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos. In: **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino**

De Ciências Sociais, 4., 2020, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ABECIS, 2020.

ANDREOTTI, Vanessa. Soft versus critical global citizenship education. **Policy and Practice: A Development Education Review**, v. 3, p. 40-51, 2006.

BALZANI, Marzia. Anthropology and the International Baccalaureate: History, practice and future challenges. **Anthropology in Action**, v. 17, n. 2/3, p. 60-71, 2010.

BASU, Paul. Anthropology education and public engagement: Where do we go from here? *Anthropology Today*, v. 32, n. 2, p. 3-4, 2016.

BITTENCOURT, Tiago. Social class and the construction of international mindedness: A comparative study of International Baccalaureate schools in Ecuador. **Journal of Research in International Education**, v. 19, n. 2, p. 91-105, 2020.

BUNNELL, Tristan. Developing and institutionalizing the 'Internationally-Minded School': The role of the 'Numerous Fs'. **Journal of Research in International Education**, v. 18, n. 2, p. 186-198, 2019.

CALLAN, Hilary; STREET, Brian. Anthropology, education and the wider public. **Anthropology in Action**, v. 17, n. 2/3, p. 72-86, 2010.

CASSIDY, Sarah. Anthropology becomes latest A-level to be axed. **The Independent**, 6 fev. 2015. Disponível em: <https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/anthropology-becomes-latest-a-level-to-be-axed-10030033.html>. Acesso em: 31 dez. 2024.

CERLETTI, Laura; RÚA, Maximiliano. **La enseñanza de la Antropología**. Buenos Aires: Editorial da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, 2016.

CONNOR, Jerusha. From international schools to inner-city schools: The first principles of the International Baccalaureate Diploma Program. **Teachers College Record**, v. 110, n. 2, p. 322-351, 2008.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. **Ley de Educación Nacional**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2006.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. **Marcos de Referencia Secundaria Orientada. Bachiller en Ciencias Sociales/ Ciencias Sociales y Humanidades**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2011.

ERIKSEN, Thomas Hylland. The otherness of Norwegian Anthropology. In: BOSKOVIĆ, Aleksandar (ed.). **Other people's anthropologies: Ethnographic practice on the margins**. Oxford: Berghahn Books, 2008. p. 169-185.

FORD, Emma. Beyond Anthropology A level: opening up anthropology education. **Teaching Anthropology**, v. 6, p. 40-46, 2016.

HACKING, Elisabeth Barratt et al. International Mindedness in Practice: The Evidence from International Baccalaureate Schools. **Journal of Research in International Education**, v. 17, n. 1, p. 3-16, 2018.

HAUERWAS, Laura Boynton; GOMEZ-BARRETO, Isabel María; FERNÁNDEZ, Raquel Segura. Transformative innovation in teacher education: Research toward a critical global didactics. **Teaching and Teacher Education**, v. 123, 2023.

IBO. **Diploma Programme: Social and Cultural Anthropology Guide**. Cardiff: International Baccalaureate, 2008.

IBO. Diploma Programme: Social and Cultural Anthropology Guide. Cardiff: International Baccalaureate, 2000.

IB. The diploma programme: A basis for practice. Cardiff: International Baccalaureate, 2009.

IB. Social and Cultural Anthropology: Curriculum Review Report. Cardiff: International Baccalaureate, 2021.

KITCHIN, Maria et al. How studying anthropology changes students. **Annals of Anthropological Practice**, v. 47, n. 1, p. 58-67, 2023.

LIMA, George Michael Alves de. Antropología e Educação: uma reflexão sobre o lugar da Antropología no ensino médio. In: **Reunião Brasileira de Antropologia**, 33., 2022, Belém. Anais [...]. 28 ago.-3 set. 2022.

MAIO. **Antropologia AAA em nível pré-universitário.** 2019. Disponível em: <http://s3.aaa/files/production/public/FileDownloads/pdfs/Antropology%20at%20the%20Pre-College%20Level.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2024.

MILLS, David. Anthropology, Anti-Racism and Schools in the 1970s: An interview with Jonathan Benthall. **Teaching Anthropology**, v. 6, p. 37-39, 2016.

PELONIS, Peggy. Embracing the concept of international mindedness. **International School**, v. 16, n. 3, p. 38-40, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências a partir da escola.** Santiago do Chile: Dolmen, 1999.

PETERSON, Alec. **The International Baccalaureate: An experiment in international education.** Londres: George G. Harper & Co. Ltd., 1972.

PONCE, Juan; INTRIAGO, Ruthy. Evaluating the impact of the International Baccalaureate: An analysis in Ecuador. **Journal of Research in International Education**, v. 21, n. 2, p. 183-198, 2022.

RIVIÈRE, Angela. Ethnography and the classroom challenge: Exploring the use and assessment of ethnography in the IB Diploma Programme. **Teaching Anthropology**, v. 4, p. 2-22, 2014.

POPSON, Colleen; WITTEVEEN, Guven. Grassroots dedication and opportunism: The pre-university anthropology education movement in the United States. **Anthropology in Action**, v. 17, n. 2/3, p. 34-43, 2010.

ROBINSON, Kelly; RESNICK, Imogen. **Anthropology by Children (ABC) and Islington Council: A CAPE fellowship collaboration case study**. 2022. Disponível em: <https://www.cape.ac.uk/2022/10/31/anthropology-by-children-case-study/>. Acesso em: 31 dez. 2024.

SYLVESTER, Robert. Further mapping of the territory of international education in the 20th century (1944-1969). **Journal of Research in International Education**, v. 2, n. 2, p. 185-204, 2003.

UNESCO. **Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century**. França: UNESCO, 2014.

WELLS, John. International education, values and attitudes: A critical analysis of the International Baccalaureate Learner Profile. **Journal of Research in International Education**, v. 10, n. 2, p. 174-188, 2011.

CAPÍTULO **3**



“Não é fofoca, é pesquisa”: educação científica a partir da etnografia do cotidiano escolar¹

Gabriela de Lima Cuervo²

Introdução

Neste capítulo, descrevo e reflito sobre o trabalho de iniciação científica desenvolvido no Colégio Estadual Joaquim Leitão (Magé/RJ)³, onde leciono as disciplinas de Sociologia e Projeto de Pesquisa⁴. Desde 2020, coordeno o Lampejo (Laboratório Marginal de Pesquisa Escolar do Joaquim), grupo de pesquisa formado a partir dos projetos desenvolvidos para o projeto Feira de Ciências “Simoni Lahud Guedes⁵: conflitos e diálogos na escola em uma

1 - O texto é uma versão atualizada da comunicação submetida e apresentada na XIV RAM (Reunião de Antropologia do Mercosul), entre os dias 01 e 04 de agosto de 2023, na Universidade Federal Fluminense – Niterói, no Grupo de Trabalho 54 “Ensino e aprendizagem da Antropologia na educação básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos”, coordenado pelos professores Breno Alencar (IFPA), Gekbede Targino (IFPB) e Marcelo Araújo (IFPB). A eles, meu agradecimento pelo convite em contribuir com este belo projeto, assim como pelos estimulantes debates originados no referido GT.

2 - Bolsista de pós doutorado (PDJ-CNPq) e doutora em Antropologia pelo PPGA/UFF; pesquisadora vinculada ao INCT-InEAC/UFF e professora da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

3 - Agradeço imensamente ao apoio de sempre da equipe pedagógica do Colégio Estadual Joaquim Leitão: diretora geral Beibiana Dutra, orientadora pedagógica Danielle Gonçalves e coordenadora pedagógica Alana Pereira; aos colegas professores que incentivam meu trabalho e se dispuseram a participar como interlocutores; aos colegas do INCT-InEAC/UFF, especialmente à professora Talitha Rocha e ao professor Roberto Kant de Lima; ao professor Alexandre Magno de Almeida, hoje em outra unidade escolar, pela profícua parceria; e, principalmente, aos meus queridos orientandos: acompanhá-los acessando oportunidades que não tivemos e o sorriso que se abre a cada experiência nova, é absurdamente gratificante. Que a universidade e a educação científica transformem-se e se aproximem-se cada vez nas e pelas margens!

4 - Componente curricular do itinerário integrado de Empreendedorismo, da matriz curricular do Novo Ensino Médio.

5 - O projeto foi recentemente renomeado em homenagem à saudosa professora do departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFF. Simoni Lahud

perspectiva multidisciplinar”, idealizada por pesquisadores do Instituto de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (InEAC/UFF) que lecionam em escolas públicas estaduais e/ou que desenvolvem pesquisas sobre administração de conflitos no espaço escolar. A dinâmica do laboratório consiste em reuniões semanais, ocasiões em que dialogam e compartilham suas impressões sobre o cotidiano escolar, assim como suas experiências de pesquisa, a partir de bibliografias e discussões propostas por mim. Os estudantes são continuamente estimulados a participar de eventos acadêmicos, parte deles organizados pela equipe do InEAC responsáveis pela Feira Simoni Lahud Guedes, a fim de que possam comunicar os resultados de suas investigações e debatê-los com colegas de outras unidades escolares, docentes e pesquisadores de variados níveis de formação.

O Instituto Nacional de Estudos Comparados em Administração Institucional de Conflitos (INCT-InEAC/UFF), desde 2016, desenvolve um trabalho de aproximação e diálogo com estudantes e docentes da Educação Básica por meio de parcerias com escolas públicas estaduais do estado do Rio de Janeiro. A proposta concentra-se na tessitura de uma rede de pesquisa composta por estudantes de Ensino Médio, docentes das escolas parceiras e pesquisadores da área de Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia. A partir da formação de núcleos de pesquisa sob a orientação de um docente com experiência em pesquisa científica, estudantes produzem etnografias sobre os conflitos ocorridos no ambiente escolar e como estes são administrados, com base em suas vivências e experiências.

Guedes, pesquisadora vinculada ao INCT-InEAC, deixou imensas contribuições para os campos da Antropologia da Educação e Antropologia do Esporte.

O projeto Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes enquanto proposta acadêmica, pedagógica e política

O projeto Feira de Ciências “Simoni Lahud Guedes: conflitos e diálogos na escola em uma perspectiva multidisciplinar” é uma iniciativa promovida por pesquisadores vinculados ao INCT-InEAC/UFF⁶, sob a coordenação do professor Roberto Kant de Lima e da professora Talitha Miriam do Amaral Rocha, também vinculada à rede estadual de ensino. A proposta tem como principais objetivos: 1) construir uma linha de pesquisa voltada para a análise dos processos de administração de conflitos presentes no espaço escolar e seu entorno, bem como auxiliar no desenvolvimento de tecnologias que contribua para uma administração não repressiva destes; 2) promover educação científica com foco nas Ciências Sociais para estudantes matriculados em unidades públicas estaduais de ensino; 3) Construção de uma rede de diálogos a partir da formação de laboratórios de pesquisa nas escolas, no qual estudantes e docentes sejam partícipes desta produção de conhecimento coletiva. Esse vínculo entre universidade e escola pública acontece a partir da socialização de ferramentas teóricas e metodológicas que auxiliam esses atores a sistematizar as observações acerca de situações conflituosas que atravessam seu cotidiano.

Os pontos culminantes do projeto são a realização de eventos bianuais homônimos, nos quais estudantes de escolas estaduais do Rio de Janeiro organizam-se em equipes ao longo do ano sob a orientação de um docente e produzem pesquisas de sua própria escolha, cujos temas têm como objeto os conflitos envolvendo o ambiente escolar. A

6 - A inserção do INCT-InEAC/UFF na temática dos conflitos escolares, assim como o trabalho dialógico com escolas públicas do Rio de Janeiro, são anteriores à realização da I Feira de Ciências. Com isso, é importante mencionar o trabalho pioneiro do professor doutor em Antropologia Marcos Alexandre Veríssimo, coordenador do LEPIC (Laboratório Escolar de Pesquisa e Iniciação Científica) que, desde 2016, orienta estudantes na cidade de São Gonçalo com bolsas de pré-iniciação científica do Programa PIBIC Ensino Médio-CNPq.

partir de uma série de atividades que são oferecidas aos estudantes, como oficinas, mesas temáticas e rodas de conversa, estes são orientados a confeccionar um podcast e um resumo expandido como produtos finais do trabalho de pesquisa, sendo avaliados por uma banca externa à UFF.

A I Feira de Ciências foi realizada em 2020 de forma totalmente virtual, com financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), e a segunda em 2022 em formato híbrido, com financiamentos da FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) e da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência)⁷. A proposta inicial da I Feira de Ciências, que estava sendo idealizada desde o fim de 2019, era que acontecesse de forma totalmente presencial, com a apresentação dos produtos finais das equipes durante a Semana Científica da UFF, em outubro de 2020. No entanto, em razão da situação de pandemia da COVID-19, a equipe organizadora precisou buscar alternativas para a realização do evento, que já estava amparado pelo financiamento do CNPq. A única possibilidade de realização da Feira era que a mesma acontecesse em formato totalmente remoto, e assim o fizemos.

Nesta edição da feira, houve a participação de 10 escolas, com mais de 60 estudantes inscritos. A partir dos temas escolhidos pelas equipes inscritas, foram organizadas mesas virtuais em formato de roda de conversa, composta por pesquisadores com experiência na temática. Assim, os estudantes foram orientados a assistir às mesas, bem como tirar dúvidas ou fazer comentários no *chat* da plataforma⁸.

7 - A primeira edição da Feira foi realizada com financiamento da chamada do CNPq - Feiras de Ciências e Mostra Científica, de 2019. A segunda edição, com financiamento do edital da FAPERJ nº 14/2021 - "Programa de Apoio à Organização de Eventos Científicos e de Inovação do Estado do Rio de Janeiro" e do edital "SBPC vai às Escolas".

8 - As mesas foram transmitidas ao vivo pelo canal do INCT-InEAC no Youtube. Link do canal: <https://www.youtube.com/@InEAC>.

Os participantes das equipes autoras dos *podcasts* mais bem avaliados foram contemplados com bolsas PIBIC/UFF/CNPq Ensino Médio, totalizando 20 bolsas. A ideia deste modelo de premiação era incentivar e fortalecer a formação ou continuidade de núcleos de pesquisa nas escolas, a serem acompanhados pela equipe da feira por meio de reuniões mensais. Nessas reuniões, que são abertas aos docentes orientadores e estudantes participantes, são debatidas e deliberadas as próximas ações do projeto, assim como são discutidos o andamento dos grupos de pesquisa.

Durante o ano de 2021, foi realizado um ciclo de rodas de conversa em formato remoto e transmitido ao vivo pelo Youtube, nas quais os estudantes participantes da I Feira apresentaram as pesquisas que originaram seus *podcasts*. Nessas ocasiões, os trabalhos dos estudantes foram comentados por pesquisadores vinculados ao InEAC e/ou com experiência na temática trabalhada.

A segunda edição da Feira de Ciências, realizada em 2022, seguiu o mesmo formato da anterior, sendo composta por uma série de atividades sequenciais ao longo do ano. Além das mesas virtuais organizadas a partir das temáticas escolhidas pelas equipes, foram realizadas rodas de conversa presenciais em algumas escolas participantes. O seminário de encerramento foi realizado na sede do InEAC/UFF, em Niterói, com a presença de estudantes e docentes das escolas participantes, contando com a participação dos pesquisadores que avaliaram os trabalhos. Nessa edição, foram produzidos mais 16 *podcasts* por quase 100 participantes de nove escolas estaduais de diversos municípios do Rio de Janeiro. No ano de 2023, foi realizado mais um ciclo de rodas de conversa com a apresentação dos trabalhos dos estudantes participantes da feira, dessa vez em formato presencial. Até o momento do fechamento deste artigo, a equipe organizadora do projeto preparava-se para a finalização e divulgação do edital da

próxima Feira de Ciências, cujo conjunto de atividades e premiação acontecerá ao longo do ano de 2024.

A partir da série de atividades que envolvem a realização das Feiras de Ciências aqui descritas, sobretudo com a formação e participação contínua em laboratórios de pesquisa etnográfica, estudantes de escolas públicas estreitam seu contato com a universidade e com a pesquisa científica, desenvolvendo competências como leitura, escrita, conversão das observações de seu cotidiano em objeto de pesquisa, recorte de tema e elaboração de uma questão de pesquisa, preparação de apresentação e falar em público, entendimento de como funciona uma mesa de debates, as burocracias que envolvem a vida acadêmica (como o processo da submissão de um projeto) etc.

Atualmente, existem cinco núcleos de pesquisa coordenados por professores da rede estadual de ensino, vinculados ao projeto, localizados nos municípios de Magé, Niterói, Queimados e São Gonçalo. Estes laboratórios participam ativamente da organização das atividades do projeto e contam com bolsas de pré-iniciação científica dos programas PIBIC-Ensino Médio/CNPq e Jovens Talentos/FAPERJ.

São notáveis os avanços resultantes das políticas de cotas⁹ no que diz respeito ao acesso e permanência de estudantes periféricos e negros nas universidades públicas. No entanto, ainda são inúmeras as barreiras, materiais e simbólicas, enfrentadas por jovens estudantes de instituições públicas, sobretudo as estaduais, no acesso ao espaço universitário. O projeto Feira de Ciências Simoni Lahud Guedes,

9 - A Lei 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, determina que 50% das vagas das instituições federais de ensino devem ser reservadas a estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em instituições públicas. Dentro deste percentual, 50% devem ser reservados a estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário mínimo. E, dentro de cada faixa de renda, devem ser reservadas vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, sendo que a quantidade de vagas destinadas às cotas raciais é definida de acordo com a proporção de pretos, pardos e indígenas da unidade da federação onde está situada a instituição de ensino a qual o candidato concorre, de acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A partir de 2017, Pessoas com Deficiência (PcD) também passaram a ser contemplados pela política de cotas.

nesse sentido, busca estreitar o elo entre universidade e escola, ao tentar tornar a universidade e a pesquisa horizontes possíveis e palpáveis. A relevância desta aproximação é a transformação de perspectiva destes estudantes e da própria universidade pública, que ainda carece de diversidade.

Uma etnografia não sistemática das etnografias: a dinâmica e as atividades de pesquisa do Lampejo

Minha experiência com o trabalho de iniciação científica a partir da formação de um núcleo de pesquisa iniciou-se durante a realização da I Feira Conflitos e Diálogos na Escola, em 2020. O envolvimento com a organização do projeto, junto a colegas do InEAC, veio de encontro a um desejo antigo de montar um grupo de pesquisa com estudantes na escola em que leciono, enquanto atividade extracurricular, que teria como proposta trazer ou aprofundar discussões e temáticas trabalhadas durante as aulas ou não. Além disso, coadunou-se com um posicionamento e projeto político de suavizar a aspereza da vida acadêmica e do caminho da escola até ela, oferecendo aos estudantes uma espécie de socialização acadêmica que eu, assim como muitos colegas periféricos, tive dificuldade de absorver e incorporar durante minha formação.

Um dos principais desafios relativos à realização da I Feira de Ciências foi a precarização do contato com os estudantes durante a pandemia, que passou a ser mediado unicamente por plataformas virtuais e aplicativos de mensagem. Ainda que estivéssemos “amparados” pela tecnologia para que as aulas continuassem acontecendo e o ano letivo não se perdesse, o quantitativo de estudantes que efetivamente frequentou as aulas nesse período, fazendo uso da plataforma Google Classroom

e assistindo às explicações pelo Google Meet, foi muito baixo¹⁰. Com isso, quero dizer que os estudantes que aceitaram meu convite para formar equipes, frequentar reuniões *online* semanais, desenvolver pesquisas e confeccionar *podcasts*, mesmo com as limitações de contato impostas pela pandemia, estavam entre a minoria que frequentou as aulas virtuais assiduamente até o final do ano letivo.

Diante do que foi exposto, um desafio enfrentado durante o período pandêmico, e que se mantém até hoje, é a ampliação da diversidade de participantes do grupo de pesquisa, que é composto predominantemente por estudantes do curso integral¹¹. A quase ausência de estudantes dos cursos regulares é um incômodo compartilhado com os participantes do grupo, o que vêm gerando discussões e propostas para que a questão seja finalmente transformada em objeto sistemático de pesquisa e sejam organizadas atividades periódicas envolvendo toda a escola, nas quais estes estudantes sejam convidados a participar¹².

Assim que abriram as inscrições de equipes para a I Feira, fiz o primeiro convite na turma mais assídua durante o período remoto, uma classe de 2º ano do curso integral. Duas estudantes acolheram a proposta, entre elas uma aluna sempre muito participativa na minha aula desde o período presencial. Enquanto inscrevia a dupla como uma das equipes¹³, avaliava quais outras turmas ou estudantes em particular

10 - Conforme detalharei linhas adiante, alguns aspectos da evasão ocorrida durante o primeiro ano da pandemia, em um contexto de ensino totalmente remoto, foi analisada por uma das equipes da escola na I Feira de Ciências.

11 - Desde 2017, a unidade escolar oferece o curso integrado de Empreendedorismo.

12 - Outra questão relacionada, e que vem sendo percebida por mim, por colegas docentes (inclusive de outras redes de ensino) e pelos estudantes entre os colegas, é o desinteresse crescente na aprovação em cursos superiores, em detrimento de um crescente interesse pelas carreiras militares, o que vem ampliando a procura por cursos preparatórios para o ingresso nessas carreiras. Conforme apontam algumas pesquisas, a busca por estabilidade diante de um contexto de desemprego, aumento da informalidade e precarização do trabalho é preponderante na atração das carreiras militares entre os jovens brasileiros.

13 - As equipes poderiam ser compostas por, no mínimo, dois componentes e, no máximo, quatro.

convidaria. As turmas com quem eu tinha um melhor relacionamento eram os terceiros anos, porém, como a participação destas turmas durante as aulas remotas era bastante intermitente, calculei que não se interessariam tanto pelo projeto, considerando, também, que eles não poderiam usufruir da premiação (as bolsas PIBIC/EM) caso tivessem os trabalhos bem avaliados, pois estavam concluindo o Ensino Médio. Apesar da minha hesitação em convidar as primeiras séries, já que havia tido pouquíssimo contato presencial com estes estudantes por conta da pandemia e consequente suspensão das aulas presenciais logo no início do ano letivo, enviei mensagem no privado para um aluno muito participativo nas aulas remotas, sem muitas esperanças de retorno positivo. Apesar do retorno titubeante e claramente recheado de dúvidas acerca do projeto por conta do contato precário, o estudante acolheu o convite e chamou mais três colegas da turma para compor a equipe.

Formadas as duas equipes, acordei o dia e horário das reuniões semanais via Google Meet, momento em que eram orientados na escolha dos temas e no andamento das pesquisas. Ainda assim, o contato no grupo de Whatsapp que criamos era intenso, com mensagens sendo trocadas a todo momento, especialmente nos dias anteriores ao prazo de entrega dos *podcasts*. As pesquisas que originaram os *podcasts* das duas equipes centraram-se na situação dos estudantes no contexto do ensino remoto. A escolha de qualquer outra temática relativa aos conflitos no espaço escolar se tornava muito difícil, pois se tratavam de estudantes de Ensino Médio tendo seu primeiro contato com pesquisa, porém, impossibilitados de fazer uso do recurso metodológico mais clássico de uma pesquisa etnográfica, que é a observação participante e o contato face a face com seus interlocutores. Além disso, as inúmeras questões envolvendo o ensino remoto, naquele momento, predominavam sobre qualquer outra temática envolvendo a escola. Era o assunto “quente”.

A dupla de alunas do 2º ano produziu o *podcast* “Não é fofoca, é pesquisa” (frase que virou um bordão do Lampejo), com o episódio de nome “Conflitos e reprodução de desigualdades no espaço escolar”¹⁴. A pesquisa teve como foco os conflitos que aconteceram entre alguns docentes e a turma da dupla durante o ensino remoto. A temática despertou o interesse das alunas, especialmente, a partir de uma contenda ocorrida no grupo de Whatsapp da turma compartilhado com alguns docentes, em que os estudantes reclamaram da quantidade de atividades postadas na plataforma e da pouca assistência de alguns professores no acompanhamento destas atividades. A partir desta situação, alguns episódios de hostilidade entre estudantes e docentes foram notados e descritos pela dupla, transformando-se em material de pesquisa.

Tomando como referência a centralidade das *situações sociais* na pesquisa etnográfica proposta nos modelos processualistas de Gluckman e Van Velsen (2009), oriento os estudantes acerca da importância e riqueza etnográfica dos eventos conflituosos, e como estes devem ser cuidadosamente registrados em um caderno de notas e, posteriormente, serem partilhados nas reuniões. O motivo da expressão “não é fofoca, é pesquisa” ter se transformado em bordão pelo grupo, nesse sentido, é representativo do valor que as “fofocas” e “tretas” possuem enquanto material de análise.

A equipe do 1º ano produziu o *podcast* “Café com Joaquim”, com o episódio de nome “Desmotivação e desistência do ensino remoto”¹⁵. A escolha do tema pelos estudantes foi motivada pela desistência da maioria dos colegas de turma em permanecer estudando no modelo remoto – dos 25 alunos da turma, apenas 7 concluíram o ano letivo por meio de aulas virtuais, incluindo

14 - Disponível em: <https://open.spotify.com/show/14Uf9Rr1SYOktOGnHBwKu>.

15 - Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5xAGAEsBlgNSzORWbYUSQq>.

os membros da equipe. O objetivo principal era compreender as condições e contextos em que estudantes do ensino público estadual foram levados a adotar uma rotina de estudos diferente da que estavam acostumados com o modelo presencial. Fatores como relações familiares, dinâmica doméstica, acesso precário à internet e dificuldade de manter uma rotina de estudos a distância foram analisados a partir do ponto de vista de estudantes de duas escolas estaduais (incluindo o C.E. Joaquim Leitão).

As duas equipes foram orientadas na montagem e aplicação de questionários via Google Forms, entrevistas semiestruturadas pelo WhatsApp elaboradas a partir das respostas obtidas nos questionários, confecção de relatórios sobre as duas etapas de entrevistas, elaboração dos roteiros dos podcasts e confecção dos áudios dos *podcasts*. Os desafios envolvendo a montagem de roteiros de entrevistas e a realização delas, confecção de diários de campo, análise dos discursos obtidos nas entrevistas, confecção do roteiro e montagem do arquivo de áudio dos *podcasts* inserem-se em uma gama de aprendizados que são atualizados na prática do grupo, mesmo após a volta ao presencial, quando transpomos nossas reuniões da plataforma do Google para o espaço mais confortável da biblioteca da escola.

A equipe autora do “Café com Joaquim” foi uma das premiadas, e três dos quatro componentes seguiram participando do Lampejo no ano seguinte, após a volta ao presencial, como bolsistas PIBIC-EM, além da estudante Anna Luísa, da equipe “Não é fofoca, é pesquisa”. A referida estudante, hoje discente do curso de Antropologia pela UFF, foi contemplada com bolsa Jovens Talentos, do edital FAPERJ/2021, com o projeto “Sexualização e julgamento de corpos femininos no espaço escolar: o recorte de gênero na administração de conflitos”. Ao grupo que havia participado da

I Feira, somaram-se outras colegas que, posteriormente, foram contempladas com bolsas PIBIC/CNPq/EM, após chamada pública da UFF em 2021.

Em 2022, com mais alunos incorporados ao grupo, inscrevemos duas equipes de quatro estudantes para a II Feira de Ciências¹⁶. O retorno completo ao presencial trouxe uma gama de questões envolvendo o cotidiano escolar com muito potencial para transformarem-se em objetos de pesquisa. Um dos exercícios mais desafiadores para os pesquisadores iniciantes, nesse contexto, era tomar notas e refletir sobre um espaço de relações, muitas vezes conflituosas, que eles mesmos estavam enredados. O clássico texto *“Observando o familiar”* (Velho, 1978), nesse sentido, tornou-se referência essencial na minha prática de orientação durante esse movimento, muitas vezes penoso, de etnografar a própria escola ou o próprio bairro.

Mesmo após as inscrições das equipes, com as temáticas das pesquisas, a princípio, já definidas, apliquei um exercício chamado “treinando o método científico sob a perspectiva etnográfica”, no qual a equipe deveria reunir-se e, após debaterem com os colegas, responderem, por escrito, as seguintes questões: 1) Em qual temática se insere a pesquisa? 2) Pergunta(s) norteadora(s) da pesquisa: o que vocês querem entender? O que te incomoda/intriga e você quer compreender melhor? 3) O que te motivou a escolher esse tema? 4) Algumas hipóteses para as suas questões de pesquisa; 5) Metodologias de pesquisa: como vocês farão essa pesquisa? Quais recursos metodológicos consideram necessários? Que tipos de dados consideram essenciais para responder à pergunta norteadora da

16 - Durante a realização da II Feira de Ciências, convidei o professor Alexandre Magno de Almeida – que, na ocasião, lecionava a disciplina Projeto de Intervenção e Pesquisa – para coorientar as equipes. Atualmente, o docente levou o projeto Feira de Ciências para o CIEP 441 – Mané Garrincha (Pau Grande, Magé/RJ), fundando o Observatório Escolar e orientando estudantes com bolsas FAPERJ/Jovens Talentos. Agradeço muito ao professor a parceria.

pesquisa? A quais fontes de pesquisa recorreriam? 6) Objetivos: A pesquisa ajudaria a criar soluções ou minimizar algum problema? Qual a relevância da pesquisa? Por que ela é importante?

No andamento das pesquisas, voltamos algumas vezes a esse exercício e examinamos conjuntamente as mudanças de perspectiva geradas pelos dados obtidos através do trabalho de campo, fazendo-os refletir, sobretudo, quanto à pertinência da questão norteadora inicialmente proposta. Em um movimento de relativização do que seriam as clássicas etapas de um estudo científico, largamente difundidas em manuais de iniciação à pesquisa científica, trouxemos ao debate as potencialidades da pesquisa etnográfica enquanto caminho para a reflexão e desconstrução de alguns pressupostos de “cientificidade” informados pelo senso comum, como objetividade, neutralidade e formulação de teorias resistentes ao tempo. A compreensão de que os fenômenos estudados pelas Ciências Sociais são históricos, dinâmicos e complexos, não obedecendo a relações unívocas de causa e efeito (DaMatta, 2010), e de que nossos interesses e escolhas de pesquisa são informados por nossos valores e cultura, como anunciava Max Weber há pouco mais de um século, atravessa toda a dinâmica do grupo e continua se fazendo presente nos debates em torno dos estudos desenvolvidos.

Uma das equipes produziu outro episódio do *podcast* “Não é fofoca, é pesquisa”, de nome “Regular e integral: conflitos e processos de rotulação no espaço escolar”¹⁷. O objetivo da pesquisa foi compreender a dinâmica de relações e uso do espaço escolar por parte dos alunos dos cursos regular e integral e o que pensam sobre essas relações, tanto com os colegas quanto com os professores e funcionários da escola. E, sobretudo, como essas relações estão envoltas em representações e juízos de valor carregados de preconceitos raciais, de classe e gênero.

17 - Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7H9j3mZwQkY4mLnh1tot3L>.

Foi um trabalho árduo e complexo de orientação e, ao mesmo tempo, instigante e enriquecedor para mim e para o grupo, pois se tratava de uma equipe desconstruindo, a cada reunião, seus preconceitos e identificando em suas falas diversas categorias de acusação que desqualificavam colegas da escola, especialmente, os estudantes do curso regular. Em vários momentos, precisei lembrá-los de que os termos “regular” e “integral” ou “estudantes do regular” e “estudantes do integral” eram eles próprios construções cujos significados, incorporados em um complexo sistema de valores, precisavam ser postos cuidadosamente ao exame etnográfico.

Além de observação participante na unidade de ensino, a equipe aplicou questionários via Google Forms para estudantes de toda a escola, realizou entrevistas semiestruturadas a partir dos dados obtidos com os questionários e entrevistou alguns docentes e servidores da unidade.

A segunda equipe produziu outro episódio do *podcast* “Café com Joaquim”, de nome “Joaquim Leitão, entra burro e sai ladrão: estereótipos sobre uma escola do município de Magé/RJ”¹⁸. O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar imaginários e percepções coletivas sobre as duas escolas estaduais do distrito de Santo Aleixo (Magé/RJ) que ofertam o Ensino Médio – entre elas o Colégio Estadual Joaquim Leitão, unidade de ensino na qual leciono e a equipe estuda – e como essas representações estão envoltas em preconceitos de classe, raciais e de gênero. A investigação partiu da combinação entre: 1) análise documental sobre o processo de construção socioespacial, trabalhista e identitária da localidade, cuja história é marcada pela atuação econômica de duas fábricas têxteis que empregavam um significativo contingente populacional;

18 - O episódio, disponível no link <https://open.spotify.com/episode/4yZ3vHaoHcRSu0j9mMy9IF>, foi premiado com o 1º lugar, após avaliação de uma banca externa à UFF.

2) análise de depoimentos obtidos a partir de entrevistas com docentes, alunos, ex-alunos e responsáveis das duas escolas.

Em ambas as edições da Feira de Ciências, as equipes produziram os áudios dos *podcasts* com o uso do celular, por meio do aplicativo Audacity. Após a finalização do roteiro e divisão das falas, cada integrante gravou suas falas separadamente através do recurso de áudio do Whatsapp, que era posteriormente enviado ao participante responsável pela edição do áudio. Os momentos de confecção dos roteiros e, finalmente, dos *podcasts*, foram os mais tensos, não apenas pela proximidade do prazo de entrega do produto, mas pelas inúmeras dificuldades enfrentadas na gravação e edição. Desde a irritação dos participantes a quem eram demandados que gravassem e enviassem suas falas novamente, pois os colegas (e, em algumas situações, eu mesma) a avaliavam como “sem entonação” ou “rápida demais”, a contratempos com o uso do aplicativo de edição.

Os momentos finais de confecção do *podcast* foram ainda mais árduos na primeira edição da Feira, pois se tratava da primeira experiência destes estudantes com o manejo do aplicativo de edição e, além disso, a maioria sequer tinha ouvido um *podcast* na vida (quem dirá, produzir um). Outro desafio foi a falta de contato presencial entre os participantes, diante de uma conexão à internet muitas vezes intermitente, o que dificultava os envios (e reenvios) de áudios. Por último, a restrição de espaço para que as gravações fossem realizadas – considerando que a maioria estava respeitando o isolamento social decorrente da pandemia: como nem todos os participantes dispunham de um local silencioso para as gravações, algumas falas inevitavelmente saíram com ruídos ao fundo (cachorros latindo, crianças chorando, alto-falantes de carros pela rua etc.).

A implantação do Novo Ensino Médio como experiência pedagógica

A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) foi integralmente implementada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) em 2022. Entre as principais mudanças na estrutura curricular do novo modelo estão a substituição de parte da carga horária das disciplinas propedêuticas pela inserção dos chamados itinerários formativos, com a proposta de que os estudantes tenham a possibilidade de “escolher” uma área de interesse para aprofundamento, a depender da oferta estabelecida na unidade de ensino. Em quase todas as redes de ensino estaduais, as disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram as que mais sofreram reduções de carga horária – no Rio de Janeiro, a disciplina de Filosofia ficou restrita a apenas duas aulas semanais na 1ª série, e Sociologia, a dois tempos semanais na 3ª série.

O Lampejo, atualmente, reúne participantes que iniciaram o Ensino Médio sob o novo modelo, entre 2022 e 2024, portanto, parte do grupo apenas terá contato formalmente com a disciplina de Sociologia em 2024, quando estarão concluindo a educação básica. Por conseguinte, conteúdos como processo de socialização, abordagens sobre indivíduo e sociedade, senso comum/conhecimento científico, cultura, etnocentrismo, evolucionismo/relativismo cultural, contextos de surgimento e consolidação da Sociologia e Antropologia enquanto disciplinas científicas, etc., bases fundamentais para iniciá-los à prática da pesquisa etnográfica, estavam ausentes de sua formação até então.

Entre as mudanças mencionadas nas reuniões (assim como nas salas de aula e corredores) consideradas “injustas” e “prejudiciais” pelos estudantes está a redução da carga horária das disciplinas de formação básica comum, cujos tempos foram substituídos pelas disciplinas dos

chamados itinerários formativos. As disciplinas constitutivas destes itinerários formativos, além do “projeto de vida” – componente transversal oferecido com a proposta de auxiliar os jovens a entender suas aspirações –, são vistos por muitos deles como “perda de tempo” ou “sem sentido”, especialmente levando-se em consideração que as escolas privadas do município continuam ofertando a mesma carga horária das disciplinas regulares, com pequenos ajustes no que diz respeito à oferta de disciplinas “complementares”.

Em consequência da redução drástica da carga horária de Sociologia no currículo, eu, assim como muitos colegas, me encontrei na necessidade de lecionar outras disciplinas para completar a totalidade da carga horária na mesma unidade escolar. Como a maioria dos participantes do Lampejo cursa o Ensino Médio Integrado, fui convidada a lecionar a disciplina de Projeto de Pesquisa – componente curricular do curso de Empreendedorismo –, a qual assumi a partir de 2023. Ainda que considere a situação desvantajosa para mim e para os alunos, avistei a possibilidade de continuar a oferecer educação científica com o viés das Ciências Sociais não apenas aos estudantes vinculados ao laboratório, mas a toda a turma.

A dinâmica das reuniões do grupo, portanto, sofreu alterações por conta da mudança na composição de disciplinas que leciono. Até 2022, as reuniões eram realizadas fora do horário das aulas, como atividade totalmente extracurricular. Atualmente, reservo, ao menos, dois tempos da disciplina (totalizando 100 minutos, ou um pouco menos)¹⁹ para as reuniões de orientação, momento em que

19 - Assim como todas as disciplinas da trilha de aprofundamento do itinerário cursado pelo aluno, o componente Projeto de Pesquisa dispõe de dois tempos na 1ª série, quatro na 2ª e seis na 3ª. Os tempos destinados às disciplinas do itinerário formativo, conforme exposto, aumentam gradativamente a partir da diminuição dos tempos das disciplinas da formação geral básica. Em consequência desta nova organização curricular, à 3ª série deixaram de ser oferecidas as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Biologia, Física e Química. Neste ano de 2024, estou lecionando Projeto de Pesquisa para as turmas da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Integral.

delineamos as próximas ações do grupo dentro e fora da escola, discutimos agenda de eventos, conversamos sobre o andamento das pesquisas, falamos sobre situações ocorridas na escola consideradas dignas de nota pelos próprios alunos – assim como o potencial em tornarem-se objetos de pesquisa ou serem incorporadas como dados etnográficos nas pesquisas já em andamento etc. Correntemente, inicio este momento da reunião da seguinte maneira: “o que vocês me trazem nessa semana? O que acham importante que seja debatido no momento?” Destaco ser comum que as situações (em especial, as conflituosas) sejam comunicadas a mim e aos demais colegas do grupo antes mesmo do momento da reunião, muitas vezes nos corredores da escola ou no grupo de WhatsApp. A urgência em trazer o “assunto quente”, não raramente, é justificada descontraidamente com o já mencionado bordão “não é fofoca, é pesquisa”.

Aos outros tempos de aula, destino conteúdos de “formação”, seguindo um modelo de aula mais tradicional, com o uso do quadro branco e fornecimento de materiais impressos para os alunos. São nesses momentos que, de algum modo, procuro “compensar” a ausência de Sociologia no currículo e, ao mesmo tempo, trabalhar a iniciação científica. Em vários momentos, procuro deixar claro à turma que, inevitavelmente, minha aula terá o viés das Ciências Humanas e Sociais, e assim o seria com docentes de outras formações que viessem a lecionar a disciplina²⁰.

20 - Dentre os conteúdos e discussões oferecidos à turma, estão: senso comum e conhecimento científico; as principais etapas de um estudo científico; compreensão geral das diferentes áreas do conhecimento e como elas possuem metodologias de pesquisa diferentes; debates acerca da cientificidade das Ciências Sociais; contexto de surgimento da Sociologia e da Antropologia; etapas de formação de um pesquisador (diferença entre bacharelado e licenciatura, mestrado e doutorado); possibilidades de atuação de um pesquisador no Brasil; o que são agências de fomento à pesquisa e as bolsas de iniciação científica; revisão bibliográfica e “estado da arte”; metodologias de pesquisa; método etnográfico etc.

Um dos projetos pedagógicos associados à disciplina, que pretendo pôr em prática em breve, são as “Tardes com Ciência”. Consistiriam em eventos mensais em formato de roda de conversa, nos quais pesquisadores com formações variadas falariam sobre suas formações, modos de fazer pesquisa e mercado de trabalho na área em questão.

O fato das turmas do Ensino Integrado serem pouco numerosas permite que algumas atividades sejam realizadas na biblioteca ou no espaço Estação Empreender²¹, sala equipada com chromebooks com acesso à internet, mesas grandes, quadro branco, Smart TV, entre outros recursos de apoio pedagógico. Dentre estas atividades, estão a leitura e discussão de textos, confecção de textos etnográficos e relatórios de pesquisa, montagem e ensaio de apresentação de trabalhos etc.

Logo após minha participação na XIV Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM), quando apresentei o trabalho do qual originou este manuscrito, trabalhei o tema “eventos científicos” na turma do 2º ano, a fim de que compreendessem, um pouco mais de perto, como os pesquisadores produzem e comunicam os resultados de suas pesquisas. Para isso, orientei que acessassem o site do evento com o auxílio dos chromebooks, a partir do qual procurei explicar o conjunto de atividades que compõe esses eventos: mesas-redondas, grupos de trabalho, simpósios, colóquios etc. Ao final, localizei junto à turma o GT no qual apresentei o trabalho, solicitando que abrissem, lessem e destacassem o que julgavam mais importante no texto. A ideia da etapa final desta atividade era que os estudantes pudessem opinar, questionar ou mesmo criticar um manuscrito no qual eram os atores principais e, por conseguinte, se enxergassem ainda mais como sujeitos produtores de conhecimento.

A implantação do Novo Ensino Médio enquanto objeto de pesquisa

Diante do incômodo experimentado não apenas pelos participantes do grupo de pesquisa, mas de toda a comunidade

21 - O espaço Estação Empreender faz parte da proposta de Ensino Médio Integrado com Ênfase em Empreendedorismo, desenvolvido pela SEEDUC/RJ, em consonância com o Programa de Fomento às Escolas de Tempo Integral do Ministério da Educação. A sala, que é composta por recursos tecnológicos voltados para o desenvolvimento de projetos, foi disponibilizada para as escolas integrantes do programa.

escolar com as drásticas mudanças curriculares, concorreremos e fomos selecionados na chamada Jovens Talentos da FAPERJ/2023, com a proposta de produção de material etnográfico acerca da experiência de implementação do Novo Ensino Médio na unidade de ensino e nas demais escolas parceiras da Feira de Ciências, tendo como foco as práticas e os pontos de vista da comunidade escolar (equipe pedagógica, docentes, discentes e responsáveis) diante dessa nova realidade estudantil. O plano envolvia iniciar as análises na própria unidade de ensino em que o grupo está matriculado para, posteriormente, incluir outras escolas na investigação, utilizando-se da rede de pesquisa articulada a partir da Feira de Ciências. No projeto nomeado “Entre projetos de vida e itinerários formativos: experiências de implantação do Novo Ensino Médio em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro”, estão incluídos quatro estudantes contemplados com bolsas FAPERJ Jovens Talentos.

Na segunda metade do ano, começamos os trabalhos de pesquisa em conjunto com o restante da equipe e em diálogo constante com outros docentes orientadores vinculados ao InEAC. Em um primeiro momento, procurei que compreendessem a estrutura e distribuição da carga horária do novo modelo curricular com o auxílio dos chromebooks. Nos reuníamos na biblioteca ou na Estação Empreender em círculo, quando eu orientava as páginas que deveriam abrir no navegador – entre elas, o próprio site da SEEDUC/RJ contendo explicações sobre a nova grade curricular – e, a partir delas, comentávamos a respeito dos conteúdos acessados. Em uma das aulas/reuniões, orientei que acessassem a lista dos itinerários formativos disponibilizados pela SEEDUC/RJ, assim como o “cardápio” de eletivas ofertado às escolas da rede²². Orientei

22 - A estrutura curricular do Novo Ensino Médio configura-se a partir da Formação Geral Básica (FGB) e do Itinerário Formativo (IF). Além da Trilha de Aprofundamento, composto pelas disciplinas “específicas” da formação oferecida pela unidade escolar, o IF é composto por três disciplinas eletivas e pelo componente

também que acessassem, em paralelo, os itinerários ofertados não apenas pela unidade em que estão matriculados, mas por outras escolas, assim como explorassem as disciplinas constituintes e suas propostas. Durante esta tarde, em que deixei que examinassem os conteúdos livremente e com poucas interrupções de minha parte, as reações predominantes foram de surpresa, curiosidade e mesmo revolta, quando comentavam entre risadas e gracejos (alguns deles, indignados) os nomes e os conteúdos das novas disciplinas.

Outra orientação inicial foi que criassem uma conta no Google para o Lampejo, onde pudessem armazenar e organizar o material de pesquisa. Orientei, também, que pesquisassem e arquivassem conteúdos (notícias, postagens em redes sociais, sites e páginas institucionais) sobre o Novo Ensino Médio. À medida em que íamos trocando conteúdos pelo grupo de Whatsapp, alguns alunos relatavam, surpresos, a maior frequência com que o assunto passou a “aparecer” em suas redes sociais.

Em um segundo momento, os estudantes dedicaram-se à montagem de roteiros semiestruturados para que realizassem entrevistas em profundidade com a equipe pedagógica e com alguns docentes. Antes de organizarem em grupo os roteiros, debatemos em reunião o que, diante das questões de pesquisa e do que havíamos observado até o momento, era importante de ser perguntado. As primeiras entrevistas – direção geração geral e coordenação pedagógica – foram realizadas em grupo e acompanhadas por mim, na biblioteca. Orientei que dois ou mais estudantes gravassem o áudio com seus celulares e arquivassem o mais rápido possível na “nuvem”, para que não houvesse riscos de perderem o material. O roteiro foi conduzido por dois ou três estudantes, no máximo, que acrescentavam questões

quando sentiam necessidade de que um tópico mencionado pela entrevistada fosse mais explorado. A percepção da relevância de uma determinada questão abordada pelo interlocutor, assim como as maneiras de explorá-las durante a entrevista, foram bastante salientadas durante as reuniões de orientação.

Antes e após as entrevistas, aconselhei que observassem atentamente os gestos, tons de voz, silêncios e desconfortos dos entrevistados, além de procurarem interpretar as percepções, valores e formas de classificação contidas nas falas, aspectos que eram largamente debatidos nas reuniões seguintes. Orientei e solicitei que se dividissem para realizar as transcrições e os relatos de campo da situação de entrevista. No entanto, como os membros do grupo não dispõem de computador particular, apenas tendo acesso ao recurso na escola, algumas entrevistas ainda não foram transcritas.

Em seguida, o grupo entrevistou alguns docentes da unidade escolar, especialmente aqueles que estavam ministrando disciplinas do novo modelo curricular e/ou que tiveram tempos de suas disciplinas de ingresso reduzidos. Nesta etapa, deixei que contatassem os interlocutores por conta própria e conduzissem as entrevistas sozinhos. Todas as entrevistas foram realizadas durante os tempos vagos ou após as aulas.

Nos roteiros de entrevista, foram contempladas, especialmente, as seguintes questões: 1) o processo de escolha dos itinerários formativos e componentes curriculares a serem adotados na unidade escolar, assim como a “escalação” dos docentes para lecioná-los 2) as estratégias de organização das turmas por itinerário formativo e do processo de escolha dos estudantes; 3) a recepção dos estudantes e professores aos novos componentes curriculares; 4) as estratégias pedagógicas dos docentes que passaram a ministrar estes novos componentes, ou que tiveram carga horária de suas disciplinas reduzidas.²³

23 - No período de finalização deste manuscrito, o grupo prepara-se para iniciar entrevistas com os

Os resultados preliminares da pesquisa foram apresentados na XXI Jornada Jovens Talentos, realizada na ETE Ferreira Viana, no bairro Maracanã, em dezembro de 2023. O evento anual, organizado pela FAPERJ, destina-se à apresentação oral dos projetos desenvolvidos pelos bolsistas Jovens Talentos. Na ocasião, o Lampejo, junto a outras duas equipes, foi premiado com o primeiro lugar²⁴, entre as unidades de ensino da Região Metropolitana e Serrana. A reação eufórica do grupo diante da premiação, importa frisar, foi proporcional ao esforço e tensão durante a organização do material de pesquisa e preparação da apresentação, em meio ao período atribulado de provas e entrega de trabalhos típicos de final de ano.

Considerações finais

A proposta deste capítulo foi compartilhar o conjunto de experiências que compõem o trabalho de iniciação científica realizado em parceria com o INCT-InEAC/UFF, tendo como principais recursos pedagógicos a prática da pesquisa etnográfica e a socialização acadêmica, a partir da formação e integração de núcleos de pesquisa espalhados pelo estado do Rio de Janeiro. Sendo o estreitamento entre escola e universidade pública o principal objetivo do projeto, o projeto Feira de Ciências “Simoni Lahud Guedes - Conflitos e Diálogos na Escola” busca tornar a pesquisa científica e o espaço universitário lugares onde os estudantes se vejam não apenas futuramente, mas no presente, a partir de suas contribuições enquanto produtores de conhecimento sobre o complexo universo de relações que é a escola.

estudantes e segue realizando as transcrições pendentes. Outra etapa planejada para o ano de 2024 é a realização de grupos focais com estudantes, assim como entrevistas com alguns responsáveis.

24 - Ver mais em: <https://www.uff.br/?q=informes/nucleo-de-pesquisa-vinculado-ao-instituto-de-estudos-comparados-em-administracao-de&fbclid=IwAR0WViMDhw2oydBxcgnYcbdaUmspgQ1cTdxzSxD67gVGCxRdSZDUxi8YN1s>. Acesso em: 03/02/2024.

O trabalho de orientação de grupo de pesquisa em nível de Ensino Médio, no âmbito da rede pública de ensino estadual, traz à tona inúmeros desafios, entre eles, a quase ausência da Sociologia no atual currículo destes estudantes; a dificuldade de expressão escrita de alguns participantes, sendo necessário o constante estímulo para que estes a pratiquem e, por outro lado, sejam auxiliados no desenvolvimento de outras formas de linguagem; o estímulo à cooperação e socialização do conhecimento, frente à cultura competitiva e de “formação de times” disseminadas pela proposta geral do curso integrado de Empreendedorismo, no qual a maioria dos participantes estão matriculados; a disponibilidade de tempo desses estudantes, já que muitos precisam trabalhar para complementar a renda familiar após o horário das aulas, sendo este um dos motivos para que o maior número de participantes do laboratório esteja concentrado no Ensino Integrado.

Referências

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

GLUCKMAN, Max. “Análise de uma situação social na Zululândia moderna”. In: **Antropologia das sociedades contemporâneas - Métodos**. São Paulo. Editora Unesp, 2009.

VAN VELSEN, Jaap. “A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado”. In: **Antropologia das sociedades contemporâneas - Métodos**. São Paulo. Editora Unesp, 2009.

VELHO, Gilberto. "Observando o Familiar". In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica. Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1978.

WEBER, Max. "A 'Objetividade' do Conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política". In: **Metodologia das Ciências Sociais**. Campinas: Ed. UNICAMP & Cortez Editora, 1999.

CAPÍTULO

4



Etnificação da educação escolar indígena

Jose Kleiton Vieira de Lima Ferreira¹

Introdução

O material a seguir é desdobramento da pesquisa de mestrado, realizada entre os anos de 2018 e 2019, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Alagoas - PPGA/UFAL. O objetivo é apresentar alguns aspectos que chamarei de processo de etnificação² da educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri, da Aldeia Mata da Cafurna. Busco apresentar aspectos que demonstram como a escola está imersa na aldeia, sendo submetida às dinâmicas e princípios de organizações sociais, políticas e culturais, bem como às mudanças e tensões que a existência dela provoca na comunidade.

Os dados apresentados adiante foram produzidos com a colaboração de indígenas da aldeia - professoras, coordenadoras e diretora da

1 - Graduado em Ciências Sociais e mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Alagoas. Professor de Sociologia no Ensino Médio na Rede Estadual de Educação de Alagoas. Professor na Fundação Educacional Faculdade Raimundo Marinho e técnico-pedagógico na Gerência Especial de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação de Alagoas.

2 - A escolarização dos indígenas foi interpretada como instrumento de dominação, “assimilação” e “aculturação”, tendo em vista o potencial de transformação e alienação que a educação escolar tem. Etnificação diz respeito à revitalização da escola e de conhecimentos escolares aos princípios educativos de cada comunidade indígena e reorganização da escola aos projetos políticos, culturais, econômicos dentro da comunidade. Por exemplo, o uso da educação escolar para formar “lideranças indígenas” que atuarão representando a comunidade diante do Estado, para formação de professores que terão domínios dos conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais indígenas etc. É importante ressaltar que o termo “etnificação” busca aqui substituir o termo “construção” muitas vezes utilizado para se referir a educação escolar indígena como se houvesse um modelo de educação escolar indígena a ser alcançado. O termo “etnificação” busca trazer a compreensão de que a educação escolar indígena é uma elaboração e reelaboração constante e configurada pelas demandas de cada comunidade no tempo e no espaço em que ela é projetada.

escola, caciques e lideranças - e a maior parte foi construída por intermédio de narrativas, em sua maioria alcançadas com a utilização de roteiros de entrevistas previamente elaborados. A elaboração dos roteiros estava encadeada a questões ou indígenas que apareciam nas narrativas anteriores, identificadas durante as conversas espontâneas ou conduzidas pelos roteiros.

A etnificação da escola é analisada aqui à luz do “processo de territorialização” conceituado por Oliveira Filho (1998). Esta resulta da ação política e administrativa que “associa indivíduos e grupos” a um território delimitado geograficamente que vem a constituir uma “coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais” (1998, p. 56). Essa noção foi imprescindível para compreender a educação escolar indígena incorporada a uma “reorganização social” que implica na:

- 1) criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) constituição de mecanismos políticos especializados; 3) redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) reelaboração da cultura e da relação com o passado (OLIVEIRA FILHO, 1998).

A produção da *educação escolar indígena diferenciada* não ocorre sem conflitos ou a partir de unidade discursiva em relação ao que deve ser uma educação escolar indígena. Dessa forma, para a compreensão dos dados, eles são abordados como “conflito como sociação”, seguindo a formulação teórica de Simmel (1983), que problematiza a idealização de harmonia para tipificar uma organização social e destaca que “os fenômenos sociais aparecem sob uma nova luz quando vistos sob o ângulo do caráter sociologicamente positivo do conflito” (SIMMEL,

1983, p. 569). A partir da orientação de Simmel, busquei compreender as diferentes e conflituosas concepções em relação à educação escolar indígena sobre como ela vem sendo planejada e posta em prática por aqueles que estão diretamente ligados à escola.

Compreendo que os aspectos positivos e negativos anunciados pelos interlocutores não são separados empiricamente e, durante o trabalho de campo, isso foi evidenciado com a legitimação e naturalidade com a qual os indígenas falavam da recente separação política e religiosa que ocorreu entre famílias da aldeia e das alternativas que encontraram para solucionar algumas tensões, bem como a constatação de que os conflitos não eram desejados, mas faziam parte do viver em coletividade.

A escola, enquanto uma instituição externa e repleta de modos organizacionais e culturas específicas, é incorporada aos modos de organização social da aldeia ao mesmo tempo em que os indígenas se adequam a ela, e isso leva a escola a ser um ponto de tensões e de alianças que demandam ações e estratégias para sua organização dentro da aldeia, entre essas estratégias está o Conselho Escolar.

De maneira geral, o Conselho Escolar é uma maneira de descentralizar o poder do/a gestor/a e distribuir as tomadas de decisões entre a comunidade escolar. Por comunidade escolar, destacam-se técnicos, professores, estudantes e responsáveis (pai/mãe/avós etc.) pelos estudantes que estão envolvidos com a escola de maneira direta ou indiretamente. A participação da comunidade é entendida entre pesquisadores da Educação (BOTLER, 2010; SOUZA, 2016), bem como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), como um dispositivo de democratização e descentralização do poder no que diz respeito à gestão escolar. Esta compreensão é apresentada pelas gestoras da Escola Indígena Mata da Cafurna, as quais buscam distribuir, por meio do Conselho

Escolar, o poder e se desviarem de apontamentos/acusações de que há um monopólio na gestão da escola por uma família específica.

Algumas ressalvas devem ser feitas em relação ao que se entende por comunidade escolar de maneira geral e o que podemos entender por comunidade escolar em uma aldeia indígena como no caso da Mata da Cafurna. A escola é localizada dentro da aldeia em que os atores sociais estabelecem laços étnicos e unidades políticas, bem como por alianças e conflitos familiares e a maior parcela de estudantes é da aldeia, uma parcela dos professores, as gestoras e o pessoal de apoio também são indígenas da aldeia. Portanto, a comunidade presencia e vivencia a escola e seus acontecimentos com bastante proximidade. A educação escolar faz parte das mobilizações de lideranças da aldeia bem como dos assuntos durante as conversas cotidianas: ao redor da mesa na ocasião das refeições, nas extensões das casas (varandas, alpendres e “puxadinhos”). Diferente das escolas convencionais, em que nem sempre o público escolar é o mesmo da comunidade onde está localizada a escola, a aproximação com a escola é evidente entre indígenas da aldeia Mata da Cafurna.

Isso não significa dizer que exista um envolvimento direto com a escola, inclusive essa é uma questão que foi colocada pela coordenadora Lucidayne. Se, por um lado, alguns indígenas questionam o poder de uma família sobre a escola, por outro, de acordo com o que me informou a coordenadora, muitos pais não se empenham em atuar como parte da comunidade escolar. Segundo ela, “talvez se os professores não fossem indígenas os pais participassem da escola”.

A seguir tentarei mostrar como a educação escolar indígena na aldeia Mata da Cafurna é projetada e interpretada por diferentes indígenas que ocupam funções e espaços diferentes comunidade. É importante destacar que questões interfamiliares reverberam na escola, a ponto de promover aproximação ou distanciamento entre

indígenas e o cotidiano escolar³, e que estas relações de proximidades e distanciamentos podem ser produtoras das interpretações, bem como apresentar mecanismos utilizados para dirimir as tensões. Como dito antes, os conflitos e divergências em relação à projeção da educação escolar não são abordados neste trabalho como “anomalia”, mas sim como promotores do desenvolvimento e adequação da educação escolar aos modos organizacionais da aldeia.

A Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna: história, estrutura e comunidade escolar



Foto 1 - Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna. Fonte: Arquivo equipe técnica da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas

Olhando a imagem, observamos parte dos galhos de uma árvore ao lado direito da escola. Trata-se de uma jaqueira, árvore frutífera de

3 - Em minhas reflexões, não descarto que alguns pais não se envolvam com as questões escolares dos filhos por uma questão de cultura escolar. Entendo que exista uma variação no modo como atores sociais da classe pobre e trabalhadora apreendem a educação escolar e na maneira como se envolvem com ela.

grande porte comum em todas as regiões de Alagoas. Uma vez que o tempo de existência desta árvore ultrapassa o tempo de existência da comunidade, logo, por razões especiais, as famílias da aldeia a intitulam *jaqueira mãe*. No período de *retomada*⁴ (entre os anos de 1979 e 1980) do território correspondente à aldeia, algumas famílias se alojaram numa barraca feita de madeira, lona plástica e palhas arranjadas embaixo da referida árvore. Com o passar do tempo e a construção das casas de alvenaria, a *jaqueira mãe* deu espaço a uma *escolinha* com apenas uma sala de aula com turma multisseriada. Tal *escolinha* visava a dar suporte às crianças da aldeia e foi construída com recursos arrecadados na própria comunidade. Durante um período, a escola funcionou em condições consideradas precárias pelos atores sociais e, após um tempo e a partir da articulação de lideranças e professores, logrou-se a construção de uma estrutura considerada melhor aos olhos dos próprios indígenas, custeada com recursos federais por meio da Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

É comum ouvir falar os nomes de Seu Antônio Celestino e Seu Manoel Davi (Seu Zezinho) como lideranças que atuaram na reivindicação pela construção da escola, bem como os nomes de Maninha Xukuru-Kariri, Tânia Maria e Dona Alaíde⁵ como responsáveis pela luta para viabilizar pedagogicamente uma escola indígena. Destaca-se que Dona Alaíde já era professora contratada da FUNAI desde quando ainda morava na aldeia Fazenda Canto, em seguida a professora Tânia, por sua atuação na escola, foi contratada de forma remunerada pela FUNAI.

4 - Categoria “nativa” utilizada pelos indígenas para se referirem ao processo de ocupação de um território que é historicamente indígena, mas que estava em domínio de não-indígenas e foi reocupado pelos primeiros.

5 - Dona Alaíde é filha de Augusto Santana e tia de Tânia Maria, atualmente diretora da escola, e de Maninha Xukuru-Kariri. Esta última é filha de dona Marlene Santana e de Seu Antônio Celestino. Santana e Celestino são as duas maiores famílias da aldeia Mata da Cafurna desde a sua fundação (LIMA FERREIRA, 2020).

A escola possui um PPP (Plano Político Pedagógico), documento orientador das práticas escolares, no qual está destacado – e reforçado nas narrativas de indígenas que colaboraram com a pesquisa – que foi em 1988 que ela foi ampliada, por meio de recursos da FUNAI. Já em 2000, a escola recebeu outra estrutura, por meio de um projeto também do Governo Federal: o Fundo Escola. Tal projeto estabeleceu uma estrutura física para todas as comunidades que recebiam a categoria de *educação escolar diferenciada e específica*, ou seja, escolas indígenas, quilombolas e de Educação do Campo, sem considerar as especificidades climáticas e a organização social e cultural de cada localidade.

Conforme pontuado por Tanawy⁶, uma das lideranças da aldeia, os engenheiros responsáveis pela ampliação da escola afirmaram que, para haver a reforma, a jaqueira mãe haveria de ser derrubada, medida considerada necessária para que o espaço se adequasse ao projeto arquitetônico. Isso provocou desconforto entre alguns indígenas, tendo em vista que a árvore tem importância simbólica na Aldeia Mata da Cafurna. Depois dos embates, a escola foi reformada sem a remoção da árvore.

Desde 2003, as escolas indígenas passaram a ser responsabilidade da Rede Estadual de Ensino e assim seguem até os dias atuais. A escola conta com um quadro profissional formado por 01 diretora, 04 coordenadoras pedagógicas, 23 professores contratados (divididos entre professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e outros nos componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; 08 auxiliares de sala, 03 merendeiras (uma para cada turno), 11 servidores de apoio administrativo (auxiliar de serviços gerais, vigilantes de agentes administrativos). As informações foram

6 - Tanawy de Souza Tenório, filho de Tânia Maria Alves de Souza, membro da coordenação da APOINME (Articulação dos Povos e Organizações Indígenas Norte/Nordeste, Minas e Espírito Santo), organização indígena que atua nas aldeias contribuindo de diversas maneiras, inclusive no processo de formação de lideranças (LIMA FERREIRA, 2020).

concedidas pela coordenadora Lucidayne⁷, que pontuou também que a maior parte dos servidores são indígenas, e que as exceções são pelo fato de não haver indígenas com a formação exigida para assumir o cargo na aldeia, como um dos professores de história que não é indígena. Em casos semelhantes, para que o profissional seja contratado pela Secretaria de Educação para laborar na escola da aldeia, ele precisa ter a aprovação do Conselho Escolar.

A comunidade estudantil é formada por 296 alunos, nas etapas de Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II, uma turma do 1ª Série do Ensino Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O público da escola é composto majoritariamente por indígenas da Mata da Cafurna e também por indígenas de aldeias Xukuru-Kariri vizinhas, como Aldeia Cafurna de Baixo e Aldeia Capela. É assistida também uma pequena parcela de não-indígenas que vivem na região circunvizinha, fato que desperta críticas por parte de alguns atores sociais, os quais entendem que isto inviabilizaria o ensinamento específico da cultura indígena. Para outros, como as professoras e coordenadoras escolar Luciete⁸ e Lucidayne, isso tem contribuído para difundir informações a respeito do cotidiano indígena para fora da aldeia, de modo que pode vir a romper preconceitos, além da oportunidade de aproximar familiares de alunos das questões indígenas por meio de atividade extraclasse ou nas culminâncias de projetos em que as famílias de todos os estudantes são convidadas a prestigiarem.

Por questões de organização social e dos conhecimentos culturais e tradicionais indígenas das famílias da aldeia, a escola não trabalha conteúdos que fazem parte das cosmologias ou dos *segredos*. Por

7 - Lucidayne de Souza Ferreira – terceira geração da família Augusto Santana, uma das famílias fundadoras da Aldeia Mata da Cafurna – construiu experiências profissionais fora da aldeia estudando e trabalhando em escolas na cidade de Palmeira dos Índios, onde atuou como professora a partir de 2013. A jovem coordenadora indígena é formada em Letras (LIMA FERREIRA, 2020).

8 - Luciete de Souza, uma das sobrinhas de Dona Alaíde e irmã da diretora Tânia, é professora e coordenadora do Ensino Infantil na Escola Estadual Mata da Cafurna.

outro lado, ela é compreendida como indispensável para a formação de atores sociais conscientes de suas identidades, suas histórias, suas tradições, bem como sobre suas obrigações enquanto indígenas. Por essa razão, na compreensão dos dois caciques da aldeia⁹, o foco da escola deve ser direcionado apenas a estudantes indígenas, pois o acolhimento a não indígenas pode implicar negativamente na ênfase ao “resgate cultural”, nos termos do cacique Heleno.

Na aldeia há um Conselho Escolar formado por oito pessoas, além da presidente, a diretora Tânia Maria.¹⁰ Sua composição contempla pessoas representativas da comunidade escolar dividida da seguinte maneira: dois pais; dois professores; dois funcionários gerais e duas lideranças. Com tal divisão, conforme reportou a coordenadora Lucidayne, as responsabilidades e as tomadas de decisão não ficam concentradas na direção escolar; são, ao contrário, compartilhadas pela comunidade. Sempre que é preciso tomar decisões que afetem a escola ou aquelas em que a escola possa afetar a comunidade, o Conselho é acionado para debater e deliberar.

Mesmo havendo por parte de alguns a compreensão de que existe um poder centrado em apenas uma família, as gestoras da escola destacam que o Conselho é o mecanismo para distribuir e compartilhar a tomada de decisões a respeito da contratação de professores não-indígenas, prestações de contas das finanças da escola, problemas com professores e outros servidores que não são resolvidos apenas por meios burocráticos da escola¹¹. Se, por um lado, a escola se adequa aos modos organizacionais da aldeia, com a constituição de um Conselho deliberativo que almeja distribuir poderes entre a comunidade por

9 - A aldeia é representada por dois caciques que lideram famílias de grupos familiares diferentes. São os caciques Augusto Heleno (Cacique Heleno) e José Cícero Santana da Silva (Cacique Cícinho).

10 - Professora da escola desde a fundação, Tânia atualmente é diretora e iniciou a docência ainda sem remuneração, auxiliando sua tia Alaíde. Somente depois do curso de magistério foi contratada pela FUNAI como professora efetiva da escola na aldeia Mata da Cafurna.

11 - Não tive acesso a exemplos de problemas com funcionários da escola que são levados ao Conselho.

meio de representações específicas indígenas, por outro, a escola é provedora de mobilização de indivíduos em busca da formação escolar e da profissão docente¹².

Dividindo os cargos de professores e comparando com a quantidade de linhagens familiares, percebe-se que, atualmente, a família Santana ocupa uma parcela maior dos cargos na escola. Conforme relatado pela diretora Tânia, a trajetória de sua família tem influência direta nesta realidade. Sua tia Alaíde, uma das fundadoras da escola, foi responsável pela aproximação da família com a profissão docente e por esta relação. Tendo, como exemplo, a tia Alaíde, a professora Tânia e a sua irmã Luciete, as quais estabeleceram aproximações mais antigas com a profissão docente. Portanto, consequentemente, suas filhas Lucidayne de Souza Ferreira, Suyane e Swinaiára de Souza Tenório também são professoras da escola.

Convergências e divergências na etnificação da Educação Escolar Indígena

Tratar da *educação escolar indígena* na Mata da Cafurna implica em falar sobre suas múltiplas finalidades para os indígenas. Isso implica também em descrever as diferentes maneiras de compreender as finalidades políticas - e aqui busco descrever como diferentes indígenas, com posições sociais diferentes na aldeia por terem atribuições específicas (cacique, pajé, professor indígena, coordenadora escolar indígena e *liderança* indígena) compreendem os percursos e os efeitos da escolarização na vida dos indivíduos.

12 - Muitos indígenas têm se empenhado em buscar cursos de licenciatura para prover as vagas ociosas na escola da aldeia ou aquelas ainda ocupadas por não-indígenas. É importante destacar que a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) aderiu ao Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND) e atualmente está na 4ª edição, formando professores indígenas nas diferentes componentes curriculares.

As compreensões, além de destoar em relação à efetivação da escola, também destoam em relação ao que vem a ser um uso político da mesma. As interpretações sobre seu significado, ou seja, sobre como uma escola que tem como fundamentação legalmente a articulação entre duas fontes de conhecimentos (a saber, os conhecimentos fundamentados em filosofia, ideologia e ciência ocidentalizadas, do não indígena, e aqueles indígenas - promove esse ensino intercultural e diferenciado conforme prevê os documentos normativos, como o Decreto 6.861/2009, que trata da oferta de uma educação intercultural e diferenciada), também estão relacionadas às aproximações ou distanciamentos que cada indivíduo experimenta em relação à escola.

Existem expectativas na formação de atores sociais que se destaquem enquanto lideranças, tanto no âmbito da aldeia quanto no âmbito da família¹³, e a escola tem sido compreendida como parte importante para a formação destes indígenas. E aqui cabe uma explanação na diferença que existem entre formar *lideranças* e politizar os/as estudantes indígenas. Fazer com que os indivíduos tenham consciências sobre si enquanto cidadãos indígenas não é o mesmo que torná-los *lideranças*. Embora as aulas sobre cultura e sobre a conjuntura política indígena sejam para todos os alunos, não são todos que se destacam - ou se destacaram - como *lideranças* Xukuru-Kariri. Inclusive, não observei jovens conversando sobre políticas indígenas, ou mobilizações políticas, com a mesma frequência que encenavam *torés* em pequenos passos ou fazendo referências aos dias no *Ouricuri*¹⁴, ou mesmo produzindo artes indígenas.

13 - Uma liderança é reconhecida como tal a partir de sua trajetória, mas esse reconhecimento é promovido e consolidado no âmbito das famílias: antes de ser uma liderança para (e na) a aldeia, ela é liderança em uma família específica.

14 - Ouricuri é um termo poli usado para se referir a religiosidade indígena ou para se referir ao espaço sagrado cercado por uma reserva florestal em que acontecem os rituais. polissemântico. Aqui o termo se refere ao espaço sagrado onde indígenas ficam retirados para as obrigações cosmológicas.

De uma liderança se espera/exige uma postura diferenciada dos demais parentes e que dedique sua vida à articulação e mobilização política na luta por direitos e melhorias coletivas. Ao fazer referência a esta característica de uma liderança, a professora Tânia mencionou que “uma liderança tem que saber se abaixar para deixar a luz passar para seus parentes”.¹⁵

Divergências e convergências são provocadas a partir de compreensões entre atores sociais sobre o que é uma *escola indígena diferenciada* e sobre os usos políticos que dela podem ser feitos para uma educação escolar diferenciada, nos moldes previstos pela legislação. Nesse sentido, dois pontos são importantes de se destacar: um deles é que para que se compreendam as disparidades entre as diferentes interpretações, busco descrever alguns limites que enfrentam os gestores, coordenadores e professores indígenas para etnificar a escola; o outro diz respeito ao entendimento que indígenas têm sobre o que vem a ser um uso político da *educação escolar indígena*.

Os indígenas da escola têm, em alguma medida, competências mobilizadas pelas ações governamentais e pelas burocracias estatais que caminham na contramão da realidade indígena, inviabilizando, por vezes, os direitos e especificidades da *educação escolar indígena*.

Assim, dizer que os conhecimentos indígenas entram na escola por meio de projetos ou de professores que articulam os conhecimentos, ou por meio de um professor específico – nesse caso o Instrutor Cultural – requer cautela para não essencializar esta relação, por duas razões: uma para não corroborar com o ideal de *educação escolar indígena* que, ao meu entender, é a espinha dorsal das legislações que versam sobre o direito à escola diferenciada e

15 - No contexto da conversa, a diretora Tânia explanou sobre o que se espera de uma liderança. Destacou que a liderança tem que saber ponderar entre os anseios individuais e os anseios da comunidade e que precisa ter sabedoria e dedicação para, quando for necessário, saber se abster demandas individuais para fortalecer as lutas e conquistas coletivas.

específica (isto é, articulando a “tradição” ao conhecimento escolar); a outra, e entrelaçada à primeira, é que reproduzir esta concepção é reproduzir uma ideia, igualmente essencialista, das organizações sociais dos grupos étnicos recaindo numa ideia de unidade cultural. Pensando assim, buscarei descrever como a educação escolar indígena está posta na aldeia Mata da Cafurna, de modo que provoca uma complexa relação entre diferentes atores sociais e a escola.

Os indígenas compreendem a finalidade da escola de maneiras diferentes, fundamentados em suas trajetórias coletivas e individuais e na aproximação com a escola, no caso dos gestores, professores e coordenadores. Isso ocorre também em relação aos impactos da escola na comunidade. Mas essas compreensões também são orientadas pelas legislações que norteiam as práticas escolares docentes e administrativas e controlam os sujeitos por meio das Secretarias Estaduais de Educação e seu corpo técnico que, no caso atual de Alagoas, não tem uma articulação produtiva para uma *educação escolar indígena*, pelo contrário, fomenta conflitos por não ser dinâmica e não considerar as diversas maneiras de organização social.

Em períodos de *Ouricuri*, a presença dos alunos da escola no ritual é entendida como atividade e recebe o nome de “ritual letivo”, previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9394/1996). Lá, existem práticas que não podem ser transmitidas senão por meio dos sentimentos e da vivência, e são entendidas por atores sociais da Mata da Cafurna como extremamente importantes para a formação dos jovens nas práticas religiosas e culturais da aldeia.

Conforme apontado pela coordenadora Lucidayne, como estratégia de laicização do ensino, questões do *segredo*¹⁶ não são

16 - Termo utilizado para se referir aos conteúdos da cosmologia que não podem ser tratados em público ou com pessoas que não façam parte do Ouricuri.

trabalhados em sala de aula. Estes assuntos são desenvolvidos nos espaços familiares, tanto nas unidades domésticas quanto nas relações entre avós, tios, tias e os mais velhos, e durante os momentos do *Ouricuri*.

Na Mata da Cafurna, como já mencionei, existem dois rituais promovidos por duas famílias extensas diferentes, que guardam em segredo os domínios e conhecimentos que estão em questão em cada ritual. São conhecimentos que só podem ser acessados por indivíduos específicos que estabelecem alianças políticas e religiosas com cada família. Portanto, estes conhecimentos não poderiam estar na escola, sendo o *Ouricuri* o espaço para transmissão desses saberes, inclusive para que não haja acesso nem privilégios a um conhecimento ou a outro. O cotidiano da aldeia, confrontada com as burocracias administrativas implementadas pela SEDUC, como meios de estabelecer metas e demandas bimestrais, semestrais e anuais, exigem expertise dos gestores escolares.

Aqui, abordarei a escola e a *educação escolar indígena*, a partir de dois movimentos simultâneos: a educação escolar inserida na organização social dos indivíduos sendo submetida a alguns princípios organizativos que antecedem a escola, e a escola exercendo influência na organização social da aldeia. Se, por um lado, aos conhecimentos e técnicas escolares são estabelecidos limites (e até mesmo dispensados), por outro lado, atores sociais se organizam a partir da escola, ou por meio dela, seja dando ênfase à projeção de determinadas profissões, por intermédio de sujeitos específicos, para contribuir na formação de lideranças e promover um protagonismo na luta por direitos indígenas, seja para o “fortalecimento” da identidade cultural.

Considerações finais: arena política e participação da comunidade na construção da Educação Escolar Mata da Cafurna

Conforme problematizado por Carneiro (2012), os conceitos de “arena” e “campo” são similares quando se referem aos espaços em que ocorrem interações sociais. No entanto, conforme destaca ele, o conceito de campo nos oferta uma amplitude espacial, e não se limita a um espaço específico, sendo o conceito de arena mais profícuo para problematizar e analisar as tensões e conflitos.

Dito de outra maneira, “campo” seria um espaço amplo de interações sociais enquanto que “arena” é um espaço específico e delimitado. Para esse autor, arena é um espaço delimitado, senão física pelo menos imgeticamente, em que os conflitos são evidentes.¹⁷ A escola é, aqui, apreendida como uma “arena política” em que conflitos e tensões são evidentes e extensivos aos demais espaços da aldeia e até fora dela. As tensões e conflitos reverberam na escola e fazem parte do processo de “territorialização” (1998).

As divergências e conflitos que ocorrem em função e a partir da escola fazem parte de processos de reorganização social implicados a partir de projetos de futuro idealizados por diferentes indígenas. Isso porque as trajetórias individuais e as linhagens familiares são fundamentais no modo como se organizam os Xukuru-Kariri, sendo, portanto, um dos fundamentos de contextualização dos atores individuais, isto é, são norteadores no modo como os indivíduos pensam sobre o mundo, entendem-se no mundo e agem no mundo. Mas também estão conectados a outros pontos de tensões entre os Xukuru-Kariri da Mata da Cafurna.

17 - É importante destacar que as problematizações de Carneiro apresentam-se no âmbito das relações entre atores sociais que não têm vínculos étnicos e interagem a partir de propostas de desenvolvimento socioeconômico.

A escola, enquanto “arena política”, é palco de conflitos com pautas específicas relacionadas à escolarização, nos moldes de uma *educação escolar indígena diferenciada*. Como mencionado anteriormente, os conflitos indígenas na aldeia têm diversas naturezas e devem ser compreendidos a partir de uma abordagem dos processos sociais. Devem ser, portanto, problematizados contextualmente, sem perder de vista que estão conectados entre si.

No caso em específico, os conflitos e disputas que estão postos na escola ou a partir dela, têm como natureza o modo como os diferentes atores sociais buscam projetá-la para si e para os outros, bem como interpretam os percursos trilhados pela escola sob a gestão da atual diretora e coordenadoras. Por essa razão, é possível afirmar que, embora a arena seja um espaço específico, os conflitos e tensões não se reduzem a este limite e reverberam em diversas relações extraescolares.

Longe de serem apreendidos como anomalia social, as divergências e conflitos movimentam a escola no sentido de que fazem parte das diferentes projeções que buscam determinar o que ela deve ser entre os diversos atores sociais que com ela interagem. Conforme descrito por Simmel (1983), o conflito faz parte de um processo que visa algum tipo de unidade ou, diga-se, a consolidação de alguma unidade, visto que ele é uma forma de sociação.

Os conflitos, enquanto parte de um processo de organização, podem implicar na “aniquilação de uma das partes em litígio” (Simmel, 1983, p. 569). Dito de outra maneira, pode implicar na supressão de uma das propostas por meio das quais atores sociais se conflitam.

Durante o trabalho de campo, não presenciei debates ou desentendimentos diretos a respeito da *educação escolar indígena*. No entanto, questionamentos e comentários a respeito das posturas de lideranças ou profissionais que ocupam cargos na aldeia eram

evidenciados com frases “isso não está certo, não deveria ser assim” ou “isso não é uma postura adequada”. Frases que revelam a insatisfação de alguns em relação ao modo como estão sendo conduzidas as atribuições que competem aos parentes – professor indígena, diretora indígena, liderança, agente sanitário de saúde. Revela também que os insatisfeitos têm compreensões diferentes sobre como deve ser conduzida cada competência, em especial, aqui, a condução das competências escolares dos professores e gestores.

Por esta razão, podemos compreender que as divergências e conflitos, ainda que em alguma medida a natureza destes tenha origens em períodos e contextos anteriores e externos à escola, fazem parte do processo de etnificação e apropriação da escola enquanto indígena e não deve ser compreendido como uma anomalia ou desordem. Pelo contrário, dizem respeito às dinâmicas dos processos de organização social do grupo étnico, o qual, como já informado, anuncia o Conselho Escolar como estratégia para distribuir o poder. Não se afirma, com isso, que os conflitos e disputas sejam cessados, pelo contrário, os momentos em que o Conselho é acionado podem ser de embates e divergências, visto que podem ser expostas as insatisfações em relação às pautas que orientam a reunião. Mas, por outro lado, o Conselho é adotado como estratégia de sanar os conflitos, visto que ele pode ser composto por aqueles que, por serem mais próximos da escola, se alinham às proposições dos gestores.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Acesso em 14 de novembro de 2017, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

_____. MEC. INEP. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF/DPFE, 1994.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília, 1988

BOTLER, A. **Cultura e relações de Poder na Escola**, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277732762_Cultura_e_Relacao_de_Poder_na_Escola

CARNEIRO, Marcelo Sampaio. **Práticas, discursos e arenas: notas sobre a socioantropologia do desenvolvimento**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752012v247>

DECRETO PRESIDENCIAL, nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências**. Brasília, DF.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**, 1998.

SIMMEL, G. **A natureza sociológica do conflito**. In: MORAES FILHO, Evaristo de (Org.). Georg Simmel: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

CAPÍTULO **5**



Antropolojogo: um jogo didático de Antropologia

Millena Juliette Teles Moraes Ventura¹

Introdução

Este texto apresenta um relato de experiência sobre a criação de uma ferramenta pedagógica de Antropologia, combinados com uma reflexão teórico-metodológica sobre a prática antropológica em sala de aula. É resultado do desenvolvimento do “Antropolojogo”, um jogo didático de Antropologia criado por alunos da disciplina de Prática de Ensino da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 2020 e seus desdobramentos até 2022. O jogo é considerado uma ferramenta que atravessa e constrói a formação de professores, uma vez que passa por várias etapas de desenvolvimento.

Antes de discutir a iniciativa, é importante contextualizá-la. O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ foi criado em 2008, como parte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O curso² está vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e tem sua sede no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais

1 - Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela UFRJ, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFRJ) e, desde 2018, atua no campo das relações étnico-raciais em espaços formais e não formais de ensino.

2 - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, conforme a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (BRASIL, 2010).

(IFCS) e a entrada no curso ocorre anualmente por meio do SISU.³ De acordo com Barbosa (2015), os cursos de licenciatura têm um perfil majoritariamente feminino, negro e proveniente de camadas sociais mais baixas. Esse perfil, juntamente com o baixo prestígio da carreira docente, evidencia como determinados grupos também são percebidos dentro do ambiente intelectual (CONNELL, 2018).

No entanto, é importante destacar que a presença desses grupos universitários também indica uma mudança substancial nas produções, realizações acadêmicas e no próprio ambiente universitário (COLLINS; BILGE, 2021). Todos os envolvidos no processo de criação do jogo são provenientes de camadas populares, sendo a maioria negra, e escolheram a carreira docente como sua primeira opção de curso. Embora suas motivações fossem diversas, havia um consenso sobre a importância de abordar o ensino de Antropologia no ensino básico por meio de diferentes perspectivas.

Isso justifica o processo de criação de um jogo capaz de se relacionar com a realidade de estudantes de diferentes sistemas de ensino, abordando questões locais e, acima de tudo, contribuindo para a construção e ampliação do repertório intelectual em Antropologia, indo além da relação inicial da Antropologia brasileira com uma alteridade radical (PEIRANO, 1999).

Um jogo didático de antropologia:

Por meio de Leite (2007) ao pensar o conceito de Chevallard de transposição didática, apresenta um estudo sobre a articulação entre pesquisa e prática didática, ampliando o repertório para a reflexão

3 - O Sistema de Seleção Unificada (SISU) reúne, em um sistema eletrônico gerido pelo MEC, as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil, sendo a grande maioria delas ofertada por instituições federais (universidades e institutos). O sistema executa a seleção dos estudantes com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

sobre os contextos de criação de conteúdo pedagógico no ambiente escolar. Segundo essa proposta, o conteúdo não é simplesmente uma síntese da pesquisa, mas envolve processos próprios de contextualização. Esse processo pode ser concebido de maneira mais abrangente, indo além da sistematização em formas tradicionais. A proposta de Chevallard está alinhada com a construção de outras ferramentas, como jogos didáticos.

Mas, afinal, o que é um jogo didático? Conforme o Dicionário de Sociologia (2020), o jogo pode ser caracterizado como:

A diferença primordial do “jogo didático” em relação àquilo que acima denominamos de “jogos” é que o foco do primeiro não está na realização da atividade em si (ou seja, jogar não é o fim, é o meio), mas é apenas um suporte para a realização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o jogo didático realiza um empréstimo da ação e da atividade lúdica como condutor para um conteúdo didático específico (KISHIMOTO, 1996 *apud* ROGÉRIO, 2020, p.191)

Criar um jogo visando ao processo de ensino-aprendizagem de uma disciplina apenas instituída no âmbito universitário, mas não no ensino básico formalizada é um desafio. Em consulta às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006) de Ciências Humanas e suas tecnologias, a antropologia aparece apenas quatro vezes em 136 páginas e está circunscrita principalmente em uma perspectiva de ensino sobre cultura, principalmente voltado para uma perspectiva de criação de nação e respeito a multiplicidade cultural presente no país. “A ampliação do conceito de cultura, fruto da aproximação das disciplinas História e Antropologia, enriquece o âmbito das análises, caminhando, de forma positiva, para a abertura do campo científico da História Cultural” (BRASIL, 2006. p.77).

As OCEM foram um documento elaborado pelo Ministério da Educação e publicado em 2006, para apresentar, orientar e organizar os currículos escolares, fornecendo diretrizes gerais sobre conteúdos, temas e diretrizes. Esse documento pode ser considerado como uma etapa anterior à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No mesmo documento, a antropologia é novamente abordada como uma parte menos significativa da formação do aluno, geralmente associada a sociedades distantes e discussões sobre práticas e hábitos culturais.

No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia *stricto sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores (BRASIL, 2006. p. 104).

Ao mesmo tempo em que é positivo que a disciplina de antropologia seja mencionada em um documento de referência para a construção dos currículos, especialmente após a obrigatoriedade do ensino de sociologia em 2008, a falta de uma discussão mais aprofundada pode levar a uma supressão ou marginalização ainda maior da área nos currículos nacionais. Esse fato dificulta que uma ferramenta didática, mesmo que contextualizada, possa ser uma ferramenta política para que a disciplina seja abordada sob diferentes perspectivas (HARAWAY, 1999).

No entanto, essa primeira dificuldade foi uma das motivações para a criação do Antropolojogo. O jogo foi desenvolvido por estudantes no Estado do Rio de Janeiro, onde a sociologia no ensino básico está presente na Rede Estadual desde a década de 1980.⁴ O currículo da disciplina passou por uma série de mudanças e foi consolidado pelo Currículo Mínimo, documento criado pela gestão do governador Sérgio Cabral com orientações de temas para serem tratados em todas as matérias ofertadas.⁵ Na Sociologia, mais uma vez a cultura era circunscrita à Antropologia. Dentro da normativa, os temas que eram ligados a essa ideia de cultura como produção e compreensão de diferença estavam concentrados no 2º ano do Ensino Médio. Entretanto, existiam conceitos de desnaturalização e alteridade já presentes no 1º ano.

A dicotomia entre natureza e cultura é um cânone da Antropologia (Viveiros de Castro, 2002), porém a concentração da Sociologia como uma ferramenta analítica, a Antropologia como temas de cultura/sociedades simples e a Ciência Política aos direitos e fazer político, também orienta o olhar tanto do aluno quanto do professor. É importante ressaltar que as orientações foram escritas em seu tempo, entretanto cabe ressaltar a não citação da Antropologia na Base Comum Curricular (BNCC).

Essa relação complexa se refletiu na busca por jogos de Antropologia como referência para a concretização do projeto pedagógico. Em levantamento bibliográfico feito para a criação do Antropolojogo entre os anos de 2020 e 2021, houve poucos resultados para jogos no ensino de Sociologia na educação básica, quando inserido o filtro para jogos específicos de Antropologia os resultados diminuía. Em muitos dos casos, não eram jogos e sim dinâmicas facilitadoras em sala de aula. A única referência de um objeto concreto era o quiz antropológico, um

4 - A sociologia no ensino básico tem um histórico de intermitência.

5 - O currículo mínimo foi substituído pelo documento de orientações para o novo ensino médio.

jogo com dinâmica de perguntas e respostas, que foi apresentado na 1ª Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro, evento organizado em parceria entre o Laboratório de Sociologia Florestan Fernandes (LabES/FE-UFRJ), ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais) e o Colégio Estadual Antônio Prado Jr. O LaBEs é um espaço que articula pesquisa, ensino e extensão. Durante a realização do evento, as professoras Julia Polessa Maçaira e Anita Handfas, que coordenavam o laboratório, eram professoras dos alunos do grupo na disciplina de Didática das Ciências Sociais I.

A Olimpíada de Sociologia é um evento que teve sua primeira edição em 2019 e é inspirado em outros eventos de ciências humanas, como a Olimpíada de Filosofia. Disputado em formato intercolegial de instituições de várias redes, tem jogos na metodologia de realização, onde alunos se enfrentam em equipes. Existe uma série de olimpíadas, normalmente com a disputa sendo individual e com uma prova objetiva. No entanto, além do objetivo de disputa, muitos desses eventos tinham como principal intuito, a valorização do ensino público e dos profissionais de educação. No caso da 2ª Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro, uma das pautas de defesa era o fim do Novo Ensino Médio.

A 2ª Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro destina-se aos estudantes e docentes da Educação Básica das instituições educacionais das redes pública e privada do território fluminense. Seus principais objetivos são: promover a familiarização de estudantes da Educação Básica com os conceitos, categorias, temáticas e autores das Ciências Sociais e contribuir para a consolidação e expansão da Sociologia como disciplina escolar, promovendo reflexões e debates acerca de estratégias lúdicas e criativas para o seu ensino (LABES-FLORESTAN FERNANDES, 2023)

As escolhas metodológicas e o jogo:

A dificuldade em encontrar jogos de antropologia também se refletiu nas poucas produções sobre a antropologia no ensino básico. Em buscas em plataformas como Periódicos da CAPES⁶ e SciELO, a temática de uma antropologia educacional tem cerca de 1.500 produções com a palavra-chave “antropologia educacional” e muitos dos textos são voltados para uma reflexão antropológica do e no ensino superior. Em busca nas mesmas bases de indexadores de revistas acadêmicas, o número de resultados para “Antropologia ensino básico” e “Antropologia ensino médio” foi igual a zero na época da formulação do jogo.

A falta de resultados de produções não significa que não existam mais jogos de Antropologia, de Sociologia ou Ciência Política do que os mapeados; porém, há uma resistência aos registros. Uma das hipóteses pode ser a precarização dos professores que atuam no ensino básico, devido ao acúmulo de trabalho, baixas remunerações e falta de possibilidade de especialização (MAÇAIRA; GESTEIRA; MONTEZ, 2012). Esse cenário torna-se um impeditivo para a construção de memória e desenvolvimento de atividades criadas em sala (RAIZER, 2017). No entanto, apesar de ser um campo pouco explorado, a educação sempre foi um tema de relevância no circuito brasileiro da Antropologia, como aponta Oliveira (2021), surgindo desde da década de 1960 nas Reuniões Brasileiras de Antropologia.

A pouca referência, vontade e o contato prévio com um jogo foi a força motriz. Mas a força teve um empurrão de uma disciplina. O Antropolojogo foi gestado no contexto da epidemia do coronavírus em 2020, em que a educação, curso de origem das pessoas criadoras, estava parada. No ano de 2020, parte dos criadores estavam na

6 - O portal de periódicos da Capes é o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que promove acesso à produção científica nacional e internacional.

disciplina de Didática das Ciências Sociais II, matéria que inicia os ritos do estágio para os docentes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais (HANDFAS; TEIXEIRA, 2007), quando houve o lockdown, em março do mesmo ano, um dia depois da primeira aula do curso, momento da escolha das escolas para a realização do estágio.

Durante aquele momento da pandemia, houve encontros esporádicos para não desfazer o vínculo da turma. Em setembro de 2020, a Faculdade de Educação e a Coordenação da Licenciatura em Ciências Sociais em articulação com o Departamento de Didática, conseguiram permissão para a oferta da disciplina de Prática das Ciências Sociais no Período Letivo Especial (PLE)⁷, matéria essa que era complementar as disciplinas de Didática Especial em Ciências Sociais I e II, obrigatórias no currículo e são cursadas em concomitância com a execução do Estágio Obrigatório. A proposta era de um ciclo de palestras com professores que tinham criados jogos em diferentes lugares do país e tinha, como trabalho final, a criação de um jogo fictício em grupo, que foi construído longo de três meses, que consistiu em criação de um jogo em conjunto por meio de grupos, promovendo para os alunos a compreensão da importância de jogos didáticos no ensino de ciências sociais e os processos de pesquisa e recontextualização na produção desse tipo de ferramenta pedagógica.

Os grupos foram formados com base em afinidades prévias e tinham como objetivo escolher um nome para o grupo que tivesse ligação com o jogo que seria criado. Foi nesse momento que surgiram os Argonautas do Subúrbio, inspirados no trabalho de Bronislaw Malinowski em 1911, o livro *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Malinowski foi um professor e pesquisador polonês, considerado o

7 - O período letivo especial (PLE) foi um regime excepcional de aulas na UFRJ, visando formar discentes que estavam com poucos créditos a cumprir. Nesse período, ações de extensão e disciplinas foram ofertadas, mas sendo vedada a possibilidade de estágios obrigatórios.

pai da etnografia justamente por ficar três anos em campo nas Ilhas Trobriand, no pacífico ocidental, documentando a kula, circuito ritual de trocas de braceletes e colares com parceiros definidos. O trabalho foi considerado o pioneiro em empreender observação participante no trabalho de campo. Muitos dos participantes do grupo criador do jogo também eram os pioneiros em suas famílias em estar na universidade pública. Também tem como motivação, um deslocamento do lugar de observados para observadores.

Com Lorena Lina, Millena Ventura, Patrícia Silva, Taísa Silva e Wanderson Silva como membros, o grupo se reuniu para desenvolver um trabalho que correspondesse aos interesses da maioria e expandisse o conteúdo antropológico para o ensino médio. O nome do grupo foi uma oportunidade de marcar o nosso lugar enquanto futuros professores. Isso se deu também na escolha do nome do jogo, pois o objetivo era evidenciar que a Antropologia é uma disciplina autônoma, com possibilidades de fazer ciência, não apenas uma ferramenta utilizada pela sociologia.

No entanto, ao pensar o jogo dentro do processo de recontextualização pedagógica⁸, descrita por Leite (2007) como um processo complexo que envolve a mobilização de conhecimentos e habilidades para traduzir o conhecimento científico (conhecimento de referência) para a realidade e linguagem dos alunos do ensino básico, também era necessário questionar as escolhas feitas em diferentes esferas do Estado. O objetivo do questionamento foi alcançado por meio da criação de um produto em que cada equipe/jogador vivencia as glórias e os “desafios” de ser um antropólogo em campo, assim como os conteúdos da disciplina, inspirado no jogo de tabuleiro Jogo

8 - A recontextualização é determinada pelos Ministérios de Educação, e a escolha de programas curriculares, diretrizes, provas e exames educacionais etc. fazem parte desse processo.

da Vida⁹, lançado em 1960. Por meio dos personagens, os jogadores enfrentam questões de campo, utilizando cartas especiais, com o objetivo final de chegar ao Museu Nacional.

A preferência por um jogo de percurso, ou seja, um jogo com uma trajetória pré-definida foi baseada na reflexão de Batson (1955) sobre o papel das brincadeiras na metacomunicação. Ser um antropólogo vai além da ideia de um explorador, envolvendo a apresentação de uma carreira profissional, assim como a do sociólogo ou de qualquer outro profissional. Dessa forma, trata-se de um jogo que não se limita apenas à memorização, mas contribui para os processos de acomodação. Seguindo a perspectiva de Huizinga (2019), que considera o jogo como um evocador de fenômenos culturais, inserimos o “Antropolojogo” como um elemento cultural das discussões sobre trabalho no Brasil.

Partindo da própria ideia presente no livro *Argonautas do Pacífico Ocidental* (MALINOWSKI, [1911] 2018), que em muitos momentos coloca o leitor como parte da pesquisa, por meio de sentenças como “imagine como” ou “faça de conta que”, o jogo se propõe a ser uma atividade imersiva na disciplina, mas sem esquecer elementos constituintes de um jogo, que é ser uma atividade voluntária e possuir regras (HUZINGA, 2019). As regras do jogo não são as mesmas das questões éticas da Antropologia, apesar das questões éticas da antropologia estarem presentes no jogo, pois elas são importantes para ensinar os dilemas e questões presentes na profissão de antropólogo. Por não ser um jogo e não uma etnografia, a imersão veio por dois pilares: visualidade e experiência.

9 - Jogo da Vida é um jogo de tabuleiro lançado em 1960 nos Estados Unidos e, em 1980, no Brasil. Sua proposta consiste nos jogadores avançarem as casas para chegar ao final do percurso. Os eventos, ou seja, as situações presentes nas casas do percurso são situações do cotidiano. É inspirado nos jogos *Mansion of Happiness*, que ensinava valores puritanos na Inglaterra durante o século XVIII e XIX, e no jogo *Checkered Game for Life*, criado por Milton Bradley em 1860 nos Estados Unidos, que também tinha como objetivo, ensinar valores cristãos.

O pilar da visualidade se estrutura ao evocar elementos clássicos da Antropologia, como a canoa em que os argonautas das Ilhas Trobriand navegam no circuito da kula e a introdução de pesquisadores que contribuíram para a disciplina enquanto personagens para o jogo dentro da canoa, a proposta é justamente provocar uma imersão ao colocar os alunos navegando também com o ícone que o representa dentro do jogo. Enquanto o pilar da experiência se baseia revelar situações positivas e negativas do ofício do antropólogo, a fim de afastar a ideia de um aventureiro profissional, mas também explicar as excepcionalidades da profissão, por isso os desafios são chamados de problemas de campo e existem cartas como SciELO, biblioteca e outras referências.

No campo do conteúdo, o jogo foi composto por temas considerados canônicos da Antropologia, que poderiam ser mobilizados nessa etapa por meio de perguntas. Levando em consideração a associação usual do conceito de “cultura” como um domínio da antropologia, conforme descrito anteriormente, o grupo buscou identificar os momentos em que o “Antropolojogo” poderia ser utilizado. No entanto, compreendendo que por ser um jogo didático, é um veículo para a articulação da antropologia com a política e que tem metodologias próprias, ampliando a ideia da área estar associada apenas às sociedades simples ou “primitivas”. Um desses temas é “cultura e diversidade”, que aborda tanto práticas quanto conceitos relacionados à Antropologia, incluindo a cultura e comunicação de massa. Essa abordagem propõe uma perspectiva socioantropológica, relacionada à tentativa de apresentar a cultura como um instrumento de poder, frequentemente utilizando conceitos como “indústria cultural” de Adorno e Horkheimer.

Todo jogo precisa ter um final, sendo um elemento importante para a jornada e o envolvimento dos jogadores na atividade. Ao

pensar no final do jogo no Museu Nacional, o grupo buscou localizar o iconoclasmo ocidental, que se materializou na destruição dessa instituição (LATOURE, 2008). Atualmente, os museus desempenham suas funções em espaços físicos buscando pesquisar, difundir, expor, colecionar e, principalmente, educar. Nesse sentido, o objetivo central do jogo é chegar ao Museu Nacional, que possui relevância tanto no contexto educacional quanto para a história da Antropologia, brasileira.

O Museu Nacional, localizado no bairro de São Cristóvão, é um Museu Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com perfil acadêmico e científico. As exposições realizadas ali são resultado da história da instituição e da excelência de suas atividades de pesquisa, ensino e extensão, os três pilares da atividade universitária. O museu cumpre a finalidade de produção e disseminação do conhecimento nas áreas de ciências naturais e antropológicas. A escolha do Museu Nacional como ponto de chegada no jogo busca aproximar esse local dos alunos por meio da antropologia, introduzindo a ideia de um lugar acessível a qualquer pessoa, além de destacar sua importância histórica e como um espaço de conhecimento. Os museus oferecem simultaneamente entretenimento e educação (MARANDINO, 2001).

Quanto à escolha dos personagens, ela foi inspirada nos trabalhos de análise de conteúdo didático como Maçaira (2020) e em outros do LabES, que adotaram a metodologia de pesquisar informações em livros e manuais didáticos. O grupo analisou os livros de sociologia aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) nas edições de 2012 e 2015.¹⁰ Durante essa busca, foi observada a escassa presença nominal e visual de antropólogos, a

10 - Dos livros analisados, a 2ª Ed. do Sociologia Hoje possuía uma separação clara entre as três disciplinas que constituem as ciências sociais.

ausência de antropólogos indígenas e apenas um antropólogo negro com imagem, o Prof. Dr. Kabengele Munanga.

Esse levantamento confirmou a hipótese do grupo da Antropologia como um lugar menor no ensino de ciências sociais e nos levou a pensar como transformar isso em uma questão pedagógica presente no jogo. Lopes (1999) demonstrou que a mediação didática é um processo de transformação de um conteúdo por meio das contradições. Por isso, a escolha dos antropólogos que seriam personagens foi justamente para respeitar o repertório intelectual dos alunos, mas também tensionar o lugar de pesquisadores que estão fora do que é considerado cânone. Com isso, foram escolhidos: Darcy Ribeiro, Lélia Gonzalez, Lévi-Strauss, Marilyn Strathern, Manuela Carneiro da Cunha, Bronisław Malinowsk, Kabengele Munanga e Margaret Mead. Dos citados, apenas Lélia Gonzalez não surgiu em nenhuma das publicações analisadas. O professor Kabengele aparece visualmente, assim como Manuela Carneiro da Cunha, mas ambos os trabalhos são retratados de forma pormenorizada. Todos os citados são figuras de grande relevância acadêmica, entretanto, é impossível ignorar as dimensões de raça e gênero como uma motivação para a exclusão dessas figuras do processo de recontextualização, como descreve.

O projeto do jogo foi apresentado em novembro do ano de 2020, com avaliações positivas da banca que foi montada para a demonstração dos projetos desenvolvidos pela turma. O Antropolojogo que já tinha sido batizado com esse nome, recebeu comentários sobre a potencialidade de experimentação desse jogo em sala. No entanto, pelo contexto pandêmico e a pouca expectativa de retorno, o projeto ficou em espera pela ilusão de um retorno presencial em passos largos.

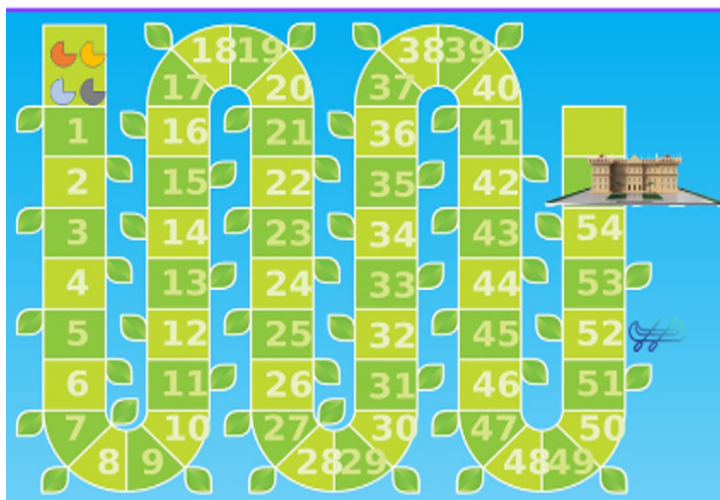


Imagem 1: tabuleiro inicial do jogo, 2020. Acervo pessoal.

Parece videogame

No início de 2021, durante o recesso antes das aulas no período regular de 2020.1 na UFRJ, fomos contatados pela Professora Julia Polessa Maçaira com a possibilidade de ganho de horas de estágio com o desenvolvimento do jogo no formato digital. Isso aconteceria dentro da ação de extensão “Oficina de Jogos Pedagógicos de Ciências Sociais” em parceria com o Colégio Pedro II (CPII), unidade de Ensino Federal localizada no Rio de Janeiro, que conta com aulas para o ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Naquele momento, o Colégio Pedro II era a única instituição parceira da Faculdade de Educação - FE/UFRJ que estava ofertando aulas remotas para os alunos. Os estágios dos cursos de licenciatura estão condicionados ao regimento da Faculdade de Educação.

Essa empreitada duraria dois meses de execução e um mês de preparação e partiria dos comentários realizados durante o curso de

prática de ensino e nos cadernos de atividades¹¹ executados no PLE e as intervenções dos professores de sociologia das unidades do Colégio Pedro II, além de alunos. A proposta era que o jogo saísse do campo hipotético pautado na realidade do colégio parceiro, mas que pudesse ter um potencial de aplicação em outras redes. Por isso, era importante não somente a análise do currículo do colégio, mas compreender as dinâmicas de ensino por intermédio dos professores.

Porém, criar um jogo digital implicava em uma dificuldade prática financeira, pois deveria ter alguém com habilidades técnicas, um bom equipamento e bons programas para desenvolvimento dos gráficos e dos mecanismos de realização, elementos que nenhum dos integrantes do grupo possuía. Para a resolução do problema, houve uma busca por profissionais da área. No entanto, os valores apresentados eram impossíveis de arcar por alunos de graduação e não havia financiamento naquele momento para o jogo.

Além da extensão, houve pequenas ações para que fossem obtidas horas de estágio. Porém, a falta do estágio, compreendido como um rito de passagem para licenciandos como pensado por Handfas e Teixeira (2007) influenciou no processo de formação. O vazio formativo não foi mais devastador entre os membros do grupo, pois tínhamos participado como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹² no edital de 2018-2020. O PIBID Sociologia foi realizado no Colégio Estadual Souza Aguiar e Colégio Estadual Antônio Prado Jr, com 10 bolsistas em cada instituição. A proposta formativa do programa, desencadeou em perdas menores e maior integração do

11 - O caderno de atividades foi um dispositivo pedagógico criado pela docente de prática de ensino para poder mensurar o aprendizado e o engajamento da turma, por meio de atividades direcionadas com a temática presente em sala.

12 - O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes de nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2013)

grupo, uma vez que da formação original, quatro dos cinco participantes foram parceiros de trabalho nesse momento.

Nesse momento, houve a saída de membros da equipe e chegada de outros. Por conta do modelo de entrada uma vez ao ano, as disciplinas do curso de Licenciatura que são exclusivas da modalidade também abrem com essa periodicidade. A disciplina “Laboratório de Dilemas do Professor” ofertada pela Faculdade de Educação naquele ano seria uma continuidade dos debates da prática, pois seria importante para a formação da turma. Nessa disciplina, houve o encontro com Paula Nascimento, também ex-bolsista PIBID que se interessou pelo projeto e nos apresentou Evandro França, estudante de Jogos Digitais na Universidade Veiga de Almeida (UVA) que também se integrou ao projeto.

Em reuniões, foi percebido que uma série de mecânicas pensadas para um jogo de tabuleiro deveriam ser abolidas, mantendo a ideia de eventos de sorte e azar, as perguntas que podiam assumir diferentes formas e a ideia de um caminho ainda inspirado no kula¹³. Para isso, os elementos gráficos tomariam destaque em conjunto com o conteúdo, para a promoção de uma imersão pertinente ao modelo remoto, assim como a adição de sons. Com essas diretrizes e apontamentos, o jogo foi criado no *construct* 2¹⁴ por Evandro e Paula, estudante da Universidade Veiga de Almeida e da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa etapa consistiu na criação do jogo e na adição do conteúdo estético e teórico a cada atualização, assim como o ensino do uso do software. A parte de conteúdo ficou com Patrícia e Lorena, a parte de conteúdo consistiu em criar perguntas e respostas com diferentes níveis de dificuldade, enquanto a parte de conceitos gerais e visuais ficou com Millena, sendo uma revisão da discussão antropológica e a idealização

13 - Kula é o circuito cerimonial de trocas que acontece nas Ilhas Trobriand

14 - Construct 2 open software de edição de jogos 2D

da parte estética do jogo, pensando em cor e elementos. A divisão de tarefas com revisão de todos permitiu que os envolvidos participassem da construção em sua totalidade, respeitando as individualidades, e criando um produto que tinha a personalidade do grupo.

Além do Antropolojogo, outros dois jogos estavam no curso “Jogos Pedagógicos Para o Ensino de Ciências Sociais”. A primeira aparição do jogo em formato remoto aconteceu em maio com a exibição e a jogada de duas partidas de cerca de 30 minutos cada, depois da apresentação do manual do produto. Houve uma recepção positiva dos docentes participantes da oficina quanto ao jogo. Entretanto, também tiveram apontamentos dos desafios do ensino remoto e da importância da criação de um diálogo franco e da compreensão das limitações de acesso por parte dos estudantes das unidades, uma vez que a ferramenta de reunião online constantemente ficava lenta com um jogo sendo transmitido.



Imagem 2: Tela inicial do jogo Antropolojogo, 2021. Acervo Pessoal.

Na versão online, o jogo continuava sendo uma disputa entre quatro antropólogos escolhidos aleatoriamente ao clicar em uma carta, seguindo uma mecânica pensada para o tabuleiro físico, identificado

por cores e pela foto do antropólogo no barco. Os estudantes têm acesso à biografia de cada profissional e com a ajuda de um mediador, entram no universo da competição. Esse universo é um caminho em meio às águas, visando chegar ao Museu Nacional por 50 casas, com os eventos e as perguntas, que serão superadas pelas canoas. O objetivo é realizar uma revisão de conteúdo e introduzir informações e curiosidades, também mostrar os desafios de uma profissão. Também foi inserido sons de jogos de videogames antigos em uma estética 8 bits. Os eventos são de sorte ou azar, com diferentes comandos que surgiam de forma aleatória.

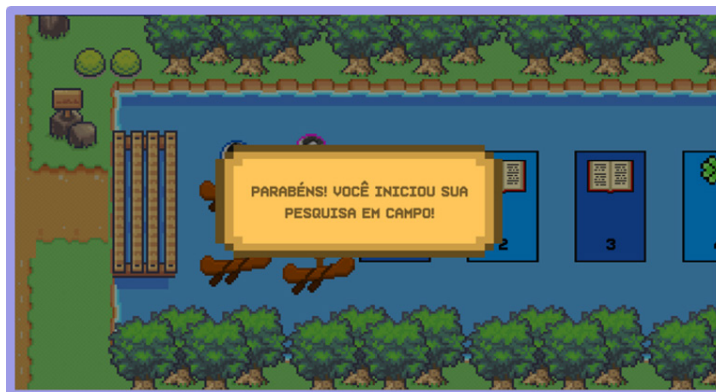


Figura 3: Mensagem de abertura do jogo.

Além do visual, uma questão em debate constante foram as perguntas. Em muitos momentos, foi apontado que o conteúdo não estava em concordância com discussões em sala de aula daquela instituição. Apesar do curso ser feito para o Colégio Pedro II, pensando em seus alunos, também existia uma vontade de pensar que a oficina era uma oportunidade de teste para ver o futuro da antropologia no ensino básico em geral, respeitando a diversidade das redes de ensino. Muitos dos debates também giraram em torno de uma dissonância

entre a sociologia do ensino médio e os debates acadêmicos, reiterando que o processo de transposição didática não pode também ser encarado como uma adaptação pura e simples de um conteúdo, mas como um processo de tensionamento constante também dos objetivos de cada disciplina nos seus respectivos níveis de ensino.

Todavia, a participação dos professores não foi a única. No último dia de cada jogo, foi organizada a ida de alunos para o ambiente virtual para que eles pudessem disputar partidas. Infelizmente foi uma presença reduzida a 8 alunos dos três anos do ensino médio que participaram de duas rodadas. Durante a partida, foi dito pelos estudantes que o jogo era uma experiência de diversão e alívio em relação ao ensino remoto. Naquele universo, o jogo estava profundamente ligado à ação de extensão que:

[...] trabalha com o conhecimento e este, como salienta Freire (1992), exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Solicita sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda busca contínua. Implica invenção e reinvenção. Reivindica a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está seu ato submetido. Conhecer é ocupação de sujeitos e não de objetos. E é como sujeito e apenas como sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FERNANDES et al., 2012, p. 171).

O jogo foi profundamente transformado pela participação na oficina, pois para além das mudanças realizadas por conta da presença neste espaço, o diálogo com diferentes atores do ensino básico permitiu que houvesse um aperfeiçoamento das perguntas, assim como a possibilidade de análise sobre como o conteúdo antropológico está presente. Em muitos momentos, houve extrema repetição dos

termos “relativismo cultural”, “etnocentrismo” e “cultura”. Esse fato demonstra os entraves da produção de uma imaginação antropológica, tanto pela limitação da antropologia ao tema de cultura, normalmente tratado apenas nas chaves de apresentação do relativismo cultural como contraposição ao etnocentrismo, tanto pela intermitência da disciplina ao longo da sua história no Brasil, que gerou pouca unificação de conteúdos, assim como poucos acervos a serem consultados.

Conclusão

Ao longo do processo da criação do jogo Antropolojogo, foi possível identificá-lo como uma ferramenta de inúmeras potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. O primeiro grupo afetado por essa metodologia foi o de discentes do ensino básico, público alvo do produto. Durante as partidas disputadas ainda durante a pandemia, foi possível ver a integração que o jogo gerou entre alunos que pouco se conheciam. Outro ponto relevante foi a curiosidade sobre o que era fazer ciências sociais fora da sala de aula, pois o imaginário da sociologia estava circunscrito ao ensino. Assim, o objetivo de pensar um fazer antropológico mais diverso e comprometido com a disciplina foi plenamente alcançado.

Outro grupo extremamente afetado pelo jogo foram os professores. O reconhecimento dos esforços da recontextualização didática de disciplina que possui poucas produções acadêmicas sobre sua presença no ensino básico foi de extrema importância, para a valorização de um grupo que estava extremamente sobrecarregado pelas novas configurações de ensino no contexto pandêmico. Além disso, a apresentação de um jogo em outro formato, além de perguntas e respostas, também fomentou conversas sobre a criação de outros jogos, adequados à realidade local.

Por último, o Antropolojogo e outros jogos didáticos são ferramentas cruciais para o ensino-aprendizagem nos cursos de formação de futuros docentes de ciências sociais. Todos os processos de criação de um jogo colocam o estudante como um protagonista da própria formação. Primeiramente acontece no momento de escolha das áreas ou temas do jogo, em especial quando ela é pensada após uma investigação minuciosa sobre a realidade local e/ou nacional do ensino. A pesquisa na educação, que é da área de educação, ocorre normalmente de forma distinta de metodologias das ciências sociais, a união entre esses dois campos gera bons resultados. Posteriormente, a transposição didática em outros formatos além dos tradicionais, especialmente enquanto esse sujeito continua na universidade, pode transformar o rito de passagem de muitas formas. Por último, experiências com cursos de formação, como o curso de extensão de Jogos Pedagógicos Para o Ensino de Ciências Sociais, geram discentes mais engajados com a própria disciplina e o fazer antropológico.

Referências

BATESON, Gregory. **Uma teoria da brincadeira e da fantasia**. In: O discurso em mosaico – Cadernos do IPUB/Instituto de Psiquiatria, UFRJ. Rio de Janeiro, nº5 (2), 2000, p. 35-49.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília. Ministério da educação, vol. 3. 2006.

BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&Itemid=1085>.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.**

Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>>.

BRASIL. SISU. In: **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior.**

Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <<https://acessounico.mec.gov.br/sisu>>

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.**

Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021

CONNELL, Raewyn. **Decolonizing Sociology Contemporary**

Sociology 47, 4, 2018.

FERNANDES, Marcelo Costa; SILVA, Lucilane Maria Sales;

MACHADO, Ana Larissa Gomes; MOREIRA, Thereza Maria

Magalhães. **Universidade e a extensão universitária:** a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. Educação em Revista, v. 28, n 4., p. 169-193, jun. 2012.

HARAWAY, Donna. “**Saberes localizados:** a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”. Cadernos Pagu, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2009

HANDEFAS, A.; TEIXEIRA, R. da C. **A prática de ensino como rito de passagem e o ensino de Sociologia nas escolas de nível médio.**

Mediações - Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 12, n. 1, p. 131-142, 2007. DOI: 10.5433/2176-6665.2007v12n1p131. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3392>

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LABORATÓRIO DE ENSINO DE SOCIOLOGIA FLORESTAN FERNANDES (LABES). **Edital da 2ª Olimpíada de Sociologia do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2023. Disponível em: http://www.labes.fe.ufrj.br/index.php?ct_id=47&ct_chave=6b1730f88c572bc0165f32ab07230765. Acesso em: 6 janeiro 2024

LATOUR, Bruno. **O que é iconoclash? Ou, há um mundo além das guerras de imagem?** Porto Alegre. Horizontes Antropológicos, vol. 14, nº. 29. 2008.

LEITE, Miriam Soares. **“Yves Chevallard e o conceito de transposição didática” e “Potencialidades e especificidades dos conceitos de recontextualização e de transposição didática”**. In: Recontextualização e transposição didática. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. Pp. 43-7

MAÇAIRA, Julia Polessa; GESTEIRA, Beatriz; MONTEZ, Gabriela. **Perfil do professor de sociologia da Metropolitana VI da rede pública estadual do Rio de Janeiro**. In: Luiz Fernandes de Oliveira; André Videira de Figueiredo; Nalayne Mendonça Pinto. (Org.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro*. 1ªed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, v. xx, p. 127-144.

MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, A. B. **Propostas curriculares para o ensino de Sociologia no Rio de Janeiro: balanço da produção acadêmica**. Cadernos da Associação Brasileira de Ciências Sociais (CABECS), v. 4, p. 33-57, 2020.

MALINOWSKI, Bronisław. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. [1911]: Ubu Editora, 2018.

MARANDINO, Martha. **O conhecimento biológico nos museus de ciências: análise do processo de construção do discurso expositivo.** Tese de doutoramento, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, A. **Uma análise da antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020).** Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 47, p. e224182, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147224182. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186974>.

PEIRANO, Mariza. **A alteridade em contexto: antropologia como ciência social no Brasil.** Série Antropologia (Brasília. Impresso), v. 255, p. 1-30, 1999.

RAIZER, Leandro et al. **O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores.** Revista Espaço Acadêmico, no. 190, março de 2017. Pp. 15-26.

ROGÉRIO, Radamés De Mesquita. **O ensino de sociologia e os jogos didáticos.** In: BRUNETTA, Antônio A. *et all.* (Org.). Dicionário do Ensino de Sociologia. 1ed. Macéio: Café com Sociologia, 2020, v. 1, p. 1-471.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **“O conceito de sociedade em antropologia”.** In. A inconstância da alma selvagem” São Paulo, Cosac Naify, 2002.

CAPÍTULO **6**



Diálogos entre produção audiovisual, Antropologia e História na Educação Básica

Tayanná Santos de Jesus Sbrana¹

Kátia Bárbara da Silva Santos²

Introdução

Ao visitar a cidade de Paragominas, no sudeste paraense, a primeira impressão é a de que o desenvolvimento enfim chegou à Amazônia³. Componente duradouro do imaginário social brasileiro a respeito da região, o desenvolvimento coloniza os olhares sobre o espaço amazônico há muito tempo, e é evocado pelos mais diferentes agentes sociais em suas incursões na conquista dos poderes. A representação do atraso, da mata fechada, da incultura das gentes, do tudo por se transformar está no fundo – ou na base – dos símbolos, imagens e

1 - Historiadora, mestra em História Social (PPGHIS; UFMA), doutoranda em História Social da Amazônia (PPHIST; UFPA), pesquisadora dos grupos GEDMMA-UFMA-CLACSO, GPECHS-IFPA e FRG-CLACSO, Professora EBTT – História no IFPA – Campus Paragominas.

2 - Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará, pesquisadora do GEIPAM, coordenadora de Pesquisa da RENEABI do IFPA, professora EBTT – Sociologia, no IFPA – Campus Paragominas.

3 - Com território de 19.342,565 km², o município de Paragominas possui 105.550 habitantes, ocupando a posição do 144º PIB do Pará, com o total de 77,3% de sua receita oriundos de fontes externas, com IDHM de 0,645, classificado como médio (IBGE, 2024). Com 59 anos de existência, está localizado a 300 km da capital do estado, sendo o mais importante da Mesorregião do Sudeste Paraense. Sua economia concentra-se no chamado agronegócio e na mineração, com a presença de indústrias de grande porte como a mineradora Hydro e vários latifúndios, especializados na sojicultura. Conforme o discurso político e econômico local e regional, em função da sua posição estratégica, o município agrega rica diversidade econômica, ambiental e sociocultural, atraindo povos de várias regiões do país, sobretudo, centro-oeste, sudeste e sul. Essa diversidade étnica também é formada pela presença, muitas vezes silenciada, dos povos indígenas que habitam os territórios Tembé e Amanayé (PREFEITURA DE PARAGOMINAS, 2024). Apesar da confluência de grupos sociais de diferentes origens étnicas e regionais, a religiosidade visível é majoritariamente cristã, em suas vertentes católica e protestante.

signos a respeito do mundo amazônico. Porém, em Paragominas, com sua planta projetada – o quarto projeto dentre os que seriam os de Brasília⁴ –, suas ruas e estradas asfaltadas, seus gaúchos e mineiros construtores da pioneira cidade, suas grandes empresas de mineração e virtuosas trajetórias agropops, parece que a história é outra. Nem parece que estamos na Amazônia dos sonhos e pesadelos de outros, nos dizeres de Mendes (2001).

A narrativa de fundação da cidade é como muitas outras sob o signo do progresso: veio de longe um grande homem – desses que historiadores desconstroem desde os *Annales* (Burke, 1997) – chamado Célio Miranda que, de forma única, forte e virtuosa, *desbravou* a mata, construiu no *meio do nada* essa que é uma importante cidade paraense, onde corre *muito dinheiro*, onde se escutam outros ritmos, bem distantes do carimbó.

Qualquer cientista das humanidades, educador, pesquisador, logo sente um estranhamento diante dessa narrativa dominante. É notável a existência de um aplainamento discursivo (Certeau, 2013), de uma perigosa história única (Adichie, 2019). E partindo dessa experiência educadora, que nos trouxe elementos fortes para persistir em uma angústia diante de um monocultivo (Shiva, 2003), propomos um questionamento: o que é esta cidade, para além dos grandes empreendimentos e discursos únicos tão fortes e decorados por cada morador? Não existem outras Paragominas vivenciadas, ocultadas ou ainda sonhadas pelos seus habitantes?

O estranhamento com os elementos de consenso que fundamentam o ser paragominense nos levaram a propor um encontro: a partir do contexto escolar formal, representado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Campus Paragominas,

4 - Informação proveniente de dados disponibilizados na página da Prefeitura de Paragominas (2024).

e de nossos lugares de construção de sentidos, formados pelas disciplinas de Antropologia e História no Ensino Médio, buscamos construir um diálogo interdisciplinar envolvendo aqueles agentes que vivenciam cotidianamente os silenciamentos e ocultamentos dentro da cidade, a saber, os jovens estudantes do IFPA Campus Paragominas, alunos do Ensino Médio cursando as turmas de 2º ano dos cursos Técnico em Administração Integrado, Técnico em Informática e Técnico em Meio Ambiente. São jovens entre 15 e 16 anos com experiências diversas que poderiam, de várias formas, compreender o que é a cidade de Paragominas.

Este capítulo é um relato analítico da experiência com o referido grupo de estudantes diante do desafio lançado por nós, professoras, durante o ano de 2023: construir videodocumentários a respeito dos grupos sociais diversos que formam a cidade de Paragominas, buscando ver para além das narrativas de fundação, de progresso, dos vencedores. O trabalho foi realizado acionando o conceito de Cultura, a partir da Antropologia, passando pelo diálogo com a História e estabelecendo possibilidades mediante o audiovisual, falaremos a respeito da construção, execução e resultados do Projeto de Extensão *Sentir a cidade: Paragominas e suas histórias a partir da produção de videodocumentários*.

Ponto de partida

A história da Antropologia tem fortes vínculos com o sistema colonial nos fins do século XV. Cria da doutrina humanista e do iluminismo europeu, foi uma das responsáveis por sistematizar todo o conhecimento sobre o “outro”, a saber, aqueles que não eram europeus, os “não humanos”, os “primitivos”, os que não tinham

cultura. Para a antropóloga Paula Montero (2003), a história da Antropologia, enquanto um campo científico, traz para o debate dois importantes conceitos, a ideia de Homem e a de Cultura.

A chamada Antropologia Clássica é composta por diversas perspectivas teórico-metodológicas que possuem a cultura como seu objeto, influenciando, ao longo do tempo, outros campos de pesquisa no campo da cultura, a partir de autores como Bronislaw Malinowski, Franz Boas, Claude Lévi-Strauss e Clifford Geertz. As temáticas abordadas receberam destaque na pesquisa etnográfica, como as pesquisas que discutem religião, sistema de crenças, feitiçaria e magia, família e parentesco, grupos étnicos e etnicidade, derivando numa miríade de estudos.

Dentre tais temas, é no campo escolar que encontramos variadas possibilidades de compreensão da multifacetada composição da cultura, desde as práticas educativas que partem dela como tema definidor, até o exercício de problematizar as vivências diversas que formam o contexto escolar, numa complexa relação que vise transformar conceitos-chave, temas, metodologias e correntes teóricas diante do exercício protagonizado pela juventude, mediante composições de pesquisa, da prática do estranhamento, da desnaturalização e, especialmente, da problematização da realidade na qual estão inseridos.

Esta prática crítica dentro e além do contexto escolar possibilita discussões a respeito do reconhecimento das alteridades, da identificação de grupos identitários invisibilizados no dia a dia, da diversidade sexual, de gênero, das minorias étnicas – como negros e indígenas –, das composições religiosas, das histórias locais silenciadas, das camadas populares desfavorecidas economicamente, em suma, das subculturas das quais muitos jovens fazem parte.

Foi por meio do componente curricular da Sociologia que a Antropologia ganhou corpo na educação básica, além de outros

saberes que compõem as Ciências Sociais (Brasil, 2000; 2006). Da academia para educação básica, a Antropologia ganhou espaço com os temas transversais, como o da “diversidade”, que envolve as temáticas étnico-raciais, relações de gênero, povos tradicionais, orientação sexual, pluralidade cultural com suas interseccionalidades, que possibilitam integrar ações por meio da interdisciplinaridade.

Além da Antropologia na Educação Básica, o diálogo com outras disciplinas no campo das Humanidades, como a História, se ampliou com a constituição da Lei nº 10.639/2003, que trata do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, ampliada pela Lei nº 11.645/2008, referente ao estudo da História e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Não se restringindo às disciplinas das Ciências Humanas e Sociais, a inserção e compreensão desses temas em todas as áreas abarcadas pelo currículo escolar ainda hoje se constitui como desafio no Ensino Básico.

No Ensino Médio, foco de nossa análise, a contribuição da Antropologia junto à História se dá por meio da discussão do conceito de cultura, a ser abordado mediante diversas temáticas relacionadas ao cotidiano, às vivências, às redes de relações, às atualidades, à cultura juvenil. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma das contribuições da Antropologia é pensar a nossa própria sociedade, já que fornece noções como “experiências culturais [...], rede de relações, papéis sociais, que informam o processo de constituição das identidades sociais, num constante fluxo, na maioria das vezes etnocêntrico, de diferenciações, entre ‘nós’ e os ‘outros’” (Brasil, 1999, 40).

Compreendemos que trabalhar com o conceito de cultura no Ensino Médio é criar possibilidades para outras ciências, como a História, num processo de estranhamento e de desnaturalização dos chamados acontecimentos históricos e da própria formação sócio-

histórica que envolve os agentes ao longo do tempo. Trazer a cultura para o espaço escolar nos leva a pensar a respeito da pluralidade constitutiva da sociedade brasileira, em seus mais variados recortes. Sendo assim, no “mesmo tempo e espaço da cultura da escola”, uma miríade de elementos se apresentam, como processos “particulares e contingentes das diversas culturas presentes no cotidiano da escola, nas interações e nas redes de sociabilidade que ali são trançadas”. Estes elementos “carregam tons e variações de outros tempos, lugares ou de *bricolagem* desses outros tempo e lugares”, apresentando “outras tessituras que traduzem as experiências dos diferentes sujeitos e participantes das dinâmicas educacionais na escola” (Tosta; Rocha, 2008, 131).

A escola enquanto espaço de produção e reprodução dos conhecimentos tem demonstrado que diversas são as possibilidades de construção de saberes, por meio de práticas educativas que proporcionam aos estudantes elaborarem suas percepções do mundo, dialogando com a realidade circundante. Esses saberes, por sua vez, precisam ser compreendidos em uma elaboração individual-coletiva perpassada por recortes de classe, gênero, etnia e raça.

Uma das principais formas de apreensão e elaboração de conhecimento antropológico, tendo como foco o conceito de cultura, é a pesquisa de cunho etnográfico (Peirano, 1992), na qual olhar, escutar e escrever são fundamentais (Oliveira, 2000). Nesse sentido, é na Antropologia Cultural, por meio de conceitos como etnocentrismo, diversidade cultural, relativismo cultural, identidades, dentre outros, que são formulados o olhar e o escutar, problematizando a cultura na qual os jovens estão inseridos.

A Antropologia no Ensino Médio, aliada às temáticas transversais, produz possibilidades de construção de saberes. Pensando nisto, enquanto professoras do IFPA – Campus Paragominas, elaboramos

estratégias de ensino que interligassem as disciplinas Antropologia e História, para que os conteúdos não fossem apresentados como distantes da realidade dos estudantes, situados no interior do Pará, em um município que, nas últimas décadas, apresenta uma feição desenvolvimentista como sua razão de ser.

Como forma de elaboração própria das Humanidades, especificamente da Antropologia em diálogo com a História, a produção audiovisual foi uma ferramenta de grande relevância. Para além das anotações no caderno de campo, do gravador e da pesquisa participante no fazer antropológico, a antropologia visual surgiu, em nossas reflexões, como uma importante técnica para a coleta de dados ou a principal na captação de dados, o que propomos para a realização do Projeto de Extensão.

Na produção visual, o diálogo se estabeleceu a partir de mediações variadas durante um processo de encontro entre os agentes. Sob esta perspectiva, afastando-se de uma visão romantizada que implica em compreender a produção de videodocumentários como a captura da essência dos agentes e grupos abordados, interessa-nos entender como os agentes envolvidos na escolha dos temas, na elaboração de entrevistas, na edição e construção de um produto audiovisual que percebem antes, durante e após o processo.

Cada vez mais, educadores têm incorporado em suas práticas educativas recursos educacionais digitais voltados aos conteúdos curriculares, a partir de imagens digitais, de vídeos, de hipertextos, de animações, de objetos de aprendizagem, dentre outros (Behar; Torrezan, 2009). As novas tecnologias são apropriadas pelas práticas educativas, que podem ocorrer em espaços presenciais e/ou virtuais. Para Galvão (2013: 28), o uso correto das TICs no ambiente educacional pode agregar valores ao aprendizado, dentre eles, destaca a “possibilidade de fornecimento de contexto real para

a aprendizagem; estabelecimento de oportunidades de feedback, reflexão e revisão dos saberes”.

O crescimento tecnológico das últimas décadas, criou uma geração cada vez mais conectada com o mundo digital, por meio das mídias móveis, tablets, celulares, *smartphones*. Nesse cenário, foram descobertas novas possibilidades para práticas educativas, mediante uma utilização acurada dos recursos tecnológicos, para potencializar as conexões. Segundo Behar e Torrezan (2009, p. 33), os recursos digitais “vêm sendo aplicados em diferentes áreas do conhecimento, permitindo que as novas práticas ampliem antigas possibilidades”. Os conteúdos são abordados por meio de “imagens digitais, vídeos, hipertextos, animação, simulações, objetos de aprendizagem (OA), páginas web, jogos educacionais, entre outros”, que surgem como ferramenta para “potencializar a reestruturação de práticas pedagógicas, originando novas formas de pensar a respeito do uso da comunicação, da ciência da informação, da construção do conhecimento e da sua interação com a realidade”.

Os desafios que se apresentam estão, especialmente, no contexto escolar, compreendendo a escola como uma instituição social que é afetada pelas transformações do mundo globalizado. Para Penin e Vieira (2002, p. 13), “sempre que a sociedade se defronta com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições são exigidas à escola”. Dessa forma, utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) se apresenta como uma possibilidade exequível/justa/de fácil acesso/alcançável para acompanhar estas mudanças apresentadas pelos autores como parte das novas abordagens no campo educacional.

Na perspectiva de Castells (2005), as tecnologias são recursos, inclusive recursos educacionais, que não têm a função de resolver os problemas do campo educacional e social, presente na escola. É

importante destacar que, para as Humanidades, a aprendizagem tem que estar pautada na reflexão, a fim de “entender os modos sutis, porém, complexos e profundos, pelos quais nossas vidas individuais refletem os contextos de nossa experiência social é fundamental para a abordagem sociológica” (Giddens, 2005: 24). Ao nos apropriarmos das TICs, portanto, não devemos deixar de refletir a respeito do aporte teórico-crítico do conhecimento e do papel da educação e sua relação com a cidadania, o respeito a diversidade, ao gênero, e a construção de uma sociedade antirracista.

Sentir a cidade: desde a escola e o inverso

O projeto *Sentir a cidade: Paragominas e suas histórias a partir da produção de videodocumentários* surgiu mediante um diálogo entre professoras, no ano de 2023 que, na observação cotidiana, sentiam diversos silenciamentos. Construído como uma proposta de “uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (Libâneo, 2001: 07), o projeto voltava-se para as vivências na cidade, especialmente aquelas dos estudantes, com origens, compreensões, pertencimentos e atravessamentos diversos. Para nós, a escola, como um espaço constituído pela diferença, deve ser interpretada a partir dos conceitos de diversidade cultural, relatividade, alteridade, entre outros, que possibilitam trazer à tona as variadas composições individuais e coletivas que constituem o estar no mundo.

Esse “trazer à tona”, no intuito de revelar os discursos e os corpos silenciados pelo cotidiano, atravessados por uma história linear, única e que se apresenta como hegemônica – a história desenvolvimentista – também fez parte, em nossa percepção, de uma necessidade de

intervenção na realidade social, já que a escola, como espaço histórico de transformações, poderia ser também o campo de encontro do diverso, da mudança de olhar a respeito das diversidades e da construção do respeito às diferenças, a partir de um novo paradigma que privilegie os saberes locais, a diversidade étnico-cultural e as diversas subjetividades presentes na sociedade paragominense.

A cidade de Paragominas, em sua formação, não escapa a essa complexidade, especialmente voltada para a construção das narrativas sociais de legitimação de processos hegemônicos, uma história única (Adichie, 2009), que precisa ser constantemente problematizada, compreendendo as diversas narrativas que compõem a cidade, para além do grande projeto como formador do município. Os povos indígenas, as benzedadeiras, os comerciantes, os feirantes, os grupos musicais, de esporte: todos esses grupos formam Paragominas e precisam ser entendidos como criadores de narrativas sobre viver, ser e estar na cidade, problematizando o consenso (Bourdieu, 2011) silencioso que habita a cidade.

A primeira questão orientadora foi: poderiam os conteúdos de Antropologia e História relacionados à Cultura ser entendidos pelo recorte micro do município de Paragominas? A proposta resposta veio a partir da Antropologia Visual. Os estudantes, em suas vivências diversas, partilham conhecimentos correspondentes à realidade cada vez mais virtual, nuançada por intersecções de classe, raça, etnia e gênero. Essas vivências poderiam ser capturadas por meio de câmeras, elaboradas conforme os recortes dados pelos estudantes, e apresentadas como um produto audiovisual, a saber, o videodocumentário.

Nosso projeto buscou fornecer elementos de interpretação da realidade, em suas variadas durações e escalas, elencando algumas questões: a) Quais seriam as diferentes formas culturais vivenciadas

em Paragominas?; b) Quais seriam os espaços de construção do saber, para além do saber educacional formal?; c) Onde se encontram os espaços de construção de cura, para além dos hospitais?; d) Quem são os sujeitos que habitam a cidade, para além das tradicionais classes sociais?; e) Existe diversidade em Paragominas?; f) Qual história pode ser contada para além da história oficial do município que, em sua configuração central, apaga as territorialidades anteriores e atuais que vivem o espaço?

Essas questões foram apresentadas e ressignificadas pelos estudantes que, construindo seu olhar em captura pelo elemento audiovisual, elaboraram narrativas a respeito da cidade que servem não apenas como fonte de análise de nossa interpretação da construção dos saberes a partir do espaço escolar, mas que ultrapassa a institucionalidade de onde surgiram.

Durante o planejamento das disciplinas Sociologia II e História II, percebemos a confluência de temas, embora temporalmente distantes, a partir do recorte temporal linear ocidental. Temas como Renascimento, Ciência Moderna, Saber Popular e Saber Erudito, Cultura Popular e “Alta” Cultura transitavam pelos debates realizados em Sociologia e Antropologia, como a compreensão e definição de Cultura, conceito central nos estudos antropológicos. Mediante essa confluência de temas, elaboramos estratégias de ensino que interligassem as duas disciplinas de forma que os conteúdos não fossem apresentados como distantes da realidade dos estudantes, situados no interior do Pará.

O projeto seguiu algumas etapas:

1) Construção do escopo do projeto;

- a. Objetivo: produção de videodocumentários contendo temas voltados para compreender a diversidade histórico-cultural de

Paragominas, a partir dos conteúdos abordados em sala de aula nas disciplinas História II e Sociologia II;

- b. Formato do produto audiovisual: videodocumentários com duração entre 06 e 15 minutos;
- c. Público-alvo: estudantes das turmas de 2º ano Ensino Médio;
- d. Duração: 01 semestre;

2) Apresentação às turmas da atividade de avaliação conjunta: produção de videodocumentários;

- a. Indicação de cronograma: o produto deveria ser entregue até a data da 2ª Avaliação Bimestral (entre 05 e 16 de junho de 2023);
- b. Formação de grupos, entre 4 e 8 pessoas, conforme a turma, que variava entre 30 e 45 alunos: os grupos deveriam escolher um tema e trazer para as professoras orientarem;
- c. Divisão das turmas por professora orientadora: 2º A e 2º B de Administração com a professora de Sociologia e Antropologia; 2º A e 2º B de Meio Ambiente e 2º A de Informática com a professora de História;

3) Realização de Oficina Cinema-documentário com o Prof. Me. Alessandro Campos: durante o processo, mediante diálogo com colega, foi realizada uma oficina sobre técnicas de produção de videodocumentários, com a presença de 1 a 3 representantes de cada equipe, no contraturno, para auxiliar na composição dos produtos audiovisuais. Nessa oficina surgiu a proposta de serem levados os três melhores documentários para o V Festival Internacional do Filme Etnográfico em Belém-PA (FIPEP), entre 19 e 24 de outubro de 2023.

Na oficina *Cinema-documentário*, realizada entre 13 e 16 de março de 2023, os estudantes representantes das equipes aprenderam os diversos tipos de documentários, dentre eles o formato participativo, no qual

o cineasta faz parte da filmagem, evidenciando para o público a sua presença, e recortando as entrevistas em várias temáticas (Nichols, 2005). Com a escolha dos temas pelas equipes, os estudantes foram inseridos no caminho da pesquisa antropológica e histórica, com o intuito de construir o “olhar” de pesquisador, apreender a forma da linguagem imagética e as implicações o uso da imagem na pesquisa em Humanidades, bem como as contribuições que o audiovisual pode gerar na análise das relações sociais mais diversas.

Alguns grupos não conseguiram encontrar temas a tempo para realizarem o trabalho de campo – a coleta de imagens e diálogos –, bem como a própria pesquisa prévia à produção documental, o que gerou atrasos que refletiram na extensão do prazo de entrega para além da data da segunda avaliação bimestral. Houve também as desistências, totalizadas em dois grupos, ambos da turma do 2º B de Administração.

Algumas interpretações do processo se configuram em uma preocupação dos estudantes em apresentar os sujeitos retratados nos documentários conforme eles gostariam de ser retratados, como afirmou o discente G.⁵ em entrevista concedida à RBATV Paragominas (RBATV Paragominas, 2023). Esse olhar sensível diante da alteridade, do diverso, do outro, é uma importante compreensão adquirida no processo de feitura dos documentários, o que possibilita também compreender o passado e o presente – ambos tempos das disciplinas implicadas – com empatia, buscando entender os fenômenos históricos e sociais pelo viés da compreensão. Discutir esses temas e, especialmente, construir documentários que partem dos estudantes é um importante elemento para aguçar a compreensão de si e do mundo, o que vai além da simples ministração de conteúdo.

Os documentários foram construídos a partir de variados temas, listados no quadro a seguir.

5 - Para preservar a identidade dos estudantes, utilizaremos apenas as iniciais de seu primeiro nome.

TURMA	2º A Adm.	2º B Adm.	2º A Inf.	2º A M. Amb.	2º B M. Amb.
PRODUTO	Esporte feito por eninas	Pequenas empresas de Paragominas	Umbanda	A maçonaria	Kamal: grupo de dança
	Águas de Março de 2018	Benzedeiras	Ordem DeMolay	Pelas praças andarilhas	Capoeira
	Capoeira	Capoeira	Refúgio das Rosas	Povos Indígenas	Cultura do Rock
	Estrada da Solidão	Vendedoras de Açaí	Roteiro do Freestyle	Mercado Municipal	Mercado Municipal
	Feirantes	Dança em Paragominas	Mototaxistas	Paragobala	
	Mulheres mpreendedoras		Jaderlândia	Agropec	
	Festa Junina				
	História de Paragominas				

Quadro 1: Videodocumentários entregues pelos estudantes. Fonte: as próprias autoras, 2024.

Percebemos que os temas que emergiram das vivências dos estudantes, em sua maioria, refletiram a respeito de histórias, grupos sociais e espaços de convívio que são considerados significativos pelos estudantes, seja por seu pertencimento a um desses elementos, ou ainda pela curiosidade diante daquele fenômeno, processo, agente ou grupo – e sabemos que a curiosidade é uma das primeiras vias de acesso ao conhecimento em Humanidades.

A história de Paragominas foi abordada em três recortes: o da história oficial (*História de Paragominas*), o da história da violência (*Paragobala*) e o da história da periferia (*Jaderlândia*). O cotidiano da cidade, os dilemas e os setores produtivos foram analisados nos videodocumentários *Águas de Março de 2018*, *Refúgio das Rosas*, *Feirantes*, *Mulheres empreendedoras*, *Pequenas empresas de Paragominas*, *Vendedoras de Açaí*, *Mototaxistas*, *Pelas praças andarilhas*, *Mercado Municipal* e *Agropec*. Os aspectos da cultura, contracultura, esporte, lazer e religiosidades foram apresentados nos

videodocumentários *Esporte feito por meninas*, *Capoeira*, *Festa Junina*, *Benzedeiras*, *Dança em Paragominas*, *Umbanda*, *Ordem DeMolay*, *Roteiro do Freestyle*, *A maçonaria*, *Kamal: grupo de dança e Cultura do Rock em Paragominas*. Dois documentários enfatizaram a experiência individual como um recorte de processos coletivos: *Estrada da Solidão*, voltado para o cotidiano e as reflexões de um caminhoneiro de Paragominas, e *Povos Indígenas*, a respeito das vivências de uma mulher indígena maranhense vivendo em Paragominas⁶.

Podemos suscitar algumas discussões a partir dos videodocumentários produzidos pelos estudantes. O apagamento da diversidade social e cultural constitutiva da historicidade de Paragominas é emblemática, especialmente quando se observa a ausência da presença indígena no cotidiano do município. A cidade é entrecortada por povos indígenas, com os Tembê e os Amanayé, porém há um constante afastamento dessas pessoas do convívio urbano, bem como de suas representações e referências para a formação da cidade. O fato de apenas um documentário abordar uma vivência indígena é sintomático desse apagamento, o que nos leva a questionar os motivos que levaram os estudantes a não escolherem essa temática para suas construções.

Em um dos documentários a respeito da história de Paragominas, observa-se uma longa entrevista com o primeiro prefeito do município, relatando a criação de Paragominas e sua formação enquanto cidade. Em nenhum momento se fala a respeito dos povos tembê, por exemplo, que fazem parte dessa formação, como povos originários. O que o entrevistado ressalta é a construção da cidade como um projeto de desenvolvimento *que deu certo*, pois hoje é nacionalmente reconhecido como Município Verde.

6 - Os produtos encontram-se em acervo pessoal das autoras, ainda não divulgados em plataforma online. Todos foram produzidos no ano de 2023.

Outras presenças foram possíveis pela produção audiovisual dos estudantes, notadamente, vivências periféricas, narradas pelas histórias dos bairros mais pobres do município, como a Jaderlândia, onde se encontram problemas estruturais recorrentes. Um deles, retratado no documentário *Águas* de 2018, retratou o drama vivenciado pelas famílias afetadas pelas enchentes que acometem o Rio Uraim, a mais recente tendo sido a de 2018. Para além das dinâmicas violentas derivadas das cheias, Jaderlândia é também espaço de construção criativa, como as batalhas de rimas, representadas no vídeo documentário *Roteiro do Freestyle*.

Também se apresentaram aspectos das religiosidades de matriz africana, com a produção de um vídeo documentário a respeito de uma casa de Umbanda, que sensibilizou particularmente os estudantes do grupo. Uma das estudantes relatou que se conectou com a espiritualidade que ela desconhecia durante a realização das entrevistas e filmagens. Para nós, é significativo que o processo de realização do Projeto tenha proporcionado essa conexão, mediante a ultrapassagem das delimitações da escola-instituição, construindo pontes para uma descoberta de si e do outro.

Para além dos apagamentos, a experiência com a construção de videodocumentários pelos estudantes do IFPA Campus Paragominas nos trouxe várias percepções a respeito dos limites e possibilidades de um projeto como o que executamos no primeiro semestre de 2023. De forma geral, avaliamos que os estudantes compreenderam os aspectos técnicos básicos da construção de videodocumentários, concernentes à edição, montagem e filmagem, dentro de suas capacidades próprias. Também observamos uma ampla gama de compreensões diante das temáticas escolhidas, como o que avaliam ser cultura local, grupos apagados diante da história oficial do município, o que é relevante enquanto diversidade.

Alguns limites se impuseram: grupos de estudantes optaram pela construção de documentários que fugiram da forma documental, rumando para um elogio de determinadas instituições, como a Ordem DeMolay, parte da Loja Maçônica de Paragominas, frequentada por alguns estudantes. Outros grupos não conseguiram construir uma narrativa coesa a respeito do tema escolhido, apenas seguindo estritamente a narrativa do entrevistado, sem realizar recortes e contextualizações. Porém, de maneira geral, o resultado foi satisfatório, gerando respostas positivas e possibilidades futuras de criação narrativa.

Dentre essas possibilidades, citaremos uma: a construção de um pequeno vídeo documentário a respeito da experiência dos estudantes do 2º ano A de Administração no projeto. A filmagem foi realizada durante uma roda de conversa entre as professoras e a turma na biblioteca da escola, e contou com diferentes impressões dos estudantes a respeito do processo de construção dos vídeos. Alguns relataram seu estranhamento diante da proposta, outros, as dificuldades em contactar os possíveis entrevistados, as formulações e reformulações de temas diante das dificuldades do campo escolhido. Chamou a atenção o relato de um estudante, P., que apontou como foi interessante se conectar com seu pai, entrevistado para o documentário a respeito das vidas dos caminhoneiros em Paragominas. Ele, conforme sua narrativa, compreende um pouco melhor os sofrimentos e silenciamentos no campo dos afetos que o seu pai vivenciou ao longo da vida, gerando uma partilha geracional. Essa, para nós, é uma das potencialidades da produção audiovisual: o encontro. Encontro produzido e mediado pela imagem em movimento que é, sobretudo, o campo plural e diverso da vida, aprendido na escola, nas famílias, nas instituições e onde se encontrem possibilidades de construção de outros sentidos.

Considerações finais

A realização do Projeto de Extensão *Sentir a cidade: Paragominas e suas histórias a partir da realização de videodocumentários* nos possibilitou lembrar de algo que fica esquecido diante do tempo acelerado dos resultados escolares: é necessário caminhar atentamente, lembrando que o sujeito da educação é também o corpo (Alves, 2002). Que corpo futuro está sendo construído sem as possibilidades de sonhar, diante das horas preenchidas com atividades voltadas apenas para o Mercado?

Compreendendo que a educação formal brasileira, historicamente autoritária, proporciona um apagamento dos indivíduos que estão na outra ponta do processo educativo, por muito tempo denominados de alunos, compreendidos como os sujeitos que precisavam ser preenchidos com o conhecido do professor, precisamos, anarquicamente, superar essas separações e distanciamento, criando formas de construção de aproximações, que podem vir diante de projetos, muitos dos quais nós já conhecemos a forma.

A realização do projeto apontou para um importante aspecto da construção de saberes: a partilha. Sendo uma elaboração partilhada, o andamento dessa construção ultrapassa o mero controle e o autoritarismo escolar, situando os estudantes como protagonistas da formação de sentidos sobre o mundo e si próprios. A enunciação de narrativas, presentes na construção dos documentários, é fundamental para que o olhar sobre os conteúdos escolares e sua presença na sociedade não seja conduzido integralmente por agentes educativos, como os professores, mas que seja elaborado e ressignificado pelos discentes, como sujeitos capazes de contar histórias e interpretar seu mundo, a partir de recortes variados e interesses que extrapolam o campo educativo.

Revisitando esses lugares, promovendo um chamamento para a comunidade escolar no IPFA Campus Paragominas (docentes, técnicos e discentes), podemos construir possibilidades futuras para os agentes envolvidos. Além da partilha de experiências, da participação em eventos e escrita acadêmica, citemos dois processos com foco no protagonismo estudantil: o primeiro deles, a realização do registro documental de uma roda de conversa sobre a experiência, entre estudantes do 2º A de Administração, já relatado, e o segundo, com significado especial para as professoras que construíram o Projeto, a participação das equipes com os melhores documentários no V FIPEP, em Belém-PA.

Para o Festival, foram levados dezoito estudantes, dezesseis meninas e dois meninos, quinze da turma 2º A de Administração e três da turma 2º A de Informática. Os estudantes que participaram da viagem eram especialmente aqueles que tiveram documentários escolhidos para a apresentação no Festival: Ordem DeMolay, Refúgio das Rosas, Estrada da Solidão e Águas de 2018. No entanto, alguns membros não puderam participar do evento.

Para alguns, foi a primeira vez que estiveram na capital do Pará. Para todos, a primeira vez que conheceram uma Universidade. Essas experiências, comuns para nós, que já vivenciamos os movimentos de saída e retorno em nossas vidas adultas, se tornaram cotidianos. Para estudantes de Ensino Médio, do interior do Pará, foi, quem sabe, uma primeira experiência de desencontro, para além de seus lugares de origem, em suma, de saída. Movimento que foi experimentado na exposição de seus videodocumentários durante o V FIPEP, onde puderam assistir às suas produções audiovisuais e, especialmente, conhecer o Novo Cinema Indígena, com a presença do documentarista Takumã Kuikuro.

A execução do Projeto, em suma, possibilitou uma constante ação reflexiva diante dos limites e possibilidades da ação docente e do protagonismo discente, indicando que é preciso, constantemente, estarmos abertos para um olhar que veja além, que sinta e que compreenda, construindo pontes e futuros, para além dos engessamentos normativos.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Os perigos de uma história única**.

Tradução Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus Editora 2002.

BEHAR, Patrícia Alejandra; TORREZAN, Cristina Alba Wildt.

Parâmetros para a construção para materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Modelos pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2011. 7ª ed.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1999.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.

CASTELLS, Manuel. **Internet e Sociedade em Rede**. Rio de Janeiro: editora Record, 2005

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: **A escrita da história**. 3ª ed. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 2013. 3ª ed. pp. 45-111.

GALVÃO, Maria Cecília Alves. Análise da Dimensão Didático-Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, p. 12-28, jan./abr. 2013.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

IBGE. **Município de Paragominas – Panorama**. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/paragominas/panorama>. Acesso em: 29 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. 2001.

MENDES, Armando Dias. **Amazônia: modos de (o)usar**. Manaus: Editora Valer, 2001.

MONTERO, Paula. A marca de uma tradição. **Revista de Antropologia - USP**, São Paulo, v.46, n.2, p. 411-421, 2003.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. Campinas: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, v.39, n.1, p. 13-37, 1996.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Versão original. UNB, Brasília. 1992.

PENIN, Sonia; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola – desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PREFEITURA DE PARAGOMINAS. **História**. Site da Prefeitura de Paragominas-PA, 2024. Disponível em: <https://paragominas.pa.gov.br/o-municipio/historia/>. Acesso em: 29 jan. 24.

RBATV Paragominas. Reportagem de 18 de março de 2023. **Página do Instagram**, 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cp7xrDQrjuS/>. Acesso em: 29 jan. 24.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Trad.: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CAPÍTULO

7



Produzindo e experimentando *podcasts* de Antropologia no Ensino Médio

Irene do Planalto Chemin¹

“Tu vem pra estudar, mas tu também tem aquelas amizades que te faz vim pra escola”

A escola é um espaço social que agrega conhecimentos de diversas origens culturais (GUSMÃO, 1997). O encontro das estudantes promove e produz conhecimentos, inovações, histórias que nos levam ao futuro. No espaço escolar, tradicionalmente, a voz, assim como as outras dimensões da corporeidade, é controlada e silenciada, na medida em que a hierarquia de quem tem o poder de fala, as professoras, centraliza e legitima uma única forma de se comunicar e produzir conhecimento (hooks, 2013). Porém, com o surgimento da internet, novas práticas de leitura e discursivas se fazem presentes, e são reivindicadas pelas estudantes.

Esse² movimento ficou explícito durante o trabalho de campo que realizei em uma escola de Ensino Médio que, neste texto, será denominada como CED Caliandra³.

1 - Graduada em Ciências Sociais (Licenciatura) e Antropologia (Bacharelado) na Universidade de Brasília (UnB). Mestranda no Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

2 - Opto por utilizar o gênero gramatical e as flexões de substantivos, artigos e pronomes no feminino, por ser o gênero com o qual me identifico, além de representar a maior parte das interlocutoras do meu campo, estudantes e professoras.

3 - Neste texto, o nome das Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal, o nome da escola e das interlocutoras da pesquisa são modificados, de modo a preservar a identidade das pessoas envolvidas. As três RAs que eram atendidas pelo centro de ensino que abrigou a pesquisa foram nomeadas em referência a flores do cerrado: Caliandra, Ipê e Orquídea. E o nome da escola ganha o nome da RA onde se localiza, acompanhado de Centro de Ensino (CED), como é usual no DF. Os pseudônimos das professoras fazem referência a poetisas brasileiras: Cecília Meireles, Clarice Lispector, Manoel de Barros, Ana Cristina Cesar, Mario Quintana e Paulo Leminski. Os pseudônimos das estudantes buscaram manter características da

Se para Roberto Cardoso de Oliveira (1996, p. 18) o olhar e o ouvir são faculdades cognitivas que servem como “muletas” para a pesquisa antropológica, na pesquisa com as estudantes da geração Net, ou “nativos digitais” (CARVALHO, 2009; PRENSKY, 2001), o olhar e o ouvir são potencializados através das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), e estar em campo, na escola, exige a compreensão de múltiplas redes de sociabilidade e de produção de conhecimento.

A criatividade, a experimentação e o humor podem integrar nossa prática e escrita etnográfica, com atenção para amarrar politicamente conteúdo, forma e estilo. A Antropologia pode ser um espaço terapêutico para contação de histórias que permeiam o íntimo e o filosófico, e a escrita “é uma forma de evocar a voz, ou vozes, das nossas cabeças que falam por si mesmas por meio da gente” (TAUSSIG; PARREIRAS, 2020, p. 10). A Antropologia pós-moderna coloca em jogo a maneira pela qual as vozes são descritas nos textos e como se produz a autoridade etnográfica, questionando que tipo de autora a antropóloga se torna nos textos em que escreve (DE SOUZA NASCIMENTO, 2019, p. 467).

Esta pesquisa desenvolve uma Antropologia engajada e prática, como defende Soraya Fleischer em relação às características da Antropologia desenvolvida no Brasil: a) em diálogo com a construção interna das concepções de ‘nação’ e ‘desenvolvimento’; b) com forte viés político; e c) ‘em casa’ (FLEISCHER, 2007, p. 39). Nesse sentido, direciono reflexões e práticas etnográfica para o Ensino Público, realizando a observação participante das aulas de Sociologia de três turmas do Ensino Médio, assim como duas eletivas orientadas ofertadas pela professora de Sociologia da escola, a eletiva de “Histórias do DF” e a “Obras do PAS”⁴.

identidade das jovens mesmo preservando o anonimato.

4 - De acordo com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, 60% da carga horária total do ensino são destinadas ao cumprimento da BNCC, que atesta a obrigatoriedade para as disciplinas de Português e Matemática. Os outros 40% da carga horária são destinados aos itinerários formativos e ao aprofundamento curricular nas áreas do conhecimento, cursados conforme escolha dos estudantes. Em relação ao processo de implantação do Novo Ensino Médio

Considerando o alto consumo de mídias digitais por adolescentes, busquei conhecer os significados da Internet para as estudantes, a qualidade de acesso e de uso das TDIC, inclusive para descobrir se o **podcast** é um tipo de mídia que lhes interessa e que por elas é de fato consumida. Analisei os usos e sentidos atribuídos à mídia *podcast* pelas estudantes e investiguei, especificamente, se e como o exercício de ouvir e produzir *podcasts* de Antropologia poderia contribuir para a formação educativa na aula de Sociologia, para a formação político-cidadã no contexto social mais amplo e no letramento digital das estudantes do Ensino Médio. Debato as especificidades relativas ao formato da mídia *podcast*, à prática da oralidade e às temáticas trabalhadas nas aulas de Sociologia durante a 1ª série do Ensino Médio, avaliando a contribuição do *podcast* para o ensino de Antropologia na Educação Básica.

Para compreender as relações estabelecidas entre as estudantes e os *podcasts*, considere a dimensão online e offline das experiências na escola, assim como os aspectos incorporados, corporificados e cotidianos das TDIC que se expressam na convivência e aprendizagem escolar (HINE et al, 2020). Para interagir com as estudantes nessas dimensões da experiência, também me oriento por uma etnografia propositiva, como defende Luciana Hartmann (2017, p. 51), ao propor atividades pedagógicas como parte de minha observação participante na escola, valorizando a produção de conhecimento das adolescentes:

Uma pesquisa, por um lado, etnográfica, pois previa a observação do cotidiano da turma e, por outro lado, propositiva, pois propunha minha ação direta no sentido de gerar um ambiente favorável à manifestação expressiva das crianças e à escuta da sua produção narrativa (HARTMANN, 2017, p. 51).

no Distrito Federal, as escolas construíram arranjos diversos para abarcar as mudanças propostas pela Lei, apresentando uma implementação parcial na qual foram inseridas as matérias chamadas de eletivas orientadas e o projeto de vida. Vale comentar que, no DF, a Formação Geral Básica continuou organizada por disciplinas e não por áreas de conhecimento, como está previsto na reforma. Dessa forma, a Sociologia se manteve como disciplina nas escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

O projeto produziu um *podcast* sobre os temas e conceitos de Antropologia trabalhados no Ensino Médio, junto às estudantes de três turmas da 1ª série e à professora de Sociologia da escola CED Caliandra. Três episódios foram produzidos integralmente com as vozes das estudantes: Marighella e a Ditadura Militar (00:08:25); Moda, cultura e identidade (00:12:25); e Histórias de estudantes (00:19:31). O programa de *podcast* ganhou o nome de “Culturas do CED Caliandra”.

A troca de experiências pedagógicas entre a universidade e a escola, entre antropólogas que ocupam tanto o espaço da educação básica quanto superior, promovendo a reflexão e o aperfeiçoamento cotidiano da prática pedagógica, é um ponto-chave que permitiu o desenvolvimento desta pesquisa. Junto às professoras de Sociologia do Ensino Médio, novas questões surgiram para a pesquisa, diferentes olhares sobre as TDIC, as aprendizagens e as sociabilidades na escola. Uma importante interlocutora, a professora Cecília, trouxe questões que complementam as indagações iniciais da pesquisa:

O ensino de Sociologia no Novo Ensino Médio tem algumas questões, como por exemplo, a gente tem uma aula por semana de Sociologia, né? A carga horária da disciplina foi reduzida pela metade. Então, o que você conseguia dar com mais calma, com um ritmo mais tranquilo, hoje você tem que encolher dentro de uma aula por semana, tudo bem que era uma aula dupla, mas ainda assim você não consegue dar tudo que você daria em 3 horas de aula.

Então, como captar a atenção desses meninos, né? Como fazer eles se interessarem pela disciplina? Como tornar aquele assunto agradável? Essas eram questões que estavam sempre vindo na minha cabeça. Porque eles são meninos que têm muita dificuldade para focar, né? Para prestar atenção em conteúdos que talvez não sejam, à primeira vista, tão interessantes para eles assim... Então, como fazer esses meninos se interessarem por algo que aparentemente não parece tão legal assim, se comparado ao TikTok, e ao que o TikTok tá mostrando? E aí, você trouxe essa possibilidade de “vamos fazer um episódio de *podcast*”, né? E isso é muito interessante, porque você coloca os

meninos não só para fazer em um episódio de *podcast*, mas para fazer um episódio de *podcast* que tem a ver com o que a gente está discutindo em sala de aula. Os meninos vão precisar discutir um tema de interesse da matéria, então, enquanto eles estão fazendo um episódio de *podcast*, eles estão estudando (Cecília, entrevista, 2022).

Ouvir e fazer *podcasts* na escola pode promover a aproximação entre os interesses de professoras e estudantes; proporcionam a inclusão de pessoas com deficiência visual; apresentam formato dinâmico, com edição de falas, música e sonoplastia; ajudam no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita; fomentam o diálogo e o debate em sala de aula. Outras vantagens são o custo reduzido de produção, a flexibilidade de acesso em qualquer momento e localização espacial, as possibilidades de manipulação (retroceder, repetir, ajustar a diferentes ritmos de audição), e adequação a diferentes estilos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a pesquisa e este texto exploram a mesma preocupação que tenho ao utilizar *podcasts* como material didático e como metodologia de pesquisa: preocupo-me com a forma e com o conteúdo, critico e busco subverter as noções estéticas do patriarcado branco e capitalista, propondo uma imaginação crítica aliada à estética ciborgue, feminista, negra, pós-moderna, anarquista, sensível. Busco colaborar na articulação de uma comunicação multilinear, que possibilite superar as fronteiras de classe, gênero, raça, religião, entre outras, em busca de um reconhecimento de compromissos comuns e que servem de base para a solidariedade e a coalizão (hooks, 2019, HARAWAY, 2009).

As cores e sons da escola

Minha experiência de campo aconteceu no Centro Educacional Caliandra da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, localizado no limite entre uma área com pequenos prédios, casas da Região Administrativa Caliandra e um descampado. Ao fundo, pode-se ver a

Região Administrativa Ipê, cidade com menos de 10 mil habitantes e renda per capita menor que um salário mínimo. A RA Ipê fica a menos de 4 km da escola e boa parte das estudantes residem lá. A outra Região Administrativa atendida pela escola é a RA Orquídea, com aproximadamente 70 mil habitantes e renda per capita igualmente menor que um salário mínimo.

O CED Caliandra possui uma ótima infraestrutura: quadra coberta, Mediateca (biblioteca com computadores) e sala de música. Logo na entrada está a quadra de esportes, subindo a calçada está um bloco com as salas da administração e das professoras, sempre com as portas abertas, tem grandes janelas voltadas ao pátio e ao refeitório. Foi lá que, no primeiro dia de campo, escutei sobre os diversos projetos que eram executados, como a Feira de Artes e o jornal da escola, enquanto aguardava terminar a aula da professora de Sociologia, chamada Cecília (branca, 27 anos). Encontrei-a no pátio e contei sobre meu projeto. Ela se mostrou aberta, explicou que suas aulas com as 1ª séries do Ensino Médio são baseadas no diálogo, que as turmas são legais e “bem tecnológicas”. A professora Cecília é graduada em Sociologia e Antropologia pela UnB e trabalha no CED Caliandra como professora temporária de Sociologia⁵, e também ofertava duas eletivas orientadas para as 1ª séries, uma sobre as Obras do Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB) e outra sobre a História do Distrito Federal.

Mostrei o projeto da pesquisa e da oficina de *podcast* de Sociologia para a professora Cecília, para a diretora da escola e para a vice-diretora. Elas concordaram em receber minha pesquisa na escola, e assim iniciei a excursão de campo, indo ao CED Caliandra três vezes por semana, durante três meses, realizando a observação participante nas aulas de Sociologia de três turmas da 1ª série, e nas eletivas orientadas ofertadas pela professora Cecília. Na Mediateca da escola, peguei um exemplar do livro didático Sociedade e Cultura,

5 - Na Secretaria de Educação do Distrito Federal, as professoras substitutas passam por um Processo Seletivo Simplificado destinado a selecionar candidatas a professora substituta temporária para integrar o Banco de Reservas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

da Coleção Ser Protagonista: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (2020), utilizado pelas estudantes.

Nas primeiras semanas de campo, acompanhei as atividades propostas pela professora Cecília, conhecendo as turmas e fazendo alguns comentários nas aulas. Apresentei-me às estudantes e expliquei o objetivo de produzir um *podcast* junto com elas, nas aulas de Sociologia, mas fui recebida, na prática, enquanto “estagiária” da Licenciatura em Sociologia.

As três turmas de Sociologia com as quais trabalhei eram compostas por uma média de 30 estudantes, e as eletivas eram compostas por menos alunas, entre 15 e 20 pessoas, a maioria com 15 e 16 anos, e alguns estudantes entre 17 e 18 anos. A composição de gênero das turmas era proporcional entre meninas e meninos. Logo percebi que as estudantes conversam muito na aula, às vezes não ouviam a professora e não acompanhavam o livro didático. Ao mesmo tempo, são muito performáticas, articulam os conhecimentos com brincadeiras, e estavam sempre voltadas para a interação social.

O ambiente da sala de aula, assim como os momentos de intervalo, abarca atitudes muito diversas entre as adolescentes: desde mexer no celular, conversas e beijos, até leitura de livros e dicionários, dormir, desenhar, tirar e ver fotos, pintar uma a outra com canetinha. As dancinhas de TikTok estão presentes, assim como as músicas ou séries no fone de ouvido. A professora Cecília buscava exemplificar e fazer relações com temas próximos da experiência das estudantes, despertando questionamentos ao interagir com a turma.

Ouvindo episódios nas aulas

Em outubro, passei uma lista de “*podcasts* curtininhos” para que as estudantes pudessem ouvir e me apresentar um exercício descrevendo o episódio de *podcast* em sua temática, formato e efeitos sonoros. Porém, apenas duas estudantes entregaram a atividade. Nas semanas seguintes, comecei a passar episódios de *podcast* na sala de aula.

Busquei episódios que dialogassem com o conteúdo das aulas, intercalando falas e músicas. Os episódios ouvidos foram:

- 0005 - “Origem da Sociologia”, do Café com Sociologia (18 minutos);
- “O Pastor e o Chamado”, do História Preta (40 minutos, porém só 12 escutados);
- 4. “Trabalho”, do Ser Sonoro (20 minutos);
- 01 - “Sobre bailarinas e mães de família”, do Papo de Orelhão (11 minutos)
- #101 - “Beyoncé e a moda”, do ELLE News (23 minutos, porém só 10 escutados);
- “Diversidade de gênero e sexualidade: movimento LGBTQIAP+”, autoral (21 minutos).

Os episódios apresentados possuem diferentes formatos e conteúdos, e foi possível perceber como cada um envolveu e despertou distintas reações nas estudantes. Porém, ficou evidente que episódios mais longos que 20 minutos podem gerar dispersão. Enquanto episódios com vocabulário mais acadêmico não conseguiram reter a atenção das estudantes e levantaram pouco debate, como o “Origem da Sociologia”, do Café com Sociologia (SILVA; DAS NEVES BODART, 2015) e o “Sobre bailarinas e mães de família”, do Papo de Orelhão, outros episódios surpreenderam com brincadeiras e vocabulário comum, como o “O Pastor e o Chamado”, do História Preta, e “Diversidade de gênero e sexualidade: movimento LGBTQIAP+”, produzido por mim. Neste último, a explicação de um “tema polêmico” como a linguagem de gênero neutro e a proposta de escrever uma carta utilizando pronomes neutros gerou debate e expectativas em relação aos conteúdos do ENEM e à prova de redação.

Como explica a professora Cecília, em entrevista realizada após a conclusão da excursão,

Eu acho que, ainda assim, eles tiveram dificuldade de prestar atenção. Claro que eu lembro do episódio que a gente falou sobre a Rosa Parks e sobre o Luther King. E esse episódio a gente ainda conseguiu gerar uma discussão, provocar uma discussão a partir do episódio, né? Mas eu acho que não foi assim em todos os episódios, né? Alguns foram mais legais, outros menos, mas para eles também. Mas eu acho que, ainda assim, a discussão, que poderia ser muito mais provocativa, né? E, os *podcasts*, muito mais provocativos. Eles não geraram tanta discussão, assim como a gente esperava. Tanta discussão, tanto debate. E eu acho que tem a ver com a atenção dos meninos (Cecília, entrevista, 2022).

Os momentos de audição coletivas possibilitaram diversas posturas para apreensão do conteúdo, mas pouco exploradas pelas estudantes, por serem momentos incomuns em sala de aula. Como o conteúdo é transmitido apenas via áudio, as estudantes podem adotar comportamentos diversos, desde descansar a vista, encostar a cabeça na carteira, desenhar, passar alguma anotação à limpo, ou até mesmo se levantar e mexer um pouco o corpo ao mesmo tempo em que escuta o *podcast*. Agora que a escuta havia sido exercitada, era chegado o momento de pensar nos nossos próprios episódios, seguindo esse processo de descentralização do aprendizado e valorização da autonomia das estudantes.

“Ah, professora, vamos fazer um *podcast*. Acho que é legal; é diferente!”

Enquanto eu convivia com as estudantes, planejando a produção do nosso *podcast*, observei diversas situações divertidas e significativas que combinavam com a mídia de áudio, demonstrando a espontaneidade e performatividade das estudantes e o protagonismo delas no ambiente escolar.

As adolescentes ouvem e contam histórias, conhecem diversas perspectivas e forjam suas próprias convicções e opiniões. Debatem suas

opiniões políticas, às vezes de maneira mais assídua, mas geralmente em tom de brincadeira. Todo esse processo acontece de maneira intensa, e parte dessa intensidade se reflete em atitudes espontâneas, questionadoras - até mesmo rebeldes! -, mas também através de traços de timidez e insegurança. Mas, o fato é que não é preciso muito tempo para perceber como as adolescentes são performáticas, expressivas e interagem em uma linguagem naturalmente *youtuber* e *podcaster*.

As professoras também entram no clima, como a professora Cecília, que habitualmente se comunica de maneira divertida, usando memes como “esqueça tudo!”, palavras fofas e no diminutivo “galeritcha” e gírias das juventudes.

A diversidade de interesses e debates que conectam as Ciências Sociais e as estudantes abrem um leque de possibilidades para pensar e produzir um *podcast* na escola. Assim, o processo de construção do *podcast* aconteceu buscando articular a espontaneidade do contexto escolar e o cronograma proposto por esta pesquisa, guiando-se pelos debates que mais tinham mobilizado as estudantes, assim como pelas práticas pedagógicas e sugestões da professora Cecília.

O *podcast* chama atenção e gera engajamento dos meninos, e eles se interessam pelo microfone, pelo material. Eles se interessam porque envolve o smartphone deles. Eles se interessam porque vão trocar ideias com outros colegas, vão conversar sobre assuntos que eles gostam, né? Eles vão entrevistar pessoas, esse papel também é muito legal, né? Perceber que você pode entrevistar pessoas, que você tem essa capacidade. E conversar com pessoas da escola que às vezes eles não conversam e que, no papel de entrevistadora, eles podem conversar e se aproximar. Então, eu acho que tudo isso gera uma curiosidade, gera um engajamento, e isso faz com que a Sociologia se torne muito mais interessante. A Sociologia, Antropologia, Ciência Política. Discutir esses temas desse jeito é muito mais legal (Cecília, entrevista, 2022).

Quando sugeri às estudantes, ainda no início da excursão de campo, a proposta de realizarmos um *podcast* juntas, a maior parte

das adolescentes se mostrou indiferente, algumas responderam com positividade. Talvez tenham pensado algo como “mais um projeto da escola”, diante da rotina e das tarefas exigidas por cada disciplina e eletiva orientada, que têm demandado habilidades e criatividade em excesso das estudantes. Expliquei para as turmas que as temáticas e o estilo dos episódios seriam decididos por elas, a partir dos conteúdos trabalhados na aula de Sociologia e nas eletivas orientadas sobre a História do DF e sobre as Obras do PAS.

Dessa forma, os três temas escolhidos foram: (a) as relações entre moda, música e cultura; (b) as histórias de dois estudantes e seus vínculos com a cidade e a escola; (c) a ditadura militar exemplificada através do filme *Marighella* (2019) e a Comissão Nacional da Verdade. O processo de produção desses episódios será descrito logo adiante. Mas vale ressaltar que o cronograma de produção do *podcast* foi bastante transformado em decorrência de uma série de atividades escolares, como reuniões das turmas, provas, passeios extracurriculares, além de eventos externos como feriados, a Copa do Mundo, as eleições presidenciais, entre outras. Assim, os episódios tiveram processos de produção distintos, alguns tiveram maior protagonismo das estudantes do que outros, porém toda a edição de áudio foi realizada por mim, devido às circunstâncias de tempo citadas. As estudantes receberam microfones de lapela e, ao longo de duas semanas, foram realizadas entrevistas durante as aulas e nos momentos de intervalo. Aqui, descreverei a produção de apenas um episódio.

Moda, cultura e identidade

O desenvolvimento das reflexões sobre música, moda e cultura nas aulas de Sociologia, especialmente em duas das três turmas que eu estava acompanhando, levou à delimitação natural desta temática para um dos episódios de *podcast*. Partindo dos nossos debates sobre a influência da classe social na moda e das músicas e *podcasts* que escutamos, propus às estudantes que investigassem as opiniões sobre moda e o “estilo da galera” na escola. As estudantes ficaram animadas

com a possibilidade de entrevistar qualquer pessoa da escola sobre um assunto que é cotidiano e significativo para elas.

Elaboramos juntas um roteiro de entrevista, com várias possibilidades de perguntas que relacionam moda, música, cultura, identidade e classe social, que as estudantes poderiam seguir livremente. Levei quatro microfones de lapela, de modelo simples, que as estudantes podem conectar aos seus próprios celulares e levar facilmente para os espaços da escola. Ao contrário do que pareceu no início, durante as entrevistas, observei que as estudantes estavam bastante envolvidas e animadas com o processo. As entrevistadoras fizeram as perguntas previstas e criaram novas, trazendo novas questões à tona durante o processo. As reações das estudantes entrevistadas eram diversas: muitas mostravam-se bastante dispostas a participarem da atividade e responderem às perguntas com profundidade. Uma parte das estudantes apresentava respostas objetivas, sem muita exposição de suas opiniões. Outro grupo não se sentia à vontade para responder às perguntas, apresentando timidez, vergonha ou desinteresse com a proposta.

Aos poucos os microfones ganharam espaço em meio ao barulho e às movimentações, reunindo grupos para as entrevistas, promovendo brincadeiras e captando momentos espontâneos. Relembrando esse momento, a professora Cecília comentou sobre as reações das estudantes diante das gravações:

O processo de produção foi o mais legal! Eles, primeiro, quando viram os microfonesinhos de lapela, eles ficaram loucos, né? E aí eles perceberam que eles fariam perguntas para outros colegas da idade deles. Eles seriam os entrevistadores, né? Então, muitos deles, nem todos, muitos na maioria, adorou, na minha percepção, né? Eles colocaram o microfone e saíram pela escola perguntando sobre temas super atuais. Identidade, moda, e como isso é percebido por colegas da mesma idade, né? [...] E aquilo gerava uma série de reações e discussões para a sala de aula. [...] E que eles viram que é muito legal, as entrevistas da pesquisa social (Cecília, entrevista, 2022).

Como não houve tempo hábil no cronograma escolar para construir o roteiro do episódio junto com a turma, eu mesma elaborei um roteiro que combinava as entrevistas com alguns trechos do livro didático e músicas. Na eletiva sobre a História do DF, quatro estudantes se voluntariaram para gravar as falas do roteiro, e mais duas quiseram acompanhar a gravação, totalizando seis estudantes, sendo duas meninas e quatro meninos. Fomos para a sala de música, que, quando vazia, era o ambiente mais silencioso e com melhor acústica da escola. A gravação exigiu grande concentração e esforço das estudantes devido à duração do episódio e da atividade como um todo, que durou cerca de uma hora. A professora Cecília estava com a gente na gravação deste episódio e se surpreendeu com a interpretação das estudantes:

Aquilo [momento em que a gente gravou os roteiros] foi maravilhoso. Foi maravilhoso, porque eu fiquei surpresa como que eles estão treinados para o formato *podcast*. Como que eles são blogueiros, são blogueiras, são blogueiros. Eles conseguem colocar tudo aquilo que a gente queria que eles colocassem no formato *podcasters*, né? Então, eles conseguem dar um bom dia do jeito que os entrevistadores de *podcast* dão, eles trouxeram essas expressões, já no formato que a gente queria, né? Então eu achei muito legal, foi muito massa. Isso mostra como eles estão familiarizados com essas mídias, né? O *podcast* faz parte do universo deles. Se eles não ouvem o projeto Querino, eles ouvem o Podpah. Então, eles sabem se comunicar como *podcasters*, eles sabem fazer isso com naturalidade (Cecília, entrevista, 2022).

Realizei a montagem desse episódio no programa de edição de áudio. O episódio ficou com a duração de 12 minutos, a qualidade do áudio variou bastante, por ter sido gravado em diferentes dias e ambientes diferentes da escola. Acrescentei beats de rap com direitos autorais livres para fazer as transições entre os blocos. O título “Moda, cultura e identidade” me pareceu o mais apropriado.

“Eu consigo lembrar de muitas coisas boas”

Nos últimos dias de aula, acontecem as culminâncias, assim como as provas de recuperação das disciplinas que fazem parte da formação básica da 1ª série. Para a culminância, apenas dois episódios estavam prontos, o “Marighella e a ditadura militar” e “Histórias de estudantes”, pois tive problemas técnicos com o computador que acabaram atrasando a edição do episódio “Moda, cultura e identidade”. Já no dia das provas de recuperação, as estudantes da 1ª série puderam ouvir os três episódios. Também elaborei uma enquête e imprimi várias cópias para entregar às estudantes, após a audição. A enquête continha cinco perguntas, passando desde a identificação da estudante (nome e ano), consumo de outros *podcasts*, percepções acerca dos episódios produzidos até a relação do *podcast* com o ensino e aprendizagem.

As estudantes disseram gostar das músicas, histórias, interações, da criatividade e organização do projeto. Elas contaram que a mídia *podcast* colabora na concentração, é uma forma de aprender mais tranquila e imaginativa, como escreveu uma estudante da 1ª série: “Gostei deles falando de moda, e o que eles estão vestindo, faz nós pensarmos como eles estão vestidos. O *podcast* ajuda, porque concentra toda nossa atenção para escutar”.

A produção dos episódios engajou e trouxe dinâmica para a aprendizagem das estudantes, como conta uma estudante da 3ª série: “Achei que foi um aprendizado para todos que participaram. Pode ajudar a continuar na escola, pois tá cansativo”. Uma estudante da 2ª série disse ter aprendido sobre “a diferença cultural dos alunos do CED Caliandra. Me ajudou a saber mais sobre a história do país e do DF”.

Uma estudante da 1ª série contou: “Hoje fiquei sabendo muito mais sobre a ditadura militar”. Outra da 1ª série ressaltou que “falar sobre moda, ainda mais em copa do mundo. Esse assunto é bem interessante”, e demonstraram interesse em fazer mais episódios na escola. Duas estudantes comentaram que a qualidade do áudio poderia melhorar. As entrevistas amadoras no ambiente escolar ficaram com ruídos de fundo, porém proporcionaram, como trouxe

outra estudante, “o fato de darem voz aos alunos” (1ª série). Por fim, um dos estudantes (1ª série) que deu a entrevista para o episódio “História de estudantes”, disse que gostou “das perguntas, de tudo mesmo. Eu consigo lembrar de muitas coisas boas”.

Considerações finais

Ocupar um papel social entre professora e pesquisadora proporciona articular prática e teoria para compreender o espaço escolar, as práticas pedagógicas e as relações entre as agentes escolares.

As adolescentes se interessaram pela troca e crítica cultural (hooks, 2019), gostaram de ouvir e contar histórias e gostaram de compartilhar diferentes perspectivas e referências para suas construções e desconstruções identitárias, suas afinidades sociais. Cotidianamente conectadas, com corporalidades habitando fronteiras pouco demarcadas entre o online e o offline, estas adolescentes apresentaram expressividades entre humor e ironia que me lembram a imagem do ciborgue (HARAWAY, 2000).

As estudantes estiveram tão acessíveis virtualmente quanto na escola, e percorreram comigo caminhos multilíneares, articulando suas experiências e conhecimentos próprios com as atividades escolares propostas, refletindo conjuntamente sobre papel da escola e das Ciências Sociais nas relações sociais mediadas pelas tecnologias.

Os momentos de audição coletiva possibilitaram a descentralização do aprendizado e a autonomia das estudantes para explorar diferentes formas de atenção, libertando o corpo de um foco visual ou uma postura específica para apreensão do conteúdo.

O fone de ouvido, item muito familiar a todas elas, também pode ser aproveitado para as audições individuais. Percebi que as estudantes se identificaram com *podcasts* menores do que 20 minutos, que apresentavam brincadeiras, vocabulários e músicas conhecidas, mas também estiveram abertas para serem surpreendidas com conteúdos dinâmicos e provocativos.

Histórias e narrativas lúdicas mobilizam as estudantes na medida em que dialogam com suas vivências e imaginações. As estudantes dialogaram com o conteúdo principalmente quando foram chamadas, literalmente, pela apresentadora do episódio, “provocadas” para a reflexão, para o debate, a partir de questões propositivas. As estudantes apresentaram flexibilidade para realizarem associações e conexões entre diversos formatos de mídia, relacionando os conteúdos apresentados nos episódios com músicas e documentários, porém demonstraram pouca disposição ou facilidade para o registro textual dessas associações.

Ao produzir episódios com as estudantes, pudemos aprender juntas sobre as correlações entre fazer *podcasts* e o fazer antropológico. Experimentamos uma aprendizagem ativa, traçando paralelos entre os conteúdos das Ciências Sociais e temas cotidianos das adolescentes. As estudantes pesquisaram sobre o tema, elaboraram perguntas de entrevista, entrevistaram e foram entrevistadas, escreveram um roteiro, interpretaram e gravaram apresentações para os episódios na linguagem tipicamente *podcaster*. A mediação tecnológica se mostrou fundamental para engajar as estudantes no projeto, os microfones colaboraram para a ativar a performance oral (HARTMANN, 2017).

Foi possível perceber que os episódios colaboraram para a autoestima das estudantes, para o pertencimento das mesmas ao ambiente escolar, a partir do reconhecimento da relevância de suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Os episódios foram bem avaliados pelas estudantes e professoras. As três professoras que participaram mais ativamente do projeto indicaram interesse em continuarem utilizando a mídia *podcast* como ferramenta ou prática pedagógica, assim como diversas estudantes também demonstraram se sentirem mais motivadas para estudar, até com o anseio em fazer *podcasts*.

O *podcast* demonstrou ser um mediador de conversas entre estudantes e professoras, promovendo momentos de socialização, trocas de conhecimentos, reflexões conjuntas, entretenimento e acolhimento. Assim, além de uma ferramenta didática, deve ser visto

também como uma prática social, no qual as próprias estudantes podem produzir conteúdo, aprendendo as finalidades e utilizações dos *podcasts* (MORAES; DE FREITAS 2020, p. 5). As principais vantagens da mídia para projetos educativos, especialmente para a Sociologia do ensino médio, são:

- Protagonismo das falas das estudantes, conciliando seus interesses, conflitos e contextos sociais com a escola;
- Potencial dinâmico e lúdico do formato da mídia, que pode ser personalizada para diferentes turmas e conteúdos educativos;
- Contribui na prática de múltiplos letramentos, permeados pela oralidade, pela escrita, pela musicalidade e por outras linguagens;
- Facilita e torna dinâmica a aprendizagem das metodologias e etapas de pesquisa das Ciências Sociais;
- Promove a incorporação crítica e criativa dos conhecimentos que envolvem as TDIC;
- Oferece etapas de profissionalização.

O *podcast* nos ajudou a contar como a voz traz emoção, inspira, traz sensação de liberdade, explicita identidades, cria vínculos entre as estudantes, instiga a imaginação, motiva a saber mais, e está presente em diferentes momentos da aprendizagem escolar. Haraway defende que “ao recontar as histórias de origem, as autoras-ciborgues subvertem os mitos centrais de origem da cultura ocidental” (2009, p. 86). E os microfones de lapela, mesmo de qualidade simples, promoveram o registro dos conhecimentos, das performances e das narrativas de futuro que as estudantes “espalham” por aí.

Referências

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, Vol. 39, No. 1. São Paulo: FFLCH/USP, 1996.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. *Podcasts no ensino: contributos para uma taxonomia*. **Ozarfaxinars**, vol. 8. Porto: Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos (CFAE Matosinhos), 2009.

CHEMIN, Irene do Planalto. Diversidade de gênero e sexualidade: movimento LGBTQIAP+. [Locução]: Irene do Planalto Chemin e João Victor. [S.I.]: Independente, 08 de out. de 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1a5jKFQtzJTSKZNXkmCZ5U_YRftTP6A7/view?usp=sharing. Acesso em: 19/02/2023.

DE SOUZA NASCIMENTO, Silvana. O corpo da antropóloga e os desafios da experiência próxima. **Revista de Antropologia**, v. 62, n. 2. São Paulo: FFLCH/USP, 2019.

ELLE News. #101 - Beyoncé e a moda. [Locução]: Patrícia Oyama e Giuliana Mesquita [S.I.]: ELLE, 28 de julho de 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1OsIB4XFrDGbeutxK8Rpm8?si=gd-BUv5NQFKeABfe5FGZHg>. Acesso em: 19/02/2023.

FLEISCHER, Soraya. Antropólogos ‘anfíbios’: alguns comentários sobre a relação entre Antropologia e intervenção no Brasil. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 11, volume 18(1). Recife: PPGA-UFPE, 2007.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. “Antropologia e educação: origens de um diálogo.” **Cadernos Cedex**, vol. 18 nº 43, 1997.

HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz. **Antropologia do ciborgue**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. **Cadernos Cedex**, v. 37. Campinas: CEDES – Unicamp, 2017.

HINE, Christine; PARREIRAS, Carolina; LINS, Beatriz Accioly. A internet 3E: uma internet incorporada, corporificada e cotidiana. **Cadernos de Campo**, v. 29, n. 2. Araraquara: FCLAr - UNESP, 2020.

HISTÓRIA PRETA, Malcolm & Martin | 2. O Pastor e O Chamado. [Locução de]: Thiago André. [S.I.]: História Preta, 16 de ago. de 2022. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/2JLcumT5UknmDMjBpZLOmk?si=b57_1-ZbTOMnrgYMp1NkpA. Acesso em: 19/02/2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**, 1ª edição, vol. 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MARIGHELLA. Direção: Wagner Moura, Andrea Barata Ribeiro, Bel Berlinck. Produção de O2 Filmes. Brasil: Paris Filmes, 2019.

MOMESSO, Maria Regina; et al [Org.]. **Educar com *podcasts* e audiobooks**. 1ª ed. e-Book. Porto Alegre: Editora CirKula, 2016.

MORAES, Monalisa Pedroso; DE FREITAS, Carla Conti. PODCAST na escola: mais um recurso tecnológico ou espaço de produção de conteúdo?. **Anais do III Seminário de Educação a Distância da Região Centro-Oeste**. SBC, 2020.

PAPO DE ORELHÃO #Discagem 01 - Sobre Bailarinas e Mães de Família. [Locução]: Ana. [S.I.]: Departamento de História da UnB, 6 de mar. de 2022. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6j6J26hD3MFp6X0ry4bHV4?si=9WBz9qJ4RdWbvlV6E2HY9w>. Acesso em: 19/02/2023.

PARREIRAS, Carolina; LACERDA, Paula. Tecnologia, educação e divulgação científica em Antropologia: usos, consumos e produção de *podcasts*. **Novos Debates**, v. 7, n. 1. Brasília: ICS-UnB, 2021.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **De On the Horizon**, v. 9, n. 5. NCB: University Press 2001.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compós**, vol. 9. Brasília: Compós-UnB, 2007.

SILVA, Roniel Sampaio; DAS NEVES BODART, Cristiano. O uso do *Podcast* como recurso didático de Sociologia: aproximando habitus. **Educação, ciência e cultura**, v. 20, n. 1. Canoas: Universidade La Salles, 2015.

Ser protagonista - ciências humanas e sociais aplicadas: sociedade e cultura: ensino médio/obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação; editores responsáveis Flávio Manzatto de Souza; Valéria Vaz. 1ª ed. São Paulo: Edições SM, 2020.

SER SONORO, 4. Trabalho. [Locução]: Fernando Cespedes. [S.I.]: TAB OUL, 11 de ago. de 2020. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0LF9nFfnQcGTk7Zm4pgt6K?si=tMrzKnJNRxCNHdPDMbgwtQ>. Acesso em: 19/02/2023.

TAUSSIG, Michael; PARREIRAS, Carolina. Entre a prática, a teoria, a escrita e a experimentação etnográficas. **Revista de Antropologia**, v. 63, n. 3. São Paulo: FFLCH-USP, 2020.

CAPÍTULO

8



“O que se ganha” e “o que se perde”: pensando Antropologia e educação nos livros didáticos¹

Andréa Lúcia da Silva de Paiva²

Introdução

[...] A *cultura* é o mundo que transformamos da *natureza*, em nós, entre nós, à nossa volta e para nós” (Carlos Rodrigues Brandão - *inmemorian*)

O objetivo deste trabalho é contribuir para os debates acerca da Antropologia na educação básica a partir da análise de alguns materiais didáticos. Sob o olhar antropológico, visamos pensar três obras aprovadas pelo Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD/2021) e que centram na área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A escolha das três obras que serão analisadas neste trabalho se dá pela escolha dos profissionais de Sociologia que acompanhavam o estágio do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Campos dos Goytacazes. Outro fator decisivo para a seleção desses materiais se dá pela disponibilidade de acesso no site das editoras o que nos permitiu analisar as obras com maior detalhe, visto que os materiais didáticos se encontram para *download*. Há um outro ponto importante para o desenvolvimento desta pesquisa que é o uso do material em sala de aula. Por essa razão, limitaremos nossas análises a três obras que apresentaremos no decorrer deste trabalho.

1 - O presente trabalho foi apresentado no GT 54: Ensino e aprendizagem da antropologia na educação básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos, na XIV Reunião de Antropologia do Mercosul, 01 a 04 de agosto de 2023, Niterói-RJ.

2 - Professora Associada II do Departamento de Ciências Sociais (COC) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Ciências Humanas (Antropologia Cultural) pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/IFCS/UFRJ).

A escolha pela temática foi aprovada em 2021 com o projeto intitulado “Os sentidos da Sociologia escolar brasileira a partir dos livros didáticos”, mas foi a partir de 2022 que a pesquisa se faz no campo devido a oportunidade de aplicação presencial, após a Pandemia de Covid-19, e com a participação de duas bolsistas. Nesse sentido, foi possível dinamizar a pesquisa em sua prática: aplicar e rever teorias e metodologias visando analisar e descrever sobre os livros didáticos voltados para o ensino de Sociologia e/ou para o ensino da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A proposta da pesquisa segue uma complexidade em decorrência do quantitativo de obras, contudo, neste trabalho, focaremos, de forma inicial, apenas em três obras aprovadas pelo PNLD de 2021, ano que marca o início da publicação na área especificada acima com o Novo Ensino Médio.

Segundo Choppin (2004, p. 553), os livros didáticos dispõem de quatro funções essenciais: “função referencial”; “função instrumental”; “função ideológica e cultural”; e a “função documental”. Partir desta análise nos permite refletir que, enquanto material didático, os livros são reflexos de contextos históricos e sociais. Eles são recortes de uma realidade que se faz presente, seja de forma macro ou micro, na sociedade. Eles também contribuem para problematizar os currículos e definir os objetivos educacionais a serem alcançados no ensino. Todas estas definições contribuem para pensá-los. A classificação dos materiais didáticos também nos coloca diante de uma diversidade e possibilidades de análises teóricas e metodológicas que podem contribuir para os estudos da Antropologia da Educação. Logo, eles podem ser pensados como “objeto”, “matéria”, “obra”, “artefato”, “produto cultural”, por exemplos. Os materiais didáticos, por meio de uma análise interpretativa cultural, são capazes de descrever redes de significados que visam atribuir sentido para o indivíduo que os lê.

A proposta inicial para este projeto ocorre pelas dificuldades em compreender a inserção e implementação do novo Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Ainda há momentos de incertezas sobre as novas políticas educacionais que

se fazem presentes. Inicialmente, o projeto delimitará a acompanhar, descrever e analisar os livros didáticos recentemente aprovados pelo PNLD em 2021. Os livros didáticos nos possibilitam compreender o novo *status* da Sociologia que a partir do NEM e da BNCC se faz presente enquanto estudos e práticas. Contudo, partimos da premissa de que os livros didáticos materializam a explicação sobre o NEM e a BNCC por trazerem explicações a respeito e a organização dentro de uma nova estrutura.

Nesse contexto, é preciso pensarmos os livros didáticos como produto de uma política pública e seleção de disputas pelo conhecimento. Problematicar as escolhas por temas, teorias e conceitos que perpassam as disciplinas de Sociologia, Geografia, Filosofia e História que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Como se fazem presentes? A quem é dado o direito à fala? Qual abordagem que segue? Quais autores são inseridos?

Para compreensão do lugar da Antropologia na educação vinculada às classificações e categorizações das obras partiremos de três ações: se as obras fazem uso da Antropologia enquanto abordagem para o conhecimento e como se apresenta esta discussão; como se apresenta o conceito de cultura e quais conceitos auxiliam nesta discussão; e quais antropólogos são citados ao longo de cada obra selecionada.

Os livros que versam as novas áreas de conhecimento seguem, em geral, seis volumes divididos em dois a cada série do Ensino Médio. Cada volume traz uma temática, mas sem ordem numérica ou por série na capa. Sendo assim, foram selecionados os livros que traziam a temática cultural ou de diversidade cultural que, consequentemente, não estão vinculados a uma série específica.

Nesse sentido, no decorrer desta pesquisa, propomos identificar “o que se perde” e “o que se ganha” da abordagem antropológica na educação básica a partir de uma nova área de conhecimento e, consequentemente, quais impactos e desafios são atribuídos aos sociólogos da educação básica e à formação docente.

Os materiais didáticos e o lugar da Antropologia

A iniciativa de pensar o lugar da Antropologia na educação básica, como visto, decorre da incerteza sobre o novo Ensino Médio e a nova BNCC. Pensar nos livros didáticos, sobretudo, a partir de um novo contexto social apresentado já nos sinaliza momentos de desafios e perspectivas que podemos traduzir por “perdas” e “ganhos”. Dessa forma, os livros didáticos podem ser uma ponte interessante para compreendermos a prática desta implementação que vem trazendo conflitos, lacunas, dúvidas e desafios. A análise dos livros didáticos nos permitem pensar como os autores e obras seguem frente à resistência na elaboração do conteúdo. Como já analisava Carniel (2020, p. 215): “materiais didáticos podem ser definidos como artefatos educacionais que são produzidos a partir da seleção, da montagem, da criação e da organização de determinados repertórios culturais para compor ferramentas pedagógicas”.

Marcado por legislações como o decreto de n. 9.099/2017 (BRASIL, 2017b), o Plano Nacional de Livro Didático (PNLD) tem como objetivo a distribuição gratuita de materiais didáticos para as escolas públicas do Brasil garantindo que este recurso seja um dos principais entre os discentes matriculados nestas instituições³. O PNLD é assegurado pela Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: “VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Por meio do PNLD obras didáticas e paradidáticas são avaliadas e disponibilizadas de forma pública e gratuita para as instituições educacionais do ensino básico. Na prática, as escolas devem manifestar seu interesse e iniciar sua adesão ao PNLD seguindo os editais e selecionando os materiais que desejam receber. Os livros

3 - Talvez valesse um breve histórico acerca dos livros didáticos a ser desenvolvido em uma outra escrita em consonância com as elaborações dos primeiros manuais (Meucci, 2011) visando pensarmos a inserção da Antropologia neste contexto.

aprovados dispõem das resenhas feitas por especialistas e que são disponibilizadas no formato de guia para as escolas sobre os livros e disponibilizadas nos portais do MEC. Há fase da escolha dos materiais por parte de diretores e docentes, nas escolas, e que dependerá da capacidade de distribuição das editoras. Nem sempre a obra escolhida é a que se consegue seja pela questão da distribuição ou porque há divergência quanto à escolha por parte dos docentes de uma mesma área.

A escolha pela temática cultural se deve a dois fatores: a busca por identificar a presença da Antropologia e, conseqüentemente, o conceito de cultura nos materiais didáticos.

A importância do conceito de cultura na educação está no fato dela atuar como uma espécie de “carta convite” (Fontes, 2019) ao ensino de Sociologia por parte de muitos docentes e discentes no ensino médio reforçando, assim, a essência e a presença da Antropologia na educação básica. Enquanto traço da diversidade humana, a proposta é descrever como a cultura aparece enquanto conceito, tema e teoria nas obras refletindo sobre o seu lugar na escola. Como já analisa Oliveira (2013, p. 9): “Cabe-nos, portanto, reconhecer a Antropologia como uma Ciência Social legítima, que ao mesmo tempo aproxima-se da Sociologia, mas também traz características idiossincráticas no processo de produção do conhecimento”.

O conceito de cultura aparece de extrema importância para pensarmos as interações sociais e a herança cultural que versam acerca de docentes e discentes no universo escolar assim como elemento central para compreendermos as práticas humanas. Segundo Brandão (2019):

[...] A cultura não surge com o primeiros *Homo*. Ela, lentamente, “desperta” com o evoluir dos primeiros seres de quem somos herança. Ela surge quando deixamos de ser meros “lascadores de pedra” e nos alçamos à criação de ferramentas e instrumentos mais elaborados. Quando, para além disso, nós nos tornamos seres de fato pensantes e criativos, como os artistas notáveis, das paredes

das cavernas de Altamira, na Espanha, e Lascaux, na França. E, claro, quando saltamos de seres que se comunicavam entre si não muito diversos dos de algumas espécies de macacos, e aprendemos a “dizer o falar”, com o desenvolvimento das primeiras linguagens de fato humana. (Brandão, 2019, p. 36).

Dentre as diferentes descrições e análises sobre cultura, Geertz (2008) traz sua definição enquanto teias de significados tecidas pelo homem e pelas quais ele enxerga o mundo buscando significado. São exatamente estas teias que não só orientam a existência do homem bem como traçam, em todo o seu conjunto, um sistema de símbolos na interação humana. A cultura instiga o pesquisador a iniciá-la com interpretações. Compreender o homem e a cultura é busca por interpretar essa teia de significados.

Uma vez que o livro didático pode ser ministrado por qualquer outro profissional é questionável como conceitos, teorias e temas de grande relevância às Ciências Sociais sobretudo da Antropologia, campo de nossa observação, tendem ao risco de “esvaziamento” ou “desaparecimento” no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, se há uma proposta de interdisciplinaridade, a questão está em descrever como ela se apresenta na nova matriz curricular, uma vez que, segundo o Guia do PNLD/2021, “diferentes arranjos curriculares, organizados em torno de uma ou mais áreas de conhecimento, as quais os estudantes podem optar, segundo seus interesses e as possibilidades dos sistemas de ensino” (Guia, 2021, p. 20).

Os materiais didáticos devem conter e provocar reflexões na vida visando ao não distanciamento entre os discentes, de modo que eles possam ser compreendidos e atribuírem sentidos no processo de ensino-aprendizagem. Os recursos didáticos como os livros não devem se distanciar dos estudantes (Candau, 2012).

Embora os livros didáticos seguem tal importância, curiosamente, muito dos professores não dispunham de material didático em 2022 devido a diferentes motivos: 1- A distribuição desigual dos livros didáticos nas escolas marcada pela ausência ou pela distribuição

parcial de algumas obras; 2- Em alguns momentos, eram os estagiários, via aulas da licenciatura, que apresentavam as obras aos docentes do Ensino Médio.

Como já é de conhecimento, o novo Ensino Médio em lei (Brasil, 2017a) 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 não se tornando obrigatória enquanto disciplina. Este contexto não vem ao encontro ao ano de 2008, quando ocorreu a obrigatoriedade da Sociologia através da lei 11.684/2008. Em 2012, houve a inclusão da disciplina no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD).

No novo contexto, os idealizadores deste novo cenário educacional desencadeiam uma série de ações visando a preservar suas ideias elaboradas por uma série de questões como a lógica do mercado, contribuindo também para a desigualdade social, econômica e educacional. Embora seja protegido por uma “base comum” o que se observa na prática é uma pluralidade de realizações que podem se afirmar como um “todo” e um “nada” que não se agrega, pois o que será considerado como irrelevante para os agentes envolvidos? Durante os anos de 2022 e 2023, tomando os estágios do curso de Licenciatura em Ciências Sociais em Campos dos Goytacazes, onde atuo como docente, muitos dos jovens estudantes afirmavam que o novo Ensino Médio parecia “cortar” e “ocultar” conteúdos importantes. Contudo, esta fala era mais presente entre os estudantes da educação básica que já tinham vivenciado o ensino de Sociologia e Filosofia, no mínimo, em uma das séries.

É preciso refletir sobre a redução do tempo de Sociologia e/ou a ausência da disciplina em sua essência em decorrência da reforma do Ensino Médio: a epistemologia de uma disciplina. Há professores que ministram, dos 12 tempos que a princípio deveriam ser ocupados pelo professor de Sociologia, 5 disciplinas eletivas diferentes visando ao cumprimento da sua carga horária e pela ausência ou diminuição da Sociologia em seu quadro de horários.

Contudo, muitos destes conteúdos não dispõem de obrigatoriedade da nota, como é o caso do Projeto de Vida⁴, o que dificulta o interesse dos alunos no acompanhamento das aulas o que vem desgastando também a formação e prática docente. Para muitos dos estudantes e licenciandos, o aprendizado não dispõe de sentido visto que não associam a escola à nota como forma de medir o conhecimento. Há outras questões apontadas pelos professores: o analfabetismo ou semianalfabetíssimo e a procura de muitos jovens pela escola em decorrência da alimentação ofertada.

Cada coleção dispõe de 6 volumes, cada 2 serão utilizados em cada ano das três séries do Ensino Médio. Segundo os professores de Sociologia e estagiários, os livros foram recebidos nas escolas. Foi no período da pandemia, entre final de 2020 e 2021, que alguns livros chegaram para alguns professores entregues por algumas editoras via correios. Os professores de Sociologia, Filosofia, Geografia e História tiveram que escolher uma das obras aprovadas destinadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Contudo, na prática, segundo relatos dos estudantes muitos docentes por resistência permanecem ministrando as aulas a partir dos seus materiais de estudos utilizando os livros de Sociologia anteriores aprovados pelo PNLD. Vale destacar que a questão não se soma apenas à oposição à mudança com o NEM, mas há um descompasso quanto às orientações, informações e formação dos docentes. Vivenciamos em uma das escolas a ausência por parte de material da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) sobre o Projeto de Vida. A professora, a cada aula, seguia um material obtido na internet e foi, por meio da presença de estagiários em suas aulas, que obteve conhecimento de alguns materiais didáticos.

4 - Para ministrar Projeto de Vida, o docente deve ter nível superior, mas não há necessidade de formação específica. Desde o ano de 2022, com o retorno presencial, vem sendo uma prática os estagiários de Ciências Sociais serem supervisionados por sociólogos que ministram Projeto de Vida em sua maior parte da carga horária em conjunto com as eletivas (também decorrentes do currículo do NEM) descrevendo, assim, um desafio aos cursos de licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia quanto à formação docente e à prática de aprendizagem bem como às dificuldades no mercado de trabalho.

Analisando a presença da Antropologia em dois livros didáticos

Para analisarmos o lugar da Antropologia, precisamos compreender a essência da elaboração e aplicação do material didático na educação.

Ao definirmos a Antropologia como um campo do conhecimento que busca analisar a vida social e as culturas, por sua vez, a educação se firma como um campo dos conhecimentos que se ocupa do estudo sistemático das práticas educativas e dos saberes docentes e discentes. Se ambas são pensadas a partir de aspectos que a diferenciam, sobretudo, na abordagem dos temas, por sua vez, pensar a Antropologia na educação básica assim como teorizarmos a respeito de uma Antropologia e Educação (Pereira, 2020; Rocha e Tosta, 2017; Dauster, 2015; Mattos, 2009; Ingold, 2009; Wulf, 2005) faz sentido em nossas pesquisas porque objetiva pensarmos sobre práticas de conhecimentos em meio a interseccionalidade entre estes dois campos, visto que “Estes debates da Antropologia *da/na/para/e/ como* educação nos permite uma observação que as unem, pois ao refletirmos sobre o problema educacional estamos refletindo sobre o problema do homem” (Paiva, 2022, p. 6).

A Antropologia traz a possibilidade da abordagem etnográfica em sala de aula. Ela nos permite observar os fenômenos sociais a partir de uma experiência pessoal de imersão do pesquisador. Nesta discussão, a etnografia nos permite a percepção do outro e da própria percepção do observador sobre si como destaca Dauster (2015) podendo ser um instrumento de grande relevância e a ser mais explorado na formação docente.

Etnografia e Antropologia ocupam e se firmam como dimensões de um mesmo campo do conhecimento, uma vez que a própria etnografia é considerada uma abordagem antropológica de análise. Assim, elas se dedicam às abordagens das relações cotidianas onde práticas culturais são expressadas tornando um espaço de observação para análise e apreensão dos fenômenos.

A análise dos livros didáticos deve ser trabalhada, dentre as tantas imersões de suas possibilidades, sob a luz da Antropologia, enquanto

uma prática etnográfica que se faz presente a partir da observação participante e da imersão do pesquisador nas práticas sociais desenvolvidas no cotidiano escolar.

Exercitar o estranhamento dos livros didáticos é um meio de desnaturalizar a noção escolar frente à realidade (presente e “oculta”) das relações sociais escolares. Estas ações devem estar em exercício contínuo com o sistema simbólico presente no fazer pedagógico. A análise dos livros didáticos sob o olhar antropológico nos permitem problematizar estas questões.

É partindo da perspectiva antropológica que descreveremos as três obras didáticas aprovadas pelo PNLD/2021. Contudo, vale destacar que se trata de análises iniciais, visto que a pesquisa ainda se encontra em andamento.

A primeira obra a ser analisada é o Moderna-Plus (Braick; Mota et al. 2020) no volume que apresenta a temática “Sociedade, política e cultura”. Escrita por vinte e três autores em que, deste total, a presença de Cientista Social se dá por 4 doutores, 6 mestres e 1 bacharel e licenciado (mas que apresenta doutorado ciências na área de estudos internacionais comparados). A descrição da formação dos autores segue conforme a nova área de conhecimento sendo apresentada, assim, por profissionais da História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Os capítulos que trazem a abordagem cultural são: capítulo 1 – cultura: uma trajetória humana; capítulo 2: Indivíduo, sociedade e cultura; e capítulo 4: Brasil: diversidade cultural.

A obra inicia com o conceito de cultura pela abordagem antropológica. Traz comparações entre o animal e o humano apontando a linguagem como um tema diferencial a partir da linguagem restrita às situações concretas e a linguagem humana como expressão abstrata. No livro, podemos também encontrar abordagens sobre paternalismo e autoritarismo na cultura brasileira, reflexões sobre arte e poder, crença e mito, sagrado e profano, religião e morte.

No capítulo 2, é trabalhado a temática cultura e ideologia. Há abordagem sobre as diferentes culturas material e imaterial, erudita e

popular, natureza e cultura. Um ponto interessante desta descrição está na explicação sobre a origem da Antropologia, sua conceituação bem como, sob a luz deste conhecimento, é apresentada pelos conceitos de etnocentrismo, relativismo cultural, diversidade, a cultura de massa, indústria cultural, cultura, ideologia e identidade no século XXI. Ao situar o lugar da Antropologia na obra, traz-se também as teorias que as sustentam dentro do contexto histórico e epistemológico: o difusionismo e culturalismo, funcionalismo, estruturalismo e interpretativismo. É neste capítulo que aparece a pedagogia decolonial descrita como:

Conjunto de ações pedagógicas que visa romper com as formas hegemônicas de pensamento, desafiando e derrubando as estruturas sociais, culturais e políticas baseadas no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. Esta pedagogia busca contestar padrões de dominação e exploração, valorizando a autonomia e a diversidade, operando além dos sistemas educacionais, em diálogo com experiências críticas e políticas da vida cotidiana e junto a movimentos sociais e culturais (Braick; Mota et al, 2020, p. 43).

Mesmo que não fosse intenção dos autores, a abordagem antropológica que segue na obra parece vir ao encontro daquilo que Mauss (1974) chama, ao fornecer uma espécie de enquadramento simbólico para o entendimento de uma série de significados da vida cotidiana, o fato social total:

Nesses fenômenos sociais “totais” como nos propomos chamá-los exprimem-se, ao mesmo tempo e de uma só vez, toda espécie de instituições religiosas, jurídicas e morais – estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo; econômicas – supondo formas particulares de produção e de consumo, ou antes, de prestações e de distribuição, sem contar os fenômenos morfológicos que manifestam essas inquietações (Mauss, 1974, p. 41).

No capítulo 4, há a apresentação e reflexão sobre a identidade nacional brasileira ilustrando festividades como a de Parintins. O foco está na questão da autoidentidade racial e a distribuição da população brasileira por grupos de cor, apontando cinco classificações (“brancos”, “pardos”, “pretos”, “amarelos” e “indígenas”) de acordo com o IBGE, durante o período de 1940 a 2020, revelando a existência de uma desigualdade por raça/etnia. O destaque também engloba a questão indígena e a africana apontando as questões das terras, os movimentos afro-brasileiro, o racismo institucional, políticas afirmativas, identidade religiosa, os imigrantes, povos europeus e asiáticos no Brasil.

A segunda obra a ser descrita é a *Prisma-Ciências Humanas* publicada pela editora FTD, em 2020 (Rama; Seriacopi et al, 2020). O volume que descrevemos traz a temática “Sociedade e Direitos”. Quanto aos autores, esta obra é composta por cinco, com a seguinte formação: 1 mestre em Geografia, 1 mestre em História, 1 bacharela em Geografia, 1 mestre em Ciências Econômicas, bacharel em História e Filosofia, e 1 bacharel em Letras e Jornalismo. A obra foca na juventude brasileira, nas mulheres e suas lutas cotidianas, na violência de gênero, exemplificada pela Lei Maria da Penha, na apresentação do GBLTQI+ e o combate ao preconceito se estendendo para o conceito de xenofobia. Há um destaque para as minorias trazendo o debate sobre racismo, desigualdade, povos indígenas, o movimento negro, intolerância, preconceito.

A noção de cultura que perpassa estas discussões centra nos direitos à resistência e lutas como a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Não foram encontradas citações sobre os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural muito presentes nos materiais didáticos de Sociologia. Quanto aos autores, são citados antropólogos como Roque Laraia (Cultura: um conceito antropológico), Darcy Ribeiro e suas respectivas obras “Cultura: um conceito antropológico” e “O povo brasileiro”. Aparecem também os autores Gilberto Freyre e Lux Vidal.

O conceito de descolonização se apresenta na questão do racismo trabalhado pelo sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995) em sua

análise sobre o capitalismo moderno em que a democracia somente é possível quando houver a igualdade racial. Para os autores da obra, no contexto brasileiro, “a modernização se deu sem o rompimento completo com o passado colonial, sem o processo de descolonização que permitiria a construção de uma democracia real e profunda” (Rama; Seriacopi et al, 2020, p. 88).

A terceira obra é o *Ser Protagonista*, da editora SM, publicada em 2020 (Souza; Vaz, 2020). O volume a ser descrito aborda a temática: “Sociedade e cultura”. Quanto aos autores, a obra foi elaborada por dois: 1 bacharel e licenciado em Geografia e 1 licenciado em História e bacharel em Letras. Descreveremos o capítulo 4: “O que é cultura”; o capítulo 6: “Ideologia e Indústria Cultural” e o capítulo 7: “Arte, cultura e estética”.

Neste livro didático, o conceito de cultura aparece para exemplificar e fundamentar o ser humano como ser social. Reafirma o conceito de cultura pela abordagem antropológica trazendo a alteridade como ponto de destaque:

As Ciências Humanas também se aproximaram dessa ideia, já que seu procedimento de investigação evita tomar a realidade social como algo evidente. Assim, é possível questionar como ela se constitui e quais elementos permitem sua reprodução, buscando explicações para os fenômenos. Assim, o processo de estranhar das Ciências Humanas guarda afinidade com o desnaturalizar, ou seja, evidenciar o caráter social, histórico e cultural dos fenômenos. Nesse sentido, a capacidade de exercitar o olhar sobre o outro e de se colocar em seu lugar é fundamental. Na antropologia, por exemplo, o conceito de alteridade é central, já que possibilita reconhecer o outro e sua maneira de ver o mundo, e a partir disso refletir sobre a própria cultura (Souza; Vaz, 2020, p. 19).

Novamente, a discussão se apresenta no subtítulo “Cultura e Alteridade” partindo do conceito de cultura pela antropóloga Ruth Benedict (1887-1948) por meio de sua obra *O crisântemo e a espada*

(1946) na qual os autores partem da visão da autora sobre cultura como “uma lente por meio da qual o ser humano enxerga o mundo” em que os autores buscam trazer o conceito para a realidade do estudante incluindo a Pandemia de Covid-19 refletindo como ela conduziu mudanças nos hábitos relacionados à higiene e ao cuidado com a saúde, reafirmando, assim, que o modo como os indivíduos interpretam o mundo dependem do contexto cultural e histórico nos quais estão inseridos onde os “valores, códigos e costumes modulam os sentidos que eles atribuem às próprias experiências. (Souza; Vaz, 2020, p. 52).

Em um outro momento, o volume traz as escolas de pensamento da Antropologia: o evolucionismo, o estruturalismo, o funcionalismo e o estrutural-funcionalismo. Os conceitos de etnocentrismo, dominação cultural, violência, novas perspectivas sobre a cultura são trazidas pelo olhar antropológico, dentre elas, a indígena que traz como autor da abordagem Eduardo Viveiros de Castro Cavalcanti e Darcy Ribeiro. Somam também os conceitos de patrimônio, memória e resistência, xenofobia, segregação socioespacial, cultura e identidade, etnocentrismo e dominação, relativismo cultural e identidade.

Os demais capítulos trazem o debate sobre a hegemonia cultural (a partir de Gramsci), contra hegemonia, cultura popular e erudita, indústria cultural, globalização e hegemonização cultural, artes, apropriação cultural, contudo, estes conceitos seguem uma abordagem “mista”, a priori, pela conjunção, sobretudo, da Geografia, Filosofia e pela linguagem artística.

Um ponto interessante é o conceito de decolonialidade/descolonialização por não se fazer presente nas obras analisadas. Observamos a temática que aparece por meio da escritora Grada Kilomba em reflexão sobre o colonialismo. Contudo, o conceito não dispõe de um verbete ou de uma definição mais direta, apesar de se fazer presente em vários momentos, dentre eles, enquanto orientação curricular para o docente.

Em um breve apontamento sobre o que aquilo que “se ganha” e que “se perde” com o novo Ensino Médio, podemos, assim, mediante

algumas observações apresentadas e breve análise das obras, resumir, inicialmente, na “perda” da oferta da disciplina em maior tempo e de sua garantia nas três séries do Ensino Médio; no desvio de função do docente que passa a ministrar outras disciplinas; no material didático da área de conhecimento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que passam a ser um conjunto de disciplinas que tendem a “puxar” para algumas disciplinas; o desenvolvimento de conteúdos como o conceito de cultura pelo viés das Ciências Sociais, em especial, da Antropologia em seus desdobramentos; a redução de teorias, temas e conceitos de formação; o fato de algumas obras desta nova área não haver a presença de autores das disciplinas que a compõem (Sociologia, História, Filosofia e Geografia); a dificuldade de exercer a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade por parte dos docentes; e a identidade em si da disciplina, ou seja, em observação no campo, os alunos que não tiveram aula de Sociologia, tendem a não compreender a importância da disciplina o que resulta na ausência epistemológica de um campo do saber.

A apresentação da cultura nos materiais didáticos acaba sendo resultado desta “perda”. Quanto “ao que se ganha”, podemos trazer, com base nas falas docentes, os movimentos de resistência. Muitos docentes explicam que utilizam o material didático como apoio para ministrarem e problematizarem a disciplina de sua formação. Alguns outros se recusam ao uso de materiais por área de conhecimento, voltando-se a materiais didáticos de Sociologia, dentre eles, as obras que eram utilizados antes da Reforma do Ensino Médio. Outra questão que se volta para a resistência está na pressão feita ao Ministério da Educação quanto à necessidade de veto da reforma do Ensino Médio ou retorno das horas ofertadas das disciplinas obrigatórias, dentre elas, a Sociologia.

Considerações finais

Os elementos de análise para o presente texto partiram da definição do livro didático enquanto objeto de pesquisa, históricos, valores ideológicos e cultural que foram, brevemente, apontados, mas que

serão descritos na continuidade desta pesquisa conforme as análises e descrições apresentadas pelas obras sob olhar de docentes e discentes (estudantes do Ensino Médio, licenciandos e licenciandos-estagiários do curso de Ciências Sociais) em suas práticas educativas. Na análise dos três livros descritos, buscamos iniciar a observação, sob o olhar antropológico, sobre o que “se ganha” e “o que se perde” a partir da nova área de conhecimento: as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nessa perspectiva, visamos a interrogar como a Antropologia vem se apresentando, resignificadas e materializadas no material didático. Que teorias, temas e conceitos são abordados. A ideia de partimos pelos materiais didáticos somou-se a uma das possibilidades de compreender como seria a aplicação deste novo formato educacional com o advento do novo Ensino Médio (Brasil, 2017a) e da BNCC aprovada em 2018 (BRASIL, 2018). Os livros didáticos apresentam disputas e seleções uma vez que se posicionam construção do pensamento crítico e analítico.

Antropologia e a Educação, possuem divergências e tensões que precisam ser pensadas, desnaturalizadas e complexificadas, sem provocar o apagamento das fronteiras simbólicas entre elas (Dauster, 2015).

Assim, ressalta-se a necessidade de pensarmos a Antropologia como um projeto pedagógico nos livros didáticos, mas não apenas como um conhecimento sobre a vida social a ser transmitido, e sim como um contínuo exercício de formação e prática docente possibilitando a construção de percepções de mundo contra visões hegemônicas, como a pedagogia decolonial, que busca reconhecer e inserir na educação os saberes populares, as memórias e narrativas dentro de uma concepção micro histórica e cultural: concentrar a escala de observação em pessoas e grupos atingidos pelo fator de dominância, como a população negra buscando ouvir sua voz. Para tal, é preciso ainda explorar, nesta pesquisa, a noção de juventude em sua condição de sujeito social (Dayrell, 2022, 2007) no cotidiano escolar bem como quem são. Afinal, eles são, sobretudo, os maiores receptores das “perdas” e “ganhos” das políticas públicas educacionais.

Se a nova área de conhecimento evidencia a necessidade de pensar a prática docente como uma relação construída entre professores e alunos, é preciso considerar as multiculturalidades e a interculturalidade nos conhecimentos a serem discutidos. A perspectiva antropológica da/na/para/e educação, coloca em questão a necessidade de práticas docentes que se desenvolvam a partir de novas concepções como o exercício decolonial e a pedagogia transgressora como descrito por Hooks (2013).

Contudo, as três obras analisadas nos colocam diante de muitos desafios na formação docente subordinados às críticas do novo Ensino Médio quanto à diminuição de disciplinas clássicas para o aparato de novos itinerários formativos. Neste conjunto, com a redução da Sociologia, consequentemente, a abordagem antropológica também é afetada em seu conteúdo dinamizando “perdas” e “ganhos” frente ao processo de ensino-aprendizagem e reconhecimento (ou não) identitário destas disciplinas no novo Ensino Médio.

Enfim, a análise dos livros didáticos vem demonstrando a complexidade e a necessidade de problematizar o novo Ensino Médio e a BNCC de 2018, ao mesmo tempo que nos possibilita pensar as estratégias que possibilitem a inserção da Antropologia na formação básica.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Do polegar ao pensamento: escritos de antropologia para educadores. **Curitiba/PR: CRV, 2019.**

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: 13/01/ 2019.

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 Educação Básica, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10/02/ 2017.

BRASIL. Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017b. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material didático. Disponível em D9099 ([planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)). Acesso em 12/01/2022.

BRAICK, Patricia Ramos; MOTA, Myriam Becho et al. **Moderna plus - Ciências Humanas e sociais aplicadas**. São Paulo: Moderna, 2020.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CARNIEL, Fagner. “O Ensino de Sociologia e Materiais Didáticos”. In. BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves et CIGALES, Marcelo Pinheiro (Orgs.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. Maceió, AL: Ed. Café com Sociologia, 2020. p.215-218.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em EP30n3.12.p65 (scielo.br). Acesso em 10 de março de 2022

DAUSTER, Tania. “Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação – representações e práticas”. In. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 39-56, jan./abr. 2015.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, 2003. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em 27 mai. 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 A_escola_faz_as_juventudes_Reflexoes_em_torno_da_s (2).pdf

FONTES, Barbara de Souza. **Ente 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, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2017. p. 25-36

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

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

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos.** São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. **A Antropologia no Ensino Médio: uma análise a partir dos livros didáticos.** Cadernos de Estudos Sociais, v. 1 e 2, p. 1-25, 2013.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva. A Antropologia pelas lentes dos materiais didáticos: a construção teórica e prática a partir da educação. Anais -33ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 28 de agosto a 03 de setembro de 2022. Disponível em <33ª RBA - Reunião Brasileira de Antropologia - Grupo de Trabalho - GT36: Ensinar e aprender Antropologia (abant.org.br)>. Acesso em 22/12/2022.

PEREIRA, Gislaine dos Santos. BNCC e o futuro da Sociologia no Ensino Médio - uma análise comparativa. In. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 4, n. 1, p. 141-162, 2020. Disponível em <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/268>. Acesso em 4 jun. 2022.

RAMA, Angela Gomes; SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo et al. **Prisma - Ciências Humanas: Brasil da diversidade: sociedade e direitos: ensino médio**. São Paulo: FTD, 2020.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. O campo, o museu e a escola: antropologia e pedagogia em Franz Boas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 23, v. 49, pp. 61-88, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/CQjtsdJk3vqngPMCB8xLwrM/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SOUZA, Flávio Manzatto de; VAZ, Valéria. **Ser protagonista: ciências humanas e sociais aplicadas: sociedade e cultura: ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2020.

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

CAPÍTULO **9**



Algumas relações entre Antropologia, Educação e Juventude

Priscila Farfan Barroso¹

José Luís Abalos Júnior²

Introdução

Segundo Laplantine (2003), a Antropologia enfoca o estudo de todas as sociedades humanas considerando suas diversidades históricas e geográficas. Com isso, esta disciplina permite mapear a variabilidade dos modos de vidas e ampliar a compreensão das diferentes culturas existentes. Assim, esta compreensão tem sido construída ao longo dos tempos a partir do estabelecimento da Antropologia como disciplina.

O conhecimento científico antropológico se estabeleceu a partir do século XVII e, para isso, considerou a reflexão sobre o homem, sua natureza e as transformações sociais a fim de compreender o Outro. Dessa forma, foi no final do século XIX que o objeto de estudo da Antropologia perpassou os povos primitivos e se ampliou para englobar o estudo do homem em todas as sociedades. Portanto, como aponta Laraia (1986), a posição da Antropologia moderna vai explicitar que a cultura age seletivamente, e não de forma casual, o que nos permite compreender cada modo de pensar e agir dentro do seu próprio contexto. Logo, a Antropologia também nos provoca a conhecer melhor a nossa cultura e a perceber que ela é mais uma entre outras.

1 - *In memoriam*. Doutora em Antropologia Social (UFRGS) e realizou doutoramento sanduíche (PDSE/CAPES/2018) CERMES 3, na França. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Juventudes, Educação e Saúde JES/UESB/CNPq.

2 - Doutor em Antropologia Social (UFRGS), realizou doutoramento sanduíche (PDSE/CAPES/2018) na Universidade Nova de Lisboa, Portugal, e teve bolsa Pós-Doutorado Júnior (PDJ/CNPq/2021) pelo PPGAS/UFRGS. Atualmente, é professor do Instituto Federal Farroupilha (IFFar).

Por meio de conceitos básicos como etnocentrismo, alteridade, relativização cultural³, entre outros, a disciplina de Antropologia possibilita refletir sobre a condição do Outro considerando o posicionamento de quem também reflete. É essa expertise do conhecimento antropológico, desenvolvida ao longo dos séculos, que se aproxima dos objetivos da área da Educação. Nesse sentido, o processo de aprendizagem pode ser ainda mais complexificado ao levar em consideração o encontro entre quem ensina e quem é ensinado. Essa dinâmica também se aplica a análise de uma categoria social, pois aprender sobre o Outro também exige olhar a si mesmo. Portanto, a aprendizagem inclui a reflexão sobre a maneira como se conhece o mundo, mas também como se olha para o Outro.

A categoria juventude envolve uma multiplicidade de formas de vida e por isso exige um esforço de entendimento para não reduzir os jovens a um perfil ou a outro. Diante de tal situação, faz-se uso estratégico dos conceitos antropológicos para alargar o que se conhece sobre tal categoria. Nesse sentido, como aponta Ingold (2020), o estudo antropológico é educacional uma vez que busca compreender a forma de viver a vida com os outros. Ao mesmo tempo, os princípios de Antropologia e Educação estão próximos já que somos convidados a estudar com os Outros ao invés de estudar sobre os Outros. Logo, a categoria juventude se beneficia dessa compreensão uma vez que seu estudo através da Antropologia e da Educação envolve não um estudo sobre os jovens, mas com os jovens.

Antropologia e Educação

Desde sempre, a antropologia e a educação têm se defrontado com universos raciais, étnicos, econômicos, sociais e de gênero, entre tantos outros. A Antropologia e os antropólogos estiveram, no passado e no

3 - Não encaramos tais conceitos como estáveis e consensuais no campo teórico dessa disciplina. Como reflete Peirano (1999) há diversos modos de relação com o outro possíveis, o que implica formas distintas de alteridade. Por outro lado, o conceito de relativismo cultural também pode ser constantemente repensando, como aponta Abu-Lughod (2012) refletindo sobre o colonialismo presente nas estratégias de entender o outro.

presente, preocupados com o universo das diferenças e das práticas educativas. Galli (1993), mostra que, já ao final do século XIX, a antropologia tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência, pois nesse contexto haviam debates os processos interculturais infantis e os sistemas educativos informais, dentro de uma concepção alargada de educação. Nesse sentido, cultura e educação são termos que se invocam e se concitam mutuamente, como afirmam Cazanga e Meza (1993). Uma das grandes questões colocadas, que distancia a sociologia da educação clássica e a antropologia da educação, versa sobre a inculcação de elementos culturais para a vida em sociedade, o espaço da educação como espaço de formação da vida coletiva e o grau de agência que os jovens aprendizes teriam nesse processo. A resposta da antropologia foi e tem sido na direção de que indivíduos não são produtos mecânicos de uma linha de montagem e de que é preciso um olhar para as dinâmicas escolares contemporâneas que contemple as percepções de quem aprende e dos seus modos de aprender.

Segundo Neusa Gusmão (1997), faz parte da discussão da Antropologia da Educação: a negação dos chamados “testes de inteligência”, tão em voga nos anos 30/40; as dificuldades de integração cultural do diferente, em face da visão etnocêntrica da organização escolar; a questão da tarefa do educador perante as experiências pessoais e a herança cultural e, ainda, a questão dos valores de cada grupo em face dos conflitos entre grupos e perante as diferenças. A relativização dos saberes e as conexões entre saberes diversos só se fizeram possíveis em razão das experiências vividas e da integração no mundo e na cultura de cada um. A exigência para antropólogos da educação é, portanto, de se pensar um saber e uma aprendizagem diversa, porém de igual valor, coloca em vigência uma ética no fazer antropológico e lhe dá uma dimensão política afinada com seu tempo.

Não podemos falar da Antropologia da Educação sem citar a figura clássica de Franz Boas, fundador do particularismo histórico-cultural, e sua crítica ao sistema escola norte-americano. Entre os anos 30 e 40, discípulos de Franz Boas tiveram uma atuação importantíssima no

vasto programa de reforma curricular promovida nos EUA. Boas e seus orientandos alertavam para o fato de que tínhamos um modelo pedagógico ocidental que iria nos conduzir a uma pedagogia da violência. Margaret Mead (2015) comparou os adolescentes de Samoa e do Estados Unidos, mostrando que há divergências nas relações sociais considerando o ambiente social em que se é socializado. Ao mesmo tempo, Mead também analisou o processo educacional das duas culturas para questionar as concepções sobre infância e adolescência. Entretanto, para os herdeiros de Boas a nossa sociedade e a escola que lhe é própria não desenvolviam - e não desenvolvem - mecanismos democráticos, perante as diversidades social e cultural. O formato de sistema educativo criticado aqui era o de uma prática educativa de cunho conformista e coercitivo, visando criar sujeitos sociais adequados ao sistema produtivo, segundo um modelo ideologizado de cidadão.

No que se refere a pesquisa em sala de aula, na década de setenta, já se utilizava de esquemas de observação que objetivavam registrar comportamentos de professores e alunos em situações de interação. Chamada de análise de inteiração essa perspectiva metodológica foi usada para treinar professores ou medir a eficiências de programas de treinamento. (Stubbs; Delamont, 1976). Neste sentido, segundo Gusmão (1997), os estudos de integração pouco contribuíram para compreender o processo de ensino-aprendizagem, pois estão mais relacionados a psicologia escolar que previa comportamentos de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração.

A aceitação da pesquisa etnográfica como prática metodológica em sala de aula se deu, com maior abertura, na década de oitenta, quando se procuravam novas ferramentas de pesquisa para o entendimento do universo escolar. Segundo André, a etnografia chegou para ocupar um espaço de pesquisa desejado no campo educacional:

Documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os

significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (André, 2013, p. 34)

Ainda segunda esta autora, para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: institucional ou organizacional, instrucional ou pedagógica e sociopolítica/cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar.

A partir dos anos 80 e até os dias atuais, alguns instrumentos etnográficos passaram a ser frequentemente utilizados em pesquisas educacionais, por isso vale a pena citar alguns, são eles: observação participante, entrevista, imagens de vídeo, história de vida, questionários, dentre outros. Por exemplo, André (2013) também reflete sobre situações nas quais a antropologia pode contribuir para entendimento do universo escolar, como no encontro professor-aluno-conhecimento nas situações sócio interacionais de sala de aula e nas relações construídas pelos agentes da instituição escolar. Sempre buscando entender os fatores socioculturais mais amplos que afetam a dinâmica escolar e como esta dinâmica afeta os jovens.

Contudo De Mattos (2011) traz uma abordagem crítica sobre o limite da etnografia na escola. Segundo esta autora há uma necessidade de reconhecimento dos pesquisadores sobre os princípios básicos da etnografia e falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa, faltando ao pesquisador desenvolver um olhar relativizador. Tais pontos podem não só comprometer, mas inviabilizar pesquisas educacionais de base etnográfica. Ainda sobre os problemas da popularização da etnografia no campo educacional a autora reflete que

Concomitantemente, a overdose de uso da etnografia no campo da educação leva também ao desgaste de seu uso frente a outros campos do conhecimento. Aos olhos, já suspeitosos, da filosofia, da história, da sociologia, da psicologia, entre outros campos da

área das Ciências Humanas, parece que não sabemos mais fazer pesquisa, apenas relatos e descrições de falas distanciadas de teorias que não refletem a produção de conhecimento esperada de um trabalho científico (De Mattos, 2011, p. 42)

Então, conforme Gusmão (1997), uma antropologia da educação deveria acolher desde o contexto cultural da aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural, racial, étnica e de gênero, até os sucessos e insucessos do sistema escolar em face de uma ordem social em mudança. A ideia aqui é pensar os caminhos cruzados entre educação, cultura e relativismo. Se uma das missões da antropologia é superar o etnocentrismo, a antropologia da educação pode ser uma ferramenta importante. Ou seja, a antropologia ajuda a educação a pensar práticas educativas além de uma modalidade de ajustamento psicossocial que resulta numa forma de controle social, pois trabalha com a noção de cultura. A grande chave para esta mudança, segundo a autora, é pensar a cultura muito além de uma técnica de controle social e de manipulação de consciências.

Essas reflexões também nos levam para o pensamento de que o estudo antropológico é educacional, proposto por Ingold (2020). Para ele, antropologia é como a educação, pois têm os mesmos princípios e, assim, uma área pode potencializar a outra para mudar o mundo. Ingold (2020) afirma que a educação é uma prática de atenção, e não de transmissão e, portanto, é a atenção que nos permite conhecer o mundo. Aqui, a aprendizagem é próxima de uma “educação da atenção” (Ingold, 2010). Além disso, esse conhecimento do mundo não se faz sozinho, mas num processo de “indo junto com”, de modo que ao viver com os Outros é que se conhece o mundo.

Por fim, essas discussões nos levam a compreender as aproximações entre antropologia e educação tanto para estudar a área da educação como para problematizar a aprendizagens de categorias sociais que versam sobre esta área. Neste artigo, buscamos perpassar pelas duas perspectivas uma vez que se discute as possibilidades de aprendizagem da categoria juventude junto com os jovens a fim de aplicá-la aos estudos da Educação Básica.

Relações entre Antropologia e juventude

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2017), a população jovem compreende o grupo de idade entre 10 e 24 anos, incluindo adolescentes (10 a 19 anos) e jovens (15 a 24 anos). O Estatuto de Juventude (2013) considera jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Mas independente dessas definições de questão etária, Abramo (1997) considera os jovens em termos de sua condição juvenil. Ou seja, dependendo do contexto, da década, do local muda a compreensão sobre as múltiplas formas de experimentar a realidade enquanto jovem. Assim, a categoria juventude vai se ampliando para englobar aspectos que abarcam modos de vidas diferentes.

Nesse sentido, não é possível considerar a juventude através de uma categoria homogeneizante, rígida e estática. Devemos compreender então, como apresenta Dayrell um aspecto mais plural do termo:

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. [...] Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social. (2003, p. 42)

Ao mesmo tempo, Groppo (2017), quanto discute como as políticas públicas percebem os jovens, apresenta dois modos de enquadramento do jovem que ainda afetam nossa compreensão da categoria juventude. Uma é a juventude como “problema”, que envolve exposição aos riscos, como decorrente do uso de drogas, de fazer sexo sem proteção, de se expor a violência, de correr em alta velocidade com automóveis, de ser inconsequente etc. Outra é a juventude que vê o jovem como sujeito de

direitos que se deve ser escutado, entendido e levado em consideração a fim de que as vozes juvenis possam ser incluídas para pensar o mundo público. Mas, para cada versão, Groppo (2017) apresenta um limite: no primeiro caso, é ver o jovem na fase de socialização como se tivesse de ser salvo a qualquer custo já que ele não sabe se proteger; e, no segundo caso, ainda são poucas as ações de diálogos que se tem para incluir a perspectiva dos jovens como autônomos e poder de decisões sobre suas vidas. Assim, é preciso complexificar a visão sobre os jovens não só somando essas perspectivas, mas considerando outros aspectos da condição juvenil.

Os jovens partilham de algumas características que os englobam. Para Feixa (1998), as culturas juvenis⁴ abarcam as experiências sociais dos jovens que são expressas coletivamente a partir de estilos de vida distintos que estão no tempo livre ou nos tempos intersticiais da vida institucional. Desse modo, esse tempo em que estão os jovens postergam as exigências sociais relacionados ao trabalho, ao matrimônio, ter filhos e formar o próprio lar é definido enquanto uma “moratória social” (Margulis; Urresti, 1996) em que se tolera na condição juvenil. Com isso, atualmente a categoria juventude é prolongada – por conta das próprias transformações sociais do mundo atual – borrando os limites entre o que é ser jovem e o que é ser adulto. Ainda que nem todos os jovens possam se colocar nessa situação – considerando os marcadores sociais de classe, gênero, questões étnico-raciais –, essa é uma tendência do comportamento juvenil.

Quando falamos dos jovens no contexto escolar, temos de compreender um novo modo de ser jovem no espaço da escola que afeta a compreensão da categoria juventude. Para Dayrell, esse novo modo envolve “expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam” (2007, p. 1107). O jovem

4 - Para Pais (1990), precede a ideia de culturas juvenis duas correntes de entendimento do contexto juvenil: a geracional e a classista. Na primeira, a juventude é entendida como uma fase da vida e a questão essencial a discutir no âmbito desta corrente diz respeito à continuidade / descontinuidade dos valores intergeracionais. Já para a corrente clássica, há um foco na ideia de “reprodução” e classes sociais, por isso há uma crítica destes pensadores: a ideia de que juventude seria, única e exclusivamente, uma fase da vida

de hoje pertence a vários grupos, perpassam diferentes territórios, estabelecem relações mais fluidas, posicionam-se politicamente, de modo que também modificam os espaços pelos quais circulam. Logo, cabe compreender que, como diz Dayrell (2007), a escola “faz” juventudes, mas os jovens também colaboram na produção do espaço escolar e isso precisa ser destacado.

Segundo Bittencourt e Pereira (2021), destacam que a categoria juventude tem sido um tema muito mais sociológico do que antropológico, com mais de o dobro de teses e dissertações em Sociologia do que em Antropologia entre 2000 e 2017, uma vez que a Antropologia tem tido mais dificuldade de olhar para sua própria sociedade e considerou que a juventude era apenas um constructo ocidental. Mas essa visão está sendo modificada e, como reforçam os autores:

Para estudar as juventudes no contexto contemporâneo é imprescindível estarmos atentos aos múltiplos agenciamentos que atravessam as cartografias dos agentes e como estas modificam a relação destes com espaços, contextos e situações. As teses geracional e classista que outrora deram o tom dos debates acadêmicos sobre o tema não conseguem mais captar a complexidade das experiências juvenis; a estas somam-se discussões sobre marcadores sociais da diferença e interseccionalidade. (Bittencourt e Pereira, 2021, p.15).

Portanto, buscando englobar também os estudos de antropologia e educação cabe realizar a aprendizagem da categoria juventude problematizando as discussões postas, mas também se abrindo para compreender esta categoria junto com os jovens.

Antropologia, etnografia e educação básica: refletindo sobre experiências

Pereira (2017) entende que o diálogo entre antropologia e educação pode permear dois aspectos: 1) a etnografia como modo de produção de conhecimento do espaço escolar; 2) a reflexão sobre os ciclos de

vida, como o da categoria juventude, para aproximar as duas áreas. O que se deseja realizar nesse artigo é relacionar esses dois aspectos para pensar a categoria juventude, principalmente no contexto escolar.

A etnografia no espaço escolar é uma forma de conhecer as vivências dos jovens a partir de suas próprias perspectivas, além de permitir compreender como o que é apresentado pela escola, seja de conteúdo disciplinar ou de acolhimento do espaço, reverberam nas expressões desses jovens. Ao mesmo tempo, é possível realizar novas reflexões no que tange a categoria de juventude para considerar essas perspectivas de que os jovens também produzem o espaço escolar. Ou seja, a categoria juventude pode e deve abarcar a realização de uma antropologia que seja realizada junto com os jovens.

Como uma forma de exemplificação da etnografia no espaço escolar, refletindo sobre a educação básica, podemos trazer o exemplo de André e Mediano (1986), que produziram uma etnografia de práticas escolares com foco em escolas de periferia. O objetivo geral da pesquisa era verificar o tipo de prática pedagógica que interfere de forma positiva no desempenho escolar das crianças das camadas populares. As observações foram realizadas durante o período da aula, assim como nos momentos de intervalo. Os resultados da pesquisa mostraram haver uma diferença muito grande entre as séries iniciais (1ª e 2ª) e finais (3ª e 4ª) quanto à organização das crianças na sala, às formas de ensinar, à rotina de trabalho e à relação professor-aluno. Outra conclusão da pesquisa foi a existência de uma estreita relação entre a escola e a comunidade. Observou-se haver uma preocupação generalizada, por parte de professores e técnicos, com a disciplina, tanto no nível da escola como um todo quanto em sala de aula. Isso ficava evidente na movimentação das crianças na entrada e na saída das aulas, no recreio e na merenda, situações nas quais dominava um clima de ordem, limpeza e de aparente harmonia entre adultos e crianças. Pode-se destacar a contribuição que a pesquisa do tipo etnográfico pode trazer para um entendimento das inter-relações entre o dentro e o fora da sala de aula. O estudo possibilitou afirmar a complexidade da prática educativa e da construção de um projeto-político-pedagógico.

Uma outra experiência que podemos apresentar é a vivência que nós mesmo temos enquanto professores de sociologia na educação básica. Em um contexto de expansão de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), desde sua criação por meio da Lei nº11.892 de dezembro de 2008, muitos deles foram e são projetados em realidades locais dispare e distantes dos grandes centros urbanos, acreditamos que a área de sociologia muito tem a contribuir na educação básica. Como professores que atuaram no IFs marcados pelas suas características de ruralidade no sul do Brasil, podemos trazer exemplos de algumas dinâmicas vivências nestes contextos de ensino.

Podemos perceber que o modo de vestir e se comportar dos estudantes leva em consideração o local onde estão, mas também as englobam características do mundo globalizado. Por exemplo, muitos se vestem piuchados – indumentária tradicional da cultura gaúcha - e utilizam celulares de última geração. Já em um colégio estadual da capital gaúcha não se vê mais a piucha, e as vestimentas são mais variadas possíveis, revelando diferentes aspectos da identidade desses jovens. Muitos deles também tem o celular de última geração. Para compreender como estes jovens conciliam inúmeros elementos, cabe a realização de uma etnografia com esses jovens, partilhando questões e englobando suas motivações.

Não só a realização de uma etnografia na escola como também o ensino desta ferramenta de pesquisa a estes estudantes são alternativas possíveis na construção de um programa anual da disciplina de sociologia. Sobre este ensino, podemos citar uma experiência vivenciada em um Instituto Federal próxima à fronteira sul com Argentina e Uruguai. Depois de duas aulas nas quais foi explicado o que é método etnográfico, com leituras coletivas de textos clássicos como o de Malinowski (2018), foi sugerido aos alunos que fizessem uma experiência de observação com grupos sociais de livre escolha, podemos ser um estranhamento do familiar ou uma familiarização do estranho (Velho, 1978). Devidos em grupos, os alunos perceberam nessa atividade como algo de muita curiosidade, principalmente quando tinham que sair do IF e de suas casas para

estabelecer um processo de convivência com outros grupos, sempre com o acompanhamento do professor. Os trabalhos finais versaram sobre uma diversidade aparentemente improváveis como produtores de linguça artesanal, jovens hackers e comerciantes ilegais vendiam produtos na região da fronteira.

Como aponta Gusmão (1997), devemos considerar os marcadores sociais dos contextos estudados, e a antropologia se torna aliada nessa compreensão que considera a noção de cultura. Ao enfocar determinado contexto escolar é importante considerar os atravessamentos que lá estão muito mais para entender como os jovens convivem ali do que para buscar resolver demandas específicas. Isso pode ser feito também, mas antes cabe aprender “indo junto com” (Ingold, 2020) os jovens a fim de perceber quem são esses jovens e quais as complexidades envolvidas no contexto escolar. Assim, não se espera apenas uma escuta dos jovens, mas uma etnografia que inclua a participação dos jovens produzindo informações ao seu respeito.

Conclusões

Na Educação Básica, os jovens passam parte do seu cotidiano no espaço escolar e ali se socializam com outros jovens; estabelecem relações de diferentes ordens; constroem suas identidades a partir dessas relações; ocupam e dão significados para os vários espaços escolares – como sala de aula, varandas, corredores, cantinas –; aprendem conteúdos formais, mas também regras de convivências; e também tensionam inúmeros aspectos do espaço escolar para imprimirem seus desejos, seu posicionamentos e suas expressões. Logo, essa categoria de juventude problematizada ao longo do texto, e que agrega antropologia e educação, convida os pesquisadores da área para compreenderem melhor quem são os jovens nas escolas a partir pesquisa realizada com esses próprios jovens.

Iniciamos este texto abordando o que é antropologia da educação e o que é a antropologia da juventude. Logo após, tentamos

criativamente articular esses campos teóricos apontando interconexão e distanciamentos. Esse contexto de articulação teórica nos deu a possibilidade de refletir sobre a educação básica por meio de algumas experiências encontradas na revisão bibliográfica, nossa metodologia principal, mas também de compartilhar algumas vivências que tivemos enquanto professores de sociologia na educação básica.

Por fim, refletimos sobre os desafios de ensinar e aprender antropologia na educação básica. A proposta de olhar para categoria juventude considerando as relações entre antropologia e educação potencializam outras formas de olhar para os jovens que consideram as perspectivas deles na compreensão escolar. Como diz Pereira (2017), cabe partir do “chão da escola” sem se restringir a ele a fim de aproximar o campo teórico da educação da perspectiva da escola enquanto campo de pesquisa. Para além disso, a compreensão das vivências dos jovens é potencializada quando a pesquisa é realizada junto com esses jovens. Logo, o estudo da categoria juventude junto com esses jovens vai considerar os marcadores sociais dos pesquisados refletindo como esses jovens querem ser vistos, como é seu contexto escolar e quais suas demandas.

Referências

ABU-LUGHOD, Lila. As mulheres muçulmanas precisam realmente de salvação?: reflexões antropológicas sobre o relativismo cultural e seus outros. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, p. 451-470, 2012.

ANDRÉ, Marli. Etnografia da prática escolar. Papirus editora, 2013.

BITTENCOURT, João Batista de Menezes; PEREIRA, Alexandre Barbosa. Juventude e Antropologia: uma relação controversa. **Revista Mundaú**, 2021, n. 10, p. 12-19. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/issue/view/619>. Acesso em: 09 fev. 2024

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 09 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em 4 de fev. de 2024.

CAZANGA M., Oswaldo e MEZA, Juan Reis. Educacion, cultura y humanismo. **Revista de la Facultad de Ciencias Sociales**. Abra n.º 17-18. Editorial de la Universidad Nacional (Euna). 1º sem. de 1993, pp. 77-10.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em 08 fev. 2024.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>. Acesso em: 09 fev. 2024.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In MATTOS, CLG.; CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

FEIXA, Carlos. **De jóvenes, bandas e tribus**. Barcelona: Ariel. 1998.

GALLI, Matilde Callari. **Antropologia culturale e processi educativi**. La Nuova Italia, 1993.

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

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como Educação**. Tradução Vitor Emanuel Santos lima e Leonardo Rangel dos Reis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Tradução Anton P. Carr, Lígia Cardieri. São Paulo: Ubu, 2018.

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. **Juventud es más que una palabra**: ensaios sobre cultura e juventud, Buenos Aires, Biblos, 1996.

MEAD, Margaret. “A adolescência em Samoa”. In: CASTRO, Celso (Org.). **Cultura e personalidade**: Margaret Mead, Ruth Benedict, Edward Sapir. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Tradução Marie-Agnès Chauvel; prefácio Maria Isaura Pereira Queiroz. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 25ª reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Ministério da Saúde. **Saúde e sexualidade de adolescentes**. Construindo equidade no SUS. Brasília, DF: OPAS, MS, 2017. Disponível em: <https://bvsmms>.

saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_sexualidade_adolescente_construindo_equidade_sus.pdf. Acesso em: 09 fev. 2024.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise social**, p. 139-165, 1990.

PEIRANO, Mariza GS. A alteridade em contexto: a antropologia como ciência social no Brasil. Universidade de Brasília Departamento de Antropologia, 1999.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 149-176, set. 2017.

STUBBS, Michel; DELAMONT, Sara. (Orgs). **Explorations in Classroom Observation**. Jonh Wiley and sons; London, 1976.

VELHO, Gilberto. Estranhando o familiar. **A Aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zaha, 1978.

O terceiro volume da coletânea Antropologia na Educação Básica dá continuidade ao projeto de divulgação acadêmica desenvolvida por grupo de pesquisa de mesmo nome e protagonizada por docentes da educação básica com formação em antropologia e que teve início com a publicação do primeiro volume em 2023. Na composição deste terceiro volume, estão trabalhos que resultaram de comunicações orais apresentadas na XIV RAM – Reunião de Antropologia do Mercosul, realizada em julho de 2023 na Universidade Federal Fluminense, e autores externos convidados. Dedicado à manutenção de um fórum permanente de pesquisas, estudos de casos e reflexões etnográficas, a obra reúne, em seus oito capítulos, o interesse de docentes e pesquisadores, 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 prática pedagógica, por meio de estratégias e inovações didáticas, propostas curriculares, sua presença em livros didáticos e em projetos de iniciação científica e de extensão e o diálogo com a educação dos jovens brasileiros.

Palavras-chave: Antropologia; educação básica; metodologia; recursos didáticos.

