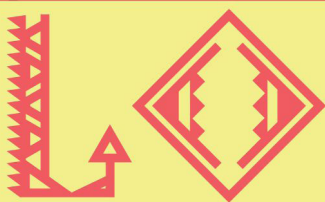


AN

TRO

PO



GIA

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

NA EDUCAÇÃO BÁSICA
VOLUME 4



EDIFPA

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

Antropologia na Educação Básica Volume 4



Belém
2026

©2026 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Todos os direitos da publicação reservados. O conteúdo dos artigos aqui publicados, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo, é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial do Instituto Federal do Pará, da Editora IFPA ou das instituições parceiras.

Objetos gráficos: freepik.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A636 Antropologia na Educação Básica volume 4. / Organização Breno Rodrigo de Oliveira Alencar, Gekbede Dantas Targino, Marcelo da Silva Araújo. – Belém: Editora IFPA, 2026. 334 p.: il. color. Ebook.

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

ISBN: 978-65-5163-028-6

1. Antropologia. 2. Educação básica. 3. Diversidade. I. Alencar, Breno Rodrigo de Oliveira. II. Targino, Gekbede Dantas. III. Araújo, Marcelo da Silva. VI. Título.

CDD: 370.115

Elaborada Por: Eliana Amoedo de Souza Brasil
Bibliotecária IFPA/PROEN - CRB-2 /1121

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
Leonardo Barchini

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

Bruno Sebastião Rodrigues da Costa

Caroline Azevedo Rosa

Eliana Amoedo de Souza Brasil

João Augusto Pereira da Rocha

Josevana de Lucena Rodrigues

Kauana de Carvalho

Liz Carmem Silva Pereira

Luiz Antonio Soares Cardoso

Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho

Rodrygo Rocha Macedo

Suezilde da Conceição Amaral Ribeiro

Valéria dos Santos Dias

Vitor Hugo Lopes Branco

Projeto gráfico e diagramação

Caio Cesar Figueiredo de Sousa

Revisão de texto

Jéssica Rejane Lima



Agradecimentos

O alicerce de qualquer produção acadêmica longa exige fôlego, paciência e disciplina. Mas, sobretudo, requer parceria e confiança mútua. Por isso, iniciamos estes agradecimentos reconhecendo que, ao longo de cinco anos de trabalho, chegamos ao quarto volume desta coletânea sustentados por uma amizade que se fortalece nos intervalos entre a construção de uma casa, o cuidado com os filhos e as muitas horas dedicadas ao planejamento e à execução de aulas.

Se chegamos até aqui foi porque em vez, a cada volume publicado, de nos rendermos ao cansaço, fomos impulsionados pela certeza de que nossa missão contribui para o fortalecimento da antropologia como prática crítica e transformadora na educação básica. Esse esforço coletivo e sensível não teria sido possível sem o apoio generoso de pessoas e instituições que acreditaram em nossa proposta e decidiram caminhar conosco.

Agradecemos, com especial entusiasmo, à Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), que acolheu a proposta do Grupo de Discussão 1 “Antropologia e Ensino de Ciências Sociais”, permitindo que nossas reflexões encontrassem ressonância em um espaço de diálogo fundamental. Estendemos nossa gratidão à professora Grazielle Ramos Schweig, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), pela parceria generosa e inspiradora durante o VI Congresso Nacional da ABECS.

Ao Instituto Federal da Paraíba (IFPB), nosso agradecimento pela viabilização de nossa participação no Congresso, por meio do financiamento de passagens e diárias – gesto que reforça a importância do investimento institucional na pesquisa e na produção científica.

Reconhecemos, com carinho, o Grupo de Pesquisa em Antropologia na Educação Básica (GPAEB), pelas trocas constantes, pelas experiências

compartilhadas e pela construção conjunta de eventos e publicações que têm fortalecido nossa rede de colaboração e compromisso com o ensino de ciências sociais.

Agradecemos também ao Instituto Federal do Pará (IFPA), que acolheu e publicou os três primeiros volumes desta coletânea, contribuindo decisivamente para a consolidação deste projeto editorial e pedagógico.

Aos docentes, pesquisadores e autores que aceitaram nosso convite para integrar este volume, nosso sincero reconhecimento: pela generosidade na entrega dos textos, pela paciência diante do demorado processo de editoração e, sobretudo, pela disposição de transformar suas práticas pedagógicas em escrita compartilhada. Esse processo, muitas vezes árduo, também é um exercício de proximidade e resistência, que alimenta a divulgação científica como prática coletiva.

Um agradecimento afetuoso à professora Neusa Gusmão, que, desde o primeiro encontro em Belo Horizonte, nos brindou com sua escuta atenta e apoio entusiasmado. Sua aceitação imediata do convite para escrever o prefácio deste volume nos honra e nos anima a seguir adiante.

Por fim, dirigimo-nos a nossos leitores e colegas que, ao longo dos anos, têm nos procurado para compartilhar palavras de apoio, relatos de uso da coletânea em suas aulas, planos de ensino e pesquisas. Seus retornos são a prova viva de que este trabalho pulsa para além das páginas e contribui para o enraizamento da antropologia na escola.

A todos e todas, nossa gratidão profunda.

Belém; Campina Grande; João Pessoa, 14 de junho de 2025.

Sumário

Prefácio - A antropologia como espaço de mais vida: aprender e ensinar.....13

Neusa Gusmão

Apresentação.....33

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar

Gekbede Dantas Targino

Marcelo da Silva Araújo

PRIMEIRA SEÇÃO - Fundamentos e Perspectivas da Antropologia na Educação Básica.....55

A importância da antropologia para a educação das relações étnico-raciais (Erer).....57

Simone de Oliveira Mestre

Alteridade e cultura na escola: transposição didática nas aulas de antropologia.....69

Vítor Gonçalves Pimenta

As dimensões poéticas e multissensoriais da antropologia na educação básica.....87

Ana Clara Parreiras de Souza Carvalho

Graziele Ramos Schweig

O olhar antropológico no Pibid de sociologia em Campos dos Goytacazes: contribuições da antropologia para uma educação patrimonial.....103

Andréa Lúcia da Silva de Paiva

SEGUNDA SEÇÃO - Antropologia e Currículo: Análises e Reflexões sobre os Materiais Didáticos.....127

O que os livros didáticos nos dizem sobre a antropologia na educação básica? Uma análise do PNLD 2018.....129
Barbara Fontes

A antropologia no Guia do PNLD 2021 e a sua presença nos livros didáticos pós-reforma do ensino médio.....151
Anny Gabrielle Menezes Sousa

O artesanato didático: possíveis desdobramentos das práticas docentes em interface da antropologia e educação.....169
Robson Campanerut da Silva
Juliany Costa Peres
Emanoel Pedro Martins Gomes

TERCEIRA SEÇÃO - Antropologia e Diversidade na Educação.....203

Diálogos entre gênero e raça na educação infantil: rumo a um reconhecimento dos professores negros.....205
Diorge Santos da Costa

A Residência Pedagógica através da antropologia: trabalhando as relações étnico-raciais em uma escola de Campos dos Goytacazes/RJ.....223
Raquel Brum Fernandes
Naiana de Freitas Bertoli

A temática indígena no ensino de sociologia: primeiros apontamentos.....239
Thais Nogueira Brayner

“Ensino da história e da cultura indígena” na sala de aula da educação básica: reflexões e possibilidades para um ensino intercultural.....269
José Kleiton Vieira de Lima Ferreira

QUARTA SEÇÃO - Experiências e Práticas Pedagógicas em Diferentes Contextos Educacionais.....283

Abordagens antropológicas no currículo do ensino médio: um caso sobre a escola Iema Santa Luzia do Paruá.....285

Juliana Lima de Carvalho Madeira

Entre o vivido e o sentido: a socialização sob perspectiva antropológica na educação profissional e tecnológica em Belém/PA.....307

Kirla Korina Anderson Ferreira

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....325

SOBRE A ORGANIZADORA E OS ORGANIZADORES.....329



Prefácio

A antropologia como espaço de mais vida: aprender e ensinar

Neusa Gusmão¹

no mover o mundo e no mover-se no mundo reside possivelmente a chave da porta do mover a mente entre pensamentos e aprendizados.
(Brandão, 2022, p. 16, inédito)

Ao ser convidada para prefaciар o volume 4 da coleção *Antropologia na educação básica*, fui tomada por um turbilhão de pensamentos e ideias. Após a leitura da “Apresentação” do presente volume, feita pelos organizadores, professores Breno Rodrigo de Alencar (IFPA); Gekbede Dantas Targino (IFPB) e Marcelo da Silva Araújo (IFPB), o impacto de suas posturas em relação à educação básica levou-me a considerar o que, já no primeiro volume, afirmam a respeito do projeto de coletânea que se volta aos mais diferentes níveis de ensino e nos quais a antropologia se faz presente, dado que, para eles (Alencar; Targino; Araújo, 2023, p. 9), “o métier antropológico é polivalente e tem lugar em diferentes níveis de aprendizagem”.

Ainda no primeiro volume, os organizadores defendiam que a “educação não se materializa em algo e não se estabiliza em

1 -Antropóloga, docente universitária por 40 anos, sou hoje aposentada como professora titular da Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Graduada bacharel e licenciada em Ciências Sociais, em 1973, fiz meu mestrado em Ciências Sociais (Antropologia) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), em 1979. O doutorado foi em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1990) e o pós-doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, em 1998 e 2002. Sou livre-docente (2003) e professora titular (2009) em Antropologia e Educação pela FE/Unicamp.

E-mail: neusagusmao@uol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6307432429392251>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5627-1286>

alguém” (Alencar; Targino; Araújo, 2023, p. 9), mas é fruto de trocas e compartilhamento de muitos. Com isso, inspirada pelo mestre Brandão e junto com os organizadores citados, também defendo que a antropologia não se faz sozinha, mas é partilhada com outros sujeitos, os quais nós antropólogos chamamos para caminhar conosco quando em campo, seja este uma aldeia distante, o nosso bairro ou, mesmo, o chão da escola. Nesse sentido, o ato educativo e a ação de ensinar envolve conhecimento, transferência e partilha entre sujeitos e, com eles, o fazer antropológico enquanto campo teórico e prático se insurge como pedagogia, ou seja, como prática geradora de conhecimento. Gonçalves (2014) afirma que o fazer antropológico

não é tão somente um deslocamento, uma viagem, uma técnica, um método, uma aproximação, uma convivência: é uma epistemologia no sentido mais clássico deste conceito, qual seja, uma reflexão sobre o próprio ato de conhecer e de como conhecemos (Gonçalves, 2014, p. 158).

O Grupo de Pesquisa Antropologia na Educação Básica (GPAEB) e seus membros, organizadores da presente coletânea, conscientes desse princípio, empreendem esforços em busca da compreensão da vida, vivida, pensada e concebida. Entendem, assim, que a antropologia que atua na educação básica pode ser, e é, reflexiva, crítica e comprometida com a formação de si mesma e do outro com quem compartilha o ato educativo. O movimento com que empreendem a jornada de conhecer e produzir conhecimento impõe a eles pensar e refletir, de modo constante, a prática pedagógica, as condições de ensino buscando entendê-las como conformadoras de um espaço de mais vida. Mas o que é “mais vida”?

Aquino (2022), ao se referir à prática de orientação na experiência acadêmica de Corazza, afirma ser essa prática constitutiva de um

processo como laboratório de experimentação contínua, movente e, em razão disso, um “espaço de mais vida”. Segundo o autor, a prática de orientação como mais vida consiste em

um solo operativo obstinado não apenas com a efetuação de movimentos expansivos de pensar/fazer a educação e, particularmente, a pesquisa educacional, mas sobretudo, com a criação de modos de existência compósitos e distributivos, já que nutridos por nutrientes de vida por vir (Aquino, 2022, p. 14).

Ao estender tal pensamento à prática pedagógica, da qual a própria orientação não se furta, busco compreender o que nos orienta a nos mover de modo a transitar e transformar a nós e ao próprio mundo à nossa volta, de modo a produzir conhecimento. Segundo Brandão (2022, n. p.), o transitar tem a ver com o transformar. E transformar é o objetivo maior dos processos educativos que envolvem a humanidade, razão pela qual nossa sociedade, e nós mesmos, somos todos produto de realidades compósitas, ou seja, somos feitos de relações as mais diversas que se fazem, se refazem em fluxos constantes e que “nos coloca[m] no mundo” em processos que se estabelecem e se desmantelam ao longo da vida.²

Ao nos movermos no fluxo da vida, incorporarmos nossas histórias singulares e nos tornamos sujeitos específicos, ao mesmo tempo que estabelecemos conexões parciais que “nos conectam” a “outros seres humanos”, a outras realidades na construção daquilo que somos e pensamos que somos.

Em diálogo com os organizadores e com os leitores deste volume 4, retomo a epígrafe com que abro este texto, para intentar mover o mundo, nosso e do outro, com quem partilhamos nossa vida e cotidiano

2 - Ver a respeito: Mizrahi, Mylene (2021) em diálogo com as abordagens de Marilyn Strathern e Christina Toren.

e, assim, refletir o pensar/fazer na educação orientado pelo que somos enquanto sujeitos compósitos, moventes, nunca acabados, tal como nossa cultura e nossas sociedades. Portanto, busco compreender a ciência antropológica, ela mesma, como uma ciência compósita, de relações e conexões diversas. Nessa complexidade, ressalta-se seu caráter interpretativo e o fato de ser uma ciência compreensiva e de mediação. Valle (2015) afirma que realidades heterogêneas, como as nossas, colocam

mundos sociais [...] em interação através de agentes e atores variados, [entre eles, o antropólogo e a antropologia] cuja heterogeneidade sugere que a negociação de significados e sentidos seria uma questão central para se entender as práticas e processos de mediação que se desenrolam em sua dupla face, seja societária como cultural (Valle, 2015, p. 37).

A antropologia complexa e moderna que defendo se preocupa com a diversidade do social e atua junto aos grupos que estuda, de modo a colocar o antropólogo e seu fazer como um agente que, entre outros, busca compreender e atuar no contexto das relações dos grupos estudados, não apenas na interioridade de seu mundo particular, mas também em suas relações com a sociedade maior, suas instituições, confrontando visões de mundo e objetivos. Desse modo, a ciência antropológica e o fazer do antropólogo acabam por mediar o campo das práticas sociais e políticas, posto que instrumentalizam e proporcionam ferramentas aos diferentes grupos para que possam compreender os processos de intensa convivência entre diferentes realidades.

Contudo, cabe observar que, na relação direta com os sujeitos de seu olhar e prática, o antropólogo partilha aquilo que ele próprio é e acredita ser, porém, como as relações entre eles são constantemente tensionadas por princípios de complementaridade e de conflito,

repensa de modo constante seus próprios valores e os valores de seu mundo, no qual ele e os sujeitos que estuda fazem parte. Ao mover-se nesse processo, o antropólogo e sua ciência se tornam parte integrante de caminhos pedagógicos de aprendizagem mútua. A aprendizagem mútua propicia a formação de sujeitos ativos e críticos e orienta na constituição deles próprios e de todos como sujeitos no mundo onde estão e onde vivem, na medida em que a negociação de sentidos e significados se impõe e cria potencialidades de “vidas por vir” para todos. Vida singular e específica e, ao mesmo tempo, vida coletiva e em comum. Vidas partilhadas, diversas, não subsumidas uma à outra, mas que o partilhar torna acrescidas por fazer confluir saberes diversos e experiências também diversas. Por meio de uma bela imagem, Nêgo Bispo (2023, p. 4) afirma: “Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece”.

Confluir e compartilhar, segundo o autor, se fazem assim, “força que rende, que aumenta, que amplia” (Nêgo Bispo, 2023, p. 5), posto que o partilhar permite ser um mesmo e um outro, já que acrescido pelo que vem na partilha e convivência. Esse é o princípio que move a antropologia e o antropólogo, pois que não apenas atuam na relação dos e com os chamados “outros” frente à sociedade inclusiva, mas, como ciência e prática, colocam-se, e aos “outros”, como sujeitos entre sujeitos, seres partilhantes de um momento de encontro e confluência. Assim, o estar “entre” faz com que o antropólogo se torne sujeito de aprendizagem de seu mundo e do mundo onde esses sujeitos estão e vivem, permanentemente se movendo e refletindo sobre eles, com eles e consigo mesmo.

Em mão dupla, a antropologia e o antropólogo apreendem o outro e seu mundo ao mesmo tempo que o outro apreende e aprende nosso mundo. No processo de intenso compartilhamento, todos se fazem

aprendizes e mestres por meio da vivência com o outro e através do outro. Nesse sentido, a mediação se amplia constituindo processos de ensinar e aprender, enquanto ensina e aprende mundos e universos diversos, mas em relação. Fato que permite dizer que a antropologia é uma ciência relacional, mais que relativa.

Os processos educativos, que daí resultam, permitem que novas formas interpretativas e identitárias dos próprios grupos em presença se construam, bem como informam e conformam caminhos de luta para que os chamados “outros” possam ser reconhecidos em suas especificidades, sem abrir mão da cultura que os particulariza. Todos os sujeitos assim envolvidos são sujeitos individuais que portam singularidades e especificidades que advêm de seus grupos de pertença, ao mesmo tempo que se irmanam a outros grupos com os quais partilham realidades semelhantes e lutas em comum. Dos movimentos de troca e partilha, qual um laboratório de experimentação contínua e movente, como afirma Aquino (2022), emerge um complexo de sujeitos em relação, resultando em formas de organização e luta, constituindo coletividades do agir que os unem em busca de reconhecimento e direitos. Tal realidade, ao mesmo tempo específica e ampla, pode ser exemplificada com os movimentos quilombolas, movimentos indígenas e de outros grupos por educação diferenciada e políticas públicas específicas frente às formas de atuação do Estado. Portanto, as ações entre sujeitos diversos operam em meio a aprendizagens recíprocas de símbolos e significados, colocando a educação e a cultura como elementos-chave do processo de mediação no campo político e institucional. Vale dizer, como Gusmão (2020, p. 20), que a educação, “como um universo pautado pela mediação compreendida como espaço de relações, pressupõe o debate em torno da educação para diversidade e impõe a reflexão

sobre cultura e cidadania, dois aspectos fundamentais na formação dos sujeitos sociais, de sua realidade social e política”.

A educação e a cultura se tornam, então, elementos essenciais na compreensão da interioridade dos sujeitos e de como partilham relações de exterioridade com diferentes grupos: agências, escola, a sociedade, o Estado, entre outros. Ambas se constituem em ferramentas de compreensão de si e do mundo; ordenam diversos modos de ensinar e aprender, transformando o agir no chão da escola e para além dela. Suscitam, portanto, práticas pedagógicas alternativas e transformam as relações cotidianas, as experiências vividas, levando a novas formas de entendimento e compreensão da realidade.

Nesse cenário, a presença da antropologia com seu repertório teórico e prático torna-se fundamental junto à educação básica, posto que vivemos tempos desafiadores, com certezas, conquistas e compromissos que se fazem tênues ou inexistentes e que exigem que vozes se levantem a demonstrar a necessidade de recuperarmos aquilo que somos como humanidade. No campo da educação, muitas vozes nos alertam de que não estamos sós no mundo, somos dependentes uns dos outros e, nesse movimento, nos criamos e recriamos a nós e ao nosso mundo em outras bases. Como afirmam os organizadores da coletânea, em seu primeiro número (Alencar; Targino; Araújo, 2023), é urgente e

necessário fomentar a discussão acerca do ensino da antropologia na educação básica, através da implementação de uma prática pedagógica promotora de [...] experiências antropológicas. Pode-se, deste modo, combinar, na formação de um repertório teórico e conceitual nos estudantes, uma consciência prática por meio da consciência discursiva, que pode partir das experiências concretas de sala de aula, das biografias particulares para questões mais amplas da vida em sociedade (p. 30).

A antropologia como ciência e prática, ao operar a produção do conhecimento a partir de duas categorias centrais – *cultura e alteridade* – permite o avanço do conhecimento para além das diferenças humanas e seu reconhecimento. Permite conceber a educação de forma ampla, para além da escolarização, mas contando com ela, considerando como fundamental indagar a respeito da relação entre cultura e processos educativos na compreensão dos fenômenos educacionais. Fato que, sem dúvida, move a presença da antropologia na educação básica e inspira e orienta o GPAEB, bem como a coletânea aqui considerada.

Os organizadores, no volume 4, alertam para o fato de que

A antropologia, ao aprofundar as reflexões sobre alteridade e cultura, oferece ao professor ferramentas interpretativas para compreender seu contexto educacional e agir de forma coerente com princípios de inclusão e respeito. Mais do que um conjunto de técnicas, a perspectiva antropológica propõe um modo de ver o mundo capaz de engajar estudantes e docentes em um diálogo transformado.

Portanto, a educação que se ensina e que se faz presente no ensino básico é a que atua em processos de constituição de “vidas por vir”, posto que, enquanto ação e prática, é e será sempre mutável, inacabada, em fluxo constante, com um objetivo sempre à frente. O GPAEB e a antropologia que aqui se apresenta assumem que a educação, ampla e complexa, se faz a “mais criativa e extrema criação humana para partilha do conhecimento”, como diz Brandão (2022, p. 27). Cabe reconhecer o fato, mas como diz o autor, mais que isso, é preciso compreender que “educar não é apenas criar e partilhar conhecimentos, mas dar ao acontecer de seus processos um sentido e um valor de transformação de pessoas, de emancipação de coletivos humanos e sociais”.

Por assim pensar e defender a presença antropológica no ensino básico, o GPAEB amplia a compreensão de que a antropologia como

ciência aberta não “busca soluções finais, mas caminhos através dos quais a vida pode se fazer” (Alencar; Targino; Araújo, 2023, p. 9-10). Caminhos que se constroem na vivência e na partilha comum entre sujeitos, a partir de diálogos consistentes com a vida humana, a nossa e a dos “outros”. Nesse sentido, a educação, tal como a cultura, é sempre social, nunca individualizada, mas coletivamente engendrada. Necessário, pois, ter presente que a educação é um campo político no qual se entrelaçam culturas diversas, em relações de alteridade e desigualdade, contexto fundamental de reflexão no chão da escola. Contexto igualmente desafiador para quem ensina e aprende na relação com esse outro que adentra o espaço escolar e impõe outras formas necessárias para ensinar e aprender.

Na dimensão educativa de formação e ensino, a antropologia moderna e compreensiva, como afirma Dietz (2016), irá contribuir para a reflexão crítica dos processos de interculturalidade, de troca e equidades como uma das suas tarefas na relação com esse outro campo, a educação. A educação pensada para além dela potencialmente gesta outras vidas, “vidas por vir” que resultam do conhecimento, do como se criam outras realidades, ao mesmo tempo que nos produz a nós mesmos enquanto antropólogos e educadores, sujeitos aprendentes em movimento. Com isso, regressamos à ideia de que transformar equivale a dizer de movimento e mudança, de fluxos e travessias, de ações de mover o mundo e se mover. Em cena, o mover a mente entre pensamentos e aprendizados. Como isso acontece?

As muitas experiências pedagógicas presentes nos diversos volumes desta coletânea apontam para múltiplas possibilidades de ensino e extensão que, em diferentes contextos, professores e estudantes movem tendo por base a antropologia e o seu fazer, a etnografia. Como diz Oliveira (2023a, p. 42), “as etnografias dialogam, em seu processo de produção do conhecimento, com o conceito de cultura [...] peça-

chave para a articulação entre o debate antropológico e o educacional considerando que não há prática educativa desculturalizada”.

Nesse sentido, “os fenômenos educacionais em sua teia de relações e de práticas, captando sua elaboração cotidiana” (Oliveira, 2023a, p. 42), refletem-se nos movimentos que professores e estudantes empreendem e relatam nesta coletânea. Evidencia-se, assim, os processos de reflexão constantes de suas práticas e indagações que, sem dúvida, estão alicerçados na cultura e na alteridade dentro e fora da sala de aula. As experiências etnográficas são construídas a partir da observação, da reflexão e comparação de cotidianos pessoais e de cotidianos de grupos diversos e, por sua vez, permitem superar o engessamento dos conceitos e viabilizam a percepção viva e consistente da própria realidade.

Professores e alunos com roupagens diversas, recursos inusitados como narrativas ficcionais e literárias, oficinas de poesia, música, teatro, textos pessoais e autobiográficos, dentre muitos outros recursos, possibilitam incursões de pensamento e reflexão dentro e fora da escola, criando pontes, aproximando todos, ampliando sentidos e pertencas. No processo, as descobertas se fazem singulares e subjetivas, mas, mediadas pelo aporte teórico da antropologia, se confluem e ampliam a compreensão de mundo e de estar no mundo. Como diz um dos autores deste volume 4, nesse agir e por assim agir na prática escolar, professores e estudantes fazem a “transposição didática da temática da cultura”, dialogando e aproximando experiências pessoais e cultura local. Compreendem, assim, o tema cultura e tornam tangível a condição de alteridade.

Por tudo isso, as diversas práticas instauradas pela presença da antropologia no chão da escola, em qualquer de seus níveis de formação, possibilitam que suas ferramentas se coloquem como

mediadoras das relações com grupos, povos e culturas diversos no viver de realidades de complementariedade e confronto, em sociedades tidas por modernas e complexas, como a nossa. Trata-se de ter presente que as relações sociais que se vive constituem um contexto de tensão e de poder, que integra o campo político das relações entre sujeitos diversos. Campo do qual não escapam a própria realidade, as práticas pedagógicas, a instituição escola e a educação. Tal contexto possibilita dizer que a compreensão da *cultura* se faz fundamental por ser, mais do que referência ao mundo simbólico, um conceito de mediação e, como tal, um conceito político. Em outro texto (Gusmão, 2010), afirmo que

As culturas como práticas simbólicas e estruturas de mediação constituem um campo político de muitas possibilidades, já que envolvem seletividade, ideologia e mudança; envolvem o espaço político das relações entre os homens, implicando relações de poder vigentes para cada grupo e sociedade, embora não se confundam com esses processos. Por tudo isso, pode-se afirmar a impossibilidade de definir, de modo único e total, um conceito de cultura, principalmente ao se tratar de sociedades complexas (Gusmão, 2010, p. 263).

Por essa razão, a antropologia e suas categorias centrais de *cultura* e *alteridade* possibilitam um agir na chamada educação básica que busca desconstruir muros, barreiras e construir pontes e fazer a travessia entre a percepção de mundo de quem assume o ensinar e de quem está ali para aprender, mas ambos com a mente aberta para se deixar penetrar por outras vozes, outros valores, buscando, assim, compreender quem de fato são todos, onde se está e por quê. Trata-se de pensar a realidade de sujeitos em relações compósitas, diversas, mas que conformam um nós e um mesmo, todos iguais e diferentes, e que, segundo Edgar Morin (2017), é o maior desafio de nossa condição humana.

Parte desse desafio está dado pelo fato de que, em sociedades como as nossas – modernas, capitalistas e desiguais – o processo educativo, principalmente nas escolas, toma por base a centralidade da escrita em detrimento da oralidade, a qual nos acompanha desde que nascemos e que resulta no entendimento de mundo que temos e que segue com cada um ao adentrar o espaço escolar. Nesse “saber incorporado”, que Iturra designa como *mente cultural*³, estão presentes as experiências pessoais e coletivas que a escola, em sua tradição, não considera, ou mesmo nega, dando espaço a processos de discriminação e de exclusão.

Por tudo isso, o resgate da cultura e da alteridade como necessárias no ciclo básico, por meio da antropologia, possibilita repor a conexão entre ensinar e aprender, resgatando identidades próprias, culturas específicas e valorizando, em pé de igualdade, um e outro conhecimento, apreendendo saberes singulares em diálogo com os saberes instituídos e conformando um outro modo de ser e estar na realidade social. Um outro modo de compreender que somos todos iguais e diferentes!

A defesa dessa ciência no ciclo básico e em outros ciclos e espaços ocorre, posto que na compreensão de seu campo teórico e prático está dada a possibilidade de compreensão dos processos de significação e interpretação das realidades humanas, para diferentes grupos e culturas em relação. O que essa ciência possibilita é o desvendar o como o real é significado, percebido e interpretado por indivíduos, por grupos e, como tudo isso se impregna “na textura social do cotidiano, enquanto imagem, rotina e ruptura, enquanto universo significativo que é parte da vida vivida, pensada, sentida e concebida” (Gusmão, 1999, p. 46).

Por tais características, o quarto volume desta coletânea aponta para a presença da antropologia no ensino básico como “um espaço

3 - *Mente cultural* é entendida por Iturra como “um saber particular, erigido na observação do mundo onde está e vive, fruto do agir em sociedade e das experiências vividas com aqueles com os quais, ela, criança, partilha a vida. Um saber que estrutura sua mentalidade e se expressa pelo universo da ‘oralidade’” (Gusmão, 2003, p. 198).

de confluência de vozes que acreditam em uma educação engajada, curiosa e radicalmente aberta às múltiplas formas de conhecimento”, como também “amplia nosso entendimento sobre o que significa educar e ser educado em meio a tantos contrastes e possibilidades” (Alencar; Targino; Araújo, 2023, p. 18-19). Daí que, nos volumes anteriores desta coletânea e no volume de agora, a questão que orienta diversos pensamentos resultantes da presença da antropologia na educação básica toma por centro entender o que é *diferença*, o que é *diversidade* e qual a razão de ambas subsidiarem a construção das *desigualdades* que permeiam as práticas sociais. A busca de compreender cada uma dessas noções e seus efeitos concretos na realidade social desigual, marcada por processos de discriminação, de preconceito e negação dos chamados “outros”, revela que precisamos de *educação* ou, como já dizia Brandão, precisamos de *educações*, porque sempre plural, sempre múltipla, tal como a própria vida.

Assim, o diálogo da antropologia com a educação no ensino básico e em todo e qualquer ciclo formal de ensino e fora dele deve ser feito de modo ético, engajado, comprometido e reflexivo, que tome experiências vivas e concretas do mundo real e as torne um campo fecundo de aprendizagem e reconhecimento de culturas, elas também múltiplas e diversas. Fato que exige ouvir as vozes caladas e presentes no chão da escola e que obriga a reconhecer trajetos e trajetórias para colocá-las como matéria-prima do pensar, do refletir, em pé de igualdade, entre sujeitos diversos, porém, iguais, uns aos outros ali, onde estão e no que vivem.

Equivale dizer que, ao perceberem a si e ao outro tão diferentes, como sujeitos de uma realidade que, por mais diversa que seja, é partilhada em comum, torna-se desafiador refletir suas subjetividades, encontros e desencontros naquilo que são e vivem, para que se estabeleçam outras percepções de mundo.

Nesse cenário, uma nova realidade objetiva, crítica e reflexiva se coloca como matéria-prima por excelência à disposição dos que ensinam e dos que aprendem. Todos se encontram, então, envolvidos em processos de aprendizagem mútua e de descobertas potenciais de outra vida, nutrida pela história particular de cada um. Mais que isso, tal aprendizagem, por ser coletivamente vivida, se faz nutriente de “vidas por vir”.

Para inquietar e para estarmos constantemente alertas a respeito do mundo, nosso mundo, e na necessidade de manter nutridas as “vidas por vir”, resgato aqui um poema de Eduardo Galeano:

PRIMEIRAS LETRAS⁴

Com as toupeiras, aprendemos a fazer túneis

Com os castores, aprendemos a fazer barragens

Com os pássaros, aprendemos a fazer casas

Com as aranhas, aprendemos a tecer

Do tronco rolando morro abaixo, aprendemos a roda

Do tronco que flutuava à deriva, aprendemos o navio

Com o vento, aprendemos a velejar

Quem nos ensinou os truques/as maldades?

De quem aprendemos a atormentar o próximo e

A humilhar o mundo?

A primeira parte desse poema diz de como aprendemos com a natureza e com nossos próximos, posto que também integramos a natureza com nossa humanidade. O poema afirma nossa capacidade

4 - Do original: “*Primeras Letras. De los topes, aprendimos a hacer túneles/De los castores, aprendimos a hacer diques/De los pájaros, aprendimos a hacer casas/De las arañas, aprendimos a tejer/Del tronco que rodaba cuesta abajo, aprendimos la rueda/Del tronco que flotaba a la deriva, aprendimos la nave/Del viento, aprendimos la vela. ¿Quién nos abra enseñado las malas mañas?/¿De quién aprendimos a atormentar al prójimo y/A humillar al mundo?*”. Texto original de Eduardo Galeano, tradução livre de Neusa Maria Mendes de Gusmão.

de aprender, já que somos animais aprendentes. E, como diz o poema, aprendemos observando o mundo à nossa volta. Contudo, na segunda parte do poema, a indagação que se coloca diz da capacidade do mundo no qual vivemos ser espaço de truques, maldades e humilhações. Em uma sociedade de marcada hierarquia e desigualdade, como a nossa, deve insurgir a *educação*, movente e transformadora, consciente e crítica. Uma educação que possa nos fazer entender que educar é o desafio central de uma sociedade de aprendizagem, na qual relações de intercâmbio e partilha possibilitem não apenas um diálogo fecundo, mas também um trânsito intenso e reflexivo da realidade social, de modo a não submeter um saber a outro, de modo a não os hierarquizar (Gusmão, 2003, p. 201), ou seja, a não hierarquizar sujeitos sociais que partilham a vida sendo iguais e diferentes.

Na (in)conclusão das reflexões que aqui compartilho com os organizadores da coletânea e com os leitores, espero ter conseguido abrir janelas de ver e ouvir o mundo, nosso e dos chamados “outros”, no qual todos estamos partilhando a vida. Ao mesmo tempo, busquei apontar para as possibilidades da antropologia como teoria e prática que potencializa a aquisição de um conhecimento significativo entre sujeitos que ensinam e aprendem, aprendem e ensinam. Assim, ao mover a mente entre pensamentos e aprendizados, qual um laboratório de experimentação sempre movente, busquei e busco o pensar e o fazer da educação, na pesquisa, na docência, entre pessoas, sujeitos e grupos. Busquei e busco demonstrar como sempre presente a relação intrínseca entre cultura e experiência, entre cotidiano e os desafios da vida. O movimento contínuo e permanente que nos move e move o pensamento é e deve ser aberto para a compreensão de mundo. Um mundo no qual se inscrevam nossas memórias e nossas práticas como pais, filhos, professores, educadores, aprendentes da vida vivida e agentes da “vida por vir”.

Uma última palavra

Retomo, portanto, o que dizem os organizadores da coletânea sobre ser este um esforço e um desafio que se faz na “tarefa de levar a antropologia para a educação básica, ressignificando seus conteúdos e contribuindo para o aperfeiçoamento dos educadores que a elegem como componente curricular”. Nesse desafio, a presente coletânea e seus volumes já publicados e em andamento devem ser, e são, “um marco no estímulo às experimentações e produções de pesquisadores e docentes dedicados a transposição dos conhecimentos antropológicos para a educação básica” (Alencar; Targino; Araújo, 2023, p. 42).

Ao chegarmos ao volume 4 da presente proposta, considero que estamos já na etapa de consolidação dessa empreitada valentemente assumida pelo GPAEB e que veio para ficar, apesar das dificuldades. Isso tudo porque os diferentes volumes publicados e seus conteúdos vão ao encontro de um solo fértil na pesquisa e na docência de antropólogos que elegem a educação básica como ofício para além do ensino superior. Como diz Fontes (2024, p. 17), “essas iniciativas [a da coletânea] estimulam colegas de profissão a refletirem e sistematizarem suas experiências com o ensino de antropologia nas escolas”, mas não só, já que os esforços no chão da escola também contribuem para a produção de conhecimento.

Recomendo enfaticamente a leitura dos volumes anteriores (1, 2, 3) e deste volume 4. Chamo a atenção não apenas para os textos que aí estão e que contribuem para ampliar olhares sobre a prática antropológica no ciclo básico, mas, também, para os *agradecimentos* e *apresentações* (Alencar; Targino; Araújo, 2023; 2024; 2025; 2026), por sua riqueza e aporte fundamental da proposta que norteia esta coletânea. Por sua vez, em todos os volumes até aqui publicados, os prefácios nos instigam a ampliar conhecimentos por transitarem entre o passado e o presente,

no ir e vir de trajetos e de pensadores de reconhecidos méritos para se pensar a educação, a prática pedagógica e antropológica no chão da escola. Assim, no volume 1, o prefácio de Oliveira (2023a) mostra o cenário histórico no qual a antropologia como ciência e sua relação com a educação se movem. Tal contexto se amplia e se complementa com a apresentação do volume 2 (2024), em que o diálogo da antropologia com o campo educacional se faz pela retomada dos clássicos da área, aproximando-os de nosso tempo e época, de modo a atualizar os avanços e os limites dos debates do passado no presente. Um sopro sensível nos chega no prefácio do volume 2 (2024), posto que Fontes aponta para antropologia na educação básica como permitindo trocas, acolhimento e construção partilhada e coletiva de fazeres e de saberes. Fato que encontramos assertivamente em todos os volumes até aqui publicados. Assim, o prefácio e a apresentação do volume 3 (2025) agregam mais conteúdo ao universo histórico da antropologia com a educação, ressaltando sua presença no chão da escola e na prática docente. Amplia-se, assim, a compreensão da relação da antropologia na educação básica, compreendida como *projeto e missão* na feliz expressão cunhada por Rocha. Será esse, também, o debate que anima a compreensão da antropologia como pedagogia presente no prefácio do volume 3, e que retomo neste prefácio (volume 4), inspirada por Brandão e fazendo eco a Gonçalves na compreensão da antropologia como conhecimento e partilha no campo educacional. Aqui, meu pensar em diálogo com quem me antecedeu em todos os volumes desta coletânea demarca a defesa do fazer antropológico como sendo uma pedagogia da antropologia, uma forma de produzir prática e teoria, de produzir conhecimento e fazer acontecer “mais vida”.

Referências

ALENCAR, Breno Rodrigo de Oliveira; TARGINO, Gekbede Dantas; ARAÚJO, Marcelo da Silva (org.). **Antropologia na Educação Básica**. Belém: Editora IFPA, 2023.

ALENCAR, Breno Rodrigo de Oliveira; TARGINO, Gekbede Dantas; ARAÚJO, Marcelo da Silva (org.). **Antropologia na Educação Básica**. v. 2. Belém: Editora IFPA, 2024.

ALENCAR, Breno Rodrigo de Oliveira; TARGINO, Gekbede Dantas; ARAÚJO, Marcelo da Silva (org.). **Antropologia na Educação Básica**. v. 3. Belém: Editora IFPA, 2025.

ALENCAR, Breno Rodrigo de Oliveira; TARGINO, Gekbede Dantas; ARAÚJO, Marcelo da Silva (org.). **Antropologia na Educação Básica**. v. 4. Belém: Editora IFPA, no prelo.

AQUINO, Julio Groppa. A orientação acadêmica como espaço de mais vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e124424, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236124424vs01>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Almanaque Argonautas 3: por uma pedagogia peregrina**. Campinas: [s. n.], inverno 2022. Inédito.*

DIETZ, Gunther. Antropología, educación y desigualdades.

Anthropológicas, Recife, ano 20, v. 27, n. 1, p. 11-20, 2016.

Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaanthropologicas/issue/view/1720>. Acesso em: 5 dez. 2016.

FONTES, Bárbara. Prefácio: vida longa à Antropologia na Educação Básica. In: ALENCAR, Breno Rodrigo de Oliveira; TARGINO, Gekbede Dantas; ARAÚJO, Marcelo da Silva (org.). **Antropologia na Educação Básica**. v. 2. Belém: Editora IFPA, 2024.

GALEANO, Eduardo. El viaje. **Mini Letras**, p. 26, set. 2006. Blog. Disponível em: <https://astripasdoverso.blogspot.com/2012/02/eduardo-galeano-primeras-letras.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GONÇALVES, Marco Antonio. A reeducação do antropólogo: a pedagogia da antropologia. In: ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira (org.). **Diálogos sem fronteiras: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 149-164.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 41-78, jul. 1999. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/679>.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 197-213, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/issue/view/1039>.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Por uma antropologia da educação no Brasil. Resenha de: ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 259-265, maio/ago. 2010.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação quilombola: etnicidade e mediação. **EntreRios: Revista do PPGAnt/UFPI**, Teresina, v. 3, n. 1, p. 9-26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/entrerios/article/view/11628/6703>.

MIZRAHI, Mylene. A educação como relação: estética, materialidade, subjetivação: contribuições desde a antropologia. In: BANNELL, Ralph Ings; MIZRAHI, Mylene; FERREIRA, Giselle (org.). **Deseducando a educação: mentes, materialidades e metáforas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2021. p. 165-179.

MORIN, Edgar. Edgar Morin: é preciso educar os educadores. **Fronteiras do Pensamento**, jan. 2017. Entrevista. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. Prefácio. In: ALENCAR, Breno Rodrigo de Oliveira; TARGINO, Gekbede Dantas; ARAÚJO, Marcelo da Silva (org.). **Antropologia na Educação Básica**. Belém: Editora IFPA, 2023a. p. 17-28.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2023b.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.

VALLE, Carlos Guilherme Octaviano do. **Etnicidade e mediação**. São Paulo: Annablume, 2015.

* Esse mesmo texto, cuja data cito como 2022 e inédito (n. s.), foi distribuído nessa época pelo autor entre amigos e na Rede Argonauta, como menciona Rocha, no prefácio do volume 3. Importa afirmar que ele consta como disponível também 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. Ver: <https://apartilhadavida.com.br>.

Apresentação

Aconteça o que acontecer, nunca devo deixar de fazer ginástica 3 vezes ao dia.

Essa frase, dita por Bronislaw Malinowski na sua obra *Um diário no sentido estrito do termo* (1997, p. 213), parece, por óbvio, não se coadunar com o objeto deste livro, qual seja, as experiências antropológicas aplicadas à educação básica. Contudo, se a evocamos é porque este volume 4 do *Antropologia na educação básica* tornou-se para nós, organizadores, a nossa ginástica.

Esta ginástica tem requerido um trabalho coletivo disciplinado e cotidiano. Um cotidiano, diga-se de passagem, com dupla conotação: na pesquisa e escrita de reflexões acadêmicas acerca da confluência entre educação e antropologia e na docência em classes de ensino médio, nas modalidades de formação geral (ainda muito comum nas escolas das redes estaduais) e técnica (predominante nas instituições federais de ensino básico, técnico e tecnológico).

Este quarto volume da coletânea *Antropologia na educação básica* dá continuidade ao projeto iniciado em 2023 pelo Grupo de Pesquisa em Antropologia na Educação Básica, coordenado pelos professores Breno Rodrigo de Oliveira Alencar, Gekbede Dantas Targino e Marcelo da Silva Araújo.

O livro surge como resultado das reflexões e trocas acadêmicas desenvolvidas ao longo dos últimos anos, permeadas por debates em congressos, como a Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), a Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM) e encontros da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

O objetivo comum que unifica esses pesquisadores é consolidar a presença da antropologia nos currículos da educação básica, reivindicando sua importância teórica e prática na formação de estudantes, especialmente em um contexto em que as políticas públicas e as reformas educacionais vêm impactando diretamente o ensino de sociologia e de ciências sociais em todo o mundo e no Brasil, em particular. Dessa forma, o presente volume reúne estudos e experiências pedagógicas que reforçam o valor da antropologia para a compreensão dos processos culturais, étnicos, políticos e identitários que atravessam o dia a dia escolar.

Desde a publicação do primeiro volume da coletânea, em 2023, surgiram aprofundamentos em diversos eixos: pesquisas sobre metodologias de ensino, reflexões sobre a construção de materiais didáticos e estratégias de abordagem de temas fundamentais para a formação cidadã, como relações étnico-raciais, gênero, identidade e diversidade cultural. A consolidação desse projeto não apenas resultou em artigos e capítulos, mas também na criação de espaços de diálogo permanentes em eventos nacionais e internacionais, permitindo que docentes, pesquisadores e estudantes compartilhassem experiências bem-sucedidas e analisassem entraves à efetiva inserção da antropologia no currículo. Assim, este volume é fruto de uma rede cada vez mais ampla, que se estende do Norte ao Sul do país e busca responder aos desafios impostos pelo cenário educacional contemporâneo.

Voltando a uma antropologia mais ampla e seus porquês

Como é sabido, a educação, em especial o seu nível básico, é um desses temas que confirma o entendimento de que tem havido, no Brasil, a partir dos anos de 1960 (com notável aceleração nas décadas de 1980 e 1990), um movimento de deslocamento das pesquisas antropológicas baseadas

numa alteridade radical para uma alteridade mínima (Oliveira, 2023, p. 31). Nesse sentido, a antropologia seria o “estudo das experiências humanas a partir de uma experiência pessoal”, como muito bem o coloca Márcio Goldman (*apud* Uriarte, 2012, p. 4). Essa experiência pessoal qualifica a educação como um exercício de autorreflexão, exercício hermenêutico, no qual nem sempre os antropólogos dizem coisas novas, mas nem por isso menos inovadoras. A perspectiva da inovação é, pois, o que buscamos ofertar nesta obra.

Como dito anteriormente, é o quarto volume de uma série muito bem-sucedida. Para o público geral, mas mais especialmente para estudantes e docentes de ciências sociais, o interesse na chamada sociologia escolar, em que pese a sua intermitência como disciplina obrigatória nos sistemas de ensino, confirma uma célebre passagem do antropólogo Evans-Pritchard (2005, p. 244), na qual ele afirma que “todo saber é relevante para nossas pesquisas, podendo influenciar a direção de nossos interesses e, por intermédio destes, nossas observações e a maneira de apresentá-las”.

Muito pode ser dito sobre a antropologia, mas parece ser consensual que ela é a ciência humana que aborda um pouco de tudo que cada outra ciência humana aprecia. Isto é, todas as dimensões do fazer humano podem ser pesquisadas, comparadas, analisadas e interpretadas do ponto de visto antropológico. Essas pesquisas, comparação, análise e interpretação podem se dar, na antropologia, pelas chamadas monografias, sobre as quais o conhecido antropólogo alemão Franz Boas chegou mesmo a afirmar que elas, as monografias, ensinam mais sobre o pesquisador do que sobre a comunidade estudada. Por isso, para a antropologia, todo indivíduo que transita por diferentes mundos sociais é um mediador.

Como vimos, a antropologia deixou de ser uma ciência social marginal, como foi até a década de 1960, para ter o mesmo status das

demais ciências sociais. E a chamada antropologia *at home* (Oliveira, 2013, p. 70), ou seja, aquela com os olhares voltados para a realidade social partilhada pelo próprio antropólogo, tornou-se a principal marca dos profissionais brasileiros. Afinal, como disse Tolstoi, “se queres ser universal, escreve sobre a tua aldeia”.

A antropologia, dentre as ciências sociais, definiu de forma bastante satisfatória seu objeto de estudo, seu objetivo e método. Dessa forma, ela sempre teve um sentido muito aguçado de que aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo. Como diria um dos mais famosos sociólogos do nosso país, Fernando Henrique Cardoso, no texto “Livros que inventaram o Brasil” (1993, p. 24), ao tratar da contribuição de Antônio Cândido, “a antropologia do cotidiano se tornou algo normal”.

Para tanto, evocando o antropólogo Clifford Geertz (1989, p. 62), a conexão textual entre o *estar aqui* e o *estar lá*, os dois lados da antropologia, a construção imaginativa de um terreno comum entre o *Escrito Para* e o *Escrito Sobre* (que não são hoje, como se mencionou, as mesmas pessoas em uma diferente estrutura mental) é a *fons et origo* do poder que a antropologia possui de convencer qualquer um de qualquer coisa (grifos no original).

Nesse “poder que a antropologia possui de convencer qualquer um de qualquer coisa”, não é necessário, para Geertz (1997, p. 106-107), conhecer tudo para compreender alguma coisa. Como esse mesmo autor escreve em “Do ponto de vista dos nativos”: a natureza do entendimento antropológico, é possível relatar subjetividades alheias sem recorrer a “pretensas capacidades extraordinárias para obliterar o próprio ego e para entender os sentimentos de outros seres humanos”. Possuir e desenvolver capacidades normais para essas atividades é, obviamente, essencial se temos esperança de conseguir que as pessoas

“tolerem nossa intrusão em suas vidas ou de que nos aceitem como seres com quem vale a pena conversar”.

Assim, podemos afirmar que o que melhor caracteriza a posição antropológica é o esforço de reconstituir os critérios internos que cada grupo utiliza para sua autorreflexão e, com isso, como sustentam Carniel e Rapchan (2018, p. 693), produzir formas de alfabetização antropológica que promovam uma relação ativa com os textos e suas articulações com o mundo vivido.

Nessa reconstrução de critérios internos por intermédio de formas de alfabetização antropológica (pois não seria possível iniciar alguém sem ser iniciado também, como nos lembra Thereza Peric), o imaginário é constituído. E as práticas simbólicas que o constituem são organizacionais e educativas, criando vínculos de solidariedade e de contato.

Se, na história da antropologia aplicada, passamos de uma antropologia doutoral, preocupada somente com problemas teóricos, para uma outra que afirmava um certo interesse pelos assuntos públicos, é porque esta, a antropologia, é aberta, uma vez que não se busca soluções finais, mas caminhos através dos quais a vida pode se fazer. A antropologia, assim, existe para expandir o escopo desse diálogo; para, como nos ensina Ingold (2017, p. 224), “entabular uma conversa sobre a vida humana”.

À guisa de conclusão: de volta a uma antropologia mais miúda

Se, como afirmam Rodrigues e Ribas (2009, p. 83), o mundo da vida é o único assunto verdadeiramente digno de reflexão, reconhecendo que “toda reflexão deve começar pela descrição do mundo vivido”, então, a contemplação deste mundo não é apenas um ato de generosidade perceptiva, mas também parte do exercício de um contorno antropológico que se nos coloca.

Se são dois os elementos que fundamentam a antropologia (o desejo de conhecer a si mesmo e o desejo de conhecer o outro), interessam-nos, como antropólogas e antropólogos, as narrativas, as histórias de vida, os dados da observação direta do cotidiano. Assim, nossa leitura sobre o outro é sempre uma das interpretações possíveis, comprovando que a contribuição da antropologia para esse intento vem mais de seu método do que de seu estoque de conhecimentos. Falando de outra forma, é dedicar atenção às coisas, em vez de adquirir conhecimento que nos absolva da necessidade de fazê-lo; é sobre a exposição em vez de imunização.

Encerramos com uma passagem que acreditamos magistral, expondo o que Geertz identifica como o “impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem”. Diz ele:

Ser humano... não é apenas falar, emitir as palavras e frases apropriadas, nas situações sociais apropriadas, no tom de voz apropriado e com indireção evasiva apropriada. Não é apenas comer: é preferir certos alimentos, cozidos de certas maneiras, seguir uma etiqueta rígida à mesa ao consumi-los.

A presente obra é composta por 13 textos e se divide em seções. A primeira sessão, intitulada “Fundamentos e perspectivas da antropologia na educação básica”, inicia-se com o capítulo “A importância da antropologia para a educação das relações étnico-raciais (Erer)”, assinado pela professora Simone de Oliveira Mestre. Ela retoma a importância da antropologia para a implementação da educação das relações étnico-raciais (Erer). Mestre discute como as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas, abrem um horizonte de possibilidades para o conhecimento antropológico na sala de aula. A autora sublinha que o racismo estrutural só pode

ser, de fato, enfrentado se houver uma abordagem clara dos processos históricos que moldaram as desigualdades raciais no Brasil, bem como das diversidades culturais que compõem o país. Em uma análise minuciosa de práticas educativas, a autora mostra como o debate sobre alteridade, decorrente do pensamento antropológico, ajuda a romper estereótipos e a revelar toda a complexidade de identidades que coexistem em uma mesma escola. Apoiando-se em autores como Kabengele Munanga e Lélia Gonzalez, a autora argumenta que a antropologia oferece ferramentas de reflexão que vão além do simples cumprimento de leis, pois envolvem a compreensão mais profunda de processos culturais, simbólicos e históricos que conformam a experiência de ser negro, indígena ou mestiço no espaço educacional. Ao descrever algumas atividades realizadas em contextos escolares diversos, a autora evidencia a capacidade da antropologia de inspirar práticas pedagógicas que incentivam o respeito, a empatia e a valorização de vozes historicamente silenciadas.

Na sequência, no capítulo “Alteridade e cultura na escola: transposição didática nas aulas de antropologia”, do professor Vítor Gonçalves Pimenta, são retratados os desafios de transposição didática enfrentados por educadores que se debruçam sobre temas antropológicos. Pimenta parte das reflexões de Yves Chevallard acerca do conceito de transposição didática para argumentar que traduzir para a linguagem escolar conceitos como cultura, etnocentrismo e relativismo não é tarefa simples, já que esses termos surgem em um contexto acadêmico especializado. O autor aprofunda a discussão ao demonstrar que, muitas vezes, na ânsia de tornar o conteúdo “acessível”, corre-se o risco de simplificá-lo ao ponto de esvaziar sua densidade conceitual. Ele descreve atividades de sala de aula em que, por meio de dinâmicas de grupo e estudos de caso, os estudantes não apenas aprendem definições, mas também vivenciam

situações de estranhamento e reflexão crítica sobre suas próprias concepções de “normalidade” e “diferença”. Ao final do capítulo, Pimenta enfatiza que a transposição didática da antropologia deve preservar a força heurística do olhar antropológico, convidando os jovens a se tornarem pequenos etnógrafos de seu próprio cotidiano. Nesse sentido, a crítica à simplificação excessiva se equilibra com a preocupação de manter a dimensão reflexiva, que é o cerne da perspectiva antropológica. O resultado é um texto que une uma base teórica sólida a sugestões de práticas concretas, mostrando que o conhecimento antropológico só se torna relevante na escola se for capaz de dialogar com a realidade dos estudantes.

O terceiro capítulo deste conjunto pertence às professoras Ana Clara Carvalho e Grazielle Schweig. Intitulado “As dimensões poéticas e multissensoriais da antropologia na educação básica”, o texto inspira-se em Tim Ingold e Clifford Geertz, desenvolvendo a ideia de que a experimentação sensível é um caminho potente para introduzir a perspectiva antropológica em sala de aula. Elas descrevem como oficinas de poesia, música e outras formas de expressão artística podem funcionar como disparadores para debates sobre cultura, identidade e significado, de modo a envolver os estudantes de maneira afetiva e intelectual. Há, nesse sentido, um contraponto a abordagens excessivamente conceituais, que, por vezes, afastam o educando da vivência concreta da alteridade. Carvalho e Schweig enfatizam que a construção coletiva de textos poéticos e a incorporação de elementos sensoriais nas aulas fomentam a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro, competências cada vez mais essenciais em sociedades plurais e marcadas por processos de desigualdade. Além disso, o capítulo aponta que, ao se abrir espaço para a criatividade e para a expressão individual, o ensino de antropologia ganha fluidez e se integra mais organicamente às demandas de um currículo que

valorize a transversalidade sem perder a profundidade crítica. As autoras concluem que, nesse método, a subjetividade do aluno deixa de ser mero objeto de estudo e passa a ser parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem, criando um diálogo vivo com o corpo teórico antropológico.

Encerrando a sessão, a professora Andréa Lúcia da Silva de Paiva tece considerações acerca do olhar antropológico no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em Campos dos Goytacazes/RJ. Intitulado “O olhar antropológico no Pibid de sociologia em Campos dos Goytacazes: contribuições para uma educação patrimonial”, o capítulo discute como a formação inicial de professores pode incorporar elementos da pesquisa antropológica, sobretudo quando se trata de projetos que envolvem a comunidade local e a educação patrimonial. Em sua análise, Paiva descreve atividades de mapeamento do patrimônio cultural, observação, levantamento de dados sobre memória e patrimônio e a elaboração de recursos didáticos que valorizam a história e as práticas culturais do município. O texto destaca o potencial da antropologia para aproximar os futuros professores das realidades socioculturais dos alunos, incentivando uma postura de respeito e diálogo com a diversidade. A autora também relaciona tais experiências a conceitos de memória social e identidade, argumentando que essas noções fornecem bases sólidas para o desenvolvimento de habilidades docentes voltadas à construção de uma escola participativa e comprometida com o reconhecimento das diferentes trajetórias dos estudantes. A mensagem final de Paiva é clara: ao incorporar a perspectiva antropológica desde a formação inicial do professor, aumentam as chances de formar profissionais que enxergam a sala de aula como um espaço de investigação, onde a comunidade e a cultura local também são fontes de saber e inspiração.

A segunda sessão, “Antropologia e currículo: análises e reflexões sobre os materiais didáticos”, principia com o capítulo “O que os livros didáticos nos dizem sobre a antropologia na educação básica? Uma análise do PNLD 2018”, escrito pela professora Barbara Fontes. Nele, ela evidencia as múltiplas tensões que surgem na tentativa de inserir a antropologia nos livros escolares. O texto traz detalhes sobre a seleção das coleções, a análise de trechos específicos e a forma como conceitos como cultura, etnocentrismo e relativismo aparecem (ou não) nos capítulos dedicados à sociologia. Fontes constata que, por vezes, a antropologia é reduzida a breves menções, sem grande desenvolvimento conceitual, ou é tratada de modo difuso, quase imperceptível para o estudante. Assim, as preocupações teóricas ganham relevo: inspirada por Michael Apple, a autora aponta como o livro didático, como produto editorial, é atravessado por escolhas políticas e ideológicas que afetam os conteúdos. De outro lado, ela relata experiências de professores que conseguem ressignificar esse material, compondo sequências didáticas que dão vida aos conceitos antropológicos. Ao final, Fontes indica que a simples menção a determinados temas não garante uma prática emancipatória, mas lembra que a presença de referências antropológicas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pode ser um passo inicial para fomentar debates mais profundos.

Em diálogo com esse cenário, a professora Anny Gabrielle Menezes Sousa, no capítulo “A antropologia no guia do PNLD 2021 e a sua presença nos livros didáticos pós-reforma do ensino médio”, direciona seu olhar ao PNLD 2021, a fim de investigar até que ponto a recente reforma do ensino médio e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afetam a presença da antropologia nessa coleção. Sousa descreve o arcabouço legal e político que sustenta essas mudanças, destacando que a reorganização dos itinerários

formativos deixa a sociologia em posição de fragilidade, muitas vezes contemplada apenas como um eixo transversal ou opcional. Isso, segundo ela, tem reflexo direto no modo como a antropologia aparece, seja como parte das ciências sociais, seja diluída em temas de cultura e diversidade. Em sua pesquisa, a autora relata a coleta de depoimentos de professores que sentem dificuldade em abordar as nuances antropológicas diante da falta de clareza das orientações curriculares e da superficialidade com que muitos livros lidam com os povos indígenas, quilombolas ou outras populações tradicionais. O capítulo conclui com algumas propostas de superação, entre elas, o estímulo à formação continuada de professores em antropologia e a articulação em rede de docentes que se dedicam a criar conteúdos complementares aos livros didáticos.

Na mesma seção, o texto “O artesão didático: possíveis desdobramentos das práticas docentes em interface da antropologia e educação”, dos professores Robson Campanerut da Silva, Juliany Costa Peres e Emanuel Pedro Martins Gomes, traz a metáfora do “artesão didático”. Para tanto, enfatizam a importância da criatividade e da observação etnográfica no planejamento das aulas. Defendendo que o professor não deve apenas consumir o material pronto oferecido pelos livros, mas, sim, intervir, adaptar e recriar conteúdos de acordo com as necessidades e particularidades de cada turma, inspiram-se em Richard Sennett e Paulo Freire. Além disso, ressaltam que esse “artesanato” pedagógico pressupõe sensibilidade e rigor, combinando dimensões teóricas e práticas da antropologia para analisar criticamente a realidade local dos estudantes. A narrativa se torna ainda mais envolvente quando eles descrevem situações de aprendizagem em que, por exemplo, alunos são convidados a entrevistar parentes e vizinhos, registrando histórias de vida ou tradições culturais do bairro. Assim, o conhecimento antropológico se converte em uma experiência viva,

em que o conceito de cultura ganha tangibilidade e sentido. No fim, o texto sugere que a figura do “artesão didático” se opõe à do mero executor de planos de aula padronizados, recolocando o educador como protagonista reflexivo e mediador do conhecimento.

A seção 3 é batizada de “Antropologia e diversidade na educação”. No capítulo “Diálogos entre gênero e raça na educação infantil: dos entreolhares cruzados ao reconhecimento docente de um professor negro”, o professor Diorge Santos da Costa discute as relações entre gênero, raça e identidade profissional no contexto da educação infantil. Costa narra sua vivência como professor negro em uma escola onde a maioria das crianças também é negra, mas onde ainda se reproduzem estereótipos e práticas discriminatórias. A antropologia, segundo ele, fornece um arcabouço conceitual que permite ler essas situações cotidianas sob a ótica da interseccionalidade e do reconhecimento. Ao se inspirar em bell hooks e Nilma Lino Gomes, o autor propõe que o professor deve assumir uma postura ativa e antirracista, denunciando e desconstruindo microagressões que passam, muitas vezes, despercebidas. O capítulo relata experiências bem-sucedidas, como rodas de conversa que incluem temas de ancestralidade e representações positivas da população negra, evidenciando que crianças de tenra idade já são capazes de refletir criticamente sobre o racismo. O texto se encerra com uma conclamação ao engajamento político dos educadores, reforçando que a antropologia, ao desvendar as construções sociais do preconceito, pode inspirar ações concretas para tornar a escola mais acolhedora e igualitária.

Na sequência, o capítulo “A Residência Pedagógica através da antropologia: trabalhando as relações étnico-raciais em uma escola de Campos dos Goytacazes/RJ”, das professoras Raquel Brum Fernandes e Naiana de Freitas Bertoli, também aprofunda a perspectiva étnico-racial, porém, a partir da experiência de estágio na Residência Pedagógica

em Campos dos Goytacazes. As autoras descrevem como o programa federal, ao conectar licenciandos à rotina escolar, abre oportunidades para a aplicação de metodologias antropológicas no desenvolvimento de oficinas e projetos voltados às relações étnico-raciais. Elas narram o processo de sensibilização dos futuros professores, que, utilizando-se de metodologias de pesquisa de campo, saem em busca de histórias de vida e práticas culturais do entorno escolar, gerando materiais didáticos que dialogam diretamente com a realidade dos alunos. Esse movimento, segundo elas, tem duplo impacto: forma profissionais mais conscientes de seu papel social e eleva a qualidade das discussões sobre identidade, preconceito e cidadania no ambiente escolar. O texto adquire valor ainda maior quando explora os desafios enfrentados, como a resistência de alguns segmentos da comunidade ou a falta de tempo para desenvolver atividades mais aprofundadas. Ainda assim, as autoras sustentam que a abordagem antropológica ajuda a ampliar a visão de mundo dos licenciandos, pois os ensina a observarem e a ouvirem a comunidade antes de proporem soluções didáticas.

Focando na questão indígena, a professora Thais Nogueira Brayner apresenta o capítulo “A temática indígena no ensino de sociologia: primeiros apontamentos”. Este revela como muitos currículos de sociologia no ensino médio ainda ignoram ou subestimam a variedade de experiências e culturas indígenas no Brasil. A autora apresenta considerações históricas sobre a legislação e a forma como o Estado brasileiro vem reconhecendo direitos educacionais específicos para os povos indígenas, mas observa que a aplicação prática dessas normas na escola convencional é bastante limitada. Brayner analisa exemplos de materiais didáticos que tratam a questão indígena de maneira superficial ou estereotipada, reduzindo-a a uma visão folclórica. Baseada em relato de experiências, ela descreve tentativas de promover debates e pesquisas etnográficas em que os alunos

investigam a presença indígena em sua própria cidade ou região, descobrindo traços culturais que estavam, até então, invisibilizados. O capítulo, portanto, ilumina caminhos metodológicos para que a sociologia escolar, enriquecida pela antropologia, resgate a voz dos povos originários e estabeleça conexões efetivas entre passado e presente sem cair em essencialismos.

Na mesma linha de reflexões, o capítulo “‘Ensino da história e da cultura indígena’ na sala de aula da educação básica: reflexões e possibilidades para um ensino intercultural”, do professor José Kleiton Vieira de Lima Ferreira, complementa o debate indígena iniciado anteriormente. Ao examinar de que modo o ensino de história e cultura indígena pode ser estruturado de forma genuinamente intercultural, Ferreira assume, como ponto de partida, a noção de que a interculturalidade não é uma meta a ser simplesmente cumprida, mas um processo relacional que demanda a escuta ativa e a negociação de significados. Ele relata projetos escolares que buscam inserir o protagonismo indígena na formulação de atividades, promovendo visitas a aldeias e convidando lideranças para palestras e oficinas. Em suas análises, o autor frisa que a abordagem antropológica, ao priorizar o respeito à diversidade de cosmologias e modos de vida, abre espaço para um diálogo horizontal, no qual os saberes indígenas não são tratados como curiosidades exóticas, mas como conhecimentos legítimos e fundamentais para se compreender a sociedade brasileira contemporânea. Ao concluir, Ferreira pontua que o desafio está em consolidar essas práticas de modo sistêmico, superando iniciativas pontuais e conectando a formação de professores, o desenvolvimento de materiais adequados e a participação comunitária.

A quarta seção, “Experiências e práticas pedagógicas em diferentes contextos educacionais”, avança para exemplos de experiências pedagógicas em contextos distintos, mas unidos pela motivação de

tornar a antropologia um componente vivo no currículo. O capítulo “Abordagens antropológicas no currículo do ensino médio: um caso sobre a escola Iema Santa Luzia do Paruá”, da professora Juliana Lima de Carvalho Madeira, descreve em detalhe projetos etnográficos conduzidos por estudantes do ensino médio. A autora mostra como, em uma região com poucos recursos e carente de políticas públicas efetivas, as atividades de campo se transformam em um modo de valorização do território, pois os alunos se percebem como parte de uma comunidade que tem uma história rica de práticas culturais peculiares. Juliana observa que a etnografia escolar, além de favorecer o engajamento dos estudantes, possibilita o surgimento de lideranças estudantis e a integração de diversas disciplinas, como história, geografia e artes. Para ilustrar, ela narra o processo de confecção de um pequeno documentário sobre festas populares, em que alunos se tornam entrevistadores e diretores, registrando depoimentos de mestres de cultura e de parentes mais velhos. Os resultados, segundo a autora, demonstram que o estímulo à pesquisa antropológica impacta diretamente o senso de pertencimento e a capacidade de refletir criticamente sobre problemas locais.

Por fim, o capítulo “Entre o vivido e o sentido: a socialização sob perspectiva antropológica na educação profissional e tecnológica em Belém/PA”, da professora Kirla Korina Anderson Ferreira. Seu trabalho encerra a seção e o volume ao abordar a aplicação de metodologias antropológicas na educação profissional e tecnológica, em uma unidade do Instituto Federal do Pará (IFPA), na cidade de Belém. Ferreira argumenta que, em cursos técnicos, muitas vezes se privilegia o aspecto produtivo e o alinhamento às demandas do mercado de trabalho, deixando em segundo plano a formação humanística e a compreensão crítica dos contextos sociais. Ela descreve vivências em que a inserção de projetos de pesquisa etnográfica e a

adoção de diários de campo levaram os estudantes a enxergarem suas trajetórias, suas redes de sociabilidade e a maneira como se relacionam com o espaço escolar. A autora revela que essa abordagem reforça a autonomia dos jovens, pois eles se reconhecem como sujeitos ativos, capazes de investigar e interpretar o mundo ao seu redor. Ferreira destaca, ainda, a importância de articular essas práticas com o corpo docente, para que o projeto pedagógico do curso não seja apenas tecnicista, mas possa envolver a pluralidade de valores e visões de mundo existentes na turma. O capítulo finaliza com uma reflexão sobre o papel do educador, que, ao incorporar a perspectiva antropológica, assume a função de mediador cultural, promovendo uma educação que reconcilia formação profissional e formação cidadã.

Somados, todos esses capítulos traçam um panorama de como a antropologia pode ser acionada como ferramenta teórico-metodológica para responder questões atuais e que atravessam a socialização e formação na educação básica. Os relatos evidenciam que, apesar de avanços na legislação – como a obrigatoriedade do estudo de cultura e história afro-brasileiras e indígenas – e do crescimento de grupos de pesquisa dedicados ao tema, ainda persistem desafios consideráveis: ausência de tempo na grade curricular, lacunas na formação docente, falta de materiais didáticos e resistências institucionais.

Por outro lado, o leitor encontra uma série de exemplos inspiradores em que professores, pesquisadores e estudantes se apropriam da pesquisa antropológica para criar espaços de discussão, promover reflexões críticas e valorizar a diversidade cultural no dia a dia da escola. Além disso, diversos capítulos reforçam a necessidade de integrar a formação inicial e continuada de docentes, de modo que a antropologia não seja percebida como algo exótico ou isolado, mas como uma perspectiva capaz de dialogar transversalmente com a sociologia, a história, a geografia e outras disciplinas.

Vale ressaltar que este livro reflete também as conquistas do Grupo de Pesquisa em Antropologia na Educação Básica desde sua fundação, em 2022, que tem se consolidado através da organização de eventos, fóruns de debates e publicações com pesquisadores de diferentes regiões do Brasil e de outros países.

A publicação deste quarto volume mostra que há um movimento crescente em torno dessa temática, reunindo docentes de escolas públicas e privadas, Institutos Federais, universidades e centros de pesquisa. Essas redes, embora heterogêneas em sua composição e abrangência, encontram convergência na defesa de uma educação mais crítica, participativa e capaz de acolher a pluralidade de vivências culturais do público discente.

Observa-se, também, que o diálogo com as correntes de pensamento decolonial e com as perspectivas de interseccionalidade marca fortemente os trabalhos desta coletânea. Muitos autores e autoras recorrem a teóricas negras, feministas e indígenas, reconhecendo que a antropologia, na contemporaneidade, deve assumir um compromisso ético e político com as populações historicamente marginalizadas. Esse posicionamento se reflete na escolha de objetos de estudo – como as relações raciais, as identidades de gênero, os territórios tradicionais – e, também, na forma como os textos se estruturam, convidando o leitor a questionar as hierarquias de poder reproduzidas no cotidiano escolar.

Por fim, o quarto volume de *Antropologia na educação básica* reafirma a convicção de que a pesquisa antropológica não se restringe à academia e pode ser um instrumento de fortalecimento comunitário, de construção de cidadania e de valorização dos saberes locais. De projetos de iniciação científica em escolas a fóruns de debates com lideranças populares, as experiências aqui relatadas demonstram a força de uma abordagem que combina rigor analítico e compromisso social. A antropologia, ao aprofundar as reflexões sobre alteridade

e cultura, oferece ao professor ferramentas interpretativas para compreender seu contexto educacional e agir de forma coerente com princípios de inclusão e respeito. Mais do que um conjunto de técnicas, a perspectiva antropológica propõe um modo de ver o mundo capaz de engajar estudantes e docentes em um diálogo transformador.

Assim, esperamos que cada capítulo aqui reunido sirva de inspiração para aqueles que almejam repensar práticas pedagógicas e fortalecer vínculos entre a escola, a comunidade e as múltiplas realidades socioculturais dos estudantes. Longe de fornecer respostas prontas, este livro convida o leitor a refletir, a questionar e, sobretudo, a experimentar novos caminhos para a integração do conhecimento antropológico no dia a dia escolar. Mais do que nunca, em um país marcado pela heterogeneidade e pela desigualdade social, é fundamental que o saber antropológico encontre eco na educação básica, ajudando a formar sujeitos críticos, empáticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade plural e democrática.

Esta coletânea é um convite a todos os professores, pesquisadores e gestores educacionais para que reconheçam a potência do olhar antropológico e o incorporem em suas rotinas, em suas metodologias de ensino, em sua interação com os estudantes. O quarto volume, em particular, consagra-se como um espaço de confluência de vozes que acreditam em uma educação engajada, curiosa e radicalmente aberta às múltiplas formas de conhecimento. Esperamos que este esforço coletivo sirva como ponto de partida para novas investigações, grupos de estudo, eventos acadêmicos e, principalmente, para a consolidação de práticas docentes que resgatem a essência da antropologia: a valorização daquilo que há de mais singular e, ao mesmo tempo, universal na aventura humana.

É com esse espírito que entregamos estas páginas ao leitor, na certeza de que a antropologia, ao adentrar os corredores das escolas

e os planos de aula, amplia nosso entendimento sobre o que significa educar e ser educado em meio a tantos contrastes e possibilidades. Que as ideias aqui desenvolvidas se tornem sementes lançadas em diversos solos, florescendo em formas criativas de aprender e ensinar. E que, ao final dessa leitura, novos encontros e debates surjam, fortalecendo a rede que almeja uma educação básica vigorosa, interdisciplinar e consonante com as realidades culturais do nosso tempo.

Referências

- CARDOSO, Fernando Henrique. Livros que inventaram o Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 37, p. 21-35, nov. 1993.
- CARNIEL, Fagner; RAPCHAN, Eliane Sebeika. Usos (sem abuso) do texto etnográfico em sala de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 687-699, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3758>.
- EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. Algumas reminiscências e reflexões sobre o trabalho de campo. In: EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 243-255.
- GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. **Revista Diálogo**, v. 22, n. 3, 1989.
- GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 45-66.
- GEERTZ, Clifford. Introdução. In: GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 7-16.

GOMES, Mércio Pereira. A abrangência da antropologia. In: GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia: ciência do homem, filosofia da cultura**. São Paulo: Contexto, 2008.

INGOLD, Tim. Antropologia versus etnografia. Tradução de Rafael Antunes Almeida. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 222-228, 2017.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Um diário no sentido estrito do termo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MOONEN, Frans. **Antropologia aplicada**. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p69-81>. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7439>.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

PAVÃO, Andrea. Universidade e setores populares: identidades, motivações, projetos e sociabilidades. In: DAUSTER, Tania (org.). **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

PERIC, Thereza. No exercício da arte: o professor criador: diálogo entre o fazer artístico e a prática pedagógica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 195-220, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200013>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642649>.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Temas & Educação).

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

RODRIGUES, Zita Ana Lago; RIBAS, Adriana Marcondes. Estruturando o pensar filosófico e as bases para uma antropologia pedagógica. In: RODRIGUES, Zita Ana Lago; RIBAS, Adriana Marcondes. **Filosofia, antropologia e educação: a dimensão evolutiva do conhecimento**. Curitiba: Camões, 2009.

SANTOS, Rafael José dos. **Antropologia para quem não vai ser antropólogo**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010.

TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. Brasil & Argentina: etnografias na escola em perspectiva comparada. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 9, n. 17, p. 29-43, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v9i17.10305>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/10305>.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 11, p. 1-14, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.300>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/300>.

VIEIRA, Ricardo. Do lar à escola: a hegemonia das práticas escolares e a antropologia da educação em Portugal. In: DAUSTER,

Tania; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (org.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

PRIMEIRA seção

*Fundamentos e Perspectivas da
Antropologia na Educação Básica*



A importância da antropologia para a educação das relações étnico-raciais (Erer)

Simone de Oliveira Mestre

Introdução

A promulgação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou um marco na construção de uma educação plural e antirracista no Brasil ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas na educação básica. Diante disso, podemos pensar na construção de uma justiça curricular.

A noção de justiça curricular implica a necessidade de incorporar, nas mais diversas disciplinas, propostas pedagógicas nas quais o(a)s educadore(a)s abordem “as atribuições de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo” (Santomé, 2013, p. 10). Trata-se da necessidade de pautar, na seleção dos conhecimentos escolares, aspectos que representam grupos historicamente marginalizados e reconhecem saberes não eurocentrados.

Todavia, sabemos que tanto a efetiva implementação dessa legislação quanto a promoção dessa justiça curricular enfrenta diversos desafios, os quais vão da falta de investimento em ações de promoção das referidas diretrizes aos ataques de grupos conservadores que visam a deslegitimar sua relevância social e educacional. Entre alguns desses desafios, se apresenta a falta de formação dos profissionais de educação, considerando que ela se desdobra em dois obstáculos significativos: a baixa oferta de formação continuada para

profissionais de educação sobre a temática, e a carência de disciplinas que abordem a educação das relações étnico-raciais (Erer) nos cursos de licenciatura.

Diante desse cenário, este trabalho busca apresentar a antropologia como ferramenta fundamental para pensar a Erer na formação de docentes e futuros licenciados, buscando responder as seguintes questões: “Qual é a importância da antropologia na formação de professores e licenciados?”; e “Como a antropologia pode auxiliar na implementação da Lei nº 11.645/2008?”.

Este estudo baseia-se nas vivências em sala de aula e nas análises bibliográficas da disciplina Didáticas das Educações das Relações Étnico-Raciais, ministrada para os cursos de Pedagogia e Química da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2023. A partir dessa experiência, propõe-se uma reflexão sobre o papel da antropologia na formação de profissionais aptos a promoverem uma educação antirracista e intercultural.

O texto será dividido em quatro partes, as quais apresentam pontos a serem debatidos e observados no tocante à importância da antropologia para a Erer. Primeiro, será apresentada uma breve contextualização da disciplina Didática das Educações das Relações Étnico-Raciais. Em seguida, serão tecidas considerações sobre a equidade temática, visando a problematizar certa invisibilidade dos conhecimentos indígenas nas disciplinas que abordam a temática étnico-racial. Na terceira parte, serão feitas algumas alusões a possibilidades conceituais não eurocêtricas, sendo a antropologia apresentada como um ponto para abordar perspectivas indígenas e afrodiaspóricas. Por fim, serão apresentados argumentos sobre a importância de um currículo pedagógico que articule a Erer e os saberes sociológicos e antropológicos na formação de professores em diferentes áreas de conhecimento, rumo a uma justiça curricular.

Disciplina de Didáticas e Erer na UFSCar: uma breve contextualização

A disciplina Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais possui uma carga horária de 60 horas. Ela é requisito curricular obrigatório nas licenciaturas em Pedagogia e Química da UFSCar desde a reformulação curricular dos projetos pedagógicos dos referidos cursos, realizada em 2016 e 2017, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução MEC/CNE nº 2/2015).

A legislação citada define, no inciso VIII do artigo 5º, que os projetos pedagógicos de formação de profissionais para o magistério devem contemplar a “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (Brasil, 2015, p. 6).

Para as licenciadas, os licenciados em Pedagogia, a disciplina é ofertada já no primeiro período, ou seja, no início do curso, sendo as aulas aplicadas nas terças-feiras para os períodos matutino e noturno. Já para as estudantes, os estudantes da licenciatura em Química, ela é ofertada no nono período e as aulas acontecem às sextas-feiras no período noturno.

Nos projetos pedagógicos desses cursos, constam as seguintes descrições da disciplina:

Construir experiências de formação em que os participantes possam vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção em que se busquem valorizar culturas que constituem a nação brasileira, eliminar práticas racistas e discriminatórias, criar condições para a convivência respeitosa, apoiar o fortalecimento de identidades,

pertencimento étnico-racial e autoestima, nos termos do parecer CNE/CP [nº] 3/2004, assim como histórias e culturas dos povos indígenas, conforme a Lei [nº] 11.645/2008 (UFSCar, 2016, p. 136).

A disciplina focaliza a educação das relações étnico-raciais como dimensão indispensável à didática, campo de investigação da ciência pedagogia, que estuda meios, instrumentos, modalidades, estratégias utilizadas para ensinar e aprender, situando-os histórica, social e culturalmente. Busca conhecer e compreender didáticas próprias às diferentes raízes étnico-raciais que constituem a nação brasileira, a fim de fortalecer a formação de cidadãos, sujeitos de direitos, participantes e comprometidos com a construção de uma sociedade justa para todos e respeitosa com a diversidade cultural. Preocupa-se com a construção de conhecimentos, posturas, valores, atitudes, sensibilidades éticas, competências e critérios, mediações, instrumentos, modalidades, estratégias para apreender-ensinar-aprender (UFSCar, 2017, p. 48-49).

É importante salientar que a oferta da disciplina, para além de atender à referida resolução, é um desdobramento do alcance do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) que é atuante na instituição.

Ademais, há a influência do legado da pesquisadora e professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (DTPP/UFSCar). Ela é uma referência na Erer e responsável pelo Parecer MEC/CNE nº 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Vale ressaltar que, embora a UFSCar tenha um histórico de contribuição para o debate sobre a inclusão da temática racial nos currículos das licenciaturas, o fato de a disciplina de Erer ser ofertada somente em dois cursos sinaliza uma ausência de reconhecimento da importância da temática nas licenciaturas. Inclusive, a oferta da referida disciplina para todos os cursos de licenciatura é uma reivindicação do Neab/UFSCar.

A licenciatura em Química é o único curso do Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET/UFSCar) do campus São Carlos que oferta uma disciplina especificamente para abordar as questões étnico-raciais. Embora seja pioneira e, à primeira vista, pareça representar um avanço para o curso, é importante lançar um olhar para aspectos relacionados à disponibilização da disciplina

Quando se observa as condições de oferta da disciplina, percebe-se que ela é direcionada para alunos na reta final do curso e nas noites de sextas; que há uma espécie de hierarquização da disciplina. Segundo a qual ela é vista apenas como uma forma de atender a um requisito das Diretrizes Curriculares Nacionais sem se considerar estratégias para sua efetividade na formação das discentes, dos discentes.

Nota-se que, no período e horário de oferta da disciplina, há uma baixa adesão e a evasão das estudantes, dos estudantes. Por exemplo, no primeiro período de 2023, somente 11 estudantes efetivaram a matrícula na disciplina e, desde então, 5 frequentaram e concluíram a disciplina. Já no primeiro período, somente 10 estudantes realizaram matrícula e 6, frequentam as aulas.

As estudantes, os estudantes que cursam a disciplina alegam que a baixa adesão não é falta de interesse das colegas, dos colegas do curso, mas que se relaciona com o fato de, na reta final da graduação, haver poucos alunos. Além disso, essas estudantes, esses estudantes costumam ter preferência por cursar a disciplina às terças no curso de Pedagogia, já que muitas delas, deles moram em cidades próximas de São Carlos e aproveitam as sextas para visitar suas famílias.

É possível constatar que, mesmo diante das iniciativas e contribuições da UFSCar para inclusão da temática étnico-racial na graduação, há muito para avançar em termos curriculares e de condições de oferta da disciplina, principalmente no tocante à formação de futuros profissionais para atuar no magistério.

Equidade temática na educação das relações étnico-raciais

Considerando a exigência do ensino das relações étnico-raciais, instituída por meio das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e enfatizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução MEC/CNE nº 2/2015). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução MEC/CNE nº 2/2019), é notório o crescimento na demanda por docentes do magistério superior com formação em relações étnico-raciais para atuar nos cursos de licenciatura, e na demanda por mais disciplinas que possibilitem a inclusão da temática na formação docente.

Muitas universidades federais estão criando disciplinas voltadas para Erer, inclusive com o lançamento de editais de concursos públicos para docentes com recorte específico na temática, visando a atender a legislação vigente. Embora seja um avanço, essas ações ainda são insuficientes diante da demanda. Além disso, nota-se, na prática, que muitas das disciplinas que se propõem a debater questões étnico-raciais ainda privilegiam, em quantidade e profundidade, o debate racial, deixando, muitas vezes, as discussões em torno das questões étnicas em segundo plano.

É necessário articular uma equidade temática na Erer, o que significa configurar uma distribuição igualitária de conteúdos que abordem, para além das questões raciais, a diversidade étnica brasileira, buscando incluir em seus programas de disciplinas conteúdos que abordem:

(i) as problemáticas enfrentadas pelas comunidades indígenas, abrangendo os desafios de acesso de pessoas indígenas ao ensino superior e a demarcação de terras indígenas, entre outras;

(ii) as especificidades da educação indígena, incorporando conceitos-chave como interculturalidade e territórios etnoeducacionais; e

(iii) o reconhecimento e a inclusão das produções das teóricas, dos teóricos indígenas, inserindo autoras, autores indígenas nas referências bibliográficas da disciplina e nos projetos pedagógicos dos cursos.

Possibilidades conceituais não eurocêtricas

Pensar as possibilidades conceituais da antropologia na Erer é um exercício que requer ir além das fronteiras tradicionais da área. É insuficiente abordar ou priorizar somente os conceitos clássicos antropológicos, como alteridade, etnocentrismo, relativismo cultural, sempre dando ênfase a uma visão de autores europeus, como Malinowski, Lévi-Strauss, Lévy-Brühl e Evans-Pritchard, ou de antropólogos estadunidenses, como Sahlins, Franz Boas e Clifford Geertz.

Conjecturar por uma antropologia da educação que contemple a Erer é priorizar um processo de descolonização curricular dos saberes antropológicos, que passa por três etapas essenciais: (i) conhecer a produção teórica de antropólogas, antropólogos indígenas, quilombolas e negras, negros; (ii) reconhecer saberes ancestrais e dos povos tradicionais como possibilidades metodológico-pedagógicas; e (iii) incorporar processos de desconstrução contínua no discurso e nas práticas coloniais no âmbito educacional.

Como exemplos de produções teóricas de antropólogas, antropólogos indígenas e negras, negros para pensar a ampliação dos conhecimentos difundidos no âmbito da Erer, podemos citar: as produções de Gersem Baniwa sobre educação indígena (2019); e os conceitos de Lélia Gonzalez, como amefricanidade (2020).

Outra perspectiva teórica importante de ser incorporada encontra-se em conceitos como “contracolonização” e confluência, propostos pelo filósofo quilombola Nêgo Bispo. A potência de seu pensamento pode ser ilustrada pelo seu poema “Agora é Lei”:

Dá cadeia para quem me chamar de negro analfabeto
Só não dá cadeia para quem impõe o analfabetismo,
obstruindo meu acesso às escolas
Dá cadeia para quem me chamar de negro burro
Só não dá cadeia para quem me chamar de “moreno”,
Mesmo sabendo que com isso querem me transformar
em um híbrido
E assim como aos burros, negar as condições de
reprodução da minha raça
(Nêgo Bispo, 2023, p. 18).

Antropologia é uma fonte de conhecimento para a Erer, uma vez que valoriza aquilo que vai ao encontro da realidade das relações étnico-raciais no Brasil e na América Latina, começando, inclusive, pela valorização de perspectivas teóricas não eurocêtricas.

Justiça curricular e saberes socioantropológicos

Pensando a partir das contribuições de Miguel Arroyo (2011), é necessário compreender que o debate sobre currículo na educação é um território em disputa, no qual é possível perceber que aqueles conhecimentos e conteúdos privilegiados nas matrizes curriculares podem tanto contribuir para o reconhecimento quanto para o apagamento de determinados grupos sociais. Uma vez que “os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na

história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam” (Arroyo, 2011, p. 262).

Observamos que, após a Constituição Cidadã (1988), houve um crescimento das lutas coletivas de determinados grupos sociais no campo educacional, entre eles a do Movimento Negro e a dos povos indígenas, que questionam a homogeneidade e o silenciamento histórico nos processos de condução dos saberes escolares. Ao passo que reivindicam o reconhecimento das pluralidades desses saberes nas bases curriculares. Esse movimento cresce, segundo Nilma Gomes (2012), ao se ampliar o acesso à educação de grupos silenciados historicamente:

[...] quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (Gomes, 2012, p. 99).

Descolonizar os currículos no contexto educacional é pensar uma justiça curricular. Trata-se, nos termos de Nancy Fraser (2002), de “políticas de reconhecimento”, um processo que passa pela redistribuição e reconhecimento de direitos. Nesse contexto, esses grupos buscam mobilizar-se em direção a políticas educacionais que promovam uma justiça curricular, termo este que, por sua vez, se apresenta como uma “potencialidade conceitual, pode ser um instrumento coletivo que nos permita promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação” (Silva, 2018, p. 16).

Os conhecimentos socioantropológicos apresentam-se como elementos cruciais na busca por justiça curricular por meio da

descolonização dos saberes. Contribuindo para revelar as matrizes coloniais da educação, valorizando a pluralidade epistemológica, debatendo as noções de identidade e pertencimento. Além de oferecer roteiros reflexivos para pensar a construção de espaços escolares mais inclusivos e plurais.

Considerações finais

Do ponto de vista da possibilidade de refletir sobre a importância da antropologia para a Erer, encontramos isso nas produções socioantropológicas, principalmente as de cunho etnográfico e produzidas por antropólogos brasileiros em diferentes regiões do país. Há uma variedade de conceitos e práticas que podem contribuir no processo de descolonização dos saberes nas disciplinas que abordam a temática étnico-racial.

Essa relevância do saber antropológico se faz necessária, sobretudo, quando se compreende que, no campo educacional, falar das relações étnico-raciais é um ato de “fazer”, na prática, uma formação política de sujeitos que atuam ou atuarão na educação.

Portanto, ao incluir os conhecimentos antropológicos descolonizados nas matrizes de formação de educadoras, educadores, tanto no campo da formação continuada quanto no da formação de licenciandas, licenciandos, é um ato de buscar uma justiça curricular. Como exemplo, pode-se pensar o próprio ato de orientar educadoras, educadores e estudantes a fazerem exercícios de cunho etnográfico. Esse movimento pode configurar-se como um suporte educativo potente para debater conceitos de território, cultura, identidade, alteridade, entre outros.

Ao incentivar a difusão do conhecimento antropológico nas disciplinas de Erer, tanto por meio de debates conceituais apoiados,

sobretudo, nas produções da antropologia brasileira quanto por meio da realização de exercícios etnográficos, entre outras possibilidades, abrem-se para os sujeitos possibilidades de experienciar o processo de aprender sobre subjetividades de si e outras. Oferece-se, assim, suporte teórico para entender, na prática, como identificar a colonização do saber e como é possível desconstruir suas estruturas.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula; Laced/Museu Nacional, 2019. Disponível em: <https://laced.etc.br/acervo/livros/educacao-escolar-indigena-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior — cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura — e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 9 jun. 2024.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Classes e status na sociedade contemporânea. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 1, p. 7-32, jan./jun. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12,

n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. 2. ed. rev. ampl. Brasília, DF: Editora AYÔ, 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e168824, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698168824>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia: presencial**. São Carlos: UFSCar/CCPed, 2017. Disponível em: <https://www.pedagogia.ufscar.br/arquivos/projeto-pedagogico-do-curso-2018.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Departamento de Química. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Química**. São Carlos: UFSCar/DQ, 2016. Disponível em: <https://www.dq.ufscar.br/pt-br/assets/arquivos/licenciatura/ppc-02-2017-1.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2024.

Alteridade e cultura na escola: transposição didática nas aulas de antropologia

Vítor Gonçalves Pimenta

Introdução

Neste trabalho, evoco¹ as minhas experiências interpessoais e comunitárias no interior da sala de aula da educação básica como professor regente da disciplina Sociologia, com os alunos, as alunas, es alunes² da Escola Estadual Polivalente Frei João Batista, localizada no município de Anápolis, no estado de Goiás. Nesse encontro entre professor e aluno, narro as minhas experiências (Benjamin, 1987) corporais com as turmas da 1ª série, 2ª série e 3ª série do ensino médio, trazendo, em forma de experiências textuais, para o centro da reflexão a relação de alteridade entre um professor “carioca” e, principalmente, estudantes anapolinos, anapolinas, anapolines³ (Goiás). Aqui, a alteridade e o tema cultura serão de grande valia para compreendermos os caminhos e desafios da transposição didática na educação básica.

Ao chegar à sala de aula da 1ª série – Turma E e cumprimentar a turma com o meu “Bom dia, galera! Tudo bem com vocês?” e ouvir algumas respostas tímidas, sonolentas e sem grande expressão de “Bom dia, professor”; e, ainda, “ouvir” um silêncio profundo perpetuado pela grande maioria dos integrantes da turma, eu começo a aula escrevendo

1 - Uso “eu” quando assumo a descrição e o argumento. O “nós” é utilizado devido à sua autoridade e quando pretendo arrastar comigo o leitor.

2 - Devo esclarecer que usarei o artigo masculino em geral para refletir o lugar do autor, mas não esquecendo das identidades plurais e diversas que existem na escola e na sociedade em geral, que foram expressas em “alunos, alunas, alunes”.

3 - Gentílico de Anápolis, município do estado de Goiás.

no quadro branco com piloto preto ou vermelho ou azul a data, o nome da disciplina (Sociologia), cumprimentando mais uma vez (Bom dia!). Em seguida, continuo escrevendo no quadro e solicitando verbalmente aos estudantes que guardem o celular e os fones de ouvido.

Logo depois, ao proferir as primeiras palavras sobre o conteúdo da aula, o que mais chamava a atenção dos estudantes não era o conteúdo em si da sociologia, mas, sim, o meu sotaque carioca e as curiosidades ou dúvidas sobre como era nascer e viver na cidade do Rio de Janeiro. Então, logo após uma primeira explanação sobre como se desenvolveria o componente curricular naquele bimestre, os alunos e as alunas começaram a me questionar com as seguintes perguntas: “Professor, você é carioca?” “Onde você morava no Rio de Janeiro?” “Lá é muito violento mesmo?” “Professor, diz aí, é biscoito ou bolacha?” “Professor, fala isqueiro, aí.” etc.

Esses questionamentos revelavam a marca da alteridade que a minha presença corporal causava naquele espaço escolar. Nesse sentido, o nosso corpo na escola nos revela que experimentar o mundo é percebê-lo com o seu próprio corpo no interior de uma experiência cultural (Le Breton, 2016), ou seja, a nossa existência corporal, a nossa corporalidade é a nossa possibilidade de estar no mundo (Laplantine, 2004). Nesse estar no mundo escolar, era visível e audível como o meu sotaque carioca, que puxa o “s” de maneira acentuada, para eles e elas, gerava uma mistura de admiração, incômodo e interesse pela diferença. E essas perguntas não fizeram parte apenas dos nossos primeiros encontros. Essas indagações são recorrentes ao longo de cada encontro semanal tanto com a Turma 1E, por exemplo, quanto com as demais turmas da 1ª, 2ª e 3ª séries, que buscam, de alguma maneira conhecer o “professor carioca”.

Com essa experiência marcada pela alteridade nas turmas do ensino médio, resolvi reunir essas experiências fundamentais com o outro na

sala de aula e trilhar no caminho do aprofundamento e da reflexão das diferenças, para abordar o tema cultura nas turmas da 1ª série do ensino médio. Nessa abordagem analítica, o objetivo deste trabalho é evocar essa experiência do fazer o chão da sala de aula nos encontros entre professor e estudantes no interior da sala de aula, demonstrando a potência da alteridade para realizarmos uma transposição didática exitosa. Aqui, compreende-se o termo “encontro” (González Rey, 2005) como uma reunião de troca de saberes, em que cada participante estabelece um diálogo com a alteridade. Ao encontrar a alteridade, cada participante transforma-se a si, pois leva um pouco do outro dentro de si.

Ao buscar o encontro e a troca de saberes no ambiente escolar, procuro dialogar com o trabalho de Tyler (2016) no campo metodológico, e seguir o caminho evocativo na experiência etnográfica. Nessa caminhada planejada, busco reestabelecer a experiência se aproximando da vida cotidiana, isto é, “reassimilar, reintegrar o self na sociedade e reestruturar a conduta da vida cotidiana” (Tyler, 2016, p. 198). Nessa volta ao cotidiano escolar, caminhamos com uma postura teórico-metodológica que se afasta do senso comum apenas como um exercício para reconfirmá-lo, depois de um mergulho profundo e rejuvenescedor sobre esse mundo cotidiano dos encontros da alteridade entre professor e estudantes na sala de aula.

Nessa perspectiva, a postura etnográfica dentro e fora da sala de aula, conforme Pimenta (2018), “pode colaborar justamente nessa pedagogia de aprender com o outro, que o olhar, o ouvir, o estar presente de corpo inteiro engendra outra possibilidade de se pensar e produzir conhecimento”. Esses encontros antropológicos com a alteridade na escola revelam que as aulas de sociologia são cercadas por essa relação de reconhecimento da existência de pessoas e culturas que são singulares, ou seja, que pensam, agem e

entendem o mundo de maneiras distintas. Ao perceber essa marca da alteridade como uma questão fundamental no ofício docente, torna-se essencial que esse ofício do professor seja pautado em uma práxis – ação e reflexão (Freire, 2011) – do seu papel como educador no chão da sala de aula, e que, posteriormente, essa experiência seja pesquisada e compartilhada com os colegas de profissão e com toda a comunidade escolar.

Em outras palavras, apesar de todas as dificuldades e limitações do ofício docente, convido os colegas de profissão a adotarem essa postura analítica e refletirem sobre suas práticas como pesquisador-professor, para que possamos regularmente contribuir tanto para a compreensão do trabalho como professor quanto sobre o funcionamento da instituição educacional. Vamos, agora, nos debruçar sobre o encontro de alteridade como estratégia de transposição didática na sociologia escolar, principalmente nas aulas de antropologia.

Sociologia escolar

Antes de voltarmos ao interior da sala de aula e evocarmos analiticamente os encontros interculturais entre professor e estudantes, que podem ser mais ou menos distantes do ponto de vista das diferenças culturais, vamos apresentar uma pequena reflexão sobre a composição da sociologia escolar. A sociologia na educação básica, no ensino fundamental e no ensino médio não inclui apenas a sociologia, mas também a antropologia e a ciência política. A sociologia escolar abrange os conhecimentos das três áreas das ciências sociais: sociologia, antropologia e ciência política.

Neste trabalho, apresento que os conteúdos ensinados nas escolas não abarcam apenas a sociologia como uma disciplina isolada, ou seja, as aulas de sociologia na escola tratam das bases teóricas e

metodológicas de cada uma dessas três áreas. “Essa abordagem interdisciplinar das ciências sociais na sala de aula terá um impacto positivo sobre a capacidade cognitiva dos estudantes e enriquecerá sua formação intelectual.” (Bodart, 2024, p. 51). A partir dessa compreensão sobre o escopo da sociologia escolar, nós professores devemos buscar abordar criticamente as referências teóricas e metodológicas, dialogando com as áreas da sociologia, da antropologia e da ciência política nas nossas aulas.

Nessa perspectiva de tratar a sociologia escolar como um movimento interdisciplinar das ciências sociais, devemos efetuar um caminho que percorra os conhecimentos sociológicos, antropológicos e politológicos. Ainda que, na prática, a divisão entre as três áreas não seja rígida, por convenção, a sociologia foca na investigação das relações e estruturas sociais, a antropologia privilegia a compreensão dos fenômenos culturais, e a ciência política procura entender as relações de poder e o funcionamento das instituições políticas. Assim, dialogando com essa convenção, vamos apresentar, de maneira geral, o que cada área estuda e seus principais temas que estão presentes nas aulas de sociologia na educação básica.

A sociologia investiga as relações e estruturas sociais. Ela tem como objetivo entender os conflitos, as permanências e as transformações das sociedades contemporâneas. “Esta ciência busca identificar regularidades e padrões presentes nos fenômenos sociais. Um de seus objetivos principais está em compreender como as sociedades se organizam, se sustentam e se transformam.” (Bodart, 2024, p. 57). Dessa forma, a sociologia é uma ciência que tem um papel fundamental na explicação e na interpretação dos fenômenos sociais. No ambiente escolar, os temas trabalhados a partir do horizonte sociológico são: trabalho, alienação, estratificação social, modernidade, sistemas econômicos etc.

Já a ciência política pesquisa os sistemas e comportamentos políticos, procurando entender as dinâmicas das relações de poder. “Investiga o funcionamento das instituições governamentais, processos eleitorais, políticas públicas, movimentos sociais, teorias políticas – especialmente do Estado – e ideologias.” (Bodart, 2024, p. 57). A ciência política no âmbito da sociologia escolar aborda temas como poder, Estado, cidadania, direitos humanos, movimentos sociais etc.

Por sua vez, a antropologia estuda os seres humanos em suas dimensões cultural e social, buscando compreender as diversidades e as diferenças culturais e as formas como os grupos se organizam socialmente. “Esta área se concentra em aspectos como crenças, práticas, línguas e estruturas sociais, buscando entender as semelhanças e diferenças entre grupos humanos (e entre grupos humanos e não humanos) através de seus elementos simbólicos.” (Bodart, 2024, p. 57). Dessa maneira, temas como cultura, identidade e religião são normalmente ensinados sob a perspectiva antropológica. Historicamente, a Antropologia surgiu no século XIX e se dedica ao estudo das culturas presentes no mundo. Em um primeiro momento da sua história se interessou por pesquisar as sociedades não industriais e, posteriormente, seus estudos abarcaram a análise das sociedades industriais.

Alteridade, cultura e transposição didática

Ao me deparar com a preparação, principalmente, do conteúdo sobre o tema cultura para as turmas da 1ª série do ensino médio, percebi que a minha presença corporal, reverberada aqui em termos de uma “corporeidade”, isto é, “conjunto de dispositivos disparados na constituição da consciência e da ação dos sujeitos” (Tavares, 2012, p. 17), expressava a marca de alteridade entre nós (professor e

estudantes). O termo “alteridade” vem do vocábulo latino *alteritas*, que significa ser o outro. Ele designa o exercício de colocar-se no lugar do outro, de perceber o outro como uma pessoa singular e subjetiva. A partir desse entendimento do conceito de alteridade e das experiências de alteridade na sala de aula, procurei ministrar a aula sobre cultura acentuando as nossas diferenças culturais e fazendo com que os estudantes se colocassem no meu lugar e vice-versa.

Nesse encontro da diversidade cultural na sala de aula, percebi que essa alteridade poderia ser um caminho frutífero para efetuar a transposição didática da temática cultura, tema relacionado ao conteúdo da 1ª série do ensino médio na Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Assim, para realizar o exercício da transposição didática, o conhecimento do conteúdo sobre “cultura” produzido pela área da antropologia (ciências sociais) deve passar por um processo de adaptação escolar. Esse movimento de transformação visa a que o conteúdo passe a ser mais facilmente compreendido, uma vez que o entendimento desse conhecimento se desenvolve por meio de processos mentais os quais, em muitas ocasiões, são complexos para os estudantes do ensino médio. Para contribuir para essa compreensão, busquei realizar uma transposição didática dialogando com esses processos mentais no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e com as experiências e informações dos estudantes.

Em um primeiro momento, sabendo-se que a transposição didática, segundo Yves Chevallard (1991), é um processo de transformação do saber científico em saber escolar, procurei adaptar e reformular o conhecimento sobre o tema cultura produzido pela comunidade científica para o ambiente escolar. Dessa forma, trouxe as percepções dos estudantes sobre as diferenças culturais no campo da linguagem, que se expressavam nos nossos encontros por meio de questionamentos como, por exemplo: “Professor, diz aí, é biscoito ou bolacha?” “Professor,

fala isqueiro, aí.” etc. Essas indagações revelaram percepções sobre a diversidade linguística do falar português no território brasileiro (professor carioca e estudantes anapolinos). Assim, trouxe esses questionamentos para buscar efetivar uma transposição didática que dialogasse com a cultura local dos estudantes.

Nessa busca de concretizar a aprendizagem, recontextualizei o conhecimento da temática cultura trazendo exemplos da diversidade cultural da linguagem verbal presente na sala de aula e illustrei, trazendo as imagens dos cariocas e anapolinos (goianos) no seu ato de fala. Comparei os sotaques dos dois grupos sociais, o carioca, que puxa o “s” de maneira acentuada quando fala “isqueiro”; e os goianos, que marcam o “r” de forma enfática quando pronunciam a palavra “porta”. E, dessa forma, percebemos a variação linguística e cultural no modo de falar a língua portuguesa entre brasileiros de regiões diferentes.

Com esse movimento de trazer a corporeidade dos estudantes para o processo de ensinar sobre o tema cultura, adaptei a linguagem científica para uma linguagem escolar. Procurei transformar um conceito polissêmico, complexo e diverso como “cultura” em formas mais inteligíveis; primeiro, apresentando o conceito de maneira mais simples e, segundo, aproximando o conceito das experiências dos estudantes. Nessa postura pedagógica, associei o conceito de cultura ao modo de falar do professor e dos estudantes e ressaltai a diversidade cultural na sala, destacando a diferença de falar dos grupos (sotaques) e as terminologias distintas, como a de nomear um alimento feito com farinha, água ou leite, sal ou açúcar, basicamente, e assado no forno em pequenas porções como “biscoito” ou “bolacha”.

Na busca pela transposição didática por meio dos exemplos evocados aqui, devemos associar o tema cultura à bolacha que eles comem no seu dia a dia e ao biscoito que experimento em algumas ocasiões. E nesse processo de conhecimento dos traços culturais de

grupos diferentes, o conceito de cultura vai se estruturando nos corpos dos estudantes a partir da sua realidade social e cultural, permeada por relações de alteridade com outros grupos culturais. Em outras palavras, no desenvolvimento da transposição didática e da facilitação da aprendizagem, o conceito de cultura vai ganhando forma e o processo de ensino-aprendizagem vai se construindo de forma gradual.

É importante ressaltar que, nesse processo de transposição didática, o professor deve se preparar para ministrar a sua aula. Em um primeiro momento, “identificar e selecionar os elementos mais relevantes do conhecimento, como conceitos, categorias, teorias e metodologias” (Bodart, 2024, p. 54). Além de selecionar os conceitos e teorias mais significativos no tema cultura, de que estamos tratando neste trabalho, o conceito mais preponderante é o próprio conceito de cultura, assim, o professor, para alcançar a transposição didática, deve empregar estratégias e recursos didáticos para facilitar a compreensão do conteúdo trabalhado em sala de aula. Da mesma forma, é fundamental dialogar com o dia a dia do estudante, seja com analogias ou trazendo exemplos concretos, como o modo de falar dos anapolinos, e realizar a mediação pedagógica do conteúdo.

Cultura na escola

No processo de realização da transposição didática, o conteúdo passa por várias etapas de adaptação para torná-lo acessível e compreensível para os estudantes da educação básica. Dessa maneira, dialogando com o trabalho de Simões e Giumbelli (2010), ao tratarmos do conceito de “cultura”, que é fundamental nas ciências sociais, estamos discorrendo sobre as ideias centrais para a área, como a unidade e a diversidade dos modos de existência humana. Nessa perspectiva de tratarmos do tema cultura na educação básica, devemos sublinhar o entendimento

da humanidade como unidade que se realiza na diferença. Em outras palavras, no ambiente escolar, temos o objetivo de compartilhar a concepção de que somos todos humanos, entretanto, somos muito diferentes culturalmente.

Ao discorrer sobre essas duas ideias centrais do tema cultura, temos que, como unidade, o conceito de cultura nos traz a ideia de determinadas habilidades e características que são universais nos seres humanos. Essas capacidades e qualidades particulares, como a linguagem, a consciência de si, o raciocínio, nos caracterizam como dotados de uma existência humana. “As ciências sociais entendem que os seres humanos formam uma grande unidade, por conta da sua capacidade universal de imprimir significado a sua experiência, o que lhes permite produzir, adquirir, transmitir e transformar cultura.” (Simões; Giumbelli, 2010, p. 187). Assim, com esse entendimento do conceito de cultura, todas as maneiras do fazer dos seres humanos, como a linguagem dos falantes em sala de aula que estamos analisando aqui, não são respostas a estímulos da natureza, mas, sim, construções culturais com significados para os seres humanos.

No entendimento sob a perspectiva da pluralidade, o conceito de cultura trata da diversidade das produções humanas, tais como formas de pensamento, moral, crença, língua, costume, arte, produção material etc. Essas construções diferenciam os modos de vida de grupos humanos e transformam cada grupo em sociedades humanas distintas.

As ciências sociais entendem que as condutas e realizações humanas, sendo necessariamente construções culturais, são as mais diversas possíveis. Hábitos, costumes, valores e moralidades; estilos de culinária, roupas, adornos, utensílios e objetos; práticas relacionadas a namoro, casamento e família; religiões, filosofias e saberes; relações de parentesco, divisão do trabalho e distribuição de poder; rituais, celebrações e expressões artísticas – todos esses fenômenos que fazem

parte da existência humana são produtos culturais comparativamente diversos, porque expressam significados específicos para as pessoas e populações que os concebem e os vivenciam (Simões; Giumbelli, 2010, p. 188).

Nesse sentido amplo do conceito, a cultura refere-se à identidade e à particularidade dos variados grupos e sociedades que compõem a humanidade. Ao trazermos sinteticamente a perspectiva singular e plural do conceito cultura, estamos enfatizando o caráter polissêmico do conceito que devemos levar à sala de aula como um fundamento do conceito, entretanto, como precisamos efetuar a transposição didática, nós enfrentamos os desafios no processo de simplificação, reorganização e contextualização do conteúdo para turmas da 1ª série do ensino médio.

De uma forma ou de outra, nas nossas aulas de sociologia, quando trabalhamos o conteúdo da antropologia, apresentamos o conceito de cultura aos estudantes do ensino médio dialogando com os objetivos pedagógicos e o currículo escolar da rede em que estamos inseridos. Nas minhas primeiras aulas sobre o tema cultura, tive como objetivo apresentar as definições do conceito de cultura e proporcionar aos estudantes a compreensão das sociedades humanas, que se caracterizam e se diferenciam umas das outras por sua cultura. Para realizar tal tarefa de simplificação, reorganização e contextualização, trabalhei com a releitura (recortes) do conteúdo do livro didático *Sociologia em movimento*, no capítulo “Cultura e ideologia”, que apresenta a percepção dos múltiplos usos e significados do termo cultura.

Em sua origem latina, cultura deriva de *colere*, que significa cuidar, cultivar, podendo também adquirir um sentido ligado à saúde fisiológica (cuidar do corpo), à religião (cultuar uma divindade) ou ainda à produção de alimentos (agricultura). O uso do termo

é, portanto, dinâmico e adquire sentidos diversos de acordo com o contexto social e histórico. Numa definição sociológica básica, a cultura consiste no conjunto de práticas, saberes, normas e valores de uma coletividade, servindo de fundamento para as relações sociais nela estabelecidas (Sociologia em movimento, 2016, p. 66).

Entre os séculos XIX e XX [...], surgiram diferentes formas de hierarquizar as sociedades segundo sua cultura. [...] No determinismo biológico, as diferenças entre as sociedades são explicadas com base nas características físicas da população. Assim, haveria correspondência entre as características culturais e a constituição genética de uma população. Essa visão de mundo promoveu uma explicação cultural baseada em diferenças biológicas que justificavam a dominação das populações negras e indígenas pelos europeus. Já para o determinismo geográfico, as características naturais das regiões, como o clima e o relevo, causariam as diferenças culturais entre as sociedades. O maior desenvolvimento econômico das nações do norte do globo era explicado como resultado do suposto temperamento racional e laborioso dos povos naturais de regiões de clima temperado, ao passo que populações das regiões mais quentes do hemisfério sul possuiriam comportamento mais displicente e criativo (Sociologia em movimento, 2016, p. 68).

Para Tylor, cultura é “o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Essa definição está em seu livro *Primitive culture*, de 1871 (Sociologia em movimento, 2016, p. 68).

Com esse movimento de montagem textual, discutimos o conteúdo cultura por meio de um fichamento das partes mais importantes no livro didático (trechos anteriores). Além disso, em vez de utilizar uma tempestade de ideias tradicional, eu parti dos questionamentos dos estudantes que marcaram a nossa relação de alteridade (seções anteriores) e costurei com o contexto de alteridade presente nos nossos encontros na sala de aula.

O entendimento do conceito cultura foi simplificado e reorganizado com o auxílio do livro didático. Como eu tenho apenas 1 (uma) aula e os estudantes não compartilham do mesmo material didático que o professor, normalmente elaboro um fichamento das partes que considero mais relevantes do livro, destacando os conceitos centrais do tema abordado. Com essa produção textual em mãos (texto com mais ou menos 250 palavras e uma questão de reflexão no final, em que aluno deve dissertar de maneira crítica sobre a temática, abordando os conceitos principais trabalhados na aula), compartilho esse trabalho projetando no *datashow* e fazendo uma leitura coletiva e crítica do texto. Concomitante à leitura, vou parando no final de cada parágrafo e explicando o conteúdo tratado em cada uma dessas partes e, fundamentalmente, ressaltando os conceitos centrais. No momento que destaco o conceito de cultura, por exemplo, é que busco trazer os exemplos da cultura anapolina (goiana) e da cultura carioca, expressas na linguagem verbal e não verbal de cada grupo, para realizar a transposição didática.

Evidentemente, sofri nesse processo de concretizar a transposição didática, primeiro, porque só tenho 50 minutos de aula por semana com cada turma; segundo, porque os estudantes não possuíam um livro didático específico da matéria Sociologia – apesar da escola oferecer projetor em todas as salas, nem sempre o projetor funciona adequadamente, principalmente pelo mau estado do cabo HDMI; e terceiro, temos apenas 1 (uma) aula por semana com cada turma. Dessa forma, em um contrato de 30 horas, com 24 aulas em sala e 6 horas-atividade, no ano de 2024, tive 23 turmas – 22 turmas ministrando a disciplina Sociologia (8 turmas de 1ª série, 8 turmas de 2ª série e 6 turmas de 3ª série) e mais 1 (uma) turma com 1 (uma) disciplina eletiva (2 aulas por semana). Temos muito trabalho no geral, mas pouco tempo com cada turma, o que prejudica a qualidade da transposição didática.

Prospectiva

Nessa experiência textual, investi na reverberação da alteridade e do tema cultura como caminhos valiosos para compreendermos e refletirmos sobre os caminhos e desafios da transposição didática na educação básica. Ao tocar na discussão sobre a alteridade na sala de aula, sublinho a relevância do professor, da professora em estar atento às marcas da alteridade presentes nos corpos no ambiente escolar. Assim, a experiência de reger uma turma deve levar em consideração que não somos corpos isolados que se reúnem em um espaço denominado sala de aula, mas, sim, formamos um “corpo comunitário”, que deve reverberar a sua vivência pujante no interior da sala “como não separado, não isolado das coisas e dos outros corpos” (Gil, 1980, p. 48). Nesses encontros com o “corpo comunitário” na sala de aula, era visível e audível (Oliveira, 2000) como os traços do meu corpo, expressos pelo meu sotaque carioca que puxa o “s”, meus gestos, meus movimentos eram algo perturbador nas nossas aulas semanais.

Além do mais, essa alteridade na sala de aula nos evidencia o quanto a sociologia escolar na educação básica pode ser produtiva ao trabalhar os conhecimentos das três áreas das ciências sociais: sociologia, antropologia e ciência política. A antropologia, ao privilegiar a compreensão dos fenômenos culturais, pode ser de grande valia ao professor na sala de aula ao aproximá-lo dos conceitos cultura, alteridade, etnografia etc., tanto do ponto de vista do professor regente quanto como pesquisador da sua práxis em sala de aula.

Nessa ação e reflexão sobre o fazer a aula, foquei na realização da transposição didática, adaptando a linguagem científica para uma linguagem escolar, e procurei trabalhar na recontextualização do conhecimento da temática cultura. Dessa maneira, trabalhei com exemplos da diversidade cultural, principalmente da linguagem

verbal presente na sala de aula, ilustrando e comparando as imagens dos cariocas e anapolinos (goianos) nas suas interações cotidianas.

Vale ressaltar que, antes dessa fase prática na sala de aula, para o êxito da transposição, o professor deve selecionar os conceitos e as teorias mais significativas no tema cultura, empregando estratégias (por exemplo, fichamento de livro didático) e recursos didáticos (uso de projetor) disponíveis no seu ambiente escolar para ajudar no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo ministrado. Ao trazer a alteridade do “corpo comunitário” na realização da transposição didática, apresentei um conceito complexo, como “cultura”, fazendo uma releitura (fichamento) do livro didático e associando a exemplos práticos presentes no cotidiano escolar, como o modo de falar de certos grupos (sotaques) e as diferenças de chamar um alimento de “biscoito” ou “bolacha”.

Como se observa, os desafios no ambiente educacional, com suas limitações e especificidades, são imensos na concretização da transposição didática na educação básica. É fundamental que o professor tenha cuidado com “o risco de simplificações excessivas ou distorções do conhecimento original, exigindo um equilíbrio cuidadoso entre a fidelidade ao saber científico e a sua adaptabilidade ao contexto educativo” (Bodart, 2024, p. 55). Assim, o professor da educação básica é um equilibrista que deve se manter entre a originalidade do saber científico e a transposição didática no mundo escolar.

Nessa perspectiva, para concretizar uma transposição didática exitosa, o professor, a professora deve levar em conta, no seu planejamento e execução da sua aula, a estrutura da escola, o tempo disponível, os recursos materiais e as suas competências como professor, para manter a integridade do saber e rigor científico. “A importância da transposição didática reside na sua capacidade de tornar o conhecimento científico relevante e acessível para os

estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão crítica e significativa do mundo.” (Bodart, 2024, p. 55). Nesse sentido, a transposição didática visa à efetivação do processo de ensino-aprendizagem do conhecimento científico.

E, por fim, na possibilidade de alcançar uma transposição didática exitosa do tema cultura, trabalho incansavelmente para que os encontros do “corpo comunitário”, que reverbera alteridade no interior da sala de aula, proporcionem o entendimento de que fazemos parte da mesma humanidade e que somos, ao mesmo tempo, uma diversidade de grupos e sociedades culturais. Ao dialogar com as ideias de unidade e pluralidade do conceito cultura e realizar a aprendizagem do conceito cultura, vislumbramos que professor e estudantes efetivem uma práxis pedagógica que reconheça a importância da convivência harmônica de diferentes culturas e formas de estar no mundo. Ademais, a partir dessa reflexão sobre a alteridade e a cultura na escola, que professor, estudantes e toda a comunidade escolar efetivem, cotidianamente, um exercício prático para a formação de uma sociedade justa, equilibrada, democrática e plural, onde a diversidade cultural seja celebrada e respeitada por todos os seus integrantes.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BODART, Cristiano das Neves. **O que aprender para ensinar Sociologia**. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2024.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

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

GIL, José. **As metamorfoses do corpo**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LAPLANTINE, François. **A descrição etnográfica**. Tradução de João Manuel Ribeiro Coelho e Sérgio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 17-35.

PIMENTA, Vítor Gonçalves. Antropologia na escola: algumas contribuições do ofício de etnógrafo à práxis docente. **Cadernos de Educação Básica**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2018.

SIMÕES, Júlio Assis; GIUMBELLI, Emerson. Cultura e alteridade. In: MORAES, Amaury Cesar (org.). **Sociologia**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 187-206. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

SILVA, Afrânio et al. **Sociologia em movimento**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

TAVARES, Julio Cesar de. **Dança de guerra: arquivo e arma: elementos para uma teoria da capoeiragem e da comunicação corporal afro-brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

TYLER, Stephen. A etnografia pós-moderna: do documento do oculto ao documento oculto. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. (org.). **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Tradução de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016. p. 183-206.

As dimensões poéticas e multissensoriais da antropologia na educação básica

Ana Clara Parreiras de Souza Carvalho

Graziele Ramos Schweig

Introdução

Como fazer uma costura entre práticas aparentemente distintas?

Pode o/a antropólogo/a ser poeta-narrador/a?

Pode o/a professor/a ser antropólogo/a e pesquisador/a?

Como costurar entre essas temáticas e essas bordas?

Como tecer esse bordado que, por vezes inusitado,
não deixa de ser desafiador?

Partindo das experiências pedagógicas e da trajetória de uma professora de sociologia da educação básica de Belo Horizonte, exploramos neste texto possíveis aproximações entre poesia, expressões multissensoriais da etnografia e docência. A investigação se dá por meio das potencialidades da escrita poética, da música e das dimensões sensória e corporal do trabalho de campo antropológico. Nesse sentido, buscamos refletir sobre a subjetividade docente de uma professora-poetisa-antropóloga, bem como relatar algumas propostas pedagógicas que foram desenvolvidas no âmbito do ensino de conteúdos de antropologia na disciplina de Sociologia no ensino médio.

Nossa discussão está afinada com recentes produções do campo da antropologia que buscam aproximar antropologia, educação e arte

(Ingold, 2019; Ingold, Krüger, 2024; Kosby, 2016). Também dialogamos com trabalhos que têm debatido a respeito das possibilidades de expressões multimodais e multissensoriais (Bezerra *et al.*, 2023; Elias, 2019) da etnografia enquanto outras maneiras de narrar e de estabelecer diálogos com públicos mais amplos. A aposta é que esses debates possam fornecer novos horizontes para pensar as potencialidades do ensino de conceitos e modos de fazer da antropologia junto a estudantes da educação básica.

Além disso, este trabalho está situado em reflexões desenvolvidas no âmbito do “Ateliê de Ciências Sociais e Ensino”, projeto de extensão e grupo de estudos vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). O Ateliê foi formalizado em 2019 e reúne professores da educação básica, estudantes de licenciatura em Ciências Sociais e estudantes de pós-graduação da UFMG no desenvolvimento de atividades como oficinas, encontros abertos, pesquisas e grupos de estudos e práticas. Mais recentemente, o Ateliê vem articulando atividades de pesquisa, ensino e extensão, que investigam as potencialidades da dimensão experimental da etnografia na formação docente (Schweig, Gontijo, 2024; Schweig, 2024)¹.

Antropologia, educação e poesia

Começamos explorando as relações entre antropologia, educação e poesia. Para isso, vamos voltar alguns anos no tempo, resgatando as memórias de uma das coautoras deste texto, Ana Clara. Quando ela estava no ensino fundamental, aos 11 anos de idade, se deparou com um convite feito por uma professora. O convite era para que a turma escrevesse um poema. Ana Clara gostou tanto da proposta que logo escreveu o que seriam suas primeiras rimas, sua primeira poesia.

1 - Para maiores informações sobre o grupo e consulta às suas produções, acessar atelier.hotglue.me.

Desde então, nunca mais parou de se expressar por meio de poemas, poesias e textos afins.

Escrever se tornou uma forma de elaborar seus sentimentos, uma maneira de se entender e de se colocar no mundo. A escrita poética acompanhou Ana Clara em todos os momentos da sua vida, da escola básica até a faculdade, no curso de licenciatura em Ciências Sociais, bem como ao longo do seu trabalho como professora de sociologia no ensino médio – o qual exerce há três anos. Ela costuma encher cadernos com poesias e faz questão de gravá-las em áudio, pois sente que, assim, elas ganham mais força pela entonação da sua voz.

Quando começou a estudar antropologia, ainda na graduação, Ana Clara sentiu uma grande dificuldade de entender e de escrever um diário de campo. Afinal, como fazer etnografia? Como descrever uma experiência? Enfrentava o dilema da anotação em campo:

Se anotar durante, eu perco.

Se anotar depois, já perdi.

Essa estranheza com a escrita etnográfica contrastava com a fluidez de sua escrita poética. Apesar de compreender o caráter subjetivo da escrita etnográfica e de perceber que a poesia descrevia com precisão algumas situações vividas, Ana Clara sentia que elas pertenciam a mundos paralelos. Ela não via possibilidade de misturar poesia com relatos de campo, isto é, com pesquisa séria e científica.

Esse sentimento se transformou quando ela recebeu outro convite – de outra professora, a segunda coautora deste texto. O convite era para ler o artigo “Os baobás do fim do mundo: antropologia, educação e poesia”, escrito pela antropóloga Marília Floôr Kosby. Nesse texto, a autora conta que, ao longo de sua pesquisa de doutorado junto a terreiras na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, começou a sonhar

com algumas poesias, que lhe apareciam praticamente prontas. Com isso, ao fim da pesquisa, além da tese, ela publicou um livro de poemas produzidos junto com a pesquisa.

Marília aprendeu com as pessoas das casas de religião que o conhecimento não se reduz à representação. Há segredos e saberes sobre os quais não se deve falar nem pensar a respeito. Então, ela se pergunta: “Como escrever sobre aquilo que não se deve pensar?” (Kosby, 2016, p. 132). E nós acrescentamos: Como narrar o que não pode ser apreendido por uma racionalidade acadêmica? Para Marília, parece mais apropriado “abordar a descrição etnográfica como mais próxima de uma arte do que de uma ciência, o que não a torna menos precisa ou verdadeira” (Kosby, 2016, p. 129). Nessa aproximação, ela propõe fazer da escrita dos poemas “a observação participante em si” (Kosby, 2016, p. 134).

A leitura do artigo de Marília produziu uma conexão entre aquilo que Ana Clara sentia estar separado. Era possível unir poesia e etnografia! Mas como relacioná-las ao seu fazer docente? Podemos entender a sala de aula como um lugar de potencialidades experimentais, em que a licença poética está, de antemão, concedida, permitindo que a experiência ocupe um papel central para dar espaço a múltiplas formas de ensinar, de entender e de construir conhecimento. Sendo assim, Ana Clara passou a reconhecer e dar visibilidade às poéticas que ela própria criava em suas práticas como professora.

Afinal, o que é o trabalho do professor,
se não uma relação prática com os alunos, conteúdo e sala de aula?
Ser sensível e acolhedor também faz parte do papel do educador,
mais do que quadro e pincel, mais do que um pedaço de papel.
Qual o sentido de ensinar?
Como aprender sentindo em suas diversas formas, sons e realidades?

Através da criatividade podemos ser capazes de transcender
os limites previamente impostos
que aceitamos muitas vezes sem nem perceber.

Dimensão multissensorial e antropológica no ensino de antropologia

Calcada na problematização da oposição entre razão e sensibilidade, a discussão sobre multimodalidade e multissensorialidade na antropologia vem elaborando outras maneiras de realizar etnografias e de narrar o campo. Compreende-se o antropólogo, a antropóloga como alguém imerso, imersa de maneira sensorial no mundo, sendo afetado, afetada por fenômenos e sensações que nem sempre podem ser exprimidas de maneira racional. Dessa maneira, “o próprio corpo do/a antropólogo/a e as emoções por ele percebidas na relação com a alteridade passam a ser instrumentos de análise” (Bezerra *et al.*, 2023, p. 243).

Ao se levar isso a sério, o texto escrito deixa de ser a única forma de produto de uma pesquisa etnográfica. A abertura à dimensão multissensorial permite explorar a expressão de outras linguagens e entender o trabalho do antropólogo, da antropóloga não apenas como o de alguém que descreve ou interpreta a realidade, mas como o de alguém que cria. Assim os autores sintetizam essa perspectiva:

o fazer antropológico passa a considerar os indizíveis, as emoções, as ausências, os silêncios, as sensações e tudo o mais que pode ser percebido. [...] Esse movimento nos impulsiona a criar novas materialidades que nos permitam (re)organizar e tornar tangíveis, em alguma medida, a vastidão de pontos de fuga possíveis para a compreensão do que estudamos. Nesse sentido, atuamos de modo ‘antropoético’, ou seja, unindo o pensamento antropológico ao fazer poético que pressupõe a criação de algo novo, perpassado pelo sensível (Bezerra *et al.*, 2023, p. 244).

Dessa forma, a noção de “antropoética” envolve a articulação entre competências antropológicas e competências do campo das artes – as “poéticas” – as quais não se restringem à escrita de poesia, mas se expandem para pensar diferentes tipos de expressões multimodais e multissensoriais. Assim, a antropoética busca “um fazer antropológico-ético-poético-político que desestabiliza a própria concepção de ciência clássica, alicerçada no pensamento binário a partir do qual não há espaço para o desvio, o ruído e/ou o acaso (Entler, 2000)” (Bezerra *et al.*, 2023, p. 247).

Se deslocarmos essa reflexão para o trabalho na educação, podemos pensar que a vivência na escola é justamente repleta disso: desvio, ruído e acaso! Nesse sentido, expressões multissensoriais da antropologia, em conexão com as sensibilidades artísticas, podem ampliar as possibilidades de atuação do professor antropólogo, da professora antropóloga junto a seus e suas estudantes, bem como pode auxiliá-lo, auxiliá-la a ressignificar sua relação com a docência. Ao teorizarem sobre educação, Ingold e Krüger (2024) também defendem essa aproximação com o fazer das artes:

argumento pelo papel radical das artes de mudar o próprio significado e propósito da educação; ao invés da transmissão eficiente de conhecimento dos professores de uma geração aos estudantes da próxima, a educação é vista como uma jornada interminável de descoberta na qual professores e estudantes embarcam juntos [...] (Ingold; Krüger, 2024, p. 1).

Desse modo, as artes teriam um papel importante para deslocar o propósito da educação da noção de transmissão de representações (Ingold, 2010) para uma educação que leve os estudantes, as estudantes a estabelecerem um diálogo contínuo com o mundo, a atentar às coisas e aos seres, respondendo às presenças deles e explorando as

condições de coexistência com eles (Ingold, Krüger, 2024, p. 3). Dessa maneira, defendemos aqui que uma aproximação com a abordagem antropológica e multissensorial pode ser uma via de ampliação de sentidos e práticas do ensino de antropologia na educação básica. A seguir, vamos discutir algumas experiências pedagógicas que foram desenvolvidas nessa direção.

Potencialidades pedagógicas

Partimos do pressuposto de que é possível pensar o ensino de antropologia na educação básica não apenas como um conjunto de conceitos e conteúdos antropológicos a serem ministrados. Adicionalmente, consideramos os próprios elementos constitutivos do método etnográfico enquanto fundamentos para o desenvolvimento de modos sensíveis de ensinar e aprender (Schweig, 2019). Assim, conectando-se às expressões multissensoriais e antropológicas da etnografia, podemos criar outros caminhos para se repensar a formação de professores e trabalhar o ensino de conceitos densos das ciências humanas com mais afeto e potência.

Como afirma Claudia Mara de Melo Tavares, a disponibilidade de se relacionar com a vida é fundamental para o processo de criação de novas experimentações (Tavares, 2015). Lidar com o improvável, com o acaso e a imprevisibilidade faz parte da rotina do professor, da professora tanto quanto do antropólogo, da antropóloga. Apostar na dimensão experimental da etnografia (Schweig, 2024) e enxergar a sala de aula como campo antropológico pode ser uma rica saída para lidar com as imprevisibilidades e a difícil tarefa de seguir planejamentos pedagógicos pré-definidos.

Seguindo a inspiração etnográfica, durante a jornada de Ana Clara como professora de sociologia, em diversas situações ela se

viu obrigada a se distanciar do viés conteudista e dos planejamentos pedagógicos e a se concentrar em propostas ou acontecimentos que a própria sala de aula e os alunos traziam. Com isso, se dispôs a readaptar o planejamento prévio e direcionar o ensino para práticas sensoriais.

Durante o ano letivo de 2023, em uma aula expositiva com alunos, alunas da primeira série do ensino médio sobre as diferenças entre pesquisas quantitativas e qualitativas, depois de expor os conceitos de cultura e patrimônio, ela convidou os estudantes, as estudantes a explorarem outras formas de compreender esses conceitos. Sua proposta foi a de realizar uma visita guiada pelo Mercado Central de Belo Horizonte. Os alunos, as alunas foram divididos, divididas em grupos e cada um ficou responsável por entrevistar comerciantes do Mercado Central, a fim de entender qual era a relação destes, destas com o Mercado.

A visita foi dividida em duas partes. Em um primeiro momento, os grupos foram apresentados a um guia, que contou sobre a história e o patrimônio do Mercado Central, surpreendendo todos ao dizer que o Mercado vendia 300 toneladas de queijo por mês, dentre outras curiosidades históricas que eram novidade até, mesmo, para a professora. Para a segunda parte, foi pedido para que os estudantes, as estudantes reparassem em campo sobre qual era a sensação de caminhar pelos corredores do Mercado, quais os cheiros, sabores e o que mais chamava a atenção deles, delas durante a visita. Eles, elas deveriam realizar uma entrevista com os comerciantes, as comerciantes e fazer um relato com fotos documentais, para não expor a imagem dos comerciantes, das comerciantes e evitar possíveis problemas éticos com direito de imagem.

A reação dos alunos, das alunas foi inesperada: pediram e insistiram para fazer as entrevistas em formatos de vídeos, e tentaram convencer Ana Clara de que conversariam com os comerciantes, as comerciantes

para explicar a problemática da pesquisa e evitar quaisquer problemas de imagem. Segundo eles, os vídeos seriam uma forma mais prática de registrar a entrevista do que anotar em um caderno ou papel. Foi decidido que os alunos ficariam livres para negociar o consentimento e escolher o tipo de registro, em vídeo ou fotos, que fariam junto à entrevista. Durante a visita, diversas falas dos alunos, das alunas surpreenderam:

Professora, deixa a gente entrevistar mais de um? Foi tão legal!

Nossa que cheiro ruim, vamos pro outro corredor logo!

Professora, e a cachaça, pode experimentar o sabor também?

Lanchamos um pastel ali muito gostoso.

Nossa, foi a melhor excursão do ano! A gente não ficou preso em nada!

Ao passar pelos corredores, não deixavam de pedir uma degustação de um queijo ou de doce de leite. No corredor de animais, alguns até pegaram calopsitas com as mãos, tiraram fotos e gravaram vídeos. Durante a entrevista com um dos comerciantes, aconteceu uma demonstração com um pião de madeira utilizando uma das alunas como voluntária, para que o pião continuasse a girar na palma de sua mão. Os alunos, as alunas puderam aprender utilizando os sentidos, a memória e o corpo de uma maneira diferente. Aprenderam na prática, conversando com as pessoas, a grandeza e a importância do Mercado Central para a cidade de Belo Horizonte e para o cotidiano e a história de vida dos comerciantes, das comerciantes.

Muitos relataram sobre a dificuldade e a delicadeza do fazer das entrevistas, referindo-se à timidez deles próprios, delas próprias ou à timidez dos comerciantes, das comerciantes. Em um grupo, os alunos, as alunas escolheram entrevistar uma comerciante que vendia itens de aquário. Justificaram sua escolha pois dois integrantes do grupo, que

eram irmãos, possuíam um aquário enorme em casa. Eles compraram até um camarão de água doce antes de solicitar a entrevista. Entretanto, a comerciante se negou a realizá-la. Eles disseram que ela, até, foi “meio seca, e disse que não gostava de dar entrevistas”. Ficaram um pouco desapontados, relatando à professora o ocorrido. Ana Clara, então, contou a eles que fazer trabalho de campo era assim, mesmo, que essas coisas poderiam acontecer, mas que eles poderiam procurar outra pessoa para entrevistar. Por outro lado, outro grupo, que entrevistou o rapaz que servia uma das mais famosas limonadas da cidade, mencionou que escolheram o comércio dele para a entrevista porque a moça que estava em frente foi muito simpática. Ela os convidou para tomar a limonada e foram recepcionados de uma maneira superanimada.

Com a vivência no Mercado Central, os alunos, as alunas aprenderam como o trabalho de campo é imprevisível e como as escolhas e acontecimentos influenciam toda sua dinâmica. Ou seja, aprenderam antropologia a partir daquilo que os antropólogos, as antropólogas fazem e sentem quando estão sensorialmente imersos em campo, provando o “gosto das coisas etnográficas” (Stoller, 2022). Por fim, com a visita orientada, os estudantes, as estudantes puderam compreender que aprender sobre a cultura “do/a outro/a” diz respeito não apenas a uma apreensão racional, intelectual sobre diversidade ou relativismo. Puderam perceber que se trata de uma aprendizagem que envolve diversos sentidos, afetos, sentimentos e escolhas situadas; ela inclui medos, receios, recusas, mas também alegrias e bons encontros.

Outras experiências envolvendo dimensões multissensoriais ocorreram quando Ana Clara trabalhou a partir da música em sala de aula. A música se mostrou um importante recurso para conectar o conteúdo com a memória e a vivência dos estudantes, das estudantes, criando um forte laço de memorização e vínculo com a disciplina de Sociologia. Em 2024, nas primeiras aulas da primeira série do ensino

médio, ao ensinar o conceito de socialização, a professora optou por utilizar a música “Bença”, do cantor Djonga, para ilustrar, a partir da letra e vivências do cantor, os conceitos trabalhados em sala. Ficou surpresa quando, ao revisar o conceito de socialização, já no final do ano, um aluno levantou a mão dizendo que ainda se lembrava: “Eu lembro, professora, foi aquela aula em que você passou a música do Djonga, né?”.

A música, ao longo do ano letivo de 2024, foi trabalhada de forma experimental, a fim de relacionar os ritmos, sons, letras, dentre outras características, com o conteúdo. Ou seja, como estratégia didática não foram analisados apenas os significados das letras das músicas, mas as propostas pedagógicas passaram pela mobilização do corpo, da memória afetiva e dos sentidos. Afinal, como afirma Paul Stoller (2022, p. 177), os “sons carregam forças que são boas não apenas para pensar, mas também para sentir”.

Assim, ao trabalhar conteúdos relacionados a questões urbanas e movimentos urbanos, a professora pediu para que todos os alunos e alunas reproduzissem o ritmo do funk com as mãos. Na mesma hora, um aluno se levantou e começou a fazer *BeatBox*² para complementar o ritmo. Em seguida, Ana Clara explicou como o funk contribui para a democratização e produção musical: mesmo que a maioria deles não soubesse tocar nenhum instrumento ou não conhecesse mais profundamente sobre teoria musical, todos foram capazes de replicar o ritmo. A professora pediu para que os alunos, as alunas diferenciassem, através de distintos *beats* de funk³, quais eram as prováveis regiões em que eles haviam sido produzidos. As opções eram Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco. Assim, os alunos precisavam acionar conhecimentos prévios e uma audição musical como guia para

2 - Refere-se à prática de produzir sons de percussão com a boca.

3 - Ritmo e sons que se repetem de forma regular e compõem um padrão musical.

realizar a atividade, permitindo discutir questões sobre regionalidade e diferenças locais. Todos os alunos e alunas acertaram as alternativas.

Para ilustrar o debate sobre cultura popular e cultura erudita e suas possíveis confluências, foram mostradas em vídeos diferentes músicas clássicas e quais os funks em que elas apareciam. Vários alunos só reconheceram os trechos de músicas clássicas pois já haviam escutado previamente em algum funk. Um exemplo foi a introdução em flauta da música “Bum Bum Tam Tam” do MC Fioti, que é um trecho da “Partita em Lá menor”, escrita pelo alemão Johann Sebastian Bach. Foram discutidos conceitos como democratização do acesso e produção cultural, territorialização cultural, popularização da cultura, dentre outras pautas. Foi uma aula em que a maioria dos alunos e alunas se envolveu muito. Vários alunos e alunas também acrescentavam quais os cantores e MC que escutavam e faziam remix com músicas clássicas, ou quais MTG⁴ que também eram remixados a partir de diferentes estilos musicais. Foi uma aula de aprendizado mútuo, uma troca entre a professora e os estudantes, as estudantes por meio de afetos musicais.

A Antropologia faz parte da vida.

Não faria muito sentido separá-la de nossa visão,
nariz, tato, paladar ou ouvido.

Para quem serve o ensino técnico e objetivo?

Se a experiência é parte central da nossa formação

espero que possamos vivê-la em plenitude no processo de educação.

Viver a Antropologia junto com a teoria e também com o coração.

4 - MTG é abreviação para “montagem” e diz respeito à utilização de diferentes sons, trechos de músicas e efeitos sonoros para criação de uma música no funk. Belo Horizonte é uma grande referência na produção desse tipo de funk.

Conclusão

Concordamos com o que afirma Tavares (2016) a respeito da abordagem da sociopoética: sua prática demanda uma formação que é científico-estética. Isto é, além do conhecimento conceitual e técnico da área, ela exige “experiência com experimentações estéticas ou outros processos criativos e, sobretudo, autoconhecimento” (Tavares, 2016, p. 28). Da mesma forma, a conexão com expressões multissensoriais e antropológicas da antropologia envolve uma disposição por se expor a espaços de experimentação com outras linguagens, formas de expressão e materialidades.

É justamente essa formação científico-estética que o “Ateliê de Ciências Sociais e Ensino” busca propiciar a seus participantes, ao se constituir como um espaço de encontro e de acolhimento, no qual é possível se experimentar e se arriscar. É nesse espaço do Ateliê que as autoras deste texto têm se encontrado e gestado uma escrita conjunta, de maneira a refletir sobre as experiências vivenciadas em momentos de ensino e aprendizagem. Assim, com a partilha dos percursos de uma professora-poetisa-antropóloga, esperamos que este texto inspire experimentações antropológicas e multissensoriais na educação básica por meio da antropologia.

Referências

BEZERRA, Daniele Borges; NAKAÓKA ELIAS, Alexsânder; MARTINS, Valéria de Paula; MOURA, Lisandro Lucas de Lima; PINHEIRO, Patricia dos Santos; TAMAYO, Luis Carlos Toro. Etnografias multissensoriais e mediações antropológicas: a experimentação como forma de errância. *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 24, n. 64, p. 241-271, maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1984-1191.130192>. Disponível em: <https://seer.org/10.22456/1984-1191.130192>.

ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/130192. Acesso em: 10 dez. 2024.

NAKAÓKA ELIAS, Alexsânder. Por uma etnografia multissensorial. **Tessituras: Revista de Antropologia e Arqueologia**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 266-293, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/tes.v7i2.16155>. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/tessituras/article/view/1027/825>. Acesso em: 15 mar. 2023.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/6777>. Acesso em: 10 dez. 2024.

INGOLD, Tim. Art and anthropology for a sustainable world. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, London, v. 25, n. 4, p. 659-675, Dec. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9655.13125>. Acesso em: 10 dez. 2024.

INGOLD, Tim; KRÜGER, Cauê; ANASTASSAKIS, Zoy. Razão e responsabilidade. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 36, p. e202431541, 2024. DOI: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.36.2024.31541>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/31541>. Acesso em: 10 dez. 2024.

KOSBY, Marília Floôr. Os baobás do fim do mundo: antropologia, educação e poesia. **Revista Grifos**, Chapecó, v. 25, n. 41, p. 119-136, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22295/grifos.v25i41.3662>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/3662>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 56, p. 136-149, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n56>.

p136-149. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7841>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SCHWEIG, Grazielle Ramos; GONTIJO, Maria Tereza Couto. Ateliê de Ciências Sociais e Ensino: antropologia, experimentação e formação docente. In: ALENCAR, Breno; TARGINO, Gekbede; ARAÚJO, Marcelo (org.). **Antropologia na educação básica**, v. 2. Belém: Editora IFPA, 2024. p. 277-293.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. O experimental e a experimentação no debate sobre educação, ensino e antropologia. **Ilha: Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2024.e93940>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/93940>. Acesso em: 10 dez. 2024.

STOLLER, Paul. **O gosto das coisas etnográficas: os sentidos na antropologia**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens Edições, 2022.

TAVARES, Claudia Mara de Melo. Como desenvolver experimentações estéticas para produção de dados na pesquisa sociopoética e abordagens afins? **Revista Pró-UniverSUS**, Vassouras, v. 7, n. 3, p. 26-31, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RPU/article/view/660>. Acesso em: 10 dez. 2024.



O olhar antropológico no Pibid de sociologia em Campos dos Goytacazes: contribuições da antropologia para uma educação patrimonial

Andréa Lúcia da Silva de Paiva

Introdução

A antropologia se destaca como um campo de possibilidades junto ao ensino de sociologia na educação básica. Por meio do levantamento bibliográfico sobre os estudos antropológicos e a educação, e experiências, *in loco*, de observações das práticas educativas, estágios e programas de formação à docência nas escolas, venho analisando como a antropologia se apresenta, simbolicamente, como uma espécie de “abre-alas” do conceito de cultura, possibilitando duas frentes relevantes ao processo educacional: a compreensão sobre a noção de cultura e seus desdobramentos; e a possibilidade de aproximação das juventudes com base em suas vivências.

Nessa possibilidade de abertura é que inserimos a questão acerca da memória e dos patrimônios culturais como teóricos e instrumentos didáticos que, pela antropologia, possibilitam aos discentes o exercício do relativismo e respeito à diversidade cultural.

Vivenciamos essas experiências através de um programa de iniciação à docência. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) contou com um subprojeto intitulado “Quando a educação patrimonial vai à escola: desafios e perspectivas na formação docente”. Enquanto um “laboratório vivo”, o Pibid tem possibilitado a construção de dinâmicas cotidianas na educação, visto que “as pesquisas sobre o

Pibid-Sociologia/Ciências Sociais vêm se materializando no Brasil em forma de livros, trabalhos de conclusões de cursos, artigos e comunicações científicas”, como analisa Brunetta, Bodart e Cigales (2020, p. 310).

A estrutura do subprojeto contou com 1 (uma) coordenadora de área, representada por mim, 3 professoras de sociologia (classificadas como “supervisoras”), 24 licenciandos e 3 escolas. Cada instituição recebeu um grupo de 8 estudantes do primeiro ao quarto período do curso de Ciências Sociais.

A justificativa para o desenvolvimento do subprojeto está no fato de verificarmos que a temática acerca do patrimônio cultural não se encontra muito presente nos livros didáticos de sociologia e nas escolas. Essa discussão é de grande relevância para os debates atuais, visto que problemáticas advindas da modernidade contemporânea, como a não preservação dos bens culturais, vêm provocando nos indivíduos aquilo que Sennett já apontava como uma espécie de “desenraizamento ao não pertencimento” (Sennett, 2017 *apud* Hadler; Bernardes, 2017, p. 59). Assim, o subprojeto ocorreu mediante a necessidade de visibilidade, diálogos e conscientização de uma política de conservação cultural dos bens patrimoniais no município.

A escolha pela temática vem ao encontro da minha própria trajetória na docência, inicialmente como professora de sociologia na educação básica particular e pública e, depois, como docente universitária, quando venho observando as organizações curriculares, as mudanças legislativas educacionais advindas, sobretudo, da criação, divulgação e reforma do Novo Ensino Médio. Esses momentos possibilitam reflexões e pesquisas sobre uma essência central que percorre minhas interlocuções: “quais os lugares de atuação da antropologia na educação básica?” (Paiva, 2023; 2024).

Para tal, são necessários os debates acerca da antropologia e educação, nos quais Franz Boas (2022) já nos mostrava a importância de relacionar educação e cultura, em que o ver, ouvir, falar e escrever

partem da noção de educação, a ser compreendida pelo viés relativista de um contexto cultural não dissociado da liberdade de pensamento e de expressão. Completando a discussão, se a antropologia tem seu uso no propósito de “estabelecer um diálogo da vida humana mesma” (Ingold, 2019, p. 19), em que “o antropólogo escreve – como, aliás, pensa e fala – *para si* mesmo, para os outros e para o mundo” (Ingold, 2015, p. 345), propomos descrever, aqui, a contribuição da antropologia na educação, que deve ser analisada com o outro.

[...] Como educadores baseados em departamentos universitários, a maioria dos antropólogos dedica grande parte de suas vidas ao trabalho com os alunos. Eles provavelmente gastam muito mais tempo em sala de aula do que em qualquer lugar que possam chamar de campo. Alguns gostam disso mais do que outros, mas, de modo geral, não consideram o tempo na sala de aula como parte integrante de sua prática antropológica. Os alunos são informados de que antropologia é o que fazemos com os nossos colegas, e com outras pessoas em outros lugares, mas não com eles. Trancado do lado de fora da casa de força da construção do conhecimento, tudo o que podem fazer é observar através das janelas aquilo que nossos textos e ensinamentos lhes oferecem. Levou quase um século, é claro, para que as pessoas, outrora conhecidas como “nativos”, e, ultimamente, como “informantes”, fossem admitidas na casa grande da antropologia como colaboradores principais, isto é, como pessoas com as quais trabalhamos (Ingold, 2015, p. 346, grifo do autor).

Frente a essa observação, iniciamos a formação da prática docente acerca dos bens culturais locais com os licenciandos bolsistas, docentes e estudantes da educação básica voltando-se para uma essência antropológica: a prática. O Pibid ocorreu por meio de reuniões, leituras, reflexões, dinâmicas e diálogos nas escolas (que nem sempre são muitos estáveis em decorrência dos fatores políticos e da hierarquia de poderes). A escola é um território em disputa, atravessado por controle

(moral, curricular, hierárquico e cultural) frente a dicotomias de classe social, relações étnico-raciais e de gênero. Diante desses desafios, visamos, nas aulas de sociologia, as articulações das temáticas sobre patrimônio material e imaterial com os currículos e métodos avaliativos com os jovens alunos do ensino médio. Nessa prática, a antropologia na educação se faz presente como uma espécie de “ponto de costura”, um dos caminhos possíveis e relevantes frente às “ausências” e “presenças” da sociologia, conceituadas por Silva (2010) como intermitência, e que se faz contínua com a reforma do ensino médio (Brasil, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Ao centramos o Pibid na educação patrimonial focando nas memórias acerca dos bens culturais campistas, íamos percebendo o processo de aprendizagem pelas dimensões emocionais e de pertencimento dando sentido às experiências dos sujeitos envolvidos em suas relações com a escola, familiares, cidade, docentes e entre eles, buscando aquilo que Hadler e Bernardes (2017, p. 67) apresentam em sua escrita: “sugerir que os fios dessas memórias apontam para a existência de um patrimônio cultural com a potencialidade de ressignificar os sentidos atribuídos à trajetória da escola por vários de seus participantes”.

Sendo assim, o presente trabalho está dividido em duas partes. Na primeira, descrevemos a importância da educação patrimonial no município de Campos dos Goytacazes. Na segunda parte, centramos na observação participante o Pibid-Sociologia nas três escolas, descrevendo a relação entre a antropologia e educação.

Pensando a educação patrimonial pelo olhar antropológico

O que podemos denominar como educação patrimonial? De acordo com Teixeira (2006), entende-se por patrimônio um amplo conjunto de bens entendidos como pertencentes a um povo ou nação.

Ao trazermos a educação patrimonial para a escola, estamos inserindo, na prática, a BNCC desenvolvida e que não foi concretizada. Trata-se da sua elaboração, em 2014, diante dos “Quatorze Direitos à Aprendizagem e Desenvolvimento”, em que a preservação de patrimônio citava o quarto grau de importância: “Ao conhecimento, à apreciação, à valorização, à fruição e à preservação de patrimônios socioculturais e naturais, locais, nacionais e mundiais” (Silva; Alves Neto, 2020, p. 267).

A educação patrimonial apresenta-se como um caminho para a ação pedagógica de conscientização a respeito do patrimônio cultural. Em nossas ações, no subprojeto, partimos do reconhecimento da própria escola como patrimônio cultural, um lugar de memória a ser compreendido e preservado.

Pensar educação patrimonial não deve ser feito sem a mediação do conceito de memória. Refletir sobre as memórias entre os discentes pode resultar em indicativos importantes: primeiro ponto é desconstruir a ideia de que jovens não têm memórias; segundo, é perceber o quanto a memória pode ser instrumento metodológico na relação entre antropologia e educação (Paiva, 2023; 2024). Por meio dela, é possível identificarmos as oposições que marcam a juventude escolar: sonhos e medos, expectativas e realidade; privado e público, natureza e cultura; vida e morte, laicidade e religiosidade. Juventudes também dispõem de memória e esquecimento, memória individual e coletiva dentro de diversos contextos. Elas trazem forma de percepção do mundo atrelada às lembranças e narrativas com as quais convivem, em que constituem ou expressam suas visões de mundo. Memórias trazem emoções que, articuladas sob o olhar antropológico, nos permitem formas de percepções da cultura, identificando elementos que constroem esse conceito em sua diversidade: o tempo, o espaço, a hierarquia, vestimentas, estilo musical, relações sociais, o “popular”,

o “erudito”, economia, rituais, performance e um conjunto de organização e percepção do mundo. Ao centrarmos na educação patrimonial, buscamos as relações com as memórias e narrativas sobre os denominados “patrimônios materiais” e “imateriais” e nos registros culturais que se apresentam relevantes à comunidade escolar, estando ou não em vias de patrimonialização.

O objetivo é nos permitir construir e executar a educação patrimonial como metodologia didática, visando a conduzir os professores a utilizar objetos e coleções em sala de aula, observados em museus, espaços públicos, nos próprios espaços familiares e na escola. A proposta é voltar-se para as memórias do entorno, do interior, da cidade, do mobiliário, dos habitantes, da modernidade contemporânea e das transformações ocorridas no tempo, contribuindo para reflexão sobre o conceito de cultura, espaço, pertencimento, afetividade e história local, que devem ser preservadas e ressignificadas.

Nessa dinâmica, o papel do docente é fundamental, pois ele deve ser compreendido não apenas como instrutor que transmite o conhecimento, uma vez que o cabe também ser um “educador de personalidades” (Boas, 2022, p. 51):

A questão principal é que se queremos educar os jovens para a liberdade pessoal ou nos tornarmos ferramentas subservientes do empregador, seja ele o Estado, um indivíduo, ou uma organização comercial, intelectual e espiritual. Espero que nossa devoção aos objetivos mais elevados da humanidade ainda seja forte o suficiente para responder a tal ideal com um enfático NÃO. Não deve haver doutrinação. Pelo contrário, tentar desenvolver a liberdade intelectual e uma sólida coordenação entre razão e emoção. Isso só pode ser feito quando ambos, professor e aluno, vivem em uma atmosfera de liberdade. O professor deve estar em contato suficientemente próximo com todas as forças que movem nossa vida social para dar aos jovens sob sua responsabilidade um sentimento

pelos ideais que movem nossa sociedade e das contracorrentes que são produzidas pelos conflitos de ideais. Ele ajustará seus ensinamentos à compreensão dos jovens [...] (Boas, 2022, 51-52).

A proposta do subprojeto do Pibid visa a responder uma interrogação de Gusmão (2016): O que pode a antropologia oferecer em relação à prática pedagógica na formação do professor?

Nesse sentido, para a antropologia, nomeadamente, a antropologia da educação, compreensiva, moderna e crítica, o que está em questão é a capacidade de fornecer ao sujeito de aprendizagem uma metodologia do pensar, centrada no comparar e descobrir. Para tanto, faz-se necessário um saber que reconheça e considere a experiência do indivíduo como sujeito coletivo que tem memória, tradição, histórias de vida, valores, sentimentos, emoções: um ser concreto, objetivo e subjetivo ao mesmo tempo; um ser que não é apenas aluno ou professor, mas é um ser de história e de singularidade; um ser sociocultural (Gusmão, 2016, p. 54).

Seja como “carta convite”, “abre-alas”, “colcha de retalho” da sociologia, a antropologia na educação básica vem ao encontro de um artesanato científico em que a imaginação sociológica (Mills, 1965) não deve estar desconectada de uma prática social inerente à luta política. Esse pensamento será importante para entender os espaços escolares onde o Pibid foi desenvolvido.

A região do Norte Fluminense cobre cerca de 22 % da área do estado do Rio de Janeiro e compreende nove municípios: Campos dos Goytacazes, Carapebus, Cardoso Moreira, Conceição de Macabu, Macaé, Quissamã, São João da Barra, São Fidélis e São Francisco do Itabapoana, com uma área total de 9974 quilômetros quadrados (IBGE, 2022). Historicamente, no início do século XX, Campos possuía expressivo destaque no cenário econômico nacional, pois

apresentava uma economia diversificada, expressiva na produção do café e do açúcar.

O município de Campos dispõe de um total de 483.540 de populacional (IBGE, 2022) distribuído entre bairros nobres e de baixa renda, onde encontramos uma extensa população negra, cujas pobreza, falta de acessos à cidade e aos direitos básicos como moradia, educação, lazer e saúde marcam essas localidades, em especial o distrito de Guarus. Segregado por uma ponte que atravessa o rio Paraíba do Sul, Guarus vem se tornando um espaço de disputas violentas entre o tráfico de drogas e o Estado, contexto esse que produz estigmas, silenciamento e insegurança para a população (Pinheiro, 2018), sentimentos refletidos nas memórias discentes.

Quanto aos aspectos culturais, selecionamos alguns bens culturais estando ou não em vias de patrimonialização. Durante as atividades em sala, alguns registros culturais passaram por estranhamento e desnaturalização, em que era possível notar sentimentos e pertencimento. À medida que iam se deparando com as imagens de alguns bens culturais, os estudantes se referiam a lugares frequentados em família ou que aprenderam na escola, seguido de narrativas como as descritas: “Minha avó falou que meu avô tocava na banda da escola. Não sabia que era verdade que ela existia!” “Professora, favela é patrimônio? Então, sou importante?!”. Nessas narrativas, não registramos nomes e idade dos adolescentes, visando não interromper as memórias que traziam espontaneamente.

O Pibid trouxe um impacto nos licenciandos bolsistas e em todo o corpo escolar ao trazer a cultura a partir da educação patrimonial para a roda de conversa em sala, pois percebíamos que, através das dinâmicas, iam compondo e redescobrimo suas identidades e a relação entre o homem e sua cultura ao problematizarem o cotidiano. Nas aulas, identificamos e reconhecemos as culturas como movimento do

qual os estudantes fazem parte, diretamente (ou não), e que contribui para a descrição de sua autobiografia diante de um papel social frente aos contextos sociais, exercitando a imaginação sociológica.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, as memórias nos permitiram narrar histórias oficiais, mas também aquelas que se encontravam “subterrâneas”, como classificado por Pollak (1989) ao revelar a possibilidade de explorar os limites entre o “esquecido” e o “não dito”:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade. Ao contrário de Maurice Halbwachs, ela acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e com petição entre memórias concorrentes (Pollak, 1989, p. 4).

O Pibid *nas* escolas: contribuindo para o debate sobre antropologia e educação

Para adentrar a temática da educação patrimonial, é preciso descrever os lugares de memórias onde o Pibid se fez presente. Foi em três escolas campistas que as observações acerca das narrativas e experiências de vida se entrelaçaram na discussão sobre os bens culturais, antropologicamente, em que as memórias iam se fazendo

presentes também nas lembranças silenciosas acerca dos patronos das três instituições, das questões étnico-raciais que perpassavam várias abordagens sobre as memórias negras nos espaços escolares, dentre elas, a musicalidade do hip-hop, como veremos a seguir.

Em duas das escolas, ocorreu apresentações do hip-hop. O motivo da escolha foi pela patrimonialização desse movimento no Rio de Janeiro e pela possibilidade de visibilidade local, uma vez que o hip-hop vem se tornando um movimento expressivo na cidade de Campos. Quanto ao primeiro ponto, as rodas culturais de hip-hop e as batalhas de rima fazem parte do patrimônio cultural de natureza imaterial do estado do Rio de Janeiro, conforme a Lei nº 9.794, de 14 de julho de 2022:

Art. 1º Fica declarada como patrimônio cultural de natureza imaterial do Estado do Rio de Janeiro as rodas culturais de Hip-Hop e as Batalhas de Rima.

§ 1º Considera-se como Roda Cultural de Hip-Hop qualquer encontro comunitário da cultura Hip-Hop, englobando a realização de rodas de rima, de breaking e de grafite, bem como encontros de DJs e beatmakers, entre outros, que aconteçam de maneira eventual ou periódica, em espaços públicos, gratuitamente e sem qualquer restrição à circulação das pessoas.

§ 2º Considera-se como Batalhas de Rima aquelas que acontecem, em regra, como uma das atrações das Rodas Culturais de Hip Hop e que consistem num enfrentamento entre dois MC'S, através da improvisação dos versos, frente a uma batida (beat), seja por meios eletrônicos através dos DJ's, seja através da improvisação manual das batidas por uma pessoa, conhecido como BeatBox.

No ano seguinte, em 20 de novembro de 2023, foi assinado o Decreto nº 11.784 (Brasil, 2023), que dispõe sobre as diretrizes para as ações de valorização e fomento da cultura do hip-hop, a reconhecendo, junto com seus elementos e fatores artísticos e sociais

criados pelas comunidades periféricas afro-americanas e latinas, como uma manifestação da cultura.

Se a música tem possibilitado aos alunos reflexões sociais e culturais, torna-se possível a apropriação da canção feita por esse movimento cultural como ferramenta para o ensino de sociologia, justamente pelo conhecimento e dinâmicas sociais que ela pode apresentar, uma vez que as “canções são produzidas e reproduzidas”, como destaca Bodart (2021, p. 17), “em diferentes tempos-espacos”, dispondo de variações sejam elas estéticas, narrativas, de finalidades e representações de visões diversificadas do mundo.

Enquanto estilo musical, o hip-hop traz, em sua escrita e fala, diálogo crítico e reflexivo sobre a realidade social. Nascido nos Estados Unidos, no bairro do Bronx, o movimento dispõe de três vertentes: o rap (gênero musical que combina ritmo e poesia); música e dança urbana pelo breakdance; e as artes plásticas por meio do grafite:

A cultura Hip Hop é considerada um movimento de contestação. Assim denominada pelo DJ Afrika Bambaataa, teve início no bairro do Bronx, gueto de Nova Iorque. Tinha como objetivo principal congregar os negros do local para atividades artísticas, substituindo as brigas entre as gangues pelas rachas entre as Crews (grupos) de Break ao som do DJ, da voz do MC e utilizavam os graffitis nos muros para ratificar os domínios territoriais de cada grupo (Cazé; Oliveira, 2008, p. 5).

O hip-hop, enquanto um movimento de resistência e sobrevivência, sobretudo para a população negra, foi um meio cultural através do qual foi possível narrar sobre a escola, a cidade, a juventude negra, patrimônio e memória periférica.

A primeira escola a ser descrita traz como “público-alvo uma juventude negra” (Costa; Paiva; Melgaço, 2021, p. 3). A instituição traz

como patrono o campista José do Patrocínio, abolicionista e jornalista negro, e se caracteriza pela grandiosidade do espaço. Nesse espaço, foi possível despertar os estudantes e a comunidade escolar para a noção de pertencimento e ações antirracistas a partir de algumas falas: “Eu não sabia que negro tinha memória neste país! Existe patrimônio negro?”. Ao problematizarmos a questão negra e sua marginalidade pela sociedade, um aluno exclamou, se referindo ao Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD) do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase): “Tá aqui do lado. Facilita a polícia nos pegar. A favela está ali. [...] Aqui, tá perto da favela, senzala [...]”.

A respeito da curricularização, a escola segue com duas estruturas de ensino: algumas turmas contam com a base do Novo Ensino Médio sustentada pela BNCC (2018). Por sua vez, outras turmas têm o ensino articulado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ) através do “currículo mínimo” (Paiva; Campos; Pereira, 2012), presente em cada disciplina a partir de conteúdo, habilidades e competências a serem desenvolvidos em cada bimestre. A escola oferta o ensino fundamental II, ensino médio regular, ensino médio integral com ênfase em Empreendedorismo (optativa criada com o Novo Ensino Médio) e o ensino de jovens e adultos (EJA), voltado para uma formação em menor tempo.

Durante o Pibid, os licenciandos se depararam com três turmas do terceiro ano que apresentavam perfis diferenciados quanto à participação e frequência. Mesmo diante desse desafio, uma das propostas foi a materialização de um breve documentário, que contou com a participação da comunidade escolar: merendeiras, inspetores, gestores e alguns docentes. Para tal realização, o espaço e tempo das aulas de sociologia tornaram-se um cenário de saberes e aprendizagens, visando à materialização de produção que demandava narrativas

e escrita frente a um conjunto de perguntas. Utilizamos do olhar antropológico para pensar as práticas educativas e didáticas acerca do conceito de cultura e para a elaboração de perguntas tais como: Quais memórias escolares gostariam de narrar? Como percebem a questão negra na escola?

Foram organizadas e realizadas diferentes oficinas para a comemoração dos 70 anos da fundação do colégio: pintura, escrita de lambe-lambe, fotografia e rap, como enfatizado pela supervisora em seu relatório:

De fato o que nos mobilizou a desenvolver essas oficinas como subprojetos que representassem o Pibid foram a chance de promover de dentro para fora uma consciência cultural, o reconhecimento do patrono da escola como patrimônio imaterial e a escola como material para consolidação da história e trajetória de luta contra a escravidão. Além de construir debates sobre a desnaturalização do cotidiano e do currículo escolar, a fim de abrir para o tal “currículo oculto” onde realmente aparecem as demandas extras e a realidade daquele local (Costa, 2024, p. 17).

Para a apresentação da batalha de rima no evento comemorativo, os bolsistas fizeram contato com dois profissionais da região, que aceitaram o convite para apresentação na comemoração dos 70 anos da escola. No dia festivo, a programação seguia diante de um sol forte e o esvaziamento dos estudantes foi se dando ao longo do evento, até o momento da participação do Pibid de sociologia por meio da batalha de rima. Os MC convidaram todas as crianças e jovens, que se encontravam sentados em cadeiras sob pedido da organização do evento, para se aproximarem, formando uma espécie de ringue para a batalha. Logo, crianças e jovens carregaram as cadeiras na mão ficando em pé nelas, fechando uma roda. Ficando à altura dos MC, puderam

ouvir, cantar e participar da batalha. Balançando o corpo, adentravam, atenciosamente, o universo das narrativas, os tornando também autores vivos do momento. Em um dos momentos, ouvimos um aluno expressar para um outro: “Finalmente, uma coisa pra gente!”.

A temática da batalha era sobre escola, a oposição entre a educação formal e não formal, o questionamento da valorização do estudo como abertura para o conhecimento e a marginalidade dos corpos negros na sociedade frente aos desafios da desigualdade racial. A batalha se compunha de três *rounds*, de onde sai um vencedor. Assim, a apresentação seguia com grande admiração e simpatia dos estudantes. Contudo, a direção do evento interrompeu o momento, resultando em um “atentado cultural”, pois o ato de calar a batalha “silencia” a manifestação de uma memória subterrânea de jovens estudantes, sobretudo negros e periféricos. Silencia o cortejo festivo, a roda, a letra, a performance e todo o seu conjunto simbólico.

A segunda escola pública estadual se destina à educação profissional técnica de nível médio integrado aos cursos de Enfermagem, Análises Clínicas, Eletromecânica e Administração. O maior desafio estava em “humanizar” os cursos profissionalizantes, visto que grande parte dos estudantes centrava seus estudos na área técnica escolhida, não vendo como necessárias as disciplinas da área de humanas, dentre elas, a sociologia.

Nessa escola, a chegada da educação patrimonial pelo destaque antropológico buscou visibilidade da disciplina de sociologia em dois grandes momentos: quando se percebe a necessidade de fazer os alunos da área de exatas vivenciarem, na prática, o ensino da área de humanas; e no despertar da supervisora do Pibid de sociologia sobre a história do patrono da escola, quando se dá conta de sua inserção na instituição há mais de uma década, sem saber a respeito da memória institucional da

instituição. Em pesquisa entre os colegas, direção, demais funcionários e estudantes, foi constatado também o desconhecimento. Assim, foram pensados e trabalhados, em sala de aula, temas relacionados ao conceito de cultura pelo viés da antropologia, como o etnocentrismo e o relativismo cultural como meio de entrada central para introdução da temática sobre patrimônio cultural.

Foi realizada uma pesquisa com os alunos do terceiro ano de todos os cursos. Realizamos a elaboração, aplicação, tabulação e análise dos questionários (pré-teste e, posteriormente, um segundo questionário a partir das respostas do primeiro). Obtivemos a resposta de 97 alunos. Desse total, 64 % são estudantes do sexo masculino e 36 %, do feminino, cuja maior idade centra entre 17 e 18 anos; 86 % são moradores de Campos dos Goytacazes (a maioria dos bairros do Parque Aurora, Turf Club, Penha e Jockey); 95 % responderam saber sobre patrimônio cultural e sua importância para a história local (57 %), representar uma herança local (56 %), permitir a valorização da identidade (51 %) e manter viva a tradição (51 %). Um total de 92 % apontava saber a diferença entre o patrimônio material e imaterial, exemplificando patrimônios culturais existentes em seu entorno: o Museu Histórico de Campos (61 %) e a Praça São Salvador (57 %). Acerca dos patrimônios imateriais, apontavam a Lenda do Ururau da Lapa (56 %), história dos indígenas (45 %), Festa de Santo Amaro (43 %) e o chuvisco (40 %).

Sobre o lugar da escola como aprendizado (52 %), vale destacar que 3 % apontaram a escola como lugar onde “ocorre a desvalorização dos alunos”; 35 %, como local de “desânimo”; e 25 %, como “forma de ocupação do tempo”. Por sua vez, a amizade aparece enquanto maior aspecto de vivência da escola (53 %), e a justificativa pelo espaço preferido da escola, o refeitório (32 %). Quando perguntados sobre o que sabem a respeito da memória e história da escola, 35 % responderam desconhecer.

Com base nos dados anteriores, foi elaborado um documentário sobre a escola com depoimentos relativos à memória escolar, sua importância para ex-alunos, professores ativos e inativos, inclusive alguns que já foram diretores, e demais funcionários. A proposta era despertar no imaginário coletivo dos estudantes o entendimento de que a escola é, também, um espaço de memória e de patrimônio cultural afetivo. Foram realizadas entrevistas com autorização dos participantes e o documentário foi apresentado à comunidade escolar. O vídeo contou com a participação de um ex-aluno que hoje trabalha na *National Aeronautics and Space Administration* (Nasa), momento que gerou surpresa e valorização da escola como espaço de formação. A aplicação do questionário foi importante para dar continuidade à inserção da educação patrimonial e compreender a escola como um patrimônio afetivo, capaz de provocar pertencimento e formar identidades. Passamos a realizar, junto aos estudantes, a relação entre história e memória sobre a instituição trazendo também o patrono, João Barcelos Martins, como médico que lutou contra a ditadura militar. A pesquisa e o documentário contribuíram para a elaboração das palestras e demais atividades, compondo o simpósio da área das humanas sob o título “Escola, memória e patrimônio cultural”, realizado no dia 11 de outubro de 2023, à tarde.

A programação contou também com oficina de rap, exposição de fotos e objetos sobre a memória da escola. As palestras organizadas pelo Pibid de sociologia centraram no significado, classificações e nas formas de preservação do patrimônio cultural. Segundo professores, direção e coordenadora da área de humanas, foi um grande evento, nunca visto nas atividades da área de humanas. O auditório se tornou pequeno pelo excesso de estudante, e tivemos que repetir as apresentações em dois momentos, com um expressivo número de discentes. Esse acontecimento gerou um atraso na programação, esvaziando a

presença dos estudantes na apresentação de rap, que contou com dois MC convidados. Diante da situação, foi realizada, na semana seguinte, a aplicação das oficinas de rap nas salas de aulas de sociologia, em que foram reproduzidas as músicas dos artistas convidados, trabalhada a letra e apresentada a importância do rap junto à população negra, tendo uma participação ativa dos alunos. Um mês após o evento, foi elaborado e organizado pelo Pibid o jogo da memória “Patrimônio Cultural Local”, com os bens culturais representativos para os alunos dessa escola, a partir dos questionários aplicados. O jogo também foi aplicado com os bolsistas, supervisores e coordenadora do Pibid, obtendo um resultado expressivo quanto ao ensino e aprendizagem acerca da memória, cultura e patrimônio.

A terceira escola está localizada no bairro da Lapa, próximo a uma das maiores favelas do município: a Tira-Gosto. Nesse sentido, grande parte dos discentes são originários da comunidade. Alguns são de bairros periféricos que ficam no entorno. O espaço pertence à facção Terceiro Comando Puro (TCP), que controla o tráfico da favela e mantém o domínio de algumas áreas de bairros próximos, como Parque Califórnia e Horto. A naturalização da violência entre os estudantes, bem como a ausência de opções acerca dos estudos, foi identificada, inicialmente, pela equipe.

A escola possui ensino regular do ensino fundamental II ao ensino médio nos turnos da manhã, tarde e noite. As aulas ministradas pela supervisora do Pibid-Sociologia seguiam também o projeto de vida e filosofia. A escola dispõe de um espaço amplo com quadra, biblioteca, refeitório (espaço “preferido pelos estudantes” por se assemelhar a um “shopping”, segundo alguns alunos e licenciandos do programa).

A criação de um acervo de memória surge por nos encontrarmos em uma escola centenária, fundada em 7 de dezembro de 1911. Ao visitarmos a escola pela primeira vez, nos deparamos com uma sala

repleta de móveis e objetos não utilizados, como os instrumentos musicais da banda da escola. Logo após aprovação da direção, fizemos algumas reuniões e começamos a pensar sobre a construção do acervo a partir de documentos, fotografias e objetos simbólicos do colégio.

A inauguração do acervo ocorreu no dia 7 de fevereiro, e se tornou espaço interdisciplinar para aulas de outros discentes. O espaço conta com duas salas: uma interativa, onde são desenvolvidas atividades como “Pintura de Quadros”, “Cápsula do Tempo” e “Árvore de Memórias”, e há exposição interativa como os quadros pintados pelos estudantes e por funcionários; a segunda sala é o acervo em si, onde se encontram os instrumentos musicais, documentos, objetos, como troféus e fotografias da escola.

Durante a criação do acervo de memórias, para exercitar a motivação e o sentimento de pertencimento, algumas aulas de sociologia foram realizadas no espaço da exposição, onde algumas peças do museu, como os instrumentos musicais, foram entregues aos estudantes, que tocaram e cantaram alguns gêneros musicais. Ao realizarem essas ações, de forma alegre, traziam memórias e narrativas locais, gostos e sensações ao experimentarem tocar artefatos, visualizarem documentos e fotografias pertencentes à escola, ações essas que os tornavam também responsáveis e guardiães do acervo.

Neste sentido, o acervo foi construído junto com a comunidade local, que contribuiu, principalmente, com a entrega de fotografias, que revelavam o cotidiano escolar pelas festividades religiosas e eventos comemorativos.

Considerações finais

Por meio do Pibid, a educação patrimonial se firmou, junto com os estudantes (estudantes do ensino médio e da graduação),

docentes e a comunidade local, como uma importante ferramenta para a formação docente ao proporcionar a materialização da busca por descobertas e o despertar para a existência de “memórias subterrâneas” no campo escolar.

Descrever a execução do subprojeto em cada uma das três escolas-campo despertou e problematizou as noções de identidade, emoções e pertencimento dos estudantes enquanto seres culturais. O Pibid trouxe a importância de valorização e consciência da importância da sociologia na escola, com os estudantes, e novas formas de ressignificar o currículo, para as docentes supervisoras. Possibilitou também que os 24 licenciandos do programa adquirissem autonomia e inserção na temática ao compreenderem o papel da cultura enquanto motor de memória, história e resistência.

Sob o olhar antropológico, com base na observação e em breves narrativas de integrantes, o Pibid possibilitou a organização de eventos, exposição, criação de um acervo de memória, elaboração de documentários e de um material didático (o jogo) frente aos desafios e perspectivas nos campos escolares. Mostramos como essas atividades se tornaram relevantes para pensarmos o lugar da antropologia em consonância com o ensino de sociologia, suscitando esforços para inspirar novas experiências com os alunos.

Referências

BOAS, Franz. Antropologia da educação. São Paulo: Contexto, 2022.

BODART, Cristiano das Neves. Usos de canções no ensino de sociologia. Maceió: Café com Sociologia, 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério

da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 11.784, de 20 de novembro de 2023. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para as ações de valorização e fomento da cultura hip-hop. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11784.htm. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Dicionário do ensino de sociologia. Maceió: Café com Sociologia, 2020.

CAZÉ, Clotildes Maria de Jesus Oliveira; OLIVEIRA, Adriana da Silva. Hip Hop: cultura, arte e movimento no espaço da sociedade contemporânea. In: ENCONTRO DE ESTUDOS

MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4., 2008, Salvador. Anais [...]. Salvador: UFBA, 2008. p. 1-13. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br/enecult2008/14300.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

COSTA, Amanda L.; PAIVA, Andréa L. S.; MELGAÇO, Magno F. da S. A interdisciplinaridade como formação docente a partir do Programa Residência Pedagógica em Campos dos Goytacazes/RJ. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 7., 2021, Belém. Anais [...]. Belém: [s. n.], 2021. p. 1-19.

COSTA, Amanda Lima. Relatório individual de iniciação à docência/ Pibid-Capes: subprojeto – quando a educação patrimonial vai à escola. Campos dos Goytacazes: Núcleo Sociologia, UFF, 2024. 35 f. Relatório.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Lei Ordinária nº 9.794, de 14 de julho de 2022. Declara patrimônio cultural imaterial do Estado do Rio de Janeiro as rodas culturais de hip-hop e as batalhas de rima. Rio de Janeiro: [s. n.], 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-9794-2022-rio-de-janeiro-declara-patrimonio-cultural-imaterial-do-estado-do-rio-de-janeiro-as-rodas-culturais-de-hip-hop-e-as-batalhas-de-rima>. Acesso em: 4 fev. 2024.

GUSMÃO, Neusa. Antropologia, cultura e educação na formação de professores. Revista Antropológicas, Recife, ano 20, v. 27, n. 1, p. 45-71, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaanthropologicas/article/view/24036/19498>. Acesso em: 22 maio 2019.

HADLER, Maria Sílvia Duarte; BERNARDES, Maria Elena. Memória e escola: olhares sensíveis para um patrimônio cultural. Horizontes, Itatiba, v. 35, n. 1, p. 59-70, jan./abr. 2017.

IBGE. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

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

INGOLD, Tim. Antropologia: para que serve. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

INGOLD, Tim. Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MILLS, Charles Wright. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva; CAMPOS, Giselli Avíncula; PEREIRA, Marcia Menezes Thomaz. Currículo mínimo 2011: considerações sobre um currículo de sociologia para a educação. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia (org.). Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. p. 135-160.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de. Olhares antropológicos da Residência Pedagógica. In: ALENCAR, Breno; TARGINO, Gekbede; ARAÚJO, Marcelo (org.). Antropologia na educação básica. Belém: Editora IFPA, 2023. p. 247-268.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de. Qual o lugar da antropologia no Novo Ensino Médio? In: ALENCAR, Breno; TARGINO, Gekbede; ARAÚJO, Marcelo (org.). Antropologia na educação básica. Belém: Editora IFPA, 2024. p. 47-72.

PINHEIRO, Ana Carla Oliveira. Ver e não enxergar, escutar e não ouvir, ver e não falar: um estudo sobre a sociabilidade e as formas de conviver com o medo e o sentimento de (in)segurança em uma comunidade de periferia em Campos dos Goytacazes (RJ). 2018. 301 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2018.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das ciências sociais/sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Sociologia: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-44. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

SILVA, Ileizi Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262-284, maio/ago. 2020.

TEIXEIRA, Simonne (org.). Educação patrimonial: novos caminhos na ação pedagógica. Campos dos Goytacazes, RJ: EDUENF, 2006.



SEGUNDA seção

*Antropologia e Currículo: Análises e
Reflexões sobre os Materiais Didáticos*



O que os livros didáticos nos dizem sobre a antropologia na educação básica? Uma análise do PNLD 2018

Barbara Fontes

Introdução

Este artigo é uma versão resumida e adaptada de reflexões desenvolvidas no capítulo cinco de minha tese de doutoramento, intitulada *Entre o chão da escola e a universidade: a antropologia nos manuais didáticos de sociologia*, concluída em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Minha atuação profissional na educação básica desde 2013 aguçou meu interesse e curiosidade em compreender a inserção da antropologia nas escolas e, desde então, venho desenvolvendo estudos nesse sentido.

Atualmente, no Brasil, vivemos em um contexto de luta pela revogação do Novo Ensino Médio, que, entre muitas questões, desestrutura o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tal como analisado em meu doutorado. Os manuais atuais estão organizados por áreas do conhecimento (ciências humanas e sociais aplicadas, no nosso caso) e, se naquele contexto já era reduzida a presença da antropologia nos livros organizados por disciplina (no Brasil, os manuais de sociologia são referentes às ciências sociais), agora, essa presença é ainda mais escassa. Em 2026, o PNLD voltará a ser organizado disciplinarmente e a sociologia voltará a ter um livro

dedicado somente ao seu conteúdo, o que é algo positivo e importante para a luta pela permanência de nossa disciplina no ensino médio¹.

Metodologicamente, a pesquisa se valeu de dois caminhos: uma perspectiva etnográfica da análise de manuais, e entrevistas com os autores. O livro, assim, é um tipo de registro escrito que pode ser mobilizado para a compreensão de determinado contexto sociocultural. Ao identificar as categorias e conceitos antropológicos utilizados e compreender o lugar dos autores no contexto profissional, apreendemos os significados e os enfoques ali forjados. Além disso, os manuais didáticos são como um “fio condutor” para a compreensão dos valores vigentes, das disputas e das narrativas envolvidas na elaboração das obras.

Analisar manuais didáticos é uma dentre diversas formas de buscar compreender o ensino e a aprendizagem da antropologia na educação básica. Se os manuais influenciam a forma que os professores acionarão a disciplina, a política pública do PNLD e as orientações curriculares nacionais orientam e influenciam a produção desses livros. O contexto atual (marcado principalmente até o edital de 2018) é chamado por Julia Polessa, em sua tese de doutoramento, de “terceira geração” de livros didáticos de sociologia, e se diferencia das anteriores pela influência dos editais do PNLD – e das diretrizes curriculares – na produção dos livros, por um maior investimento editorial em recursos visuais e por uma maior didatização, expressa pelo manual do professor e pelas diversas seções destinadas a exercícios e a aproximar os conteúdos do cotidiano dos estudantes (Maçaira, 2017).

O ensino da antropologia na educação básica está ligado à disciplina escolar de sociologia, cujas diretrizes curriculares específicas indicam

1 - Entre 2012 e 2018, a disciplina fez parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma política pública que distribui livros didáticos para estudantes de escolas públicas no país, podendo alcançar cerca de 8 milhões de alunos da rede – dimensões inéditas para a circulação e recepção de conhecimentos sociológicos e antropológicos no Brasil.

que seus conteúdos devem contemplar as ciências sociais, incluindo a antropologia e a ciência política (PCNEM+ e OCNEM). Desde a inserção da sociologia na política do PNLD em 2012, seus editais também se tornaram importantes “propositores de currículo”, uma vez que os autores devem responder às suas exigências para a elaboração das obras e, como veremos adiante, esse material é importante para compreendermos a forma como o conhecimento antropológico é “recontextualizado pedagogicamente até chegar às salas de aula das escolas públicas brasileiras” (Desterro, 2016, p. 44-45).

A análise aqui apresentada é centrada e baseada, portanto, nos cinco livros aprovados no PNLD 2018 (ver tabela 1) e em entrevistas² estruturadas realizadas com autores³ dos cinco manuais (ver tabela 2), o que enriquece o processo de compreender qual é o motivo da escolha dos conteúdos antropológicos, quais critérios foram usados para determiná-los e quais são os objetivos de ensiná-los na educação básica.

A centralidade do conceito de cultura

Em todos os livros didáticos de sociologia do PNLD 2018, a antropologia é apresentada quase como um sinônimo dos desdobramentos e da relevância do conceito de cultura (Gonçalves, 1996). Nos documentos curriculares para o ensino médio e no edital do PNLD, o conceito de cultura é um dos estruturadores da área de

2 - Como todos os manuais foram escritos por mais de uma pessoa, foi priorizada, de acordo com as possibilidades, a conversa com o autor mais vinculado à área da antropologia, caso houvesse. As entrevistas foram estruturadas com perguntas gerais sobre o processo de elaboração e atualização da obra, e perguntas específicas sobre a antropologia em cada manual e na educação básica.

3 - A maior parte dos autores entrevistados atua no ensino superior. Apenas dois dos cinco manuais possuem professores da educação básica como autores, mas, no quantitativo geral, esse número supera o de professores universitários, quando consideramos o manual *Sociologia em movimento*, que foi escrito por 17 autores, dos quais apenas um atua no ensino superior. Outro ponto a destacar e que será relevante na análise é o fato de que somente Igor José Renó Machado e Julia O'Donnell atuam profissionalmente em departamentos universitários de antropologia.

ciências humanas, e uma exigência do componente curricular de sociologia. Tal foco tem evidente relação com as exigências do PNLD.

Na maior parte dos livros – com as exceções de *Sociologia para jovens do século XXI e Tempos modernos, tempos de sociologia* – o conceito de cultura é abordado a partir de um histórico das correntes teóricas da antropologia, examinando as variadas maneiras de conceituação das diferenças culturais. Mesmo os livros que não o fazem de forma direta ou mais completa, apresentam um debate sobre evolucionismo – para trabalhar o conceito de “etnocentrismo”, também uma exigência do PNLD – e relativismo cultural. Como o PNLD não determina a forma como o conceito deve ser trabalhado, nas entrevistas realizadas perguntei se há elementos adicionais que pautam essas escolhas, como, por exemplo, a maneira pela qual a antropologia é ensinada no ensino superior.

Sociologia hoje se destaca por apresentar de forma mais complexa as correntes teóricas e os conceitos antropológicos. De acordo com Igor Machado, a unidade Cultura do livro é inspirada nos cursos de graduação e, também, de pós-graduação que ministra na universidade, por isso a presença de um capítulo dedicado à antropologia brasileira e às discussões contemporâneas da disciplina. Apesar da nomenclatura, o autor enfatizou que a discussão fundamental dessa seção é sobre a diferença, vista como uma importante contribuição para os objetivos do ensino médio ao permitir a discussão sobre assimetrias sociais variadas⁴. Uma visão crítica sobre a diferença torna, assim, o conceito compreensível a partir da experiência de vida dos estudantes. Para Igor, “cultura” é o grande tema organizador antropológico do diálogo com o PNLD, um termo genérico e marcante, que possibilita uma melhor e mais ampla comunicação do que o termo “diferença”.

4 - Na introdução do livro, cada uma das disciplinas das ciências sociais é explicada brevemente. Em três parágrafos, a antropologia é definida como “a ciência que busca entender como o ser humano pode levar vidas tão diferentes” e que se “dedica ao estudo da diferença” (Machado; Amorim; Barros, 2017, p. 14).

Julia O'Donnell, também antropóloga e autora de *Tempos modernos, tempos de sociologia* (2016), concorda com Igor quanto à maior abertura do termo cultura para explicar o fazer antropológico. A centralidade do conceito de cultura evidencia-se também porque “talvez seja o conceito mais polêmico, mais central nas viradas antropológicas, como um pivô das disputas dentro do campo”. Devido a isso, a autora pondera o cuidado que se deve ter para não naturalizar o próprio conceito, que deve ser desconstruído e reconstruído criticamente junto aos estudantes. Dentro do espaço que era possível dedicar à antropologia nesse manual, ela explica que foi mais profícuo mobilizar a antropologia para contribuir com temas e questões onde ela fosse mais competente do que a sociologia. Por isso a escolha da equipe em não abordar a cultura como um dado descritivo e cronológico da antropologia. Contudo, o conceito de cultura é percebido por ela como o “passaporte” da antropologia na relação com outras disciplinas e, mesmo, para fora do campo, e isso é um reflexo tanto do debate interno quanto da capacidade de autores clássicos dialogarem para além dessa área do conhecimento:

Se a gente pensar nos grandes da antropologia, a gente vai pegar, principalmente, os que transbordam para fora da antropologia. Vamos pegar o Geertz, aqui localmente o DaMatta, o próprio Sahlins. Lévi-Strauss é um autor que diminui o papel da cultura, mas é um autor difícilíssimo, um autor super hermético, né? Então, os autores clássicos da antropologia realmente estão absolutamente centrados no conceito de cultura, né? A antropologia que os historiadores usam é uma antropologia que fala da cultura, a antropologia que a ciência política usa é a antropologia que fala da cultura, né? Acho que a cultura é um passaporte da antropologia nesse trânsito pelas outras disciplinas e também para fora. Então, eu acho que é sim um reflexo do campo, tanto do debate interno quanto dos clássicos que mais conseguem dialogar (Entrevista realizada em 9 de outubro de 2018).

Sociologia para jovens do século XXI é o outro manual, publicado em 2016, que optou por não abordar a antropologia a partir de suas correntes teóricas centradas no conceito de cultura, por mais que este seja tratado como um conceito central em seu capítulo 4. A busca de um diálogo mais direto com os estudantes faz com que discussões teóricas e autores sejam mobilizados de forma acessória na argumentação dos diferentes capítulos⁵. Não se menciona diretamente nenhuma corrente teórica da antropologia, embora se enfatize o entendimento e o uso no plural do conceito de cultura com críticas ao seu uso no singular associadas ao etnocentrismo. Nesse manual, destacamos uma abordagem decolonial, que busca desnaturalizar pressupostos de pensamento da sociedade ocidental, e o capítulo inteiro dedicado aos povos indígenas, elaborado a partir das contribuições da antropologia.

De acordo com Luiz Fernandes, apresentar uma espécie de “história da antropologia”, assim como “sempre fizeram com os três porquinhos da sociologia”, seria inútil para os objetivos do ensino médio. A escolha dos autores, assim, foi desvincular o conceito de cultura da perspectiva de uma “teoria hard” e apresentar seus pressupostos básicos de modo a fazê-lo contribuir para outras discussões, como a do etnocentrismo, multiculturalismo, identidade, interculturalidade e questão racial. Para os autores, as discussões de antropologia e ciência política se fariam presentes na maior parte dos manuais, em especial aqueles que classificaram como “comerciais”, não com base na experiência do “chão da escola”, mas apenas por causa do edital do PNLD.

5 - Esse fato não poderia ser explicado pela ausência da disciplina na formação dos autores. Luiz Fernandes reconhece a relevância da antropologia em sua trajetória, apesar de não atuar como antropólogo. O autor relatou que se graduou na Itália e a base da sua formação é em antropologia, devido à sua aproximação com o professor Massimo Canevacci e a pesquisa que desenvolveu sobre religiosidade afro-brasileira. De volta ao Brasil, cursou o mestrado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) sob orientação da professora Patricia Birman, onde permaneceu nessa temática. Seu doutorado foi feito na área da Educação na Pontifícia Universidade Católica (PUC) sob orientação da professora Vera Candau.

Marcelo Araújo, um dos autores de *Sociologia em movimento*, publicado em 2016, que também construiu seu manual a partir do “chão da escola”, tem uma percepção diferente sobre essas questões. Para o autor, está “pacificado” que o conceito de cultura é o “carro-chefe da antropologia”, visto que as grandes escolas antropológicas europeias foram erigidas a partir desse conceito. Devido a isso, é importante abordar esse conceito e sua ligação com a antropologia, porque permite ao estudante compreender “que ele se encontra em um mundo cujos elementos são compartilhados” e que ele está imerso na cultura. Nesse sentido, a centralidade do conceito de cultura corresponde a uma experiência social que o autor considera real e se manifestaria de diferentes maneiras, como, por exemplo, através da percepção da diferença, da tolerância e do fato de que o “compartilhamento é inevitável”. Para Marcelo, abordar as “escolas” antropológicas permite elucidar “como cada percepção da cultura foi trabalhada – excetuando o estruturalismo que é muito complexo – ao longo de cento e poucos anos”. Isso possibilita que os estudantes compreendam que essas mudanças são fruto “da percepção refinada dos estudiosos que avançam gradativamente a respeito do que é cultura para cada lugar do mundo”.

Finalmente, Maria, autora de *Sociologia*, publicado em 2017, ressalta a importância da antropologia no manual didático e na educação básica em dois sentidos: para que os estudantes conheçam esse campo do conhecimento, e para que eles sejam capazes de refletir sobre sua própria cultura e como ela é construída. O conceito de cultura permitiria desnaturalizar a ideia de que cultura é só arte ou grandes pintores, por exemplo. A ideia da autoria foi a de romper a dicotomia entre alta e baixa cultura, e evidenciar para os estudantes que eles fazem parte de uma cultura e que as suas percepções do mundo são elementos culturais.

Sociologia, único manual que não tem nenhum autor com especialização em antropologia, possui algumas fragilidades conceituais no item mais teórico destinado a apresentar os fundamentos da disciplina.

Trata-se do único livro do PNLD 2018 a mencionar a antropologia física como um ramo da disciplina, dando destaque às oposições cultura *versus* civilização, e etnocentrismo *versus* relativismo cultural na apresentação da disciplina. Araújo, Bridi e Motim (2017, p. 16) explicam que o livro abordará as dimensões social e cultural da disciplina, mas que também existe a antropologia física, “preocupada em observar e acompanhar as mudanças de ordem genética e biológica experimentadas pela espécie humana ao longo de sua existência na face do planeta Terra”. No item dedicado a apresentar as origens da disciplina, Araújo, Bridi e Motim (2017, p. 20) definem a antropologia como “uma ciência que estuda o ser humano em suas dimensões biológica, social e cultural”; e explicam brevemente cada uma dessas vertentes⁶.

A antropologia nos manuais didáticos de sociologia

Sistematizar a forma como a antropologia – e suas teorias, conceitos, autores, discussões – é apresentada nos manuais didáticos de sociologia permite tecer algumas reflexões acerca dos diferentes modos de compreender o papel da disciplina na educação básica, bem como os objetivos dos autores ao mobilizar estudos antropológicos na abordagem de determinados assuntos.

De antemão, é importante ter em mente a influência do PNLD na construção dos livros. Em primeiro lugar, destacamos a

6 - A categorização feita pelas autoras sobre a antropologia social e cultural apresenta fragilidades, visto que as compartimenta por objetos de estudo que podem perfeitamente ser objeto das duas vertentes, como religião ou parentesco, e não menciona as tradições nacionais, que foram determinantes nessa categorização.

qualificação da antropologia com o adjetivo “cultural” no edital, quando este exige que o livro apresente os fundamentos das três ciências sociais. Aliado a isso, entre as categorias das ciências sociais que o livro a ser proposto deve mencionar, estão as noções de “cultura”, “etnocentrismo” e “identidade social”. Destaca-se também a exigência de perspectivas clássicas e contemporâneas na apresentação dos conceitos e teorias, e, especialmente no edital do PNLD 2018, exigências mais específicas sobre representatividade de grupos que se incluem numa abordagem mais voltada à sociedade brasileira, como a promoção positiva da imagem de afrodescendentes, povos do campo e povos indígenas. Em maior ou menor grau, todos os livros atendem a essas demandas.

Os manuais adotam estratégias distintas para isso, mas têm em comum a centralidade do conceito de cultura na abordagem da antropologia. A partir dessas estratégias, podemos tecer alguns questionamentos sobre os objetivos de um livro didático. Afinal, para que serve um livro didático? Para dar suporte aos professores ou para apresentar aos estudantes os fundamentos de determinada área do conhecimento? Para apresentar uma área do conhecimento de maneira mais “prática”, de modo a dialogar com a realidade do estudante, ou para introduzir os fundamentos teóricos e conceituais dessa disciplina? É evidente que não há somente um ou outro caminho a seguir na elaboração dos manuais. Em geral, em todos os livros, a construção do texto busca realizar a transposição didática do entendimento dos conceitos, de modo a conversar diretamente com os estudantes, e os autores se valem de muitos exemplos para isso. No entanto, dependendo da forma como o autor de um manual didático encara essas questões, a construção da obra pode tomar caminhos bem diferentes, como aconteceu na parte referente à antropologia nos manuais escritos por antropólogos.

É possível, assim, evidenciar diferentes concepções sobre o papel da antropologia no livro didático. Todos os manuais, em algum grau, apresentam a antropologia como um campo próprio do conhecimento. Entretanto, alguns acionam a disciplina a partir de etnografias, de modo a ilustrar a argumentação sobre determinados temas, numa abordagem que chamaríamos de mais “concreta”. Outros manuais abordam a disciplina a partir de um viés mais “teórico”, focado na elucidação do conceito de cultura a partir das reflexões de distintas escolas antropológicas. Mesmo nesses casos, toda a argumentação é construída de modo a exemplificar e aproximar o corpo teórico e conceitual da realidade dos estudantes. Como exposto anteriormente, a abordagem da antropologia nos manuais é difusa, e faremos um recorte analítico que privilegia uma ou outra forma de apresentar a disciplina a partir do que se destacou na leitura que fiz do livro, o que não quer dizer que o mesmo manual também não mobilize outra forma de refletir sobre a realidade a partir das contribuições da antropologia.

[T3] *A antropologia como ciência: as escolas antropológicas*

Atuar como antropólogo no ensino superior não significa que a disciplina será abordada de forma teórica no manual didático. Entre os dois manuais com participação de antropólogos na equipe, somente *Sociologia hoje* aborda a disciplina tendo como ponto de partida, nos capítulos, as escolas antropológicas, autores, debates teóricos e, mesmo, a história do campo disciplinar no Brasil. A partir da síntese da unidade dedicada à antropologia em *Sociologia hoje*, podemos notar uma preocupação em apresentar, de forma qualificada, o campo de conhecimento antropológico, fato viabilizado pelo manual dividir-se equanimemente entre as três áreas das ciências sociais. Se, nesse livro, a antropologia tem destaque, nos demais ela vem como que a reboque da hegemonia sociológica. Apesar de os autores se valerem de muitos

exemplos para realizar a mediação entre as teorias antropológicas e o conhecimento escolar, são mobilizadas poucas etnografias nessa empreitada. Além disso, o debate é, por vezes, complexo demais para os objetivos do ensino médio. Ciente dessa questão, Igor Machado defendeu a escolha por uma estratégia mais complexa conceitualmente, quealaria melhor ao professor por acreditar que o seu manual, no fim das contas, atende mais o docente do que o aluno.

Esse livro dedica mais de 100 páginas somente à antropologia, complexificando de modo singular a apresentação das escolas antropológicas. Cabe ponderar, no entanto, se tal complexidade excede os objetivos de um manual para o ensino médio⁷. Podemos relacionar a complexidade da abordagem da antropologia em *Sociologia hoje* à formação do autor, professor universitário de antropologia, e ao seu distanciamento do “chão da escola”. No entanto, essas não são condições necessárias; tudo depende também da opção feita para mobilizar a disciplina e dos contextos em que é acionada.

Sociologia em movimento também apresenta a antropologia numa perspectiva teórica através das “escolas antropológicas” e da oposição entre etnocentrismo e relativismo cultural no capítulo 3, intitulado “Cultura e ideologia”. Os demais capítulos, entretanto, pouco acionam a antropologia, mobilizada apenas no capítulo sobre raça e etnia, e de forma pontual no capítulo sobre gênero. Talvez isso se deva ao fato de que, entre os 17 autores, apenas Marcelo, nosso entrevistado, tenha trajetória acadêmica na antropologia⁸. Nesse manual proveniente do “chão da

7 - Um exemplo é o capítulo sobre a antropologia brasileira, que privilegia uma perspectiva histórica e institucional sobre a disciplina em sua construção.

8 - Marcelo Araújo concluiu o doutorado em Antropologia em 2014 sob orientação do professor José Savio Leopoldi na Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ), com estudo intitulado *Cultura acima da Bíblia? História, religião e sociabilidade entre chineses de igrejas evangélicas no Rio de Janeiro*. Chama a atenção que, quando perguntado sobre sua trajetória acadêmica na entrevista, Marcelo não tenha mencionado o doutorado, destacando somente o mestrado em Artes Visuais, quando se aproximou da antropologia através de sua pesquisa sobre grafite de muros em São Gonçalo/RJ. Com um orientador da área da antropologia, Marcelo relatou que adotou um recorte etnográfico e privilegiou debates antropológicos

escola”, é limitado o desenvolvimento da discussão antropológica associada ao debate sociológico no restante desse capítulo.

Apesar de produzidos de formas distintas e guardadas as proporções do espaço dedicado à antropologia em cada livro, a autoria desses manuais apresenta entendimento semelhante sobre a maneira de mobilizar o campo de conhecimento antropológico em um livro didático. Através de uma linha cronológica das escolas antropológicas provenientes das grandes tradições nacionais da antropologia – Estados Unidos, França e anglo-saxã – os manuais *Sociologia hoje e Sociologia em movimento* acionam a disciplina de forma teórica no que se refere à explicação sobre as diferenças culturais, para, então, aproximar da realidade dos estudantes através de exemplos, muitos deles mobilizando recursos imagéticos.

[T3] *Grandes temas e a antropologia: a ciência do concreto*

A analogia com o texto “A ciência do concreto”, de Lévi-Strauss (1989), chama a atenção para outra apropriação da antropologia nos manuais didáticos: sua contribuição para o enfoque de temas e assuntos sensíveis à realidade brasileira. O livro *Tempos modernos, tempos de sociologia* privilegia a abordagem etnográfica dos temas apresentados, em sua maioria com autores brasileiros. Já *Sociologia e Sociologia para jovens do século XXI*, publicados em 2016, ora utilizam etnografias para ilustrar a argumentação e ora recorrem a autores para conceituar os temas tratados. Essa forma mais prática ou concreta revela outra possibilidade de mobilizar a disciplina, numa estratégia interessante

em sua dissertação. Posteriormente, quando ministrou cursos de extensão no CEDERJ, o autor tinha mais liberdade para construir cursos e, então, trabalhou com a antropologia no ensino, com discussões sobre cidade e ritual e simbolismo. Na atuação no Colégio Pedro II, Marcelo explicou que elementos da antropologia eram introduzidos no currículo não como algo novo, mas como uma forma alternativa de debater o ensino de sociologia: “Então, a antropologia, seja por intermédio de conceitos ou de autores, acabava fazendo uma parceria dialógica com autores que são tradicionais do ensino de sociologia”.

que apresenta aos estudantes e pesquisadores brasileiros os resultados de estudos sobre diferentes aspectos do país.

Tempos modernos, tempos de sociologia, que conta também com uma professora universitária de antropologia distanciada da educação básica como autora, mobiliza a antropologia de forma mais concreta que *Sociologia hoje*. Após o apanhado geral da disciplina, a antropologia emerge através de etnografias principalmente de autores brasileiros. No capítulo dedicado a apresentar a ciência política, por exemplo, a etnografia da antropóloga Beatriz Heredia sobre as relações entre política, família e comunidade é mencionada para compreender como a política faz parte do cotidiano e pode revelar questões sociais mais amplas, como a desigualdade de gênero. Na terceira parte do manual, dedicada à análise da sociedade brasileira, em seis dos oito capítulos⁹ são citados antropólogos brasileiros, por meio de etnografias que aproximam as discussões propostas da realidade dos estudantes.

O capítulo “Violência, crime e justiça no Brasil” de *Tempos modernos, tempos de sociologia*, por exemplo, utiliza o estudo da antropóloga Alba Zaluar, *A máquina e a revolta*, para problematizar a suposta relação entre pobreza e violência. Bomeny *et al.* (2016) destacam as diferentes percepções sobre o que é o “crime”, que variam segundo o lugar do indivíduo na estrutura social. No capítulo dedicado a analisar “O que os brasileiros consomem?”, as autoras utilizam o estudo coordenado pela antropóloga Livia Barbosa para apresentar uma reflexão sobre os hábitos alimentares dos brasileiros. O livro explica a diferença entre as categorias “comida” e “alimento”, para mostrar o dado cultural já evidenciado por Lévi-Strauss (Bomeny *et al.*, 2016).

De forma um pouco diferente, *Sociologia para jovens do século XXI* mobiliza a antropologia a partir de certas temáticas tanto de forma

9 - Apenas no capítulo sobre trabalho, “Quem faz e como se faz o Brasil?”, e curiosamente no capítulo sobre religião, intitulado “O Brasil ainda é um país católico?”, não se menciona pesquisas antropológicas.

conceitual quanto com o objetivo de exemplificar a questão a partir de etnografias¹⁰. Assim, no capítulo sobre trabalho e desigualdades sociais, um item é dedicado a apresentar a organização dos homens em diferentes sociedades ao longo da história. Os autores abordam primeiro as “sociedades tribais, ‘primitivas ou ‘sociedades sem Estado’”. Em um quadro, Oliveira e Costa (2016, p. 282) explicam que o campo da antropologia demonstrou que se trata de sociedades muito complexas e que, por isso, não podem ser chamadas de “atrasadas”. Os autores citam as contribuições de Pierre Clastres para esse debate, com a formulação do termo “sociedade contra o Estado”; e de Marshall Sahlins, com a ideia de “sociedades de abundância”.

De forma semelhante, o manual *Sociologia* aciona a antropologia nos capítulos temáticos de modo tanto teórico quanto etnográfico. No capítulo “A família no mundo de hoje”, Lévi-Strauss é citado na explicação sobre o parentesco como “um sistema de alianças diretas (pais, avós, irmãos) ou colaterais (tios, primos) que ordena a vida social com especificidades no tempo e em diferentes sociedades” (Araújo; Bridi; Motim, 2017, p. 78). O estudo da antropóloga Cynthia Sarti sobre famílias de trabalhadores de baixa renda também é mencionado em um quadro sobre o aspecto coletivo das famílias. Um item intitulado “As ciências sociais observam a família” vincula os estudos sobre família e parentesco à sociologia e à antropologia¹¹. O estudo de Marilyn Strathern, *After Nature*, é mencionado para apresentar exemplos sobre as relações de parentesco e compará-los com a nossa sociedade; e o estudo de Janet Carsten, intitulado *After Kinship*, com o objetivo de mostrar como “a organização da

10 - Outros capítulos que mobilizaram a antropologia são o capítulo 21, que aborda a questão racial, e o último capítulo, dedicado à reflexão sobre os povos indígenas.

11 - É curioso notar que é usada a citação de um sociólogo, o inglês Tom Bottomore, para explicar os estudos dos antropólogos sociais sobre parentesco nas sociedades primitivas (vale mencionar, ainda, que não é feita uma problematização desse termo no livro).

vida comum em grupos de parentesco ou ‘famílias’ influencia a construção de nossas visões de mundo” (Araújo; Bridi; Motim, 2017, p. 90). Nesse item, as autoras também apresentam a influência da família na organização das sociedades indígenas do nosso continente, estudadas por Lévi-Strauss, para evidenciar como é um aspecto que varia conforme a sociedade.

Em comum, esses manuais têm o espaço dedicado à antropologia mais restrito. Mesmo assim, a estratégia de aproximar discussões conceituais de etnografias de interesse da disciplina escolar sociologia é profícua ao propiciar uma concretude ao conhecimento antropológico que o aproxima dos estudantes. É interessante notar como os autores constroem olhares distintos sobre a contribuição da antropologia e de seus autores. Como vimos, o manual *Tempos modernos, tempos de sociologia* privilegiou etnografias de autores brasileiros para qualificar temas caros a nossa sociedade; já *Sociologia para jovens do século XXI* e *Sociologia* se valeram mais do corpo conceitual da antropologia para isso.

Considerações finais

No que se refere especificamente à antropologia nos manuais didáticos do PNLD 2018, o livro que dá mais destaque à disciplina, *Sociologia hoje*, e o livro em que essa área do conhecimento teve maior crescimento entre as edições, *Tempos modernos, tempos de sociologia*, são aqueles que têm professores universitários de antropologia na equipe de autores. É interessante notar como a identidade profissional está vinculada à docência no ensino superior. Assim, enquanto esses autores se definiram profissionalmente como antropólogos (apesar de também serem professores), Marcelo Araújo, autor que é doutor em antropologia, mas atua na educação básica, explicou, na época, que

se definia como professor, pois não realizava pesquisas regulares que classificaria como típicas de um profissional de antropologia¹².

A forma como a disciplina é abordada também tem relação com a formação e a equipe de autores. Assim, somente o manual Sociologia hoje, idealizado por um antropólogo, dá igual peso às três áreas das ciências sociais. Os demais manuais didáticos, cujas equipes são formadas majoritariamente por sociólogos, apresentam a antropologia de modo acessório à discussão eminentemente sociológica. Por outro lado, o alto grau de especialização da formação no contexto atual tem reflexos na elaboração dos livros. Assim, mesmo sendo antropólogo, mas com especialização em antropologia urbana, Marcelo Araújo reconhece como a maior fragilidade de seu manual a pouca presença da etnologia, devido à limitação de formação da equipe de 17 autores. Já Igor Machado, que ministra cursos de antropologia no ensino superior, apresenta um panorama da disciplina talvez aprofundado demais para os objetivos do ensino médio, o que sugere que a atuação contínua como professor de antropologia permite que o debate apresentado seja mais qualificado.

Na apresentação da antropologia nos manuais atuais, foi possível identificar duas formas de mobilizar a disciplina: uma mais teórica e outra mais prática. Sobre esse ponto, é interessante notar que os dois manuais que adotam essas diferentes estratégias de maneira mais evidente são aqueles que têm professores universitários de antropologia na equipe. No que eu chamei de uma abordagem mais concreta da disciplina, os manuais se valem de etnografias ou mobilizam antropólogos para exemplificar e conceituar discussões apresentadas em capítulos temáticos, numa estratégia eficaz de aproximar essa área do conhecimento da realidade dos estudantes. Como as discussões temáticas são majoritariamente

12 - Se essa entrevista tivesse sido realizada atualmente, talvez sua identificação profissional fosse diferente, já que Marcelo - organizador desta coletânea - vem realizando pesquisas sistemáticas e organizando diversos eventos e publicações como antropólogo atuante na educação básica.

voltadas para a reflexão sobre a realidade brasileira, é, em geral, dessa forma que antropólogos e etnografias brasileiras são acionados nos livros. Com outra perspectiva, a apresentação da antropologia numa perspectiva mais teórica busca expor os fundamentos dessa área do conhecimento aos estudantes através, principalmente, das contribuições das escolas antropológicas para a explicação sobre a diversidade cultural com uma abordagem mais centrada em autores estrangeiros.

Na concepção dos manuais atuais, o conceito de cultura é o carro-chefe na apresentação da antropologia aos estudantes. No entanto, por vezes, isso é feito de forma a reificar o entendimento das “escolas antropológicas” como estanques e compartimentadas, alimentando, inclusive, uma visão evolucionista da própria disciplina. Quando esse saber chegava ao país através dos primeiros manuais didáticos dos anos 1920¹³, essa noção moderna do conceito de cultura já começava a se desenhar, mas ainda com a forte marca das teorias evolucionistas da segunda metade do século XIX. Se, naquele primeiro contexto, o saber antropológico emergia de maneira marginal nos livros, quando os autores abordavam ciências complementares ou afins à sociologia para marcar fronteiras em um contexto de fluidez entre as humanidades, no contexto atual, com as ciências sociais já estabelecidas – inclusive no ensino básico – essa abordagem da antropologia (e da ciência política) complementar à sociologia não desapareceu nos manuais aprovados no PNLD 2018. Assim, guardadas as devidas proporções, esse fato expresso pelos manuais didáticos revela a permanência de uma hegemonia da sociologia no que se refere à inserção das ciências sociais no ensino secundário.

Essa hegemonia foi afirmada nas entrevistas quando os autores comentaram sobre a atuação das associações científicas no que se refere

13 - Nos capítulos 1 e 2 da tese, analiso os primeiros manuais didáticos publicados no Brasil, em um período compreendido entre os anos 1920 e 1940.

à educação básica. De formas distintas, todos os autores concordaram em relação ao pouco envolvimento do campo da antropologia com a sua inserção na educação básica. A pouca participação de antropólogos na produção de livros didáticos e o consequente lugar periférico que a antropologia ocupa nesse tipo de publicação podem ser entendidos, também, como uma expressão de disputas no campo das ciências sociais, onde a sociologia é hegemônica, nesse sentido. Não por acaso, somente 2 dos 29 autores dos manuais aprovados no PNLD 2018 atuam como antropólogos.

Em um nicho dominado por sociólogos, foi reconhecida pelos entrevistados a importância da antropologia na educação básica no processo de estranhamento e desnaturalização do mundo – um dos pilares do ensino da disciplina escolar de sociologia – e, conseqüentemente, sua contribuição para o reconhecimento da alteridade e o combate a diversas formas de preconceitos. Portanto, em uma conjuntura social que vem se mostrando cada vez menos aberta à diferença e ao diálogo, nós, antropólogos – especialmente aqueles que atuam na educação básica – devemos lutar por um lugar de destaque da antropologia nas escolas, ocupando os espaços de proposição de currículos e fazendo chegar aos estudantes as contribuições dessa ciência para o reconhecimento empático da alteridade e da diversidade sociocultural.

Referências

ARAÚJO, S. M.; BRIDI, M. A.; MOTIM, B. L. **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2017.

BOMENY, H. et al. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: orientações**

educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC; SEB/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 3, p. 101-133.

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

GONÇALVES, J. R. A obsessão pela cultura. In: PAIVA, M.; MOREIRA, M. (org.). **Cultura: substantivo plural.** Rio de Janeiro: CCBB; São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVI-STRAUSS, C. A ciência do concreto. In: LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem.** Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1989.

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

MACHADO, I. J. R.; AMORIM, H. J. D.; BARROS, C. F. R. **Sociologia hoje.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. R. **Sociologia para jovens do século XXI.** 4. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

SILVA, A. et al. **Sociologia em movimento.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

Anexos

Tabela 1: Manuais didáticos aprovados no PNLD 2018 por autoria, título, número de páginas, ano da edição e editora.

Autor(es)	Título	Páginas	Ano edição	Editora
Afrânio Silva, Bruno Loureiro, Cássia Miranda, Fátima Ferreira, Lier Ferreira, Marcela Serrano, Marcelo Araújo, Marcelo Costa, Martha Nogueira, Otair de Oliveira, Paula Menezes, Raphael Corrêa, Rodrigo Pain, Rogério Lima, Tatiana Bukowitz, Thiago Estevez e Vinícius Pires	Sociologia em Movimento	512	2016 [2013]	Moderna
Igor José de Renó Machado, Henrique José Domiciano Amorim; Celso Fernando Rocha de Barros	Sociologia Hoje	504	2017 [2013]	Ática
Helena Bomeny, Bianca FreireMedeiros, Raquel Balmant Emerique e Júlia O'Donnell	Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	496	2016 [2010]	Editora do Brasil
Sílvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi e Benilde Lenzi Motim	Sociologia	488	2017 [2013]	Scipione
Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa	Sociologia para Jovens do século XXI	512	2016 [2007]	Imperial Novo Milênio

Fonte: elaboração própria.

Tabela 2: Entrevistados – por nome, ocupação atual, autoria e data da entrevista.

Nome	Ocupação atual	Livro	Data
Igor José Renó Machado	Prof. Universitário UFSCar	Sociologia Hoje	25/09/2018
Julia O'Donnell	Prof ^a . Universitária UFRJ	Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	09/10/2018
Maria Aparecida Bridi	Prof ^a . Universitária UFPR	Sociologia	06/11/2018
Luiz Fernandes de Oliveira	Prof. Universitário UFRRJ	Sociologia para jovens do século XXI	07/11/2018
Ricardo Cesar Rocha da Costa	Prof. do IFRJ / São Gonçalo		
Marcelo Araújo	Prof. do Colégio Pedro II / Niterói	Sociologia em Movimento	12/11/2018

Fonte: elaboração própria.



A antropologia no Guia do PNLD 2021 e a sua presença nos livros didáticos pós-reforma do ensino médio

Anny Gabrielle Menezes Sousa

Introdução

Este trabalho pretende analisar o Guia do PNLD do ano de 2021, o qual se constitui como um documento que apresenta uma síntese dos conteúdos, das atividades e das formas de avaliação presentes nos livros didáticos selecionados para a educação básica no Brasil. Ainda, considerando que a disciplina de sociologia no ensino médio é o meio que proporciona também a aprendizagem de conteúdos de antropologia e ciência política, o objetivo do trabalho é realizar uma análise dos conteúdos de antropologia, mais precisamente verificando se há a presença deste saber e como ele está colocado no Guia. Esse objetivo se dá pelo novo teor interdisciplinar dos novos manuais didáticos ocasionado pela reforma do ensino médio de 2017 que, por consequência, levou ao surgimento da hipótese de uma possível redução de conteúdo das disciplinas e uma dúvida sobre como esses saberes são apresentados para os e as estudantes do ensino médio brasileiro através dos livros didáticos.

O trabalho utiliza a metodologia de análise documental para realizar uma investigação sobre o Guia do PNLD do ano de 2021. Para conduzir a investigação, será utilizado o Guia do PNLD 2018, que contém informações sobre livros didáticos ainda organizados por disciplinas. Esse guia servirá como referência para comparar as mudanças – ou

a ausência delas – nos conteúdos de antropologia antes e depois da reforma do ensino médio.

Primeiramente se faz necessário compreender a última reforma do ensino médio e seu contexto. O Brasil passou por uma transição importante no ensino básico com a reforma do ensino médio de 2017. Por meio da reforma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sofreu profundas alterações. Entre as modificações curriculares, uma das consequências foi a alteração dos objetos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que em 2021 passou a selecionar livros didáticos por área de conhecimento, rompendo com um ciclo de produção e circulação de livros para as disciplinas, portanto, onde antes havia os livros de sociologia, história, geografia e filosofia, passamos agora a ter um livro único de ciências humanas e sociais aplicadas (CHSA), sendo caracterizado por um material interdisciplinar.

É necessário entender a importância dos livros didáticos e qual é o seu papel em sala de aula, tanto para professores, como para estudantes. Sabemos que é amplamente aceito que os manuais didáticos possuem um impacto significativo no dia a dia das escolas, influenciando de várias maneiras e em diversas situações. Um exemplo disso é que o livro didático é carregado de um forte significado para os docentes da rede básica brasileira, podendo funcionar até mesmo como um guia curricular próprio. Sousa Neto, Almeida e Pessoa (2016) trabalharam em seu artigo sobre o uso do livro didático enquanto um orientador do planejamento dos professores no momento de construção das aulas em escolas do Ceará¹. Dessa forma, podemos analisar a possibilidade de

1 - Bomeny, Freire-Medeiros, Emerique e O'Donnell, no trabalho intitulado *O que os jovens podem querer com a sociologia?* (2009), ainda levam em consideração a realidade do docente brasileiro ao escreverem sobre como um livro didático pode ser preparado – para facilitar o trabalho do docente no dia a dia em sala de aula, com sugestões pedagógicas etc. As autoras relatam a rotina cansativa de um docente do ensino básico, trabalhando em múltiplas escolas para cumprir carga horária, reger turmas lotadas, tempo de deslocamento do trabalho para casa, entre outros fatores. Dessa forma, o professor não dispõe de tempo para estudar e pesquisar materiais, novos conteúdos etc.

determinados conteúdos e temáticas não serem trabalhadas em aula por não estarem presentes nos livros didáticos. Por sua vez, os estudantes podem ser prejudicados pela falta de debate sobre determinados temas sociais que são caros para a disciplina de Sociologia², como por exemplo raça e racismo, gênero e sexualidade, religião, dentre outros. Com isso, podemos começar a compreender a importância do manual nas escolas.

No contexto brasileiro a importância desses materiais se torna ainda mais evidente devido à existência do PNLD que avalia e distribui os livros didáticos para todos os estudantes do ensino fundamental e médio. Essa circunstância torna a discussão sobre livros didáticos uma questão de bastante relevância política, social e educacional. Não é por acaso que grande parte dos estudos sobre os livros didáticos na academia ocorre dentro do campo da educação, justificando a necessidade e a relevância de realizar pesquisas nessa área (Garcia; Rodríguez; Anichini, 2019, p. 9).

Contudo, se faz necessário pontuar que o livro didático não é somente um instrumento para a educação, sociologia da educação, sociologia escolar ou do currículo. Como aponta Julia Polessa Maçaira em *Dicionário do ensino de sociologia* (Brunetta, Bodart, Cigales, 2020), ao abordar o ensino de sociologia e os livros didáticos, destaca-se sua relevância histórica. Esses materiais não apenas auxiliam na educação, mas também refletem a sociedade e o contexto histórico, social e político em que estão inseridos.

Além disso, Maçaira, resumidamente, apresenta a evolução e as mudanças nos livros didáticos no contexto brasileiro de reforma do ensino médio:

2 - Vargas Antunes e Azevedo de Oliveira (2017) apontam para a sociologia no ensino médio de acordo com a perspectiva dos estudantes. Esses olham para a sociologia como uma maneira de superar preconceitos, seja por meio da conscientização das diferenças ou de uma compreensão mais abrangente da realidade. Dessa maneira, estudo sobre raça, gênero e sexualidade, diversidade cultural e religiosa, são caros para esses estudantes.

Ao optar por livros organizados por áreas de conhecimento, o governo está induzindo a implementação da reforma do ensino médio e da BNCC, ambos projetos que vêm sendo amplamente debatidos e combatidos pelos setores acadêmicos e profissionais, desde 2015. Qual será a parte dedicada à Sociologia nos livros didáticos da área “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”? Essa mudança no material escolar exigirá um novo esforço analítico para se pesquisar a implantação de um currículo integrado (classificação fraca entre as disciplinas) em um contexto autoritário no qual as decisões vêm de cima para baixo. Será que o PNLD 2021 inaugurará a quarta geração de livros didáticos de Sociologia? Ou esse edital está selando o fim dessa obra didática? Estas são investigações que merecem e precisam ser desenvolvidas pelos pesquisadores da área de ensino de Sociologia (Brunetta; Bodart; Cigales, 2020, p. 214).

De acordo com Bodart (2021, p. 318), ao encerrar a produção de livros disciplinares no PNLD, incluindo os de sociologia, e substituí-los por obras de ciências humanas e sociais aplicadas (sociologia, geografia, filosofia e história) em um único título, sem dúvida, impactará como a pesquisa sobre livros didáticos é conduzida, principalmente no contexto do ensino de sociologia e, aqui, acrescenta-se no ensino da antropologia. Ainda de acordo com o autor, essa mudança pode estimular a realização de novas pesquisas focadas em livros didáticos das ciências humanas e sociais aplicadas, redirecionando o foco dos pesquisadores para novas questões, incluindo a tentativa de compreender o papel da sociologia nessa nova configuração do PNLD. Neste trabalho, a pesquisa se dedica à investigação do documento que segue o livro didático e se caracteriza por ser o primeiro contato que a ou o docente do ensino básico terá com o novo manual didático.

Mas por qual motivo analisar os Guias? Qual a sua importância? Bem, como colocado acima, o Guia do PNLD é o primeiro contato

que o professor, a professora do ensino básico terá com os livros didáticos, é a partir desse documento que docentes serão levados a conhecer todos os livros aprovados no Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Por isso, o Guia ajuda na escolha do livro didático que aquela docente achar mais adequado para trabalhar, de acordo com a realidade do local onde está, da própria escola e dos estudantes.

Através desse documento é possível perceber como a educação e cada disciplina ou área do conhecimento é tratada. Buscou-se avaliar a forma de abordagem dos conceitos e de como aquele manual didático é estruturado e apresentado em sala de aula.

O Guia também é resultado de um grande processo avaliativo de livros. Docentes da rede básica e do ensino superior fazem parte da avaliação. O Guia demonstra como cada livro – e por fim, editoras e autores – compreendem a BNCC e trazem ali uma forma de apresentar os conteúdos, temas e conceitos da forma que consideram ser a melhor.

Por isso, analisar os Guias dos Livros Didáticos do PNLD é tão importante. É através deles que o professor poderá compreender os livros didáticos – objetos, que, como já posto aqui, são tão importantes para docentes e discentes – tendo noção de como fazer sua escolha, com base, não somente no que já foi colocado acima, mas também nos conteúdos que são apresentados nos Guias.

Este texto se organiza da seguinte forma: em primeiro momento é apresentada a análise dos dois Guias, trazendo o levantamento dos principais conteúdos de Antropologia, sendo feita uma análise sobre os resultados encontrados e havendo uma discussão sobre uma possível redução no conteúdo desse saber no documento e como isso pode ser um reflexo dos novos livros didáticos. Por fim, também se discute sobre como isso poderá impactar no ensino da antropologia no ensino médio.

O guia dos livros do PNLD de 2018 e 2021: uma análise comparativa

O Guia do livro didático de 2018 representa o material feito antes da reforma do ensino médio, por conta disso é um reflexo da BNCC anterior à reforma. Dessa maneira, temos um Guia dos livros didáticos de sociologia. Inicialmente, percebe-se que a divisão por disciplinas faz uma diferença no trato da Sociologia no guia, no sentido de que temos uma dedicação em apresentar melhor sobre os conceitos e temas abordados em cada livro didático aprovado no edital. Além disso, no Guia de 2018, temos uma diferença na relação com a abordagem da avaliação, o Guia centrado na disciplina de Sociologia apresenta a área de atuação de todos e todas que participaram do processo de avaliação, assessoria e coordenação pedagógica, avaliação de recursos etc. Apresentando seus graus educacionais (mestres, doutores etc.) e se atuam na sociologia, antropologia, ciência política, educação, ciências sociais.

Durante todo o texto, é possível notar a ênfase que os avaliadores colocam nisso. Por exemplo, durante a resenha do livro Tempos modernos, tempos de sociologia, da Editora do Brasil, destaca-se o trecho:

Embora a marca da Sociologia seja predominante ao longo da obra, o livro também contempla a Antropologia e a Ciência Política, permitindo que conceitos e teorias das Ciências Sociais sejam incorporados pelos estudantes na condição de ferramentas para análise do mundo social e para a compreensão de sua própria condição neste mundo (Brasil, 2017, p. 30).

Essa preocupação é replicada na resenha de outros manuais didáticos também. Dessa forma, o docente, a docente de sociologia pode compreender melhor como a divisão das três grandes áreas

é colocada. Por isso, é importante ressaltar a relevância da resenha destacar quando um livro apresenta maior destaque em uma área.

Com a análise do documento, concluiu-se que os temas e conceitos abordados nos livros aprovados no edital do PNLD de 2018, de acordo com o Guia, são voltados para a cultura, multiculturalismo, identidades, etnocentrismo, relativismo cultural, antropologia brasileira e formação da identidade cultural brasileira. Esses dois últimos abordados explicitamente na resenha do livro *Sociologia hoje* da editora Ática, que é um livro dividido em três unidades, cada uma dedicada à uma grande área das ciências sociais. É válido apontar que esse formato de divisão é uma raridade, o mais comum são conteúdos mesclados ao longo do livro. Outros temas recorrentes no documento são religião, povos originários e quilombolas que também são temas em que a antropologia poderá marcar sua presença, pois são de interesse da área, sendo assim podem ser vistos de uma perspectiva antropológica. Ainda, relações de gênero também estão presentes em algumas resenhas de livros, o que pode indicar a presença de uma perspectiva da antropologia para tratar dessas questões. Esses temas demonstram conexão com o exercício antropológico da alteridade, o conhecimento do Outro, da outra cultura etc., e que, principalmente no contexto escolar, a alteridade tem a missão de promover o respeito pela diversidade.

Tabela 1 - Temas da antropologia presentes no Guia do PNLD de 2018

	OBRA DIDÁTICA				
TEMAS DA ANTROPOLOGIA CATALOGADOS NO GUIA DO PNLD DE 2018	SOCIOLOGIA	SOCIOLOGIA HOJE	TEMPOS MODERNOS, TEMPOS DE SOCIOLOGIA	SOCIOLOGIA EM MOVIMENTO	SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI

Cultura	X	X		X	X
Multicultura- lismo					
Relativismo cultural		X			
Etnocentrismo		X			
Identidade/ Identidade Cultural		X		X	X
Identidade brasileira		X			
Antropologia brasileira		X			
Alteridade	X	X	X	X	X

Fonte: autoria própria

É possível observar que os livros *Sociologia* e *Tempos modernos, tempos de sociologia* apresentam o menor número de conteúdos da antropologia em suas resenhas. Entretanto, os avaliadores evidenciam nas resenhas que os conteúdos antropológicos estão presentes nos livros. O livro *Sociologia hoje*, como foi destacado anteriormente no texto, possui uma divisão rara das três grandes áreas, é composto por três unidades que retratam as três grandes áreas das ciências sociais. Ter uma unidade somente para trabalhar a antropologia, faz toda a diferença como se pode ver na tabela. O docente ao ler a resenha desse livro, irá compreender melhor com quais conteúdos irá trabalhar ao escolher esse manual.

Comparando com o Guia do PNLD de 2021, observei que o manual traz uma abordagem diferente pela razão já abordada: a reforma do ensino médio de 2017 que causou uma alteração na BNCC e

consequentemente alterou a forma como os livros didáticos passaram a ser produzidos. Dessa forma, temos não mais um Guia dos livros de sociologia, mas da área de CHSA.

É importante ressaltar a estrutura que apresenta esse novo Guia. Começando pela lista de colaboradores e avaliadores do Guia que não traz a área de formação desses, mas somente o seu grau acadêmico (mestres, doutores, licenciados), o que dificulta saber sobre suas áreas de formação e especialização. Sendo da sociologia, história, geografia ou filosofia, é importante apresentar essas informações já no início – assim como feito no Guia de 2018 – para que se tenha noção sobre a distribuição desses profissionais, se há um desbalanço na distribuição, por exemplo mais profissionais da história ou geografia, ou de qualquer outra área. É necessário refletir se isso poderia vir a afetar ou não na forma como esse material foi avaliado, mas não é o que esse trabalho pretende fazer.

O Guia de 2021 é peculiar na maneira de apresentar temas e conceitos trabalhados pelas áreas, isso pois segue uma linha bastante interdisciplinar e os temas apresentados seguem a lógica da nova BNCC que é baseada no currículo de competências e habilidades. É necessário fazer uma crítica ao próprio Guia e sua organização. Uma vez que o documento não esclarece quais conteúdos específicos serão enfatizados, isso pode dificultar a seleção dos professores que terão acesso ao material. Esse desafio é particularmente relevante para docentes de áreas como filosofia e sociologia, que competem por espaço no Novo Ensino Médio.

Por conta disso, antes de adentrar nos conteúdos de antropologia identificados e trabalhados no Guia é interessante compreender a BNCC de 2018, para entender sua própria organização. Para seguir com essa análise é fundamental entender o contexto e as mudanças que vieram com a reforma do ensino médio de 2017 e como isso

afetou o currículo da sociologia. Para isso, a pesquisa de Fiorelli Silva e Alves Neto (2020), na qual discorrem sobre o processo de elaboração da BNCC que levou a aprovação do currículo vigente, é de grande auxílio. Com o artigo, é possível compreender o modelo da BNCC, colocado como currículo das competências e habilidades, bem como o campo de disputa ideológica e política o qual se insere. Os autores discorrem, ainda, sobre o lugar da sociologia nesse novo currículo.

Como havíamos afirmado desde o início, a sociologia não foi excluída do Novo Ensino Médio e da BNCC de 2018. Entretanto, ela muda de status. Ela não tem lugar e carga horária definidas. Ela aparece na lei como “Estudos e Práticas de Sociologia”. Assim, a nova gramática interna do discurso pedagógico governante não destaca o currículo de coleção e as disciplinas específicas. A pouca autonomia do campo de recontextualização pedagógica em relação ao campo de produção e ao campo do controle simbólico diminui, também, a autonomia das áreas de conhecimento e de seus componentes curriculares. Os professores de sociologia ainda presentes nas escolas e nas redes de ensino terão que repensar as justificativas e os modos de inserir nos processos de escolarização (Fiorelli Silva; Alves Neto, 2020, p. 278).

Os autores indicam que há uma “sociologização” do currículo das competências da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Apesar da mudança de status da disciplina citada no trecho acima, é interessante observar o movimento de, ainda assim, ser uma disciplina que deixa marcas na BNCC. Com esse contexto, foi observado no Guia de 2021 temas que podem ser voltados para a sociologia ou seja, se nota uma “sociologização” de temas (gênero, raça e racismo, povos originários, democracia, sociedade e natureza, cidadania, direitos humanos, mas como e quais conceitos são abordados pela disciplina

de sociologia é mais difícil de compreender, uma vez que são temas que também podem ser trabalhados por outras disciplinas.

Forte, Mesquita e Silva Forte (2019), ao abordarem sobre as categorias fundamentais (Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho) na formação do discente definidas pela BNCC para estruturar as competências e habilidades da área de CHSA, analisam

A definição de cada conjunto de categorias prima pelo caráter interdisciplinar, na medida em que se intenta apreendê-los a partir de uma tentativa de síntese entre as perspectivas da filosofia, geografia, história e sociologia. No entanto, o que resulta daí são indicações vagas que não apresentam o devido aprofundamento teórico para a definição das noções propostas, tampouco fornecem um direcionamento claro a respeito da abordagem dessas categorias no contexto do ensino de seus conteúdos (Forte *et al.*, 2019, p. 11).

O não aprofundamento teórico e a falta de direcionamento claro na abordagem dessas categorias também se aplicam para as competências e habilidades da BNCC e todo o seu currículo. A falta de direção para as disciplinas é algo que também se reflete no Guia do PNLD de 2021, que vira simplesmente um amontoado de categorias sem direcionamento disciplinar. Dando a impressão de que as disciplinas estão diluídas no Guia e, por consequência, no material didático. Essa é a consequência da interdisciplinarização proposta no Novo Ensino Médio.

Dessa forma, os temas e conceitos que foram catalogados no Guia de 2021 referentes à antropologia são colocados aqui como temas e conceitos que podem ser trabalhados por essa área. Destaca-se

que outros determinados temas até poderiam ser trabalhados pela antropologia, mas não se pode saber exatamente devido à forma como os conteúdos foram diluídos, dessa maneira não se sabe se esses temas serão trabalhados de maneira majoritária pela geografia, história, sociologia ou filosofia. Então, os temas mais pertinentes a serem requisitados pela antropologia aqui são cultura, multiculturalismo, etnocentrismo, identidade, identidade cultural, identidade brasileira, diversidade cultural e alteridade.

Podemos, no primeiro momento, observar que não são tão diferentes dos conceitos e temas recorrentes do Guia do PNLD de 2018 e concluir que a antropologia não perdeu espaço nos novos livros didáticos. Contudo, ao analisar o contexto e a reforma do ensino médio, bem como o novo guia é constituído, devido à reforma da BNCC, observando se a disciplina de sociologia perdeu espaço nos livros, por consequência, a antropologia também perde. Os avaliadores do Guia de 2021, assim como no Guia de 2018, apontaram os materiais que davam ênfases em determinadas disciplinas. Alguns livros trazem majoritariamente conteúdos de história e geografia, fazendo com que a sociologia e filosofia sofram com a diminuição de seus conteúdos.

Assim, são praticamente os mesmos temas e conceitos da antropologia apresentados nos Guias de 2018 e 2021, mas são abordados da mesma maneira? A docente, o docente de sociologia, em sala de aula, terá o mesmo tempo e “volume” de conteúdo com a antropologia, da mesma forma de antes? É necessário refletir criticamente acerca dos conteúdos apresentados no Guia e colocá-lo no contexto sócio-histórico da análise, levando em consideração os trâmites da reforma e o que foi consolidado na BNCC.

Tabela 2 - Temas da antropologia presentes no Guia do PNLD de 2021

TEMAS DA ANTROPOLOGIA CATALOGADOS NO GUIA DO PNLD DE 2021	OBRA DIDÁTICA													
	CM	CX	CA	DL	DCH	HU	IA	IH	MP	MV	MEM	PCH	PR	SP
Cultura	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Multiculturalismo		X	X		X		X	X		X		X		
Etnocentrismo								X				X		
Identidade/Identidade Cultural							X	X						
Identidade brasileira				X				X						
Diversidade cultural		X			X			X		X	X		X	X
Alteridade	X													

Fonte: autoria própria

Legenda

CM - CONEXÃO MUNDO: CHSA

CX - CONEXÕES - CHSA

CA - CONTEXTO E AÇÃO

DL - DIÁLOGO - CHSA

DCH - DIÁLOGOS EM CIÊNCIAS HUMANAS

HU - HUMANITAS. DOC

IA - IDENTIDADE EM AÇÃO – CHSA
IH - INTERAÇÃO HUMANAS
MP - MODERNA PLUS – CHSA
MV - MULTIVERSOS – CIÊNCIAS HUMANAS
MNE - MÓDULOS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO – CHSA
PCH - PALAVRAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS
PR - PRISMA – CIÊNCIAS HUMANAS
SP - SER PROTAGONISTA CHSA

Podemos avaliar que os conceitos cultura, multiculturalismo e diversidade cultural são os mais presentes nos livros didáticos, levando a crer que temos uma “antropologia cultural” sendo trabalhada majoritariamente no Novo Ensino Médio. Sendo o Guia um reflexo dos livros didáticos, a docente, o docente, ao ler o Guia de 2021, terá em mente que os assuntos voltados para a antropologia, estarão mais voltados para a área da cultura.

Considerações finais

Neste trabalho, procurou-se analisar os documentos dos Guias dos PNLD dos anos de 2018 e 2021 para analisar uma possível situação da antropologia em um material que pode ser o primeiro contato do professor, da professora com o conteúdo dos livros didáticos. Dessa maneira, é um material que representa grande valor na escolha dos manuais didáticos. Através dos conteúdos ali colocados, os docentes podem avaliar qual o melhor material para se trabalhar de acordo com seu contexto.

Nos resultados, constatou-se, com base nos Guias de 2018 e de 2021, que o ensino de antropologia pode estar sujeito à deterioração no novo material. Com a reforma da BNCC, passamos a ter um currículo integrado e interdisciplinar, mas que acaba por resultar em uma abordagem superficial da disciplina de sociologia – e, consequentemente, uma abordagem superficial da antropologia. Mesmo que os temas e conceitos catalogados nos dois guias sejam bastante semelhantes, devemos levar em consideração o contexto da reforma, que aponta para uma diluição disciplinar e uma abordagem rasa da sociologia.

O Guia de 2018 aponta para as áreas das ciências sociais que poderiam estar mais em foco ou não em determinado livro. Já o Guia de 2021 aponta para as disciplinas que recebem mais ênfase ou não nos livros de ciências humanas e sociais aplicadas. A área da disciplina da sociologia se tornou muito mais cinza e não esclarecida. Em decorrência disso, os conteúdos e abordagens da área de antropologia se tornam mais difíceis de identificar, assim como leva a crer que podem sofrer uma diminuição (por conta da diminuição dos conteúdos voltados para a sociologia). Mesmo com uma “sociologização” da BNCC apontada por Fiorelli Silva e Alves Neto (2020), os conteúdos e conceitos em si, que pertencem à área, não são garantidos de serem trabalhados pelos livros.

Na prática, a forma como a antropologia é ensinada dependerá do professor em sala de aula, que pode ou não aprofundar os conceitos da área. No entanto, há uma problemática nessa questão, uma vez que enfrentamos um problema estrutural. De acordo com um levantamento realizado por Bodart e Silva-Sampaio (2019), a disciplina de sociologia apresenta o menor percentual de professores formados na área no ensino médio, com apenas 11,45 % possuindo formação em ciências

sociais/sociologia no nível de licenciatura. Diante desse novo modelo de ensino, como a maioria dos docentes não especializados se adaptará aos desafios? Além disso, é crucial questionar a estrutura da reforma do ensino médio, a BNCC e os materiais didáticos, uma vez que parece não considerar a realidade das escolas, especialmente das escolas públicas, brasileiras.

Por fim, é importante esclarecer que o Guia não deve ser visto como um produto final. Portanto, não se deve interpretar que os conceitos ou temas da antropologia que não estão abordados na resenha estarão ausentes no livro. Entretanto, pode ser um reflexo de como a antropologia está sendo colocada nos manuais didáticos. Além disso, o Guia é o primeiro contato do docente, da docente com o livro. Não catalogar pelo menos os principais conceitos das áreas podem prejudicar o entendimento daquele ou daquela que irá escolher o livro. Uma vez que essa escolha precisa se adequar com a realidade da escola, do estudante e do professor.

Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: texto, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia Azevedo de (org.). **Leitura, história e história da leitura. Campinas: Mercado de Letras**, 2002. p. 529-575.

BODART, Cristiano das Neves. Um retrato das pesquisas sobre livros didáticos de sociologia no Brasil. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**, [s. l.], 1 jan. 2021.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA-SAMPAIO, Roniel. Quem leciona sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro? In: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (org.). **O ensino de sociologia no Brasil**. Maceió:

Café com Sociologia, 2019. v. 1.

BOMENY, Helena et al. O que os jovens podem querer com a sociologia? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14., 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2018: Sociologia: guia de livros didáticos: ensino médio**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2017. 55 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2021**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-ciencias-humanas-sociais-aplicadas. Acesso em: 15 maio 2024.

BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dicionário do ensino de sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020. p. 329-348.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Currículum editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. Os livros didáticos na sala de aula. In: GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; VALLS, Rafael (org.). **Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013. v. 6, p. 69-102.

GARCIA, Tânia M. F. B.; RODRÍGUEZ, Jesús R.; ANICHINI, Alessandra. Pesquisas sobre manuais escolares e mídias educativas: tensões e interações entre impresso e digital. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 9-18, out. 2019.

FORTE, Limaverde Vinicius; MESQUITA, J. A.; SILVA FORTE, A. J. A presença da antropologia na disciplina de sociologia no ensino médio:

uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Orientações Curriculares Nacionais e da Base Nacional Curricular Comum. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 6., 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2019.

MAÇAIRA, Julia Polessa. **O ensino de sociologia e ciências sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos**. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5004823#. Acesso em: 1 maio 2024.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262-283, 20 abr. 2020.

SOUSA NETO, Manoel M. de; ALMEIDA, Rosemary de O.; PESSOA, Márcio K. M. Ferramenta didática ou guia curricular? Percepção de professores sobre o processo de escolha dos livros didáticos de sociologia em escolas do Ceará. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 155, 2 abr. 2016.

VARGAS ANTUNES, Katiúscia C.; AZEVEDO DE OLIVEIRA, Rafaela R. A sociologia no ensino médio: com a palavra os estudantes. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, 2 out. 2017.

O artesanão didático: possíveis desdobramentos das práticas docentes em interface da antropologia e educação

Robson Campanerut da Silva

Juliany Costa Peres

Emanoel Pedro Martins Gomes

Introdução

Este trabalho é a síntese de uma discussão bastante profícua que temos realizado em dois encontros acadêmicos sobre a atuação do antropólogo enquanto professor do ensino básico. Geralmente, o antropólogo-professor se situa nas disciplinas de sociologia escolar (Bodart; Tavares, 2020), em um percurso muitas vezes solitário, atuando de forma bastante artesanal, desenvolvendo didáticas e metodologias de ensino muito semelhantes à sua atuação enquanto antropólogo, etnografando e desenvolvendo perspectivas acerca do tema em que ele pesquisa e se situa.

Parte desse problema pode ser a própria disciplina de sociologia no ensino básico sofrer, em seu percurso histórico, diversos reveses. Entre suas idas e vindas no currículo escolar (Feijó, 2012), permanecendo, a muito custo, como disciplina obrigatória no ensino médio desde 2009, mas padecendo de diversas alterações com as promulgações, ambas realizadas em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM), que diluem as disciplinas em itinerários formativos.

Outro problema que é importante salientar é a chamada tradição bacharelesca do ensino de ciências sociais no Brasil (Moraes, 2017; Rogério, 2018), dando primazia à formação de pesquisadores e pós-graduandos e deixando de lado a formação docente em nível de licenciatura de diversos profissionais que, após o término de sua formação inicial, vão atuar na educação básica. Tal hierarquia, segundo Handfas e Oliveira (2009), faz com que a formação docente seja subvalorizada dentro das instituições de ensino superior em ciências sociais, fazendo com que o profissional se especialize em uma das três áreas que compõem o currículo no Brasil, a saber, em antropologia, em ciência política ou em sociologia.

É dentro deste processo formativo que muitos pesquisadores fazem pós-graduação em antropologia, mas, devido à sua formação em licenciatura e ao fato de o mercado de trabalho absorver mais professores que pesquisadores, muitos antropólogos acabam tendo que se descobrir como professores. Ou seja, tais profissionais estão em interface entre campos científicos, epistemológicos e políticos que se complementam, mas que existem tensões e contradições importantes de serem assinaladas. No caso específico da antropologia dentro do contexto curricular da sociologia escolar, ela se encontra ainda mais subalterna e diluída em outros componentes curriculares transversais.

As consequências dos problemas descritos anteriormente, como a inserção tardia da sociologia no ensino básico, a valorização pelas IES do pesquisador em detrimento do professor de ensino básico, a fragilidade da sociologia escolar em se manter no currículo escolar, salvo em raríssimas exceções, como também a múltipla formação dos cientistas sociais que se tornam professores, pode-se dizer que a chamada sociologia escolar apresenta diversas fragilidades, e uma importante é a ausência de um “amadurecimento didático” presente em outras disciplinas escolares.

Com isso, os antropólogos-professores se encontram em diversas tensões e limites de atuação profissional e de transmissão dos saberes e conhecimentos consagrados por esta ciência. É paradoxal observar que, apesar da crescente importância da referida disciplina para os estudos dentro da educação, a antropologia ainda é relegada a apenas um mero ramo ou área temática da sociologia escolar, tanto no ensino básico como também dentro das licenciaturas e dos cursos de Pedagogia.

A interface entre a antropologia e a educação pode ser compreendida como um espaço de interação e troca entre essas duas áreas do conhecimento, permitindo um diálogo enriquecedor entre seus pressupostos teóricos e práticos. No âmbito da antropologia, o foco recai geralmente sobre a compreensão das culturas, das relações sociais e dos significados atribuídos às experiências humanas. Já a educação busca elaborar processos pedagógicos e sistemas de ensino capazes de promover o desenvolvimento humano e social. Esse diálogo é fundamental para que as contribuições antropológicas sobre diversidade cultural e práticas sociais possam ser incorporadas à educação, tornando os processos educacionais mais inclusivos e adequados aos contextos específicos.

A experiência e a formação profissional são importantes neste contexto. É farto o material sobre biografias, experiências e atuação tanto na antropologia quanto na educação. Nesta última, a atuação e o fazer docente também têm uma dimensão importante da experiência do professor (Nóvoa, 1999; Gadamer, 1997). Enquanto professor-antropólogo, as reflexões desenvolvidas no contexto escolar fazem com que o trabalho docente também se imbua de fazeres etnográficos, potencializando novas formas de desenvolver os conteúdos e as metodologias que o currículo do ensino básico exige para o professor de sociologia e de disciplinas eletivas em que o nosso público-alvo tem atuado.

A partir do movimento do profissional antropólogo de descrever e analisar o cotidiano por intermédio do trabalho de campo, a reflexividade advinda do duplo processo intelectual do estranhamento/entranhamento da cultura experienciada e analisada, tão caro à antropologia, pode trazer críticas e novas configurações das políticas educacionais. No caso da experiência e da formação deste profissional, tal perspectiva também atravessada por uma autoanálise da prática docente vivenciada, do contexto de suas práticas e dos possíveis desdobramentos educacionais em que tais profissionais se encontram.

Seguindo esta linha, Araújo (2024) faz uma crítica à dicotomia existente entre estas áreas do conhecimento. Enquanto a epistemologia da antropologia parte da experiência e o desenvolvimento de uma ciência descritiva e reflexiva, a educação pode ainda ser vista como a apropriação aplicada, instrumentalizada e pragmática das ciências que a compõe, em que a antropologia também se insere dentro desta construção. É nessa fronteira entre estas áreas do conhecimento que se encontra nossa análise. Fica a indagação provocativa deste trabalho: o antropólogo pode, enquanto professor, colaborar com a crítica à instrumentalização da sua própria ciência no contexto educacional? Como a análise antropológica pode ressignificar os processos e práticas educacionais, como também da característica “cartesiana” das ciências da educação?

A comunicação efetiva entre as duas áreas ocorre quando a educação incorpora os insights da antropologia para compreender a diversidade cultural dos alunos e adaptar currículos e práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, a antropologia utiliza o ambiente educacional como objeto de estudo, investigando como as práticas escolares refletem e moldam as estruturas sociais. Essa interação, no entanto, exige superação de barreiras epistemológicas e uma colaboração interdisciplinar constante.

O trabalho, portanto, tem como objetivo trazer reflexões teóricas sobre o fazer docente tanto do antropólogo-professor quanto do professor-antropólogo, que, para nós, tendem a se confundirem na dinâmica educacional. Como participamos do Grupo de Trabalho (GT) 49 da XXXIV Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), ocorrida nos dias 23 a 26 de julho de 2024, em Belo Horizonte, como também da Mesa Redonda (MR) 76, em que se debateu muito a importância da antropologia, de seu ensino, como também dos antropólogos no ensino básico.

Algumas reflexões foram trazidas à tona. Uma breve análise do trabalho do antropólogo-professor pode ser vista como um papel interessante de sistematização, tradução/retradução de interpretação da realidade escolar e sua consequente inserção e atuação/agenciamento docente. Enquanto professor, ele se vê necessitado de se apropriar de conceitos consagrados pela ciência da educação, adaptando os conceitos já familiarizados enquanto antropólogo que se assemelha e pode desenvolver instrumentais de produção didática. É o que vimos em muitos relatos no GT. Tal análise fez emergir um conceito novo, adaptado e instrumentalizado em nossas discussões, o que podemos, a saber, chamar de **artesanato didático**.

O conceito de artesanato didático é um rearranjo contextualizado daquilo que Wright Mills (2009) desenvolveu de artesanato intelectual enquanto desenvolvimento epistemológico situado dentro da (auto) análise da experiência concreta do pesquisador/observador. O trabalho de José Souza Martins (2013) trouxe mais subsídios para o desenvolvimento dessa analogia entre imaginação sociológica, os improvisos da reflexividade do intelectual em sua atuação, e o desenvolvimento de instrumentos e de produtos no contexto da sociologia escolar.

Dessa forma, o movimento do antropólogo-professor-antropólogo é um processo profícuo de diversas experiências e formações, que

entrelaçam metodologias, produtos educacionais, desenvolvimento de perspectivas e de caminhos didáticos que por muitas vezes são realizados intuitivamente, mas que, em consonância com os aparatos teóricos-epistemológicos da ciência da educação, podem ser potencializados em abordagens que possam ser compartilhadas e aplicadas em diversos outros contextos educacionais. Após breve análise das exposições dos trabalhos no referido GT, tais experiências reiteram para o desenvolvimento de espaços condensadores desses artesanatos didáticos, como por exemplo, repositórios institucionais e/ou trilhas de ensino de antropologia no contexto da educação básica.

As fronteiras epistemológicas entre as áreas: análise das trocas e conflitos onto-epistemológicos

A fronteira epistemológica entre antropologia e educação é marcada por trocas e conflitos que refletem suas diferenças fundamentais. A antropologia, com base em uma perspectiva aberta, utiliza a etnografia e a vivência direta para compreender culturas em sua complexidade. Essa abordagem prioriza a pluralidade de significados e rejeita modelos universais, buscando interpretações contextualizadas e particulares. Em uma breve perspectiva fenomenológica, pode-se dizer que analisa o contexto da realidade vivenciada e experienciada. É da atuação do ser-no-mundo (Sartre, 1987), quando os sujeitos estão em interação social, é que é possível, neste processo, a emergência de conceitos, pontos de vista, análises da realidade, que o observador/pesquisador coleta e sistematiza, podendo ser comparados em conceituações interpretativas advindas de outros contextos (Geertz, 2008), para que possa haver, portanto, aspectos semelhantes e generalizáveis dos seres humanos. Dessa forma, toda análise antropológica é um fragmento de um mosaico de

diversas formas de agir no mundo, em que as etnografias compõem múltiplos aspectos que possam ser observados.

Por outro lado, a educação muitas vezes adota uma perspectiva pragmática, voltada à racionalização de práticas sociais em conceitos analíticos e à idealização de processos que possam ser aplicados em larga escala. Dito isso, a educação em geral (ou a prática educacional) analisa os sujeitos enquanto ser-aí, numa perspectiva do que é para o dever-ser, numa perspectiva racionalizada dos sujeitos envolvidos, sendo que o processo educacional tem de realizar (ou se aproximar) de um tipo de sujeito-ideal, caro à Modernidade (Silva, 1999; Lima, 2002), adaptando-os a um determinado ambiente de aprendizagem para que sejam estimulados e desenvolvam atributos cognitivos, físicos, sociais e culturais modulados para determinados fins, naquilo que Durkheim (1973) afirma o objetivo da educação enquanto inculcação da socialização de uma consciência coletiva comum. Dessa forma, a multiplicidade de sujeitos e de ações devem ser condensadas em trilhas que irão convergir para determinado objetivo previamente planejado e executado pelos agentes educacionais, sendo o desafio maior realizar uma maior generalização deste objetivo, em que Chevallard (2013[1991]) conceitua de transposição didática dos conteúdos educacionais.

Essa tensão epistemológica representa um desafio para a integração das áreas. Enquanto a antropologia privilegia o subjetivo e o singular, a educação busca padronizar práticas e currículos. Contudo, esse conflito também abre espaço para trocas valiosas, permitindo que as duas disciplinas se complementem, principalmente no contexto de atuação docente de pessoas com formação e experiência antropológica. A educação tem uma abordagem pragmática, focada em transformar a sociedade por meio de métodos analíticos e processos pedagógicos sistematizados. Em contraste, a antropologia privilegia uma perspectiva aberta, baseada em vivência e interpretação subjetiva, com ênfase nas

particularidades culturais e evitando generalizações. Além disso, enquanto a educação busca idealizar e racionalizar processos sociais, criando processos abstratos, a antropologia procura compreender culturas e práticas do ponto de vista dos nativos, em experiência-próxima e familiarizada (Geertz, 2008, p. 87).

É nesse contexto que podemos situar a figura do profissional antropólogo enquanto professor do ensino básico. Ele se encontra em duas onto-epistemologias que são, por muitas vezes, discrepantes ou então antagônicas. E é dentro deste contexto de múltiplas teias formativas, profissionais e identitárias que a atuação do antropólogo-professor vai adentrando, incorporando e ressignificando os processos em que ele está agindo.

Ao adentrar na prática docente, as áreas de estudo consagradas pela educação, como currículo, didática, ensino, avaliação, formação, entre outros, fazem parte da realidade dos antropólogos-professores. São lugares em que o profissional apreende o conhecimento de forma mais prática, não aprofundando as discussões acumuladas e refletidas dentro desta área do conhecimento. As apropriações são realizadas dentro de um processo político que por muitas vezes vem já reificado pelo currículo e imposto ao professor de forma verticalizada, como muitas vezes ocorre nas políticas educacionais.

Enquanto professores, muitas vezes tentamos nos enquadrar, mesmo de forma bastante resistente, às demandas pedagógicas que são cada vez mais burocratizadas e voltadas ao estabelecimento de metas educacionais estabelecidas pelos órgãos gestores. As políticas educacionais atuais têm-se enquadrado e se adaptado à perspectiva neoliberal de gerenciamento empresarial, estabelecendo metáforas e aplicando métodos e modelos advindos da esfera privada à esfera educacional pública¹ (Laval, 2004;

1 - No atual contexto da educação pública brasileira, está sendo concedida, nos estados do Paraná e de São Paulo, a administração escolar à iniciativa privada. Este movimento pode ser observado como um avanço

Libâneo, Freitas, 2018), reforçando uma ideologia de que a educação é um produto replicável em todos os contextos em que ela se encontra.

Dessa forma, a percepção que se pode ter da educação é que a atuação docente somente reproduz os produtos já desenvolvidos historicamente por outras esferas políticas, aparentando que o currículo e a didática são elementos imutáveis² (Arroyo, 2013) e reforçando a tese de que a educação é uma área já delimitada e que reitera elementos pragmáticos e de padronização racionalizante.

No entanto, enquanto profissional reflexivo, o antropólogo-professor, em sua observação participante, ou, como desenvolve Wacquant (2002), enquanto participação observante, a imersão no “universo educacional” faz com que a categorização do profissional ora descrito por nós se inverta.

Com base na abordagem etnográfica, a fim de descrever e analisar o cotidiano como uma forma de trabalho de campo, a reflexividade derivada do processo intelectual duplo de estranhamento e imersão na cultura vivenciada e estudada, tão valorizada na antropologia, pode fornecer críticas e novas perspectivas para as políticas educacionais. Dadas a experiência e a formação antropológica, a perspectiva enquanto docente também inclui uma autoanálise de própria prática educacional, do contexto de suas atividades e dos possíveis desdobramentos educacionais nos quais esses profissionais se inserem.

Ao invés de mero observador em sua atuação, o profissional vai experimentando, na ação docente, novos projetos, caminhos e

da privatização da educação, amplamente analisada por diversos autores. Para maior aprofundamento, ver Gentili (1999) e Caetano (2023).

2 - É importante entender que os agenciamentos se desdobram em pressões e tensões frente à rigidez e à imposição curricular: “[...] há tensões entre os avanços da autonomia e criatividade docentes e os controles e as cobranças limitando a conquista da autoria e criatividade profissional. [...] Autonomia e autorias que se chocam não apenas com os controles gestores, mas com a **rigidez do ordenamento curricular**” (Arroyo, 2013, p. 34, grifos nossos).

possibilidades de se desenvolverem didáticas, o próprio currículo e o processo de ensino-aprendizagem como um todo. O professor-antropólogo, portanto, munido dos instrumentais analíticos da sua formação inicial, e na prática docente, acaba por analisar e descobrir as fissuras, as brechas, as resistências e novos caminhos para o desenvolvimento do processo educacional mais condizente com a sua formação antropológica.

Desta forma, a conduta do antropólogo-professor-antropólogo é de diversos agenciamentos, tanto individuais quanto coletivos, sejam eles existenciais, formativos, educacionais, curriculares, territoriais entre outros (Gauthier, 2002; Arroyo, 2013; Eteläpelto *et al.*, 2013). Nas palavras de Arroyo (2013):

Estamos sugerindo a necessidade de avançar em duas direções que se complementam: de um lado abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entendê-los para contrapor e poder avançar (Arroyo, 2013, p. 35).

Dentro da constituição identitária do antropólogo, formação esta que corresponde em um tipo de agenciamento no contexto de atuação profissional, alinhado à condição de ser-professor, agente atuante em uma área do conhecimento próxima, mas que ainda existem bastantes divergências e descaminhos a serem desvelados, é necessário alinhar uma práxis crítica à apropriação do fazer docente. Para tal, é importante também a apropriação crítica da educação pelo antropólogo-professor, realizando traduções, significações e ressignificações de ambas as epistemologias em seu saber-fazer. É, portanto, desenvolver novas práticas educacionais fundamentadas em ambas as perspectivas científicas.

Alinhando o conhecimento da educação com a perspectiva da antropologia

É notório que, como toda epistemologia, há disputas teóricas e ontológicas de quem faz e como se faz determinado tipo de conhecimento e quais finalidades este conhecimento deve ter. Silva (1999) delineou que as múltiplas identidades do professor podem ser determinantes para seu fazer docente. São elas que comporão as configurações educacionais e as respectivas formas de planejamento, de abordagem, de epistemologias e de desenvolvimento educacional.

Tal multiplicidade de configurações também faz com que tenhamos múltiplas abordagens sobre o que é o “ser-real-do-curriculo” (Gauthier, 2002, p. 115). A tentativa de padronização/universalização sempre partirá de um pressuposto idealizado daquilo que se deve ter no currículo. Ao invés de tentar substancializar, tanto o autor acima quanto Silva (1999) partem do pressuposto de se analisar o currículo como um movimento contínuo, e, conforme a análise deleuziana, um devir em potências/potencialidades.

O currículo pode ser visto, portanto, como um objeto maquínico que se agencia e se mantém em constante movimento; como uma figura geométrica abstrata em que se inserem novos elementos na dinâmica de construção, adaptação e execução do processo (Gauthier, 2002, p. 147). Ou seja, quais os efeitos de um novo componente curricular sobre a organização dos saberes enformados? Quais paradigmas estão em confronto sobre determinado conteúdo e como isto se dá no processo? Quais iniciativas políticas, sejam institucionais, mas também espontâneas e particulares, incidem sobre a remodelação do conhecimento?

Para alinhar os conhecimentos da educação com a perspectiva da antropologia, é fundamental perceber que a formação do antropólogo-

professor-antropólogo promove diálogos sensíveis às questões culturais e à diversidade. Silva (1999) relata que, ao incorporar abordagens antropológicas nos currículos escolares, a utilização dos conceitos consagrados nesta área do conhecimento, como cultura, identidade e diversidade, fortaleceu políticas públicas de curricularização deste debate e acabou por enriquecer os processos pedagógicos. Conceitos como agência, reflexividade, relações interculturais, criticidade, empoderamento, intersecção são exemplos em que ambas as áreas se dialogam constantemente.

Uma estratégia eficaz é o uso da etnografia como ferramenta para compreender as especificidades dos contextos escolares. Estudos etnográficos nos anos de 1980 e 1990 foram utilizados por educadores para o estudo dos processos educacionais e as políticas de currículo (Apple, 2024; Giroux, 1997) e, numa guinada cultural da educação, revelaram diversas dinâmicas culturais e sociais adjacentes ao processo educacional, abrindo caminhos para que outros autores pudessem abordar novas práticas pedagógicas que podem ser adaptadas ao contexto e às necessidades dos alunos. Além disso, é essencial flexibilizar os processos educacionais, evitando modelos rígidos e valorizando a pluralidade de perspectivas. Dessa forma, Chevallard (1999) desenvolveu a Teoria Antropológica do Didático (TAD).

A TAD é um resultado muito interessante da intersecção entre as áreas do conhecimento, acabando por introduzir duas abordagens epistemológicas que foram debatidas antropologicamente e são ressignificadas pelas ciências da educação: a transposição didática (Chevallard, 1991) e a ecologia dos saberes (Santos; Meneses; Nunes, 2006). A transposição didática analisa o processo pelo qual um conhecimento passa de uma instituição ou campo do saber para diferentes níveis de ensino. Ela destaca o problema da legitimação dos conteúdos ensinados e a ocorrência sistemática

de uma discrepância entre o saber ensinado e as referências que o validam. Essa discrepância ocorre devido às restrições que afetam o funcionamento do sistema educacional.

A ecologia de saberes é uma abordagem de que existe uma diversidade epistemológica do mundo, dando abertura para a legitimação de diversos tipos de conhecimentos, sendo considerados pela ciência como uma perspectiva ou uma cosmovisão de análise dos fenômenos e objetos de estudo legítimas pela população e território que a desenvolveu.

Antropologia e educação, portanto, podem apresentar pontos de convergência que fortalecem sua colaboração e o consequente desenvolvimento epistemológico de ambas as áreas. Ao valorizar a diversidade cultural, promover o respeito às diferenças e compartilhar uma perspectiva crítica e transformadora sobre as interações humanas e sociais, abre espaço para novas didáticas e currículos que levam em conta os aspectos locais da realidade e da experiência dos atores educacionais.

Além disso, as duas áreas refletem sobre como valores culturais e estruturas sociais influenciam práticas e processos, estabelecendo um terreno comum para análise e intervenção. Promover um diálogo interdisciplinar também é crucial. Espaços de colaboração entre antropólogos e educadores podem facilitar o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e fundamentadas. Dessa forma, a educação pode se beneficiar da riqueza interpretativa da antropologia, enquanto esta última reconhece o papel prático e transformador da educação.

É dentro desta discussão que o ofício do antropólogo-professor tende a desenvolver uma perspectiva analítica e um instrumental pedagógico muito interessante, que é o ponto central deste trabalho. Partindo da imaginação sociológica e do artesanato intelectual (Mills, 2009; Martins, 2013), o tópico a seguir vai ressignificar o processo

criativo, experimental e intuitivo que os autores citados ressaltam no desenvolvimento epistemológico das ciências sociais em geral.

Tal processo podemos readequar ao **artesanato didático**, tendo em vista que essa reconceitualização leva em conta aspectos reflexivos e criativos do antropólogo-professor e do professor antropólogo em seu saber-fazer docente (Freire, 1996; Tardif, 2012) desenvolve trilhas e processos educacionais inovadores, abertos e verdadeiramente disruptivos frente à crescente padronização, rigidez e empobrecimento curricular decorrentes das novas reformas educacionais que estão em vigor no ensino básico. Como foi dito em nosso GT, a sociologia escolar e, nesse caso específico, a antropologia são uma prática de resistência.

(Re)construindo caminhos: do *méthodos* do artesanato intelectual ao professor enquanto artesão didático

Ao retomarmos o que Mills (2009) desenvolve no conceito de artesanato intelectual, devemos retomar aquilo que ele diz como um *ofício*, ou seja, uma maneira artesanal, prática e cuidadosa, um “*méthodos* no sentido original grego da palavra: via, caminho, rota para se chegar a um fim” (Castro, 2009, p. 13), com que os intelectuais devem abordar seu trabalho. Para Mills, o artesanato intelectual implica uma conexão profunda entre a teoria e a prática, em que o pesquisador se envolve ativamente com seu objeto de estudo de forma crítica e reflexiva. Nesse sentido, o trabalho de pesquisa visto como um ofício evidencia a importância da dimensão existencial e da experiência enquanto práxis na formação do pesquisador. Dessa forma, Mills acredita que os intelectuais devem ser como artesãos: dedicados, minuciosos e atentos aos detalhes.

Esse conceito destaca a importância da reflexão constante e do aprendizado contínuo na produção do conhecimento, em vez de

seguir fórmulas e métodos padronizados. O “artesão intelectual” busca compreender e analisar a realidade de maneira autêntica e pessoal, mantendo uma postura crítica em relação às próprias ideias e metodologias. Cada pesquisa é análise e, também, a constituição de possíveis trilhas epistemológicas.

Segundo Mills, Martins (2013), em sua descrição de sua experiência enquanto pesquisador-artesão, reforça a ideia prática sobre o conceito. Toda pesquisa incide em uma realidade singular e densas trocas e reflexividade na interação entre pesquisador e interlocutores. Ao significar o conceito de artesanato, o autor retoma a ideia da importância do trabalho manual, do engenho e da criatividade contida na palavra.

Seguindo o autor, a sociologia e a antropologia brasileiras trazem à tona a importância dos relatos cotidianos, imbuídos de emoção, de transcendência e de afetividade para descrever determinados fragmentos da realidade observada. É uma atividade de confluências entre aquilo que o observador vê e descreve, também sendo, como é descrito e visto pelos seus interlocutores. uma atividade intelectual que investiga e desvenda, que “cria o dado” (Martins, 2013, p.15), desvelando práxis de reprodução do conhecimento como também de rupturas e inovações epistemológicas.

Desde a composição dos dados, até a reflexão e análise do material, o intelectual monta e recria possíveis estratégias teóricas e metodológicas para a textualização e produção do material científico. Para o antropólogo, a **etnografia** é a ideia-mãe da disciplina, tornando o próprio antropólogo e aqueles envolvidos na vivência empírica, “agentes na etnografia, não apenas como investigadores, mas nativos/etnógrafos” (Peirano, 2014, p. 379). Ou seja, o recorte etnográfico e as escolhas de perspectivas para a sua textualização é um processo *sine qua non* que desemboca em diversos possíveis caminhos a serem percorridos.

Casos, relatos e narrativas, aqueles fragmentos de realidades que muitas vezes são considerados menores ou irrelevantes, ilhas de interação social, podem ser extratos de pensamentos e refinamentos mais complexos de uma análise antropológica. É da valorização de memórias e do vivencial, geralmente considerado um fator “extracientífico” do conhecimento do próprio observador, em reflexividade frente aos interlocutores, faz com que a percepção e a análise da realidade também transformem a própria existência (e a epistemologia) do próprio observador.

É atributo da imaginação do observador compor e constituir, a partir de um mosaico informacional de todas as experiências e narrativas coletadas em fatos etnográficos descritos pelo pesquisador. O saber intuitivo que é necessário naquilo que a antropologia consagrou como a análise descritiva dos imponderáveis da vida real, o respeito e a troca mútua entre os interlocutores, reconhecendo àquilo que todos os agentes sociais produziram epistemologicamente, como também a importância do entendimento do senso comum local como forma de conhecimento primário, no contexto pesquisado, são atributos experienciados pelo pesquisador que fundamenta sua análise artesanalmente. Segundo o autor,

Neste sentido, o artesanato intelectual envolve a invenção de técnicas de pesquisa e de abordagem ajustadas à natureza do tema e do objeto. Na carpintaria, na marcenaria ou na ferramentaria, o artesão-operário com facilidade cria a ferramenta de que carece em face da obra que se lhe pede. [...] Este é um requisito comum a diversos campos do conhecimento, no geral situados entre a atualidade do mundo da modernidade tecnológica e a tradição do mundo do artesanato, de quando o artesão ainda não fora privado de seu saber, que acabaria usurpado pela engenharia da linha de produção (Martins, 2013, p. 24-25).

É nessa esfera que Mills dirige sua atenção: a riqueza e a importância deste saber intuitivo, espontâneo e tradicional. É neste contexto que muitos processos de análise sociológica e etnográfica emergem, colidindo o saber do pesquisador com a realidade estudada. Tais processos coincidem com aquilo que Peter Berger definiu como alternância biográfica (Berger 1972 *apud* Martins, 2013, p. 21), permitindo ao pesquisador o estranhamento em relação ao ser-em-si e ao ser-para-si, desdobrando em rupturas existenciais e biográficas. Deste mosaico de informações, o artesanão intelectual, em analogia ao manual, desenvolve bricolagens intelectuais (Lévi-Strauss, 1998, p. 24), construções/*poiesis* em que as criações podem constituir arranjos novos dos elementos/informações trabalhados.

Dessa forma, são nas vivências que emergem colaborações e as críticas aos postulados científicos. No contexto da sala de aula, a crítica não vem apenas do professor-antropólogo, mas também situações didáticas ou sociais também irão influenciar o processo educacional. É nessa análise situacional, ferramenta desenvolvida pela Escola de Antropologia de Manchester, tendo a escola e a sala de aula como *locus* privilegiado para o desenvolvimento de perspectivas, aprendizagens, convergências e confluências epistemológicas (Bispo, 2023) entre o professor-antropólogo e os atores educacionais envolvidos no processo.

[T3] Do artesanato intelectual ao artesanato didático

O conceito de artesanato didático veio da analogia (ela própria, também realizada de forma artesanal) entre o conceito descrito acima junto com a reflexividade e experiência dos autores frente à escuta e percepção das experiências compartilhadas entre seus pares, professores-antropólogos.

A partir do mosaico experiencial, da confluência de saberes, vivências e, também, das angústias, o antropólogo-professor vai desenvolvendo caminhos (*métodos*) e ferramentas, retiradas de seu repertório etnográfico e aplicados ao contexto de sala de aula. A alteridade e a metodologia antropológica de *Olhar, ouvir e escrever* (Oliveira, 1996), o estranhamento do familiar e o entranhamento naquilo que pode ser exótico³, a conversa com os estudantes, os técnicos em educação, os gestores, entre outros atores dentro do contexto escolar.

No artesanato didático, o conhecimento antropológico geralmente se entrelaça com um saber-fazer docente, em que a área de educação é apropriada de forma espontânea, sem aprofundamento teórico por parte dos antropólogos-professores. A falta deste aprofundamento pode ter diversas razões, mas lançamos a hipótese que estas lacunas são resultado da própria cultura bacharelesca em que a licenciatura é relegada a um ofício secundário. Podemos destacar também, quando o antropólogo se vê no papel de professor do ensino básico, imerge em um cotidiano altamente estressante, muitas vezes solitário, sendo o único professor que leciona sociologia, com diversas turmas para lecionar, com salas de aulas lotadas, muitas vezes em mais de uma ou duas escolas, entre outros desafios que não iremos aprofundar, mas se tornou lugar-comum nos relatos.

Com isso, não há tempo hábil para o aprofundamento da teoria educacional e da própria antropologia da educação, ramo que se apropriou de diversos conhecimentos antropológicos para desenvolver teorias educacionais (a TAD desenvolvida por Chevallard é um exemplo

3 - Nos relatos dos colegas participantes dos GT, há, principalmente, um estranhamento geracional. Toda memória e vivência dos professores-antropólogos da escola em que cursaram e como a escola se situa atualmente, traz um choque existencial. A maioria dos nossos pares não vivenciaram plenamente a disciplina de Sociologia enquanto estudantes, e aqueles que vivenciaram, já percebem outros desdobramentos no contexto escolar atual. Além do mais, o papel de professor traz outros tipos de responsabilidade e de alteridades que colidem com o ideário escolar recorrente. É um caminho de pesquisa interessante que deve ser feito em outro contexto.

já citado) que sistematizam e organizam o planejamento didático. Dessa forma, o antropólogo-professor se vê em diversas encruzilhadas educacionais, mas com a intuição e a *expertise* do trabalho de campo, que já o remedia para tais imponderáveis da vida social (Neves, 1998) e faz com que ele adeque, traduza e adapte pedagogicamente todo aparato teórico, metodológico e conceitual que a Antropologia oferece no ofício do trabalho de campo.

Dessa forma, o campo do antropólogo-professor é seu cotidiano profissional. Ou seja, o chão da sala de aula e todos os seus desdobramentos. Toda sala de aula é um laboratório investigativo, em que o professor-antropólogo imerge e realiza suas análises, experiências e resultados *in loco*. A conversação (Martins, 2013, p. 30), como principal ferramenta do artesanato intelectual, é um mecanismo importante de apropriação da diversidade de coisas e funções da realidade concreta da sala de aula. As múltiplas identidades atuando concomitantemente, o respeito aos códigos utilizados pelos estudantes, as traduções necessárias para estes códigos, a autoimagem e a imagem-de-si para os outros, desdobra-se em caminhos e trilhas pedagógicas carregados de afetividades e de transformações.

As questões fundamentais, no contexto do artesanato didático, geralmente realizadas pelos antropólogos-professores são: Como olhar os estudantes de uma forma colaborativa? Como eles podem contribuir? Como escutar suas narrativas? Em que isso implica dentro do contexto educacional? Como as salas de aulas podem implicar no desenvolvimento de diálogos e aprendizados mútuos?

Dessa forma, o antropólogo-professor-antropólogo tem muitas vezes como demanda ser um interlocutor-chave dos estudantes frente à gestão e a outros colegas docentes. O papel desempenhado geralmente é de observador, professor e tradutor. Por analisar a cultura escolar e toda complexidade existente, a intermediação entre os pares, os

gestores e os estudantes desdobram em situações didáticas (SD) muito caras ao ensino de antropologia na educação básica.

De pequenos estudos a pequenas didáticas, a análise integrada do cotidiano do “chão da sala de aula”, sendo universos e de um campo de possibilidades educacionais. É aquilo que Rodrigues e outros (2016) desenvolvem sobre a importância da bricolagem científica em pesquisas na educação. Na palavra dos autores:

Haja vista a complexa realidade humana e social, instalou-se a necessidade premente de se refletir acerca de novas possibilidades investigativas, considerando-se a constituição de caminhos teórico-metodológicos alternativos que se assentem numa concepção multirreferencial de pesquisa, concebida por Borba (1998) como “bricolagem” no ato de “fazer ciência” (Rodrigues *et al.*, 2016, p. 970).

Dessa forma, a retomada do conceito de bricolagem intelectual e sua ascensão a uma categoria epistemológica científica atentam para a plasticidade e a construção das pesquisas e do desenvolvimento de estratégias didáticas permeia múltiplas referências:

O conceito de multirreferencialidade introduzido nas ciências humanas e na educação vai além de uma perspectiva metodológica, assumindo posição epistemológica, conforme Ardoino (1998) desenvolve, [...] destacando a origem do termo “bricolagem” em textos tanto de Claude Lévi-Strauss como de Karl Popper (Rodrigues *et al.*, 2016, p. 971).

Com isso, por meio da criatividade docente, da reflexividade e da formação antropológica, pode-se afirmar que pode existir um “artesanato didático” para as aulas que tenham conteúdos de antropologia sendo configurados em contextos de educação e de letramentos múltiplos.

O conceito de artesanato didático, neste caso, propõe a construção de materiais pedagógicos que dialoguem com as especificidades culturais e sociais dos contextos educacionais. Essa abordagem se fundamenta nas vivências e práticas dos docentes, que, ao compartilharem suas experiências, transformam o ensino em um processo criativo e adaptativo.

Nesse sentido, o artesanato didático valoriza a singularidade de cada ambiente escolar, promovendo a construção de um saber que reconhece a diversidade cultural e integra elementos da antropologia na educação básica. Isso possibilita a criação de ferramentas pedagógicas que não apenas respeitam, mas também celebram as identidades culturais dos alunos, enriquecendo o aprendizado e fortalecendo o papel transformador da escola.

Outro aspecto importante dessa proposta é o desenvolvimento de recursos e repositórios educacionais baseados em relatos e práticas compartilhados por professores em GT. Livros e outros materiais pedagógicos que documentem essas experiências representam um caminho promissor para a consolidação de práticas inovadoras e inclusivas. Além de promover a troca de conhecimentos entre educadores, esses recursos contribuem para a construção de um saber antropológico que conecta teoria e prática, preparando os professores para lidarem com a complexidade e a pluralidade cultural presentes na educação básica.

A primeira vez que o conceito foi aventado foi após as apresentações do GT 54 - Ensino e aprendizagem da antropologia na educação básica: conteúdos, metodologias e recursos didáticos, realizado na XIV Reunião Antropológica do Mercosul (RAM), ocorrida nos dias 1 a 4 de agosto de 2023, em Niterói. O esboço reflexivo do conceito foi apresentado na XXXIV RBA, e como um dos autores foi também coordenador do GT 49, ele acabou por colher algumas experiências que, nas discussões finais, deram resultado neste trabalho.

[T3] *O artesanato didático e seu desdobramento em uma didática multidimensional*

O conceito de artesanato didático, segundo os autores Franco e Pimenta (2016), emerge como uma proposta que dialoga com uma didática multidimensional e multirreferenciada. Essa perspectiva reconhece a complexidade dos contextos escolares e propõe uma abordagem pedagógica que integra múltiplas dimensões do saber e da prática docente.

A partir dessa visão, o artesanato didático valoriza a criatividade e a capacidade do professor de adaptar e reconfigurar os conteúdos e métodos de ensino, respeitando as especificidades culturais, sociais e históricas de cada realidade educacional. Essa postura requer uma curiosidade epistemológica constante, ou seja, uma abertura para investigar, compreender e integrar diferentes fontes de conhecimento, sejam elas acadêmicas, empíricas ou culturais.

Essa curiosidade epistemológica é essencial para estabelecer uma relação significativa com os saberes inseridos no contexto escolar. Franco e Pimenta (2016) destacam que o artesanato didático não se limita à aplicação de técnicas ou conteúdos prontos, mas envolve uma interação dinâmica entre os saberes universais e os saberes locais, promovendo uma aprendizagem contextualizada e relevante.

Nesse sentido, o professor atua como um mediador que articula os conhecimentos formais aos saberes experienciados pelos alunos em seu cotidiano, ampliando a compreensão e o engajamento com o processo educativo. Esse enfoque multirreferencial não apenas enriquece a prática docente, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de transitar entre diferentes perspectivas e significados.

O próximo tópico trará um resumo descritivo das experiências pedagógicas que podemos inserir naquilo que conceituamos como

artesanato didático, como também as teorias e metodologias da educação podem ser incluídas nesta análise.

Ludicidade, trilhas de aprendizagem, letramentos midiáticos, uso da arte e do conhecimento tecnológico no contexto educacional, o desenvolvimento de gêneros textuais são exemplos que podemos observar no contexto do ensino de antropologia dentro da educação básica. Tais práticas educacionais, consideradas inovadoras e/ou disruptivas, pois superam a didática prescritiva e tradicional (Franco; Pimenta, 2016) fazem diferença na educação básica e com os estudantes envolvidos.

Em uma perspectiva reflexiva e crítica, os temas propostos, as discussões que ultrapassam o questionamento dentro em sala de aula, as práticas realizadas e descritas a seguir devem ser estimuladas no atual contexto sociocultural da crise educacional advinda pelas redes sociais e em contexto transpandêmico e pós-pandêmico (Valeriano; Monteiro, 2024) em que a sociedade se encontra submersa em movimentos de desinformação e fake news, como também a modulação algorítmica desenvolvida pelas *big techs* (Silveira, 2019), que recentemente se redirecionaram para a tecnopolítica excludente da extrema-direita nacional e internacional.

Conforme Franco e Pimenta (2016, p. 541), a multirreferencialidade e a interdisciplinaridade nos processos de ensino são fundamentais para que os estudantes possam “criar sentido às aprendizagens e, só assim, reelaborá-las e transformá-las em saberes”. Os múltiplos aportes ampliam uma leitura plural, e as diversas disciplinas (e letramentos) que ocorrem na composição da sociologia escolar e na antropologia fazem com que o professor-antropólogo utilize um leque de instrumentais e reflexões para o desenvolvimento didático com multirreferencialidade e multidimensionalidade epistemológica, necessário para uma práxis pedagógica crítica e estimulante. Alguns

pontos que foram debatidos culminaram na conceituação sugerida e construída coletivamente, tanto no GT 49 como na MR 76.

A confluência dos artesãos didáticos e os possíveis desdobramentos para o agenciamento docente e curricularização da antropologia na educação básica

Alguns relatos são bastante pertinentes, pois reforçam todo o processo de artesanato didático exposto aqui. Muitos relatos irão reforçar lugares-comuns do ensino brasileiro, como a falta de infraestrutura necessária para o desenvolvimento pleno do ensino, a desmotivação geral dos estudantes e dos docentes, os impactos das reformas educacionais no cotidiano pedagógico, e, também, os limites do aprendizado antropológico dentro da própria disciplina.

Apesar disso, os antropólogos-professores-antropólogos desenvolvem estratégias artesanais para ministrar alguns conteúdos relacionados à antropologia. São estratégias bastante criativas, com algum aparato tecnológico baixo, mas que incentivam os estudantes quanto ao desenvolvimento de produtos e recursos educacionais bastante interessantes.

A partir de um problema de inclusão de uma estudante com déficit intelectual, o professor Bruner Titonelli Nunes, do Colégio Militar de Brasília (CMB/DF) desenvolveu cartas didáticas sobre as teorias sociológicas. Em analogia aos óculos, cada autor é descrito como uma “lente de observação” sobre a realidade social. A metáfora é pertinente e cria um ponto de reflexão da própria prática pelo docente. Ele percebeu que as cartas eram um movimento de mediação didática (Lopes, 1999) a partir da qual ele retraduzia a complexidade conceitual da sociologia escolar em exemplos reais de análise. Foi uma sistematização de um itinerário educacional e desenvolvimento de recursos educacionais que

possam ser feitos pelos próprios estudantes, pensando nas “lentes” de cada autor e como ele veria o mundo que o cerca.

Outro exemplo bastante contundente foi o caso da professora Sandra Simone Moraes de Araújo, da Universidade de Pernambuco (UPE). Ela utilizou a interface entre a antropologia visual e o ensino de história, trazendo o letramento fotográfico como ferramenta de uso no ensino básico. Segundo ela, a fotografia pode ser, como na etnografia de Bateson e Mead, um recurso etnográfico, com uma linguagem e técnicas próprias, transcendendo-as apenas como meras ilustrações. Ao analisar as técnicas fotográficas, os estudantes produziram acervos e constituíram narrativas fotográficas que foram posteriormente expostas na sala de aula. A fotografia se tornou protagonista das etnografias, se tornando o ponto de partida para a elaboração textual sobre o processo de apreensão do Maracatu de Caboclo.

As Olimpíadas como ferramenta educacional já são um tema trabalhado inclusive pelos autores deste texto. A experiência de Millena Ventura, discente que apresentou, junto com as professoras Joyce Louback Lourenço e Julia Polessa Maçaira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A experiência de Millena enquanto pibidiana e partícipe da organização da Olimpíada de Sociologia do Rio de Janeiro (OSERJ) é bastante considerável. O debate sobre jogos didáticos na sociologia ainda é pouco realizado. Além de observar o lúdico no ensino de sociologia, o relato dela trouxe a riqueza de detalhes de como é produzir e adaptar jogos didáticos voltados para a OSERJ. O desenvolvimento do jogo necessita de diversos planejamentos didáticos e trilhas de aprendizagens imprescindíveis para o êxito do jogar aprendendo. Além disso, o jogo Quincas e o Antropolojogo, recursos educacionais desenvolvidos no projeto de extensão do qual ela participava, teve a incumbência de transpô-los para o meio digital, fazendo com que todos os envolvidos necessitassem de aprendizagem

tecnológica básica, interface humano-computador e usabilidade de jogos, conceitos trabalhados arduamente na educação digital e na ergonomia pedagógica.

Genisson Paes Chaves e Anael Souza do Nascimento, ambos da Universidade Federal do Pará (UFPA), trouxeram a produção etnográfica e a importância de se debater o percurso biográfico dos estudantes para a sala de aula. Em uma escola do Movimento Sem Terra (MST) de Parauapebas (PA), eles trabalharam os instrumentais etnográficos com a escrevivência, conceito de Conceição Evaristo, para desenvolver um livro de contos escrito e desenhados por estudantes do ensino médio. A produção ocorreu dentro da própria sala de aula, e a mediação docente foi fundamental para uma apropriação crítica e viva da antropologia na escola. É importante salientar que, ao emular aspectos do processo etnográfico dentro da sala de aula, a importância dos afetos se torna fundamental para a apropriação.

Quando os estudantes se identificam e se afetam com o conteúdo e temas centrais da antropologia trabalhado nas aulas, eles efetivam o aprendizado antropológico. É o caso dos temas transversais, que debatem sobre o racismo, identidade e sobre sexualidade. Juliette Scarlet Galvão Aires Santos, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), trouxe seus relatos enquanto ela desenvolveu um projeto de extensão sobre Educação Sexual, Gênero e Diversidade em uma escola de tempo integral de Natal/RN. Foi a partir de uma disciplina eletiva que ela desenvolveu os diálogos interseccionais nas oficinas de gênero e diversidade. O debate sobre extensão enquanto comunicação e a prática extensionista como um processo etnográfico, traz que o planejamento didático nem sempre é realizado na realidade concreta da educação básica, fazendo com que o professor-antropólogo colete dados para adaptar e organizar o processo de ensino conforme as circunstâncias situacionais em que ele se encontra.

Apesar de alguns limites do uso dos livros didáticos, eles ainda são centrais para o direcionamento educacional da sociologia escolar. Mesmo considerando-se que os conteúdos pós-reforma do ensino médio foram diluídos em itinerários formativos, deixando-os cada vez mais superficiais, os antropólogos-professores conseguiram aprofundar discussões sobre antropologia e o fazer antropológico para o desenvolvimento da reflexividade crítica dos estudantes. Por fim, viu que diversas experiências, ao serem compartilhadas, podem ser replicadas em outras escolas. O tema da cultura é fundamental, principalmente na disputa ainda existente na educação em tratá-la de forma rasa, eurocêntrica e essencialista, mas que os professores-antropólogos conseguiram trazer o debate antropológico à tona em seus respectivos contextos.

Trouxemos esses exemplos a fim de ilustrar que, conforme o que Wallon e Paulo Freire (Mahoney; Almeida, 2005) ressaltam, a emoção e os afetos são necessários para a atenção e motivação no processo de ensino-aprendizagem. É do sentimento, da afetação⁴ (Latour, 2008), a incorporação da experiência vivenciada, é que faz a alternância biográfica necessária para o entendimento dos processos analisados pelo antropólogo.

Dessa forma, podemos dizer que a necessidade de espaços de compartilhamento destas práticas docentes, mas também reivindicar maior espaço para a antropologia na educação básica foi consenso entre os participantes do GT.

Além do letramento científico, pode-se iniciar uma discussão profícua sobre letramento etnográfico, bem como sobre a pressão que os agenciamentos docentes dos antropólogos-professores podem

4 - Termo, inclusive utilizado pela antropologia, para designar o processo de entranhamento do pesquisador em seu campo, com os sujeitos interlocutores e com o meio em que ele interage. Mais informações sobre a aprendizagem antropológica e a afetação do pesquisador, ver Villela; Pereira, 2014.

desdobrar em curricularização da antropologia e de componentes curriculares que utilizam esta área do conhecimento como fundamento epistemológico e didático.

É importante que, ao se identificar enquanto professores e como antropólogos, os colegas participantes do GT desvelam as resistências docentes frente à simplificação e à redução, em geral, da antropologia e das ciências sociais pelas políticas educacionais atuais.

Considerações finais

Foi importante constatar a fundamentação e a pertinência de se discutir o artesanato didático desenvolvido pelos antropólogos-professores. A partir de múltiplas experiências, os compartilhamentos e confluências, as práticas antropológicas no exercício profissional da docência no ensino básico fortalece também o desenvolvimento de práticas reflexivas e inovadoras no contexto da sociologia escolar.

A antropologia, desta forma, contribui muito para uma pertinente análise crítica do saber e do fazer docente, seja nas áreas das ciências humanas ou de outras áreas do conhecimento. À guisa de exemplo, Chevallard (1991; 2013) se apropriou desta reflexividade crítica e, de certa forma, sistematizou todo aparato artesanal que os docentes fizeram, desenvolvendo, assim, uma teoria antropológica aplicada ao ensino de matemática. Ou seja, o caminho de analisar as teorias educacionais também pode contribuir muito com a antropologia na educação básica.

Ao nosso ver, a principal contribuição a ser feita é da organização dos diversos recursos educacionais desenvolvidos pelos professores-antropólogos e possíveis repositórios educacionais antropológicos. Esses repositórios não seriam apenas um espaço compartilhado em rede, principalmente em meio digital. Pode ser, inclusive, um espaço de

confluências e de agenciamentos dos próprios professores-antropólogos que, engajados nas disputas curriculares, podem fazer com que a antropologia dispute espaços dentro do currículo institucionalizado, criando tensões e resistências necessárias para que a educação como um todo seja beneficiada pela perspectiva antropológica. Ao término deste artigo, incitamos uma nova discussão que pode ser debatida e aprofundada.

No atual contexto de empobrecimento curricular, modulação algorítmica e manipulação midiática existente no ciberespaço, a antropologia na educação básica pode cavar uma trincheira contra o reforço dos estereótipos culturais e do preconceito social, desenvolvendo aquilo que chamamos, artesanalmente, de **letramento cultural digital**. Mas isso é cena para próximos debates e textos.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

ARAÚJO, Marcelo. Antropologia no ensino médio, o estudante e seus recursos. In: ALENCAR, Breno R. O.; TARGINO, Gekbede D.; ARAÚJO, Marcelo S. (org.). **Antropologia na educação básica**. Belém: EdIFPA, 2024. v. 2.

ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. Imagens de Santídio Pereira. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023. 112 p.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Sociologia escolar e a educação: observando o lugar (des)ocupado. In:

BODART, Cristiano das Neves (org.). **Sociologia & educação: debates necessários**. Maceió: Café com Sociologia, 2020. v. 2.

CAETANO, Maria Raquel. Neoliberalismo, gerencialismo e educação: o projeto do empresariado para a América Latina. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 21, n. 44, p. 1-19, 2023.

CASTRO, Celso. Sociologia e a arte da manutenção de motocicletas. In: MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CHEVALLARD, Yves. L'analyse des pratiques enseignantes en Théorie Anthropologie Didactique. **Recherches en Didactiques des Mathématiques**, Grenoble, v. 19, n. 2, p. 221-266, 1999.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, [s. l.], v. 3, n. 2, 2013.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

ETELÄPELTO, Anneli et al. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. **Educational Research Review**, [s. l.], v. 10, p. 45-65, 2013.

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. **PerCursos**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 133-153, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 37, n. 135, p. 539-553, 2016.

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

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco; Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 27, n. 2, 2002.

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: GEERTZ, Clifford. **O saber local**. [S. l.]: [s. n.], 2008. p. 85-107.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, João A.; ROQUE, Ricardo (org.). **Objectos impuros: experiências em estudos sobre a ciência**. Porto: Afrontamento, 2008. p. 39-61.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. [S. l.]: [s. n.], 1998. p. 15-50.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. 364 p.

LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Interações**, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 59-84, 2002.

LOPES, Alice R. C. Processo de mediação (ou transposição) didática. In: LOPES, Alice R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. p. 201-220.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, [s. l.], v. 20, p. 11-30, 2005.

MARTINS, José de Souza. O artesanato intelectual na sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 13-48, 2013.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORAES, Amaury Cesar. Curso de Ciências Sociais: currículo, mercado e formação docente. **Perspectiva**, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 17-32, 2017.

NEVES, Delma Pessanha. Os dados quantitativos e os imponderáveis da vida social. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, [s. l.], n. 17, p. 64-78, 1998.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, [s. l.], p. 13-37, 1996.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, [s. l.], v. 20, p. 377-391, 2014.

RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas et al. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 46, p. 966-982, 2016.

ROGÉRIO, Radamés Mesquita. Relato de experiência sobre o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia da Universidade Estadual do Piauí Campus Parnaíba. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [s. l.], p. 124-134, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. Conhecimento e transformação social: por uma ecologia de saberes. **Hiléia: Revista de Direito Ambiental da Amazônia**, [s. l.], v. 4, n. 6, p. 9-103, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. [S. l.]: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. **Democracia e os códigos invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas**. [S. l.]: Edições Sesc, 2019.

SOUZA, Agnes Cruz de. BNCC do ensino médio e a negação de direitos de aprendizagem: entre o estreitamento curricular, a negação da qualidade e a falácia da participação social. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFSP, 4., 2018, [s. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: IFSP, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VALERIANO, Cristiano Jerônimo; MONTEIRO, Patrícia Ortiz. A educação transpandemia: um enlace entre as pesquisas e os meios de

comunicação. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [s. l.], v. 14, n. 33, p. A10 01-24, 2024.

VILLELA, Wilza Vieira; PEREIRA, Pedro P. G. **De corpos e travessias: uma antropologia de corpos e afetos**. São Paulo: Annablume, 2014.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

TERCEIRA seção

*Antropologia e Diversidade na
Educação*



Diálogos entre gênero e raça na educação infantil: rumo a um reconhecimento dos professores negros

Diorge Santos da Costa

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as possíveis contribuições da antropologia para a educação básica, com foco na educação infantil, que é a primeira etapa de ensino da educação básica. A discussão parte da seguinte questão norteadora: como professores homens negros que atuam nos anos iniciais, especialmente na educação infantil, utilizam os conhecimentos das ciências sociais, particularmente da antropologia, para abordar questões relacionadas a gênero e raça, promovendo práticas pedagógicas menos desiguais?

Essa investigação surge da vivência do autor como docente em uma creche municipal do Recife, no período de 2016 a 2022, após a aprovação em concurso público. Durante esse tempo, foram realizadas observações diretas, trocas de experiências com colegas e reflexões sobre os desafios enfrentados pelos homens que atuam nesta etapa de ensino. A presença masculina na educação infantil ainda é cercada de preconceitos e estereótipos, devido à predominância feminina nesse campo. Por ser um relato de experiência, o estudo também busca analisar a trajetória profissional do autor, que escolheu atuar nesse espaço, explorando as seguintes questões: como esse docente negro é percebido por seus colegas de trabalho? Qual é a visão das famílias sobre sua atuação pedagógica? E como as crianças reagem à

presença masculina em um ambiente historicamente marcado por uma predominância feminina?

O trabalho se fundamenta nas discussões realizadas na disciplina Antropologia da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Durante a disciplina, foram abordados temas como formação de professores, relações de gênero e sexualidade, educação e raça, decolonialidade, diversidade, etnografia, cultura, entre outros. A partir dessas temáticas e dos textos clássicos e contemporâneos estudados, diversos questionamentos emergiram, orientando a construção deste estudo.

Como suporte teórico, dialogarei com autores que exploram a relação entre Antropologia, Educação e Diversidade, incluindo Louro (2016), Gusmão (2000), Miranda (2003), Oliveira (2014), Quadros e Nascimento (2015), Gomes (2015), entre outros. Metodologicamente, adoto uma abordagem de caráter etnográfico, com aproximações a autoetnografia, visto que este trabalho se baseia no relato de experiências vividas pelo autor. Conforme Geertz (2008, p. 4), “praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, mapear campos, manter um diário de campo e assim por diante”.

Nesse sentido, este trabalho propõe reflexões sobre a importância da inserção de homens negros na educação infantil, promovendo a equidade de gênero e raça e ampliando os horizontes pedagógicos nessa etapa do ensino.

Revisão de literatura

[T3] *Contribuições da antropologia para a educação básica*

A antropologia, como ciência dedicada ao estudo das culturas, comportamentos e estruturas sociais, oferece uma perspectiva essencial

para a compreensão das dinâmicas presentes na educação básica. Esse campo do saber contribui significativamente para o entendimento das interações em sala de aula, das relações de poder e das diferenças culturais que permeiam os processos educativos. Conforme Geertz (2008, p. 14), “os antropólogos terão simplesmente de aprender a fazer alguma coisa com diferenças mais sutis, e seus escritos podem tornar-se mais argutos, embora menos espetaculares”, referindo-se ao futuro do etnocentrismo, todavia, por esse viés podemos fazer uma ligação com o modo de interpretar o significado das práticas sociais e culturais presentes no contexto escolar, de modo a buscar a compreensão das especificidades culturais dos alunos.

A educação básica no Brasil, marcada por sua diversidade cultural e étnica, carece de abordagens pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades de cada grupo social. Nesse contexto, a antropologia fornece subsídios para que os educadores desenvolvam um olhar mais crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas, promovendo um ensino que respeite e celebre a pluralidade cultural. Segundo Gusmão (2000), a antropologia contribui para o entendimento de que a escola é um espaço de interação cultural, onde diferentes saberes e valores são negociados, muitas vezes em contextos de tensão e conflito.

Outro ponto relevante é a abordagem de questões de gênero e raça na educação básica. A antropologia, ao investigar as construções sociais de gênero e raça, possibilita uma visão mais aprofundada sobre como esses marcadores sociais afetam as experiências escolares. Autoras como Louro (2016) destacam que as práticas pedagógicas devem questionar os papéis tradicionais de gênero e promover a igualdade, desafiando estereótipos que perpetuam desigualdades. Nesse sentido, a inserção de conteúdos antropológicos nas formações docentes permite que os professores estejam mais preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Ainda nessa linha de pensamento, Gusmão (2000) faz-me refletir, através de seu texto “Os desafios da diversidade na escola”, sobre essa diversidade existente, mas, muitas vezes invisibilizada ou simplesmente ignorada, ela traz a questão do indígena, do negro etc. e sabemos que isso atravessa a atualidade em nossa sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a antropologia contribui para a desconstrução de preconceitos e estigmas relacionados às diferenças culturais, sociais e biológicas. Conforme Amurabi Oliveira (2014), a educação básica deve ser um espaço de ressignificação, onde os alunos aprendam a valorizar as diferenças em vez de reproduzir discursos discriminatórios. Essa perspectiva é particularmente relevante em um país como o Brasil, onde desigualdades históricas de raça e classe ainda impactam o acesso e a permanência de muitas crianças e jovens na escola.

Outro aspecto essencial é a valorização dos saberes locais e das culturas tradicionais no ambiente escolar. A antropologia também questiona a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e promove a inclusão de outras formas de saber, como as tradições indígenas e afro-brasileiras. Essa perspectiva está alinhada à Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, e à Lei nº 11.645/2008, que amplia essa obrigatoriedade para incluir a história e a cultura indígena. Miranda (2003) argumenta que, ao integrar essas temáticas, a escola se torna um espaço de resistência e fortalecimento cultural.

A abordagem antropológica também enriquece a compreensão sobre os processos de ensino-aprendizagem. Ingold (2020) nos indica que a antropologia é aberta, comparativa e crítica, características essas que coadunam com a educação, o que nos leva a refletir sobre como se dá o processo de aprendizagem mediado atravessado pelas interações sociais e culturais dos sujeitos.

Assim, ao analisar as práticas pedagógicas por meio de uma lente antropológica, é possível identificar as barreiras culturais que podem dificultar o aprendizado e buscar formas de superá-las, promovendo uma educação mais equitativa e eficaz.

Sobre questões relativas à diversidade e à formação de professores, tema este que vem sendo muito discutido ao longo dos últimos anos, percebe-se as contribuições trazidas pela antropologia. Segundo autores como Quadros e Nascimento (2015),

Neste contexto de reivindicação de direitos e espaços, é previsível o surgimento de tensões e conflitos, sendo estes das mais diversas ordens, destacando-se aqueles baseados em diferenças social, racial, étnica, de orientação sexual ou de gênero que edificam hierarquias e desigualdades, bem como, constituem importantes marcadores de identidade construídos a partir de categorias e/ou grupos sociais minoritários ou excluídos (Quadros; Nascimento, 2015, p. 249).

E assim, entende-se que a educação básica precisa ser repensada sob uma ótica diferenciada, ampla, levando em consideração a diversidade existente no ambiente escolar, pois as tensões e conflitos permearão este espaço educativo e, que também traga reflexões que questione os legados do colonialismo nas práticas educacionais e valorize os saberes subalternizados, entendendo os mesmos como um modo de resistência, de afirmação, como exemplo, podemos trazer algumas vertentes dos estudos feministas (feminismo negro), as masculinidades, as teorias queer etc., no sentido de visibilizar esses grupos que permeiam o âmbito escolar. Ao problematizar as narrativas dominantes e abrir espaço para novas epistemologias, a antropologia desempenha um papel central nesse processo.

As contribuições da antropologia para a formação docente são igualmente significativas. Como afirma Gomes (2015), é fundamental

que os professores compreendam a diversidade cultural de seus alunos e desenvolvam práticas pedagógicas que respeitem e integrem essas diferenças. Essa formação ampliada contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, onde todos os estudantes possam se sentir representados e valorizados.

Por fim, a antropologia oferece ferramentas para a realização de diagnósticos mais precisos sobre as dinâmicas escolares. A etnografia, em particular, permite uma análise detalhada dos processos educativos, das interações entre alunos e professores e das relações de poder presentes no ambiente escolar. Geertz (2008) destaca que a etnografia não apenas descreve a realidade, mas também contribui para sua transformação, ao evidenciar as desigualdades e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Em síntese, a antropologia traz contribuições indispensáveis para a educação básica, ao promover uma compreensão mais profunda da diversidade cultural, das relações de poder e dos processos de ensino-aprendizagem. Por meio de seus conceitos e métodos, oferece aos educadores ferramentas para repensar suas práticas pedagógicas, construir ambientes escolares mais inclusivos e, assim, contribuir para a formação de uma sociedade mais equitativa e plural.

[T3] *Questões de gênero e raça na educação infantil*

As questões de gênero e raça ocupam um papel central na educação infantil, sendo fundamentais para a promoção de uma formação integral e inclusiva desde os primeiros anos escolares. No Brasil, onde as desigualdades raciais e de gênero estão profundamente enraizadas na sociedade, o papel da escola transcende o ensino de conteúdos acadêmicos, tornando-se um espaço essencial para a construção de valores, identidades e práticas que promovam a equidade. Louro (2016) ressalta que, mesmo

na educação infantil, as crianças estão expostas a normas sociais que reproduzem papéis de gênero e hierarquias raciais, sendo necessário que a escola atue ativamente para desconstruir esses padrões.

No que tange às questões de gênero, a escola é, frequentemente, o primeiro ambiente social onde as crianças experimentam e reproduzem normas e expectativas relacionadas ao que significa “ser menino” ou “ser menina”. Desde os brinquedos disponibilizados até as interações entre professores e alunos, a divisão de papéis é comumente reforçada de maneira sutil. Guacira Lopes Louro (2016) argumenta que as práticas pedagógicas precisam ir além da naturalização de papéis de gênero, incentivando a liberdade de expressão e a desconstrução de estereótipos que limitam as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

As questões raciais, por sua vez, são igualmente evidentes na educação infantil, embora frequentemente invisibilizadas. Conforme Gomes (2015), as crianças negras enfrentam, desde muito cedo, situações de exclusão e preconceito que podem se manifestar tanto nas interações entre colegas quanto nas atitudes dos próprios educadores. A invisibilidade das histórias, culturas e contribuições dos povos afro-brasileiros no currículo escolar reforça a sensação de não pertencimento e a inferiorização destas crianças, perpetuando desigualdades que se refletem ao longo de sua trajetória escolar.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03, representa um avanço significativo, mas sua implementação ainda enfrenta desafios, especialmente na educação infantil. Miranda (2003) aponta que muitos professores se sentem despreparados para abordar essas temáticas, devido à falta de formação específica e materiais didáticos adequados. Assim, é essencial que a formação docente inclua a discussão sobre raça e etnia, oferecendo aos educadores ferramentas teóricas e práticas para desenvolverem uma pedagogia antirracista.

Considerando esse contexto, Miranda (2003) explicita, em sua dissertação de mestrado, reflexões sobre a docência tardia dos homens. Lembro-me que em meu período de estudante secundarista, eu nunca tinha visto um professor homem atuando no antigo ensino primário (atual anos iniciais). Analisando a atualidade, hoje ainda nos deparamos com a reprodução de muitas questões que fazem com que o patriarcado continue dominando nossa sociedade, questões essas que vão se “perpetuando” ao ponto das escolhas das profissões no futuro e ensino de crianças pequenas, como dito noutro momento, sempre foi majoritariamente executado por mulheres.

Além disso, a presença de professores negros e homens na educação infantil pode desempenhar um papel crucial na promoção de equidade e diversidade. Gomes (2015) observa que a representação importa, especialmente para crianças negras, as quais, ao verem professores que compartilham com elas de suas características raciais, podem se sentir mais valorizadas e confiantes. No entanto, a inserção de homens negros nesse espaço ainda é rara e cercada de preconceitos, destacando a necessidade de ações afirmativas que incentivem sua participação na docência infantil.

As práticas pedagógicas voltadas para a equidade de gênero e raça na educação infantil devem incluir a resignificação dos materiais didáticos e das narrativas escolares. Gusmão (2000) ressalta que é preciso questionar a centralidade de representações eurocêntricas e androcêntricas nos livros infantis¹, substituindo-as por histórias e imagens que representem a pluralidade cultural e as contribuições de diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, desempenha um papel formativo essencial na construção de

1 - Penso que a adoção de práticas como contação de histórias afrocentradas, oficinas de construção identitária e rodas de conversa sobre diversidade são exemplos de como a escola pode atuar na promoção de um ambiente mais acolhedor.

valores e atitudes em relação às questões de gênero e raça. Para que isso ocorra de forma eficaz, é necessário que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas que promovam a igualdade, enfrentem preconceitos e estimulem a valorização das diferenças. Conforme Gomes (2015) e Louro (2016), uma abordagem inclusiva e transformadora não apenas beneficia as crianças, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e democrática.

[T3] Formação de professores e a presença masculina na educação infantil

A formação de professores para a educação infantil desempenha um papel crucial na qualificação do ensino e no enfrentamento de desafios sociais como preconceitos de gênero e raça. Quando se trata da presença masculina nessa etapa educacional, o tema ganha complexidade, pois envolve romper com estereótipos de gênero profundamente enraizados. Segundo Barbosa (2010), a formação inicial e continuada de professores precisa abordar não apenas conteúdos pedagógicos, mas também questões sociais e culturais, preparando os docentes para atuarem em ambientes diversos e inclusivos.

A presença de homens na educação infantil ainda é rara e cercada de preconceitos. O Brasil segue uma tendência internacional na qual essa etapa do ensino é majoritariamente ocupada por mulheres, devido à associação histórica da docência infantil com o cuidado maternal. Para Louro (2016), essa divisão de gênero reforça estereótipos e limita as possibilidades de atuação masculina, que frequentemente é questionada por colegas, famílias e pela sociedade em geral. Assim, a formação docente precisa contemplar a desconstrução desses paradigmas, promovendo um ambiente em que homens e mulheres se sintam igualmente aptos a atuarem na educação infantil.

Pensando em questões relativas a representatividade e diversidade existente em nossa sociedade, Gomes (2003) nos diz que

É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade (Gomes, 2003, p. 172).

Considerando o que a autora nos trouxe, fica implícito que a presença de professores negros e homens em ambientes escolares predominantemente femininos e brancos pode contribuir para ampliar as perspectivas das crianças e combater preconceitos. Isso é especialmente importante em um país como o Brasil, onde a desigualdade racial é estrutural e impacta diretamente o acesso a oportunidades educacionais e profissionais.

Além disso, a formação precisa abordar os desafios específicos enfrentados por homens que escolhem atuar na educação infantil. Estudos de Santos (2021) indicam que esses professores frequentemente lidam com desconfianças relacionadas à sua motivação para trabalhar com crianças pequenas, além de sofrerem preconceitos ligados às masculinidades. A inclusão de debates sobre masculinidades na formação inicial e continuada pode ajudar a preparar esses profissionais para enfrentar tais questões, fortalecendo sua identidade docente e seu papel social.

Outro aspecto relevante é a necessidade de ampliar o escopo teórico da formação docente, incorporando perspectivas que valorizem a diversidade cultural, racial e de gênero. Conforme Quadros e Nascimento (2015), é fundamental que os cursos de formação incluam disciplinas que dialoguem com a antropologia, a sociologia etc.,

oferecendo uma base sólida para que os professores compreendam as dinâmicas sociais e culturais presentes em sala de aula. Essa abordagem interdisciplinar é essencial para preparar os docentes para atuar de forma crítica e reflexiva.

A prática pedagógica também precisa ser repensada à luz da presença masculina na educação infantil. Miranda (2003) destaca que homens na docência infantil podem oferecer novas perspectivas e práticas pedagógicas, enriquecendo o ambiente escolar, isso ocorre ao romper com o paradigma da figura masculina nesse espaço, trazendo reflexões sobre as relações de gênero e raça, sobre o fato de não ser uma “vocação” trabalhar com crianças pequenas, e, sim, uma escolha, passando por um processo formativo acadêmico.

Em síntese, a formação de professores para a educação infantil precisa avançar para incluir de forma mais efetiva a questão da presença masculina, combatendo preconceitos e promovendo práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Para isso, é necessário que a formação inicial e continuada contemple aspectos culturais, sociais e históricos relacionados às questões de gênero e raça, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que os docentes estejam preparados para os desafios dessa etapa educacional. Como apontam Barbosa (2010) e Gomes (2015), investir em uma formação ampla e inclusiva é essencial para transformar o espaço escolar em um local de equidade e diversidade.

[T3] *Desconstrução de estigmas e masculinidades*

A desconstrução de estigmas e das masculinidades tradicionais representa um dos desafios mais complexos no campo da educação, especialmente na educação infantil. Esse debate ganha relevância à medida que as escolas assumem um papel de agentes transformadores

na construção de identidades mais inclusivas e diversas. Segundo Connell e Messerschmidt (2013), as masculinidades são construídas socialmente e variam em diferentes contextos históricos e culturais, mas a hegemonia masculina persiste como norma que subordina outras expressões de gênero. A escola, nesse sentido, pode atuar como um espaço de desconstrução desses modelos ao fomentar práticas pedagógicas que questionem a naturalização de comportamentos e papéis tradicionalmente associados ao masculino.

Os estigmas que cercam as masculinidades, especialmente na educação infantil, são particularmente desafiadores para homens que atuam como professores nessa etapa educacional.

A desconstrução desses estigmas passa pela formação docente, que precisa incorporar debates sobre gênero e masculinidades. Além disso, é fundamental que as escolas promovam ações que visem à ressignificação das masculinidades entre os alunos, desde a educação infantil. Gusmão (2000) aponta que as crianças são expostas desde cedo a normas de gênero que moldam suas percepções sobre o que é ser menino ou menina. Essas normas não apenas limitam o desenvolvimento das crianças, mas também reforçam hierarquias de poder baseadas em gênero. Práticas pedagógicas que incentivem a liberdade de expressão e a valorização das diferenças podem contribuir para a construção de masculinidades menos tóxicas e mais inclusivas.

A presença de homens na educação infantil também pode desempenhar um papel transformador nesse contexto. Para Gomes (2015), esses profissionais não apenas desafiam os estereótipos associados à docência infantil, mas também oferecem às crianças modelos alternativos de masculinidade, que incorporam valores como cuidado, empatia e sensibilidade. No entanto, para que essa presença seja efetiva, é necessário que os homens docentes recebam

suporte institucional e tenham acesso a uma rede de apoio que os ajude a enfrentar os preconceitos do ambiente escolar e social. Isso remete ao processo de formação inicial e continuada dentro das redes que se encontram, passando pela graduação até chegar a toda comunidade escolar.

O papel da escola na desconstrução de estigmas também se estende às famílias, que muitas vezes reproduzem os preconceitos e estereótipos de gênero. Segundo Oliveira (2010), as relações entre escola e família são essenciais para o sucesso de qualquer projeto pedagógico, especialmente aqueles voltados para questões de gênero. Campanhas de sensibilização, encontros e rodas de conversa podem ajudar a aproximar as famílias do debate sobre masculinidades, desconstruindo resistências e preconceitos que possam existir em relação à presença masculina na educação infantil.

Outro ponto importante é a necessidade de articular a desconstrução de masculinidades com outras pautas sociais, como raça e classe. Para hooks (2022), as masculinidades negras, por exemplo, são frequentemente marcadas por estigmas adicionais, que refletem tanto o racismo estrutural quanto os preconceitos de gênero. Nesse contexto, a escola deve adotar uma abordagem interseccional, que considere as múltiplas dimensões da identidade dos professores e dos alunos, promovendo um ambiente verdadeiramente que abranja a diversidade existente de modo igualitário.

Em síntese, a desconstrução de estigmas e masculinidades na educação infantil é um processo complexo, mas essencial para a construção de uma sociedade mais justa. A escola, como espaço de socialização e aprendizado, tem o potencial de questionar normas e valores que perpetuam desigualdades, oferecendo às crianças e aos professores a oportunidade de construir identidades mais livres e diversas.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com ênfase na etnografia, através do relato de experiência e diário de memórias², na perspectiva da autoetnografia, buscando compreender as dinâmicas sociais e pedagógicas relacionadas à presença desse professor homem negro na educação infantil, estendendo-se aos seus pares na mesma situação.

Pauto-me na etnografia, pois ela tem o papel de descrever a vida tal como é vivida e experimentada em um lugar específico num determinado tempo. Importante frisar as aspirações autoetnográficas; sobre isso, concordo com Santos (2017, p. 220) ao dizer que “os autoetnógrafos reconhecem as inúmeras maneiras por meio das quais a experiência pessoal pode influenciar no processo de investigação.” É nesse sentido que este texto surge a partir de minhas memórias com o campo e meu momento presente como pesquisador.

A partir desse olhar, acredito que ao observar as atitudes comportamentais dos colegas de trabalho e dos familiares com a presença de um corpo masculino negro como docente numa creche, causou estranhamento e de certo modo resistência ao profissional que ali se encontrava como professor.

O diário de memórias trouxe à tona situações outrora vivenciadas durante o período que estive na docência na educação infantil numa creche municipal em Recife, Pernambuco, de 2016 a 2022.

A metodologia também envolveu um processo de rememoração, uma técnica que se apoia na reflexão do pesquisador sobre as experiências vividas durante sua atuação na educação infantil. A rememoração, conforme Portelli (1997), permite que o pesquisador

2 - Aqui, opto pelo termo “diário de memórias” por se tratar de vivências pedagógicas minhas noutro espaço/tempo e, compreendo que para a antropologia o termo/conceito mais utilizado/aceito é o diário de campo.

reconstrua e interprete suas próprias vivências a partir de um olhar reflexivo, conectando-as aos aspectos teóricos da pesquisa. A abordagem qualitativa e etnográfica se justifica aqui pela busca do entendimento sobre as múltiplas dimensões da realidade educacional, incluindo os fatores sociais, culturais e históricos que influenciam as interações no ambiente escolar.

Algumas (in)conclusões/ resultados

A presença de docentes homens negros na educação infantil, conforme observado, revela-se um elemento fundamental para a construção de uma educação mais plural, inclusiva e consciente das questões de gênero e raça. Ao inserir-se em um ambiente majoritariamente feminino, o educador negro masculino desafia estereótipos arraigados sobre os papéis de gênero e a representação da autoridade escolar.

A atuação do educador negro masculino vai além de simplesmente ensinar conteúdos pedagógicos; ela carrega um potencial transformador, tanto para os discentes quanto para a própria dinâmica escolar, ao desconstruir preconceitos e promover uma maior equidade na sala de aula.

A convivência com um professor negro na educação infantil, especialmente em um contexto em que predominam educadoras mulheres, pode ser vista como uma oportunidade ímpar de promover uma identidade de gênero mais inclusiva, onde as crianças possam aprender a respeitar e valorizar as diferenças.

Essa diversidade de representações de gênero e de raça proporciona aos alunos modelos alternativos de masculinidade e autoridade, permitindo que as crianças se desenvolvam em um ambiente mais livre de estigmas. Ao desconstruir os estereótipos sobre o que é ser homem

ou mulher, negro ou branco, o educador contribui para a formação de indivíduos mais críticos e sensíveis às desigualdades sociais.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a inserção de homens negros na educação infantil não ocorre sem desafios. A resistência inicial, tanto de colegas de trabalho quanto de algumas famílias, é uma realidade que reflete as tensões estruturais presentes na sociedade. As representações sociais sobre o papel do homem na educação, especialmente em um contexto de cuidado e afetividade, muitas vezes colidem com a realidade de um educador masculino.

Contudo, essa resistência pode ser progressivamente superada por meio de um diálogo constante, refletindo sobre o papel do professor negro masculino como um elemento essencial para a desconstrução dos estigmas raciais e de gênero, e para a promoção de uma educação mais justa e igualitária.

Referências

BARBOSA, Fernanda. **A presença de professores homens na educação infantil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Educ, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 241-282, jan./abr. 2013.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 13-34, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Racismo e educação no Brasil: teorias e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2000. p. 83-105.

GUSMÃO, Valdemir. **Educação, gênero e sexualidade: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2000.

hooks, bell. **A gente é da hora: homens negros e masculinidades**. Tradução de Vinícius da Silva. São Paulo: Elefante, 2022.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. (Coleção Antropologia).

LOURO, Guacira. **Educação e sexualidade: o corpo como lugar de saberes**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, Maria Lucia de Araújo. **Práticas pedagógicas e diversidade na educação infantil**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003.

OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia e formação de professores. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, p. 23-30, jan./jul. 2014.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 99-108, jan./mar. 2010.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 13-49, 1997.

QUADROS, Marion T.; NASCIMENTO, Raimundo N. F. O diálogo entre antropologia e educação: experiências com a diversidade na formação de professores da educação básica. **Amazônica: Revista de Antropologia**, Belém, v. 7, p. 244-263, 2015.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Homens na docência na educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-18, 2021.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

A Residência Pedagógica através da antropologia: trabalhando as relações étnico-raciais em uma escola de Campos dos Goytacazes/RJ¹

Raquel Brum Fernandes

Naiana de Freitas Bertoli

Introdução

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a experiência de abordar antropológicamente a temática das relações étnico-raciais no desenvolvimento da Residência Pedagógica em ciências sociais em uma escola de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro. A antropologia tem sido amplamente reconhecida como um recurso teórico e metodológico essencial na educação básica. Alencar, Targino e Araújo (2023) enfatizam a necessidade de promover experiências antropológicas nas escolas, destacando seus impactos no ensino. Segundo os autores,

Pode-se, deste modo, combinar, na formação de um repertório teórico e conceitual nos estudantes, uma consciência prática por meio da consciência discursiva, que pode partir das experiências concretas de sala de aula, das biografias particulares para questões mais amplas da vida em sociedade (Alencar; Targino; Araújo, 2023, p. 30-31).

Os autores destacam, assim como Amurabi Oliveira (2013), que os conteúdos de antropologia são desenvolvidos principalmente através

1 - Trabalho apresentado na XXXIV Reunião Brasileira de Antropologia (2024).

do conceito de cultura, fundamentando, nas aulas de sociologia, a abordagem de temas como as relações étnico-raciais e as relações de gênero (Alencar; Targino; Araújo, 2023). Os efeitos dessa perspectiva antropológica de cultura no campo da educação foram apontados por Tânia Dauster (2004), que reflete sobre o desenvolvimento de um “olhar” relativizador entre docentes e estudantes:

A discussão em torno do conceito antropológico de cultura é geradora de transformações do olhar, pois instiga ao abandono de estereótipos, conduz a desnaturalização de fenômenos na medida em que eles passam a ser vistos como socialmente construídos, além de observados nas suas possíveis diferenças culturais (Dauster, 2004, p. 204).

Dessa forma, o conhecimento antropológico atua como ferramenta teórica e metodológica do ensino, oferecendo conceitos e técnicas que possibilitam uma reflexão crítica e contextualizada sobre diversos temas abordados na sociologia. Na prática docente, o olhar antropológico qualifica desde o planejamento das aulas até a observação de seus resultados, desconstruindo generalizações simplistas sobre a escola (Rosistolato; Prado, 2015). Tânia Dauster destaca que a inserção da antropologia na prática educativa não busca transformar os docentes em antropólogos na sala de aula, mas propõe “o desafio de partilhar com esse profissional a apreensão de outras relações e posturas no exercício de leituras dos fenômenos tidos como de socialização ou de Educação” (Dauster, 2004, p. 204).

O processo de desnaturalização dos fenômenos favorece a compreensão da diversidade existente na escola, contribuindo com a garantia de princípios gerais da educação nacional, como a liberdade, a solidariedade e a tolerância (Brasil, 1996). Assim, o desenvolvimento do olhar antropológico pode também ser considerado um objetivo do ensino de sociologia na educação básica, na medida em que proporciona

aos estudantes a reflexão sobre os diferentes grupos dos quais os indivíduos fazem parte, seus valores e práticas. Nos últimos anos, diversos autores têm registrado o emprego de métodos de pesquisa da antropologia como ferramentas didáticas para o desenvolvimento e exercício desse “olhar” em suas turmas (Lima, 2009; Paiva, 2020).

Vários são os métodos utilizados na Antropologia que podem colaborar com o processo de análise de contextos culturais de aprendizagem: entrevistas, narrativas, grupos focais, observação participante, história oral, dentre outros, onde os interlocutores são “peças” fundamentais. Estes últimos sendo o ponto em comum: a participação direta das pessoas envolvidas no processo de construção da pesquisa, uma vez que elas são o cerne da mesma (Melo Júnior *et al.*, 2023, p. 178-179).

Portanto, concluímos que o conhecimento antropológico, suas teorias e ferramentas, permitem aos estudantes a desnaturalização dos fenômenos sociais e a compreensão do(s) outro(s). Fundamentam a reflexão sobre a sociedade contemporânea e suas diferentes configurações culturais, políticas e econômicas. Possibilitam desconstruções e debates sobre o próprio sistema de ensino, sua organização e seu papel social (Ferreira; Lima, 2015).

A temática das relações étnico-raciais na educação básica

Como mencionamos, um dos temas frequentemente abordados pela perspectiva antropológica nas aulas de sociologia é o das relações étnico-raciais. Sabendo que a Lei Federal nº 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) determina que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (Brasil, 1996).

Apesar da alteração na LDB ser considerada um avanço na luta contra a desigualdade racial, a criação da Lei nº 10.639/2003 não garante uma abordagem qualificada da temática das relações étnico-raciais no processo de escolarização (Souza; Oliveira, 2017). Para que o tema não se restrinja a conteúdos específicos de algumas disciplinas ou à discussão pontual em eventos ou datas como o 20 de novembro, é necessária a construção de uma educação que seja antirracista em todas os seus princípios e práticas.

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

racial e do colonialismo, presentes na base do pensamento social brasileiro (Dória, 2023, p. 146).

Desde a elaboração do currículo e formação dos professores até a seleção dos materiais didáticos e métodos de ensino para todas as disciplinas, deve-se empregar a perspectiva antirracista. Na rede pública estadual do Rio de Janeiro, o currículo referencial para o Novo Ensino Médio determina que, “no âmbito de todo o currículo escolar, deverão ser inclusos princípios, aspectos e conteúdos relativos às Leis balizadoras” (Rio de Janeiro, 2022), dentre as quais estão listadas a Lei Federal nº 10.639/2003 e a Lei Federal nº 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Essas temáticas, entretanto, só aparecem em objetos do conhecimento da disciplina de História e de Língua Portuguesa (Literatura).

A sociologia, marcada por uma trajetória intermitente na educação básica, só permanece como disciplina no terceiro ano das escolas da rede estadual, sendo essa a única disciplina de ciências humanas da grade curricular dessa série. Em apenas um ano, não é possível trabalhar de forma profunda todas as habilidades previstas no currículo referencial, fazendo com que as diversas temáticas sejam abordadas superficialmente. As relações étnico-raciais não aparecem como objeto de conhecimento da disciplina, cabendo aos professores, de forma interpretativa, a sua inclusão como tema e/ou conteúdo das aulas.

Descreveremos a seguir a experiência de abordagem do tema em aulas de disciplinas oferecidas pela professora de sociologia Naiana de Freitas Bertoli, coautora desse trabalho, no Colégio Estadual Julião Nogueira, em Campos dos Goytacazes/RJ. As atividades foram construídas e desenvolvidas junto com um grupo de estudantes da licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense que participavam da Residência Pedagógica durante o ano letivo de 2023.

A Residência Pedagógica no Colégio Estadual Julião Nogueira

É importante destacar que o Programa Residência Pedagógica foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o objetivo de aperfeiçoar a formação dos licenciandos através da sua inserção em escolas de educação básica. Para exercitarem de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional, os residentes deveriam realizar atividades variadas, como a observação da rotina escolar, a elaboração de materiais didáticos e a regência de aulas (Capes, 2018). Diferenciando-se do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) por se destinar a estudantes que cursavam a partir do quinto período da graduação (ou 50 % da integralização curricular), a Residência Pedagógica teve editais lançados em 2018, 2020 e 2022, configurando três edições, com a duração de dezoito meses cada.

O programa teve uma recepção conflituosa na comunidade universitária devido a um dos objetivos descritos nos dois primeiros editais: “Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Capes, 2020, p. 1). A associação com a BNCC foi criticada pela compreensão de que ameaçaria a autonomia universitária, na medida em que essa orientação interferiria diretamente na proposta de formação dos licenciandos (Fernandes; Pereira, 2022). Na UFF, apesar da concordância com as críticas feitas à versão aprovada da BNCC e sua associação com o programa, a Residência Pedagógica foi compreendida como uma oportunidade de análise e discussão sobre a formação inicial docente.

Assim, na licenciatura em Ciências Sociais da UFF em Campos dos Goytacazes, o programa foi desenvolvido em todas as edições, sendo coordenado, nas duas últimas vezes, pela professora Raquel

Brum Fernandes, coautora deste trabalho. A execução iniciada em maio de 2023, que seguiu até março de 2024 teve como tema as novas configurações do ensino médio e o lugar da sociologia como disciplina. Como mencionamos, na rede pública estadual do Rio de Janeiro, maior mercado de trabalho para licenciados em Ciências Sociais no estado, a sociologia permaneceu como disciplina apenas no terceiro ano do ensino médio. Dessa forma, no novo currículo, professores de sociologia passaram a ser alocados em disciplinas como Projeto de Vida e eletivas variadas, de diferentes áreas do conhecimento, não necessariamente relacionadas com sua área de formação.

O grupo foi composto por dezoito estudantes, sendo quinze bolsistas e três voluntários, divididos em três escolas estaduais do município de Campos. Acompanharam o cotidiano heterogêneo das docentes preceptoras, que naquele momento ofereciam várias disciplinas, além e/ou no lugar da sociologia, para a qual foram concursadas. Assim, os licenciandos observaram a atual realidade do ensino de sociologia e participaram da construção de estratégias de adaptação e resistência, seja pela inserção do conhecimento sociológico em novas disciplinas ou pela reconstrução do lugar (reduzido) da disciplina na rede estadual.

Os residentes do Colégio Estadual Julião Nogueira tiveram seus primeiros contatos com os alunos do ensino médio em junho de 2023, participando de algumas aulas, da rotina escolar e de eventos, como feiras de ciências e festas culturais, além dos conselhos de classe. Embora os residentes já tivessem familiaridade com a escola devido às disciplinas de estágio, o objetivo da Residência Pedagógica era proporcionar-lhes novas experiências por meio da observação e prática docente. Em um segundo momento, foram divididos pelas turmas para que pudessem acompanhar de forma mais detalhada o processo de ensino e aprendizado. Foi apresentada aos residentes a tradição de alguns professores da área de ciências humanas da escola realizarem

aulas e eventos sobre a desigualdade racial na sociedade brasileira, além da organização, há 7 anos, da “Semana da Consciência Negra” no mês de novembro. Sendo o grupo formado em sua totalidade por jovens negros e negras, alguns dos quais tinham as relações étnico-raciais como tema de pesquisas da graduação, decidimos planejar diversas atividades que buscassem desenvolver nos estudantes de ensino médio o olhar antropológico sobre o tema.

Organizamos como primeira atividade a apresentação e discussão de um filme. Depois, uma dinâmica envolvendo perguntas e afirmações selecionadas do jogo de cartas “Vamos falar sobre Racismo?”. Em um terceiro momento, realizamos uma visita ao Quilombo Machadinha, no município de Quissamã. Por último, fizemos uma roda de conversas com a presença de uma psicóloga e de artistas do cenário do rap local, no evento Semana da Consciência Negra. Em todas as atividades, apresentamos e utilizamos conceitos do campo da antropologia, como identidade cultural e pertencimento étnico-racial, explicando o seu significado e relacionando-os ao cotidiano dos estudantes. Ressaltamos que durante todo o planejamento das atividades os residentes tiveram liberdade para construir a dinâmica a ser aplicada aos alunos, sendo supervisionados pela preceptora. E durante a realização das discussões sobre o filme e do jogo de cartas, foram eles que conduziram os debates e conduziram a reflexão das turmas de ensino médio.

A construção do olhar antropológico sobre as relações étnico-raciais

Apresentamos o filme *M8: quando a morte socorre a vida* na sala de audiovisual para os alunos do primeiro ano do ensino médio como parte da disciplina Projeto de Vida. A atividade ocorreu por duas semanas. Na segunda semana, iniciamos um debate com os alunos,

buscando que identificassem a desigualdade racial retratada no filme, assim como a profundidade da estrutura racista na qual estamos inseridos. Naquele momento, observamos os estudantes ainda tímidos e inseguros para expor suas percepções, preferindo ouvir os residentes e, aos poucos, aumentando a sua participação.

Ainda com as turmas de primeiro ano, realizamos uma dinâmica com o jogo de cartas “Vamos falar de Racismo?”. Esse momento foi marcado pelo silêncio dos alunos perante as perguntas. Os residentes estavam com grandes expectativas em relação à atividade e relataram uma grande frustração por não terem percebido os estudantes de ensino médio motivados ou reflexivos sobre a temática abordada. Posteriormente, identificaram que os alunos não se sentiam ainda confortáveis para falar de experiências pessoais, além de muitos não terem ainda compreendido, naquele momento, as implicações e capilaridade da estrutura racista em nossa sociedade.

Desde 2019, professores do colégio Julião Nogueira buscam levar algumas turmas para a visita ao Quilombo da Machadinha. No ano de 2023, essa visita foi uma das atividades organizadas com os residentes. Decidimos levar os alunos do primeiro ano e a visita ocorreu no dia 10 de outubro, durando em torno de duas horas. Os estudantes puderam explorar o patrimônio cultural, ouvindo e refletindo sobre a história local. O lugar é marcado por senzalas transformadas em casas e pelas ruínas da antiga casa grande. Nas senzalas, os alunos observaram a preservação do Fado e do Jongô, cantados há séculos na região. Docentes, residentes e estudantes de ensino médio compartilharam lágrimas de emoção durante a visita, demonstrando um maior envolvimento das turmas na reflexão sobre a cultura afro-brasileira e a luta do povo negro.

A última atividade foi a “Semana da Consciência Negra”, na qual os residentes organizaram uma roda de conversa com a presença de

uma psicóloga negra e de artistas do cenário do rap local. Participaram alunos do terceiro ano do ensino médio, como parte da disciplina Sociologia. Essas eram as turmas com as quais os residentes passavam mais tempo, tendo ministrado aulas e aplicado avaliações. Dessa forma, sentiam uma maior confiança vinda dos alunos, tendo a expectativa de que pudessem expor suas experiências, dúvidas e percepções a partir da fala da psicóloga e dos artistas. A roda de conversa aconteceu no dia 23 de novembro de 2023, com os estudantes sentados no chão da sala, formando uma meia lua, e os convidados ao centro.

Durante a conversa, os alunos participaram ativamente, formulando perguntas e compartilhando suas vivências sobre o racismo. Um dos momentos mais marcantes foi quando a psicóloga relatou sua experiência como mulher negra e compartilhou a relação com os seus cabelos e com sua mãe durante a infância. Em seguida, muitas alunas falaram de suas próprias trajetórias, identificando-se como mulheres negras em uma sociedade estruturalmente racista. Embora alguns estivessem mais tímidos no começo das conversas e debates, com a chegada dos artistas do rap, falando sobre seu trabalho e trajetórias como jovens negros através de rimas e do som, o ambiente se tornou mais descontraído e a participação das turmas de ensino médio foi intensa. Foram discutidas a valorização da identidade e do pertencimento como práticas antirracistas, além de políticas públicas de ação afirmativa e outras medidas de combate à desigualdade racial.

A chegada dos residentes na escola possibilitou um momento de novas práticas pedagógicas e propostas metodológicas de ensino, visando à criação de um olhar antropológico que contribuísse para a formação crítica dos alunos. Eles não apenas despertaram o interesse dos alunos para o tema das relações étnico-raciais, mas proporcionaram um maior entendimento sobre a importância da sociologia como disciplina, do conhecimento proveniente das ciências sociais como

ferramenta de compreensão do mundo em que vivem. A dinâmica das atividades propostas foi capaz de promover um aprendizado dificilmente obtido em aulas apenas expositivas, permitindo a sensibilização e o envolvimento com as questões abordadas. De forma progressiva, os estudantes foram deixando de compreender o racismo como ações individuais isoladas, passando a identificá-lo na história, nas estruturas sociais, econômicas e políticas. Incentivados pelos residentes, perceberam a si mesmos e aos outros nas disputas e linguagens das relações étnico-raciais.

A Residência Pedagógica através da antropologia

A antropologia é uma ciência do “fazer-fazendo”, que se constrói pela crítica constante de seus próprios passos, uma ciência que “aprende-e-ensina”, ao mesmo tempo que “ensina-e-aprende”. Por essa razão, coloca-se como mais-valia no campo educacional, desafiada pela ruptura entre ensino e aprendizagem, seja dos que ensinam, seja dos que aprendem. O desafio no qual o fazer antropológico, sua prática e seu suporte teórico são fundamentais na educação diz respeito a re-unir ensino-aprendizagem, tornando-se um aprender ensinando e um ensinar aprendendo (Gusmão, 2010, p. 262).

Como demonstramos, as atividades realizadas durante a Residência Pedagógica, especialmente as descritas acima, que buscaram abordar as relações étnico-raciais, foram de grande importância e eficácia para o ensino nas turmas de ensino médio contempladas. Além de permitirem a desnaturalização de fenômenos sociais, proporcionaram o exercício de uma compreensão crítica e contextualizada dos indivíduos em relação com a cultura, fundamentada em explicações e conceitos forjados no campo da antropologia. O impacto na vida dos alunos foi tão significativo que muitos estudantes se sentiram incentivados

a realizar o Exame Nacional do Ensino Médio, com o resultado de muitas aprovações em universidades, inclusive públicas, sendo duas aprovações para a graduação em Ciências Sociais na UFF.

A experiência no projeto também foi enriquecedora para os residentes. A Residência Pedagógica, ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar, contribui significativamente para sua formação e preparação profissional. Possibilita que materializem as questões abordadas nas disciplinas de graduação, observando as estratégias e ferramentas de trabalho utilizadas pelos professores da educação básica. Nas ciências sociais, neste momento de implementação no Novo Ensino Médio, no qual a sociologia não é uma disciplina obrigatória e perdeu carga horária em diversas redes de ensino, os alunos de graduação experimentam muitas incertezas e angústias sobre a futura inserção no mercado de trabalho. Ao longo do curso, especialmente nas aulas de estágio docente supervisionado, podemos observar suas dúvidas em relação à permanência na licenciatura, devido ao contexto de trabalho impreciso para os professores de sociologia. Os que participaram da Residência, entretanto, relataram um fortalecimento do seu desejo de atuação profissional, porque conseguiram, a partir do acompanhamento das professoras, entender o lugar que sociologia ocupa na rede estadual e as possibilidades de desenvolvimento do conteúdo em outras disciplinas, como Projeto de Vida. Assim, o programa fortaleceu os vínculos desses estudantes com a universidade, incentivando a permanência na graduação pelo auxílio financeiro proporcionado pela bolsa e pela motivação gerada pelo projeto que construímos. Como pode ser observado na fala a seguir, de um dos residentes:

Acredito que seja de suma importância, pois muitos medos cercam os estudantes tendo em vista as recorrentes notícias que

recebemos de precarização e desvalorização da profissão e da educação no Brasil. Apresentar a realidade da docência, mas apresentar perspectivas, olhares e caminhos diferentes é uma saída muito interessante no programa. (Aluno, 27 anos, participante da Residência Pedagógica 2023/2024).²

No Colégio Estadual Julião Nogueira, o desenvolvimento de experiências concretas, como assistir ao filme, jogar, visitar o Quilombo da Machadinha e participar da roda de conversa, possibilitou que tanto os alunos do ensino médio, como os residentes e as professoras que escrevem este trabalho aprendessem sobre a capilaridade e a profundidade do racismo da sociedade brasileira. Essas experiências “apresentam formas diferenciadas de ser negro e conviver com o racismo enquanto estratégias pedagógicas e ferramentas de ensino eficazes de combate ao racismo” (Dória, 2023, p. 132). A identificação de como a desigualdade racial se manifesta nos diferentes contextos sociais e históricos evidenciados pelas atividades possibilitou a relativização de princípios e práticas comuns nos grupos sociais dos quais fazemos parte, fomentando o seu entendimento como construções culturais que devem ser desconstruídas (nos casos de etnocentrismo e racismo) ou valorizadas (nos casos de afirmação e inclusão da população negra). Dessa forma, todos pudemos desenvolver e exercitar o olhar antropológico, cooperando com uma educação antirracista e experimentando a importância da antropologia como aparato teórico e metodológico na educação básica e na formação inicial e continuada dos professores.

2 - Esse depoimento foi fornecido à pesquisa “Entre sonhos e medos: narrativas de jovens licenciandos em Ciências Sociais”, desenvolvida no Departamento de Ciências Sociais da UFF pelas professoras Raquel Brum Fernandes e Andréa Paiva.

Referências

ALENCAR, Breno; TARGINO, Gekbede; ARAÚJO, Marcelo (org.).

Antropologia na educação básica. Belém: Editora IFPA, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Casa Civil, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil). **Edital nº 06/2018: Programa de Residência Pedagógica.** Brasília, DF: MEC, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil). **Edital nº 01/2020: Programa de Residência Pedagógica.** Brasília, DF: MEC, 2020.

DAUSTER, Tania. “Entre a antropologia e a educação”: a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. Ilha:

Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 6, n. 1/2, p. 197-207, 2004.

DÓRIA, Renato. O voo da sankofa: identidade, memória e educação antirracista. In: ALENCAR, Breno; TARGINO, Gekbede; ARAÚJO, Marcelo (org.). **Antropologia na educação básica**. Belém: Editora IFPA, 2023.

FERNANDES, Raquel Brum; PEREIRA, Beatriz Mateus. A Residência Pedagógica em ciências sociais no contexto da pandemia da covid-19 e seu olhar sobre o ensino de sociologia. In: VARGENS, Dayala; MIRANDA, Jean; RODRIGUES, Jéssica; FREITAS, Luciana; VILELA, Mariana (org.). **Formação docente na UFF: experiências e reflexões no diálogo entre universidade e escola**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2022. v. 1, p. 292-309.

FERREIRA, Fátima Ivone; LIMA, Rogério. (Re)descobrimo a alteridade: reflexões sobre o ensino de antropologia em turmas de educação básica. **Revista Café com Sociologia**, [s. l.], v. 4, n. 2, 2015.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Por uma antropologia da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, p. 259-265, 2010.

LIMA, Rogério Mendes de. (Re)descobertas: considerações sobre o trabalho etnográfico com turmas de sociologia. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz F. (org.). **A sociologia vai à escola**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

MELO JÚNIOR, Elusiano; CONCEIÇÃO, Mateus; SILVA, Eliane; CUNHA, Lidiane. Considerações sobre métodos antropológicos na prática docente. In: ALENCAR, Breno; TARGINO, Gekbede; ARAÚJO, Marcelo (org.). **Antropologia na educação básica**. Belém: Editora IFPA, 2023. p. 177-193.

OLIVEIRA, Amurabi. A antropologia no ensino médio: uma análise a partir dos livros didáticos. **Cadernos de Estudos Sociais**, [s. l.], v. 28, n. 1/2, p. 1-23, 2013.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de. “Ver”, “ouvir” e “escrever” sentidos: o Programa da Residência Pedagógica no ensino de sociologia da UFF/Campos. **(SYN)THESIS**, [s. l.], v. 13, p. 76-86, 2020.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de. Olhares antropológicos da Residência Pedagógica. In: ALENCAR, Breno; TARGINO, Gekbede; ARAÚJO, Marcelo (org.). **Antropologia na educação básica**. Belém: Editora IFPA, 2023. p. 247-266.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Currículo referencial do ensino médio**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2022. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/curriculo-referencial>. Acesso em: 14 jan. 2025.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana P. O lugar da antropologia na formação de educadores. **Revista Café com Sociologia**, [s. l.], v. 4, n. 2, maio/jul. 2015.

SOUZA, Ieda de; OLIVEIRA, Luís Cláudio de. LDB x Lei nº 10.639, de 2003: e o racismo com isso? **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 10, n. 19, p. 453-464, 2017.

A temática indígena no ensino de sociologia: primeiros apontamentos

Thais Nogueira Brayner

Introdução

Embora as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 exijam o ensino da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas, a inclusão de temáticas indígenas nos currículos escolares constitui um grande desafio no contexto educacional brasileiro. Este artigo tem como objetivo explorar os principais obstáculos enfrentados pelos professores de sociologia do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal (DF) na integração da temática indígena em suas aulas.

Atuando como docente de sociologia no ensino médio e na educação de jovens e adultos (EJA) na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) há mais de uma década, observei a escassez e, em muitos casos, a ausência dessa temática no currículo do ensino médio, especialmente na disciplina de Sociologia. Minha formação em Antropologia e minha experiência de pesquisa sobre a temática indígena reforçaram essa percepção. Entendo que a relevância deste estudo reside na necessidade de compreender as percepções dos professores e as práticas docentes adotadas, o que pode contribuir para refletir sobre a efetiva implementação dessa política educacional. Para tanto, busco estabelecer um diálogo entre os campos da educação e da antropologia, pensando em quais elementos e práticas podem enriquecer ambos os campos e as pesquisas realizadas em sua intersecção.

A pesquisa realizada adotou uma abordagem qualitativa, focando em uma parte específica das entrevistas conduzidas. Utilizei

como principal método de coleta de dados a técnica de entrevista semiestruturada. Esse estudo é parte de um projeto em andamento com um número maior de participantes. No entanto, selecionei e analisei três entrevistas com professores de sociologia da SEEDF, realizadas entre o final de 2023 e o início de 2024.

Na primeira parte do texto, tracei uma breve relação entre a inclusão da sociologia como componente curricular na educação básica e os marcos legais, conectando esses aspectos ao pensamento antropológico. Em seguida, refleti sobre a presença da antropologia na educação, suas potencialidades na interseção com a sociologia e sua influência nos marcos legais da educação no DF. Por fim, analisei a inserção da temática indígena no ensino de sociologia na educação básica, destacando as dificuldades apontadas pelos docentes para incluir essa temática em seus programas de ensino.

Ensino de sociologia no ensino médio e a antropologia

Em 2008, foi aprovada a Lei nº 11.684, a qual tornou a sociologia componente curricular obrigatório no ensino médio. Depois de entrar e sair da educação básica em outros momentos e contextos, a sociologia tinha como desafio construir um currículo, definir temáticas, produzir material didático, pensar em metodologias de ensino e aprendizagem do pensamento sociológico e criar bases e fundamentos da disciplina dentro do ensino médio. Contudo, tal processo foi interrompido com a promulgação de outra lei (nº 13.415/2017), que modificou a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) e estabeleceu que vários componentes curriculares, entre eles, a sociologia, não mais fossem obrigatórios nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E passou, portanto, a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parte do itinerário das ciências humanas e sociais aplicadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as DCNEM (Brasil, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNEM (Brasil, 2006) deveriam fundamentar os currículos do ensino médio brasileiro, contudo, no documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), é afirmado que as DCNEM e os PCNEM não foram de fato efetivados, necessitando, portanto, de uma política pública que implementasse as mudanças curriculares nesse segmento.

No documento das OCEM, que vigorou até a BNCC, na seção que discutia a sociologia, os autores apontam as vantagens e desvantagens que a disciplina enfrentava.

[...] a não existência de conteúdos consagrados favoreceria uma liberdade do professor que não é permitida em outras disciplinas, mas também importa numa certa arbitrariedade ou angústia das escolhas... Bem se entende que essa situação também é resultado tanto da intermitência da presença da Sociologia no ensino médio quanto da não constituição ainda de uma comunidade de professores da disciplina, comunidade que possa realizar encontros, debates e a construção de, senão unanimidades – que também não seriam interessantes –, ao menos consensos ou convergências a respeito de conteúdos e metodologias de ensino (OCEM, 2016, p. 116).

Assim, diante da falta de uma base mais sólida de um currículo, existiam, em vez disso, algumas propostas curriculares. O ensino de sociologia abarcava conteúdos característicos da disciplina, mas também abrangia tópicos da antropologia e das ciências políticas, refletindo, em certa medida, os programas dos cursos de ciências sociais das principais universidades públicas do Brasil.

Os autores das OCEM (2016, p. 116) observaram que “pelo menos três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para

o ensino de Sociologia no nível médio”, a saber, *conceitos, temas e teorias*. Normalmente, os docentes, os livros didáticos e os currículos estaduais constroem suas diretrizes e materiais didáticos seguindo um dos recortes citados. O que fez com que os antigos livros didáticos de sociologia fossem muito diferentes entre si, assim como os currículos estaduais e, conseqüentemente, os planos de curso de docentes de sociologia em um mesmo estado.

Está definido nas OCEM que conceitos

[...] são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta. O discurso sociológico merece um tratamento especial em sala de aula. Por isso, em parte, o trabalho do professor de Sociologia consiste numa tradução, ou o que no campo das Ciências Naturais muitos chamam de alfabetização científica (Brasil, 2006, p. 117).

Quando mencionam os temas, o documento não os define, mas faz uma reflexão sobre o que significa trabalhar didaticamente por meio de temas, sua ligação necessária com os conceitos e teorias, a importância da capacidade didática do docente e a não simplificação dos debates.

A vantagem de se iniciar o trabalho de ensino com temas é evitar que os alunos sintam a disciplina como algo estranho, sem entender por que têm mais uma disciplina no currículo e para que ela serve. Discutir temas sempre que possível do interesse imediato deles permite ao professor desencadear um processo que vai desenvolver uma abordagem sociológica mais sólida de questões significativas sem que isso represente um trabalho muito complexo, abstrato e, por vezes, árido (Brasil, 2006, p. 121).

Ao se optar por ensinar por meio das teorias, demanda-se que o docente contextualize o percurso da formação da sociologia e que

insira os temas, os conceitos e as teorias dos autores. Assim, para os autores das OCEM,

[...] o professor pode partir da apresentação da teoria do autor, reconstruindo-a numa linguagem acessível mas rigorosa, tendo como referências principais alguns temas e conceitos que podem ser destacados e discutidos com os alunos para garantir a compreensão do papel de uma teoria científica, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa, e suas relações com a realidade (Brasil, 2006, p. 124).

No DF, o Currículo em Movimento¹ (CM) do ensino médio, guia da educação pública local, abordava a sociologia destacando conceitos como cultura, etnocentrismo e trabalho. Além disso, abordava pontualmente em temas como “Novos movimentos sociais: mulheres, negros, LGBT, índios e outras minorias no Brasil e no mundo” (Distrito Federal, 2014, p. 67).

Os conceitos e temas que usualmente estão ligados aos autores da antropologia estão concentrados na primeira série, como por exemplo, “Natureza e cultura”; “Etnocentrismo”, “Relativismo cultural”. Na segunda série, os assuntos que classicamente foram tratados pela sociologia, “Revolução Industrial: os novos problemas sociais”, “Método científico”, “Estratificação e desigualdade social”, são a maioria. E por fim, na terceira série, os assuntos são mais concentrados na ciência política e sociologia política, como por exemplo: “Conceitos básicos: política, poder, participação e conjuntura”, “Movimentos sociais” e “Corrupção: o público e o privado na política”.

Essa forma de organizar o CM oferece um certo direcionamento para os docentes avaliarem e dividirem os conceitos e temas a serem trabalhados em cada série, contudo, não é garantido que essa divisão será mantida pelos docentes, já que, como é mencionado nas OCEM,

1 - O CM foi modificado novamente para estar de acordo com a BNCC e o NEM.

o currículo de sociologia não segue uma rigidez, seja temporal, seja de temas e conceitos, tornando-o maleável e muito aberto.

Como se entende os propósitos da escola, a função dos docentes e a existência e percurso histórico das disciplinas e componentes curriculares, as relações entre docentes e estudantes, a organização e funcionamento das gestões escolares, a noção de cultura escolar é importante para que se observe a escola e seu funcionamento como um objeto de análise específico, entretanto, não apartado dos demais aspectos sociais, políticos, econômicos que impactam e organizam a educação como um todo. Dessa forma, Dominique Julia (2001) compreende

[...] a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (Julia, 2001, p. 10-11).

Antropologia na escola

De maneira geral, a antropologia no Brasil não voltou seus interesses de pesquisa para a educação (Gusmão, 1997; Consorte, 1997; Rocha, Tosta, 2009; Oliveira, 2012) em um sentido mais amplo. Sabemos que a educação para a antropologia fez parte das investigações de algumas antropólogas, como Margaret Mead e Ruth Benedict, por exemplo. Contudo, diferente da sociologia que desenvolveu fortemente suas análises no campo da educação, a antropologia no Brasil, quando tomou

a educação como sua preocupação de pesquisa, foi mais voltada para educação escolar indígena. Nesse sentido, a antropologia não estava próxima da educação como questão de pesquisa, mas estava entrando no campo por meio do ensino de sociologia na educação básica.

Mesmo sabendo que nem a ciência política nem a antropologia figurem como disciplinas no ensino básico, como vimos anteriormente, elas fazem parte do currículo da sociologia no ensino médio. A antropologia acaba entrando por meio de suas formulações teóricas, que além de estarem ligadas com as bases curriculares nacionais de maneira mais ampla, ela tem forte impacto no que se refere a aplicação da Lei nº 11.645/2008. A LDB de 1996 foi modificada, em seu artigo 26, com a Lei nº 10.639/2003, a qual estabelecia a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino em todo o ensino básico e com a Lei nº 11.645/2008, que ampliava a lei anterior incluindo o ensino de história e cultura indígenas.

Ambas são complementares e resultam do movimento pela redemocratização e organização e empenho dos movimentos negros e indígenas no Brasil. Elas refletem a valorização da diversidade e a luta contra preconceitos e discriminações, além disso, estavam alinhadas às mudanças políticas que também ocorriam internacionalmente.

Em termos legais, os conceitos antropológicos aparecem de maneira explícita nas Diretrizes Operacionais para a implementação da obrigatoriedade do ensino da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica pela Lei nº 11.645/2008. Vale ressaltar que essas diretrizes só são homologadas em 2015, as quais fazem uma reflexão sobre a mudança que é necessária tanto na formação acadêmica de futuros docentes, quanto no ensino básico na inserção das temáticas indígenas nos currículos, a fim de mitigar os danos causados pelos estereótipos a estes povos, preconceito, desconhecimento e desinformação que ainda permanecem na sociedade brasileira.

Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos chave para a abordagem da temática indígena. Para tanto, os sistemas de ensino deverão promover a devida articulação para a consecução dos objetivos previstos pela Lei nº 11.645/2008, com fundamento no regime de colaboração previsto na Constituição Federal e na LDB e na forma integrada de enfrentamento do desafio de construir um lugar mais digno para os povos indígenas, suas histórias e modos de vida, na escola brasileira (Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 9).

No que se refere aos direcionamentos legais em âmbito local, vigora no DF o Plano Distrital de Educação (PDE), estabelecido pela Lei nº 5.499/2015 e vigente até 2024, o qual define objetivos e estratégias para promover a cidadania e reduzir desigualdades. Embora não detalhe como abordar a temática indígena, assegura o cumprimento da Lei nº 11.645/2008. Na meta 7 do PDE, destaca-se seu objetivo geral.

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias do IDEB para o Distrito Federal, em todos os anos de vigência deste Plano, dando uniformidade aos processos de avaliação das escolas (Distrito Federal, 2015, p. 27).

Especificando o objetivo contido na meta 7, o documento apresenta as estratégias a serem seguidas para o cumprimento desta, que é

7.11 – Garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis Federais nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, e assegurar que a

educação das relações étnico-raciais e a educação patrimonial sejam contempladas.

7.12 – Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência (Distrito Federal, 2015, p. 28).

O CM orienta as reflexões e práticas pedagógicas no Distrito Federal. Lançado em 2014 e revisado em 2018, buscaria promover uma educação crítica, rompendo com abordagens anteriores. “Assim, este Currículo tem como eixos integradores entre os diversos conhecimentos a ciência, a tecnologia, a cultura e o mundo do trabalho” (Distrito Federal, 2014, p. 13). Seus três eixos transversais são: “Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade”. O CM expressa a intenção interdisciplinar entre as áreas de conhecimento e ao apresentar os conteúdos a serem trabalhados em cada ano os delinea por meio do que chamou de “organização curricular integrada”, baseando-se na pedagogia dos multiletramentos².

Esses documentos propõem a inclusão de temas indígenas e asseguram que a educação dos alunos seja feita com respeito às diferenças e valorização da diversidade. Embora os conceitos, temas e teorias antropológicos não sejam explicitamente mencionados, aparentemente alinham-se com as políticas nacionais, que por sua vez

2 - “A pedagogia dos multiletramentos é uma proposta/movimento educacional desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (New London Group) – GNL entre 1995 e 1996. Diferente de um método ou abordagem de ensino, essa pedagogia é voltada para uma educação apropriada para contemporaneidade, especialmente uma educação linguística.” Conferir em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/pedagogia-dos-multiletramentos/#:~:text=A%20pedagogia%20dos%20multiletramentos%20%C3%A9,contemporaneidade%2C%20especialmente%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20lingu%C3%ADstica>. Acesso em: 6 jun. 2024.

dialogam com perspectivas sociológicas e antropológicas. É por meio dos referenciais teóricos da antropologia, seus modos de refletir sobre os grupos sociais, comunidades e a sociedade que as OCEM, o CM e a Lei nº 11.645/2008 poderiam encontrar um meio para complexificar e implementar seus objetivos de ensino nas aulas de sociologia.

Antes de qualquer outra coisa, reitero que o contato com a literatura antropológica permite que o educador venha a apreender outras relações e posturas. Trata-se da aprendizagem de uma outra linguagem, de um outro código que possibilita levantar questões acerca dos fenômenos tidos como educativos dentro e fora da escola. Geram-se possibilidades na área da produção de conhecimentos, que conduzem à desconstrução de estereótipos (VELHO, 1980), a partir do encontro do educador com outros sistemas de referências, propiciando a busca do entendimento de um outro universo social nos seus próprios termos (Dauster, 2008, p. 37).

A aproximação entre antropologia e educação não se limita ao diálogo entre esses campos, mas busca constituir e fortalecer uma área ou subcampo onde ambos se beneficiariam de suas características. Esse esforço visa a superar as inspirações coloniais e etnocêntricas relacionadas à educação, à escola, a aprendizagem e seus significados, às concepções de cultura, aos conflitos, à antropologia, entre outros aspectos.

Gusmão (2016, p. 54) destaca as vantagens e propostas da antropologia da educação, que é “compreensiva, moderna e crítica”. Segundo ela, essa abordagem possui a “capacidade de fornecer ao sujeito de aprendizagem uma metodologia do pensar, centrada no comparar e descobrir”. Tânia Dauster (2003) afirma que a antropologia pode fornecer ao professor um olhar relativizador, outros sistemas de referências para suas reflexões e práticas pedagógicas.

[...] Este movimento flexibiliza o afã homogeneizador, próprio do estilo de certos profissionais da educação, através do distanciamento de posturas reificadoras e etnocêntricas, pelo exercício do estranhamento, no qual são afastados os conhecimentos estereotipados provenientes do senso comum e exercitada a postura antropológica (Dauster, 2003, n. p.).

Não há garantia que a utilização de alguns conceitos e temas antropológicos sejam responsáveis pela introdução e presença da temática indígena nos currículos de sociologia. Entretanto, como colocam Dauster e Gusmão, é próprio do saber antropológico um olhar comparativo e crítico do etnocentrismo. Como apontam Silva, Barbosa e Cunha (2021, p. 1503), a viabilização de fato da presença da antropologia no ensino de sociologia poderia fornecer um sentido mais humanista ao ensino e aprendizagem, bem como “levar o aluno a exercitar os conhecimentos adquiridos em sua sala de aula para inteirá-lo nas discussões socioculturais de seu tempo”.

Professores, a temática indígena e a antropologia

Analisar a temática indígena na educação exige entender como conceitos como cultura, alteridade e diversidade étnica, por exemplo, são aplicados. Isso envolve examinar as diretrizes da BNCC e materiais como o CM, além de entender como esses conceitos são incorporados na prática pedagógica dos professores. Com as mudanças curriculares recentes, especialmente no NEM, é necessário avaliar como os educadores adaptam suas abordagens para incluir esses princípios.

Sendo assim, compreendemos que a antropologia no processo formativo de professores aloca-se justamente nesta possibilidade de questionamento das posições etnocêntricas encontradas na realidade social, e em especial, na realidade educacional. O conhecimento

antropológico permite ao docente em formação desnaturalizar a realidade social, ao questionar as formas estáticas de compreensão da dinâmica cultural, ao mesmo tempo em que permite que eles possam também familiarizar o que lhes parece estranho, por meio do relativismo cultural. Leva ainda tais educandos a questionarem a suposta “neutralidade cultural” da escola, demarcando uma postura crítica com relação aos discursos produzidos em torno desta suposta neutralidade, subsidiando o educador em formação para a desconstrução de tal concepção, o que só é possível quando compreendemos a cultura uma perspectiva plural e polifônica (Oliveira, 2012, p. 127).

O papel dos professores é promover a compreensão intercultural, o respeito à diversidade e valorizar identidades étnicas e culturais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e uma sociedade consciente e respeitosa da pluralidade. Nesse sentido, existe um aumento da demanda por uma postura diferenciada dos docentes. O papel do professor vai além de transmitir conhecimento acadêmico; ele deve adotar novas formas de interação com os estudantes e o conteúdo. O papel do docente aqui é entendido como fundamental para compreender o funcionamento na prática de como as mudanças de leis, reformas curriculares e diretrizes educacionais ocorrem na prática docente e no cotidiano das escolas.

Tardif e Raymond (2000, p. 211) destacam que o professor possui uma jornada pessoal e acadêmica que influencia suas práticas e habilidades. Esse indivíduo se relaciona com os alunos, a estrutura educacional, colegas docentes e conteúdos escolares. É essencial, ao analisar a escola e o ensino, incluir a categoria de “saberes docentes” na pesquisa. Para os autores, os conhecimentos utilizados na prática diária, que de algum modo se originam dela, ajudam os professores a solucionarem problemas em suas atividades e a compreenderem as situações específicas de seu trabalho.

Em outro trabalho, Tardif enfatizou a importância de compreender o docente real, e não o ideal. Na escola, os docentes produzem e aplicam conhecimentos dentro de seu espaço de atuação. O docente é, portanto, “um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (Tardif, 2011, p. 235).

Para compreender essa relação entre ensino de sociologia, a antropologia, a temática indígena na sala de aula, foram realizadas entrevistas com docentes da SEEDF. As entrevistas foram semiestruturadas para que vários elementos para além dos objetivos mais centrais da pesquisa fossem também abordados, bem como abrir possibilidade de um diálogo com o entrevistado, a entrevistada.

As entrevistas semiestruturadas, segundo Ortega Palma e Mejía Jiménez (2019), são úteis quando o tempo é limitado ou se deseja que o entrevistado demonstre seu conhecimento sobre o tema, sem controlar totalmente a conversa. Esse método permite focar em temas específicos e dá liberdade ao entrevistado para se expressar. Um guia de perguntas pode ser utilizado em ordem específica, sendo o instrumento mais adequado para alcançar os objetivos desejados sobre determinados temas. Parte-se da premissa que os docentes de sociologia, com seus saberes, que sejam sujeitos que refletem tanto sobre sua formação, trajetórias, as instituições que trabalham, que constroem seus planos de aula, quanto sobre sua prática e profissão de maneira geral.

As três entrevistas selecionadas para esse trabalho foram de dois professores e uma professora. Os três têm percursos diversos entre si. O primeiro docente tem mais de 25 anos de carreira na SEEDF, não tem a formação em nível de graduação em licenciatura em Sociologia ou Ciências Sociais, mas, sim, em Filosofia e atuou pouco tempo no ensino de filosofia, devido à sua formação, à época, ele foi considerado apto para lecionar também sociologia e logo optou por ela por considerar os temas e os tópicos trabalhados mais interessantes.

O segundo entrevistado é professor na SEEDF há mais de dez anos, é licenciado e bacharel em Ciências Sociais. A terceira entrevistada é bacharel em Antropologia e licenciada em Ciências Sociais, é professora da SEEDF desde 2021, mas já atuou como docente em outro estado por cinco anos. A escolha dos entrevistados ocorreu através do método *snowball*, no qual um participante recomenda outro, bem como através da minha própria rede de contatos no meio acadêmico, que inclui professores de sociologia e de outras áreas que sugeriram potenciais participantes para a pesquisa.

Duas entrevistas foram feitas de maneira remota por escolha dos entrevistados e uma, feita presencialmente. As perguntas feitas aos docentes giraram em torno dos seguintes pontos: perfil pessoal; formação e atuação; temática indígena; prática docente e do papel da antropologia no ensino de sociologia na educação básica; experiências e práticas docentes. Para fins deste trabalho, os eixos que irei abordar das entrevistas são: *conhecimentos prévios em relação à temática indígena; como e se a temática indígena esteve presente na formação acadêmica do docente, da docente; como e se incluem a temática nas aulas de sociologia.*

Os docentes entrevistados conheciam o teor da Lei nº 11.645/2008. Ao serem questionados sobre se tinham *conhecimentos prévios em relação à temática indígena*, entrevistado 1 tinha conhecimento limitado sobre os povos indígenas antes de cursar a universidade. Ele menciona que, durante sua formação inicial, teve contato superficial com a temática indígena, mas sem aprofundamento significativo.

Esse conhecimento era esporádico, abordado apenas em contextos pontuais, como em determinados projetos temporários na faculdade, e não de forma contínua ou integrada ao currículo. Somente após sua formação e inserção na prática docente é que ele percebeu um aumento no interesse e na discussão sobre questões indígenas. Para ele, é notório que, nos últimos anos, notícias, reportagens e mesmo

algum conhecimento ou curiosidade sobre os povos indígenas têm aumentado, facilitando a busca de alguns assuntos, incluindo a demarcação de terras e a situação atual dos povos indígenas no Brasil. O *entrevistado 2* disse que seu contato mais significativo com a temática indígena ocorreu durante o curso universitário. Antes disso, ele tinha noções muito básicas, uma visão simplificada de que todos os indígenas eram um grupo homogêneo. Foi somente através das disciplinas de Antropologia na universidade que ele começou a entender a diversidade e a complexidade das etnias indígenas. A *entrevistada 3* não tinha muito conhecimento sobre povos indígenas antes de ingressar na universidade. Ela menciona que sabia muito pouco e que suas ideias eram baseadas em estereótipos. Foi apenas ao entrar na universidade que ela começou a entender um pouco mais sobre o assunto e a conhecer pessoas indígenas, o que expandiu sua compreensão.

Com relação à indagação feita aos docentes sobre *como e se a temática indígena esteve presente na formação acadêmica*, o *entrevistado 1* disse que a temática indígena esteve presente em sua formação acadêmica, mas de forma muito superficial. Ele relata que teve algum contato com a antropologia, incluindo duas disciplinas, mas afirma que, no geral, a abordagem sobre povos indígenas era esporádica e não contínua, já que ele cursou Filosofia. Ele contou que participou de um curso rápido sobre cultura indígena antes das modificações na LDB, mas não houve uma implementação obrigatória dessa temática em sua formação ou na escola onde trabalha.

Foi um curso muito rápido sobre cultura indígena, dos povos indígenas na EAPE, mas não foi dentro das leis não, foi antes. [...] Eu tenho conhecimento que tem a lei [11.645/2008] e tudo mais, mas, assim, eu nunca vi isso ser implementado, como uma obrigatoriedade nas escolas e tudo mais. Mas eu tenho conhecimento (Entrevistado 1).

O *entrevistado 2* menciona que teve contato com a temática indígena durante sua formação acadêmica principalmente através de disciplinas de antropologia. Ele destaca que tinha, antes da universidade, uma compreensão muito limitada sobre os povos indígenas, praticamente restrita ao básico e, muitas vezes, errônea, como a ideia de que todos os indígenas são um grupo homogêneo. No entanto, na universidade, ele aprendeu sobre a diversidade das etnias e a complexidade das culturas indígenas, o que ampliou significativamente sua visão e entendimento sobre o assunto.

Eu fiz umas matérias na Antropologia, mesmo não querendo seguir por esse caminho. Fui, então, entendendo a questão das etnias, da quantidade. Isso foi uma coisa que me encantou, porque assim, eu entrei na universidade sem saber o básico, tipo assim, entender que não é índio, né? (Entrevistado 2).

A *entrevistada 3* relata que a temática indígena não foi central durante sua graduação em Antropologia. Além disso, o curso de licenciatura não discutia essas questões, e a temática indígena, quando era abordada, ocorria superficialmente. No entanto, seu contato com a questão indígena intensificou-se durante sua experiência profissional, ao trabalhar em uma aldeia no Mato Grosso. Ela teve uma experiência totalmente diferente dos demais, pois foi professora da educação escolar indígena e articuladora, colaborando com professores indígenas e convivendo diretamente com a realidade e os saberes indígenas.

[...] na verdade, quando fiz a graduação, eu fiz Antropologia, mas não era muito voltada para a temática indígena, nem nada nesse sentido, tanto que era da área mais área da Antropologia da ciência e da técnica (Entrevistada 3).

O último eixo abordado é de *como e se os docentes incluem a temática nas aulas de sociologia*. O *entrevistado 1* aborda a temática indígena em suas aulas de Sociologia de várias maneiras. Ele menciona que dedica uma parte significativa da disciplina para discutir os povos originários, tanto do passado quanto do presente. Ele promove debates com os alunos sobre as mudanças que ocorreram ao longo do tempo e como os povos indígenas estão atualmente.

O docente disse que utiliza estratégias de ensino que incluem pesquisas sobre a influência dos povos indígenas na formação cultural do Brasil, incentivando os alunos a investigarem suas próprias raízes familiares e a importância dos povos indígenas na nossa cultura. Além disso, ele elabora materiais didáticos próprios para complementar o conteúdo, já que considera os livros de sociologia disponíveis superficiais sobre o tema.

[...] tem conteúdos que dedico muito a essa parte dos povos originários, pensando antigamente e hoje, debato com os alunos se as coisas mudaram ou não, em que sentido. Como estão hoje os povos indígenas, então eu faço, eu pego parte da disciplina e falo sobre isso. [...] Trago para atualidade... [...] Pergunto na família deles, se for fazer uma árvore genealógica lá tem alguém índio, branco, negro? Tento mostrar isso para eles, para falar dos antepassados. Daí, muitos trazem, “olha professor, tem alguém era índio”, que a avó conta histórias... Aí eu parto nesse sentido, mostrando a importância que os povos indígenas têm dentro da nossa cultura. E pergunto como é que está hoje? E eles falam, “não, hoje são muito discriminados”, “que perderam suas terras”, “que muitos foram dizimados”, e a partir do que trazem na pesquisa a gente parte para o debate (Entrevistado 1).

O *entrevistado 2* inclui e aborda a temática indígena em suas aulas de sociologia no sentido de desconstruir a visão limitada e estereotipada

que os alunos têm dos indígenas, especialmente a ideia de que indígenas não podem usar roupas modernas ou tecnologia. Ele também enfatiza a importância de explicar que identidade indígena não se define por aparências superficiais, mas, sim, por aspectos culturais e de autoidentificação.

Então, sobre a questão indígena assim mais específica, não. Eu tento trabalhar muito a desmistificação dessa identidade do índio que eles têm desde do ensino fundamental. Até hoje tem escola que trabalha essa questão indígena de um jeito muito absurdo, que é o equivalente a fazer a *blackface*³ no dia da Consciência Negra. A *blackface* você já não vê mais, só em casos muito isolados, mas a estereotipação do indígena é muito, muito comum (Entrevistado 2).

A *entrevistada 3* insere a temática indígena em suas aulas de sociologia, influenciada por sua experiência prática na aldeia. Ela enfatiza a importância de discutir a diversidade e a ancestralidade indígenas, integrando essas questões nos conteúdos programáticos, de forma a proporcionar uma compreensão mais ampla e inclusiva da sociedade brasileira. Sua formação prática junto aos professores indígenas durante o período em que trabalhou na aldeia foi fundamental para sua abordagem pedagógica.

eu acho que no meu caso, com certeza teve a ver com a minha experiência, que eu acho que eu me formei como uma professora muito em diálogo com esses outros saberes, né? E é engraçado que inclusive o professor de lá, eu ajudava ele tava fazendo faculdade, ele

3 - A prática de *blackface* é originária dos Estados Unidos da América (1840) e consistia na caricaturação de atores brancos para interpretar personagens negros. De certo modo, o problema central desse cenário não era a falta de pessoas negras que fossem interessadas na arte da atuação e do entretenimento ou com a devida competência para atuarem, o que acontecia é que as belas artes eram destinadas a seres considerados evoluídos – leia-se não-negros – e, por isso, a necessidade de se ‘fantasiar’ de negro, performando uma representação estereotipada e pejorativa da raça, que a inferiorizava e a ridicularizava. O que refletia, de maneira explícita, o racismo dessa sociedade.” (Silva; Rocha; Martins, 2022).

fazia licenciatura intercultural. Então, às vezes eu ajudava, ele dizia, vamos ler esse texto aqui que eu tô com dificuldade e tal. Então eu acho que isso teve muito a ver. Até uma coisa que eu lembrei que você perguntou lá da informação e tudo mais era muito pelos textos que eu lia dos professores. Tinha uma professora e um professor que estavam fazendo licenciatura intercultural na Unemat. E aí enfim, tinham dificuldade com o português, com a própria leitura acadêmica, né? Então, eu lia muitos textos deles assim e aí a gente conversava, fazia junto alguns trabalhos. [...] Não tem como descolar, a gente pensa em Consciência Negra, a gente vai discutir raça, não tem como a gente discutir raça sem pensar nas etnias indígenas e tudo mais no Brasil. Então, acho que entrou nesse lugar, as temáticas indígenas nas minhas aulas. E aí uma coisa que eu percebi que facilitou assim, que toda a escola que eu passo, dizem, “ah, professora dos indígenas, professoras dos indígenas”, “professora dos índios” até falam, mas aí no final já falam assim, “não pode falar índio, é indígena”. [...] Acho que embasou mais, justificou e aí no Novo Ensino Médio, eu também dei a eletiva de Sociedades Indígenas no ano passado, esse ano também, então acho que a temática indígena entra mais nesse lugar... (Entrevistada 3).

Para os docentes entrevistados, existe uma lacuna em suas formações com relação à temática indígena. Conforme informaram, quando algo referente aos povos indígenas aparecia, ou era referente aos clássicos abordados por alguma disciplina introdutória da antropologia, sem aprofundamento, ou era algum contato que tiveram com estudantes indígenas na universidade. Somando-se a isso, nenhum deles fez ou participou de disciplinas voltadas à temática específica ou que abordasse a questão indígena voltada para formação docente. E o modo como tentam inserir as temáticas indígenas em suas aulas ocorre por meio de uma escolha em abordar tais temas.

Nas discussões sobre o currículo didático Sacristán (2013) afirma que o currículo é resultado de uma seleção de conteúdos, que irão

impactar nas práticas didáticas docentes. Dessa forma, mesmo com lacunas em suas formações, os docentes afirmam que seja trabalhando de maneira específica ou transversal, eles optam de alguma maneira trabalhar a temática indígena. Contudo, as dificuldades são inúmeras.

O *entrevistado 1* relatou ter várias dificuldades e empecilhos ao abordar a temática indígena em suas aulas de sociologia. Uma das principais dificuldades mencionadas foi a superficialidade com que o tema é tratado nos materiais didáticos disponíveis, como os livros, que abordam a questão de forma muito superficial e sem profundidade necessária. Além disso, ele apontou a falta de uma formação específica e aprofundada sobre a temática indígena durante sua formação inicial e continuada como um obstáculo significativo. Ele também destacou a falta de suporte institucional e a ausência de obrigatoriedade de inclusão dessas temáticas nos projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas pelas quais passou, o que acaba contribuindo para a abordagem esporádica e pontual do tema. Ele mencionou que, enquanto algumas disciplinas poderiam enfrentar mais dificuldades, como filosofia e algumas áreas das ciências exatas, a sociologia, por estar intrinsecamente ligada à antropologia e aos estudos culturais, facilitaria a inclusão dessas discussões, apesar dos desafios mencionados.

O *entrevistado 2* encontrou diversas dificuldades para abordar a temática indígena em suas aulas de sociologia. Primeiramente, ele mencionou a falta de tempo para aprofundar o tema devido à estrutura curricular que não favorece a inclusão detalhada de conteúdos antropológicos. Ele gostaria de dedicar mais tempo para trabalhar a antropologia, incluindo textos e discussões mais profundas, mas as limitações de tempo o impedem de fazer isso de forma ideal.

Além disso, ele apontou que, muitas vezes, a abordagem da temática indígena e afro-brasileira é feita de maneira transversal e superficial, não havendo um espaço consolidado e contínuo no

currículo para tratar dessas questões com a devida profundidade. Isso se deve tanto à maneira como os conteúdos são distribuídos quanto à falta de preparação específica dos professores para lidarem com essas temáticas.

O docente também destacou problemas relacionados à estrutura das escolas, como a falta de apoio e recursos para organizar eventos e atividades que tratem da consciência negra e dos povos originários. Ele mencionou que há dificuldades logísticas e de pessoal que complicam a implementação de projetos educativos mais abrangentes sobre essas temáticas. Por fim, ele ressaltou que a visão estereotipada dos indígenas ainda é um grande obstáculo. Há um esforço para desmistificar esses estereótipos nas aulas, mas a falta de material didático adequado e o desconhecimento de documentos importantes sobre a inclusão de estudantes indígenas no sistema educacional dificultam um trabalho mais efetivo nessa área.

A *entrevistada 3* relata que as dificuldades enfrentadas por ela para abordar a temática indígena nas aulas incluem a falta de formação específica durante sua licenciatura, que não preparava adequadamente os professores para tratar de questões indígenas. Além disso, ela menciona a carência de tempo e recursos para desenvolver projetos mais aprofundados sobre a temática indígena, destacando a necessidade de formação continuada para os professores e de uma estrutura curricular que inclua essas discussões de forma mais integrada e sistemática também enfrenta desafios significativos ao tentar incluir a temática indígena em suas aulas.

Ela aponta que, muitas vezes, os alunos não escolhem participar das atividades relacionadas aos indígenas por interesse genuíno, mas, sim, por conveniência ou por achar que as atividades serão mais fáceis. Ademais, a falta de tempo e de recursos adequados para implementar projetos mais profundos e significativos sobre a temática indígena

também são citados como barreiras. Ela também observa que há uma resistência institucional e cultural dentro das escolas, que dificulta a integração plena desses temas no currículo diário.

Durante este processo, é fundamental entender a conexão entre os conhecimentos antropológicos e os saberes docentes. De acordo com Oliveira (2012), em vários cursos de formação de professores, os alunos têm alguma exposição inicial à antropologia e seus princípios, isso inclui aqueles que virão a ser professores de sociologia no ensino médio. Apesar disso, é notável que os futuros professores de sociologia têm uma interação muito mais intensa com as temáticas antropológicas em comparação aos demais estudantes de ciências humanas.

Contudo, isso não significa que, de maneira direta, os docentes tenham conseguido manejar com facilidade as temáticas indígenas em seus cursos, como demonstrado nas entrevistas dos docentes, são questões que necessitam de uma sensibilização por parte dos professores para que possam incluí-los. Somando-se a isso, enfrentam as barreiras que já vêm desde os cursos de graduação que não incorporam disciplinas referentes aos povos indígenas nos cursos de licenciatura, incluindo os cursos de ciências sociais.

Conforme Susane Oliveira (2015), nota-se uma lacuna na preparação básica e na formação continuada dos professores de história do Distrito Federal em relação à temática indígena. O estudo conduzido revela que os educadores admitiram não ter sido expostos a tais temas na época da graduação, que suas escolas não abordavam questões indígenas devido à falta de material didático apropriado, e que a abordagem da história indígena nos livros escolares era considerada de qualidade insatisfatória.

Outrossim, a autora observa que os professores não participaram de programas de formação continuada oferecidos pela SEEDF e buscavam informações sobre o tema de forma independente, consultando jornais, documentários e a internet. Outra questão

ressaltada na pesquisa da autora é a ausência de disciplinas específicas sobre os povos indígenas durante a formação universitária. Um ponto de destaque no curso de História da Universidade de Brasília (UnB), a disciplina só foi incluída depois de uma reforma curricular no curso – contudo, não era obrigatória.

Russo e Paladino (2016) chegam a afirmações semelhantes ao identificarem a importância da presença da temática indígena na formação inicial e continuada dos professores da educação básica, pois o que foi observado na pesquisa é que o ensino da temática indígena pouco mudou na escola básica, na medida em que as imagens, as ideias e as percepções sobre os povos indígenas permaneciam ultrapassadas.

As conclusões da presente pesquisa foram semelhantes às de Russo, Paladino e Oliveira, tanto no que se refere à formação nos cursos de graduação, formação continuada, livros didáticos e a persistência de imagens reducionistas e preconceituosas em relação aos povos indígenas ao longo da formação escolar. As mudanças ocorridas na educação brasileira apontam na direção de um ensino interdisciplinar. Entretanto, ele parece ser insuficiente se não incorporar uma transformação epistêmica em sua concepção e em suas ações. Nesse sentido, no Brasil, em termos teóricos, a discussão sobre a diversidade na educação veio de diversas fontes e áreas.

A antropologia contribui com essa perspectiva, que foi sendo fortalecida nas últimas décadas em toda a América Latina. Os debates têm se desenvolvido em torno do conceito de interculturalidade, fruto das lutas indígenas pelo direito à educação escolar. Os indígenas buscavam formas de educação que privilegiassem seus saberes, cosmovisões, organizações sociais, políticas, territoriais, como também desejavam autonomia para estipular os objetivos e as configurações que queriam imprimir nesses processos educacionais. Como apontam Russo e Paladino (2018, p. 241), o conceito de interculturalidade é

polissêmico e pode ser entendido “como uma inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes, sem sobreposição da cultura dominante sobre outra subordinada”.

A interculturalidade também pode ser entendida como “instrumento de ‘empoderamento’ das minorias, das populações que estão à parte da cultura hegemônica” (Russo; Paladino, 2018, p. 241). As autoras argumentam que a educação intercultural não deveria ser uma causa exclusiva das minorias ou das populações minorizadas, mas, sim, um princípio integrante das leis que fundamentam o sistema educacional brasileiro (Russo; Paladino, 2018, p. 241-242).

Conclusões preliminares

Em termos iniciais, o objetivo do trabalho é refletir sobre a presença da antropologia no ensino de sociologia da educação básica por meio do ensino da temática indígena. Os docentes apontaram inúmeros elementos para articularmos essa relação. Foram elencadas as barreiras e dificuldades encontradas pelos docentes. Uma delas é a formação nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, a qual não têm preparado docentes que estejam cientes e capacitados para aplicar as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

As entrevistas realizadas com os três professores do Distrito Federal revelam uma compreensão superficial e fragmentada dos povos indígenas antes de sua formação universitária, sendo a antropologia a disciplina que mais contribuiu para ampliar esse conhecimento durante o curso superior. Contudo, mesmo com a contribuição da antropologia, os docentes relataram uma formação insuficiente para abordar aprofundadamente a temática indígena, apontando para uma necessidade urgente de revisão e mudanças dos currículos universitários. Repensando o papel secundarizado das licenciaturas nos cursos de ciências sociais.

Os departamentos de antropologia das universidades não se ocupam da formação de futuros docentes e permanecem mais voltados à formação dos bacharéis, mesmo que a importância do pensamento antropológico na formulação das políticas públicas de educação seja bastante relevante. A inclusão da temática indígena no ensino de sociologia do ensino médio enfrenta vários desafios, refletindo lacunas significativas na formação universitária dos docentes e na estrutura curricular vigente.

Os professores também revelaram que pouco participam de cursos de formação continuada por diversas razões, seja pela falta de tempo, seja pela falta de apoio das escolas. Observaram também que muitos dos docentes com os quais trabalham têm pouco interesse ou não veem a necessidade de trabalhar a questão indígena ou étnico-racial em suas disciplinas. Para além da compreensão da importância da aplicação da Lei nº 11.645/2008, é necessária uma *sensibilização* para que a temática indígena passe a compor de maneira definitiva os currículos de sociologia.

A lógica homogeneizadora que prevalece na cultura escolar precisa ser substituída por uma abordagem que reconheça e valorize as diferenças como construções sociais dinâmicas e enriquecedoras. Para tanto, é necessário também um compromisso institucional com a formação continuada dos docentes e a implementação de estratégias pedagógicas diversificadas que promovam o diálogo intercultural e a valorização da diversidade.

De acordo com o que os entrevistados relataram, é através da conexão dos conhecimentos dos professores, ou seja, com base em suas experiências no campo profissional, suas vivências pessoais, suas interações com os alunos e as instituições de ensino, que eles têm refletido e introduzido a temática indígena e tantos outros assuntos, que são frequentemente negligenciados ou omitidos nos currículos e

nos livros didáticos. É comum que os docentes enfrentem resistência da própria instituição, da cultura e das práticas escolares para que a temática indígena seja lembrada em projetos interdisciplinares das escolas.

A Lei nº 11.645/2008 e a obrigatoriedade da sua aplicação é praticamente inexistente nos PPP das escolas, nas semanas pedagógicas de debates e planejamentos coletivos e nas coordenações, como apontam os entrevistados. As questões indígenas, de maneira geral, acabam invisibilizadas no ensino médio, ou só aparecem de maneira pontual, como nas obras obrigatórias para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB, que, normalmente, inclui alguma obra voltada para a questão indígena.

Os professores têm visões bastante críticas sobre os livros didáticos de sociologia, tanto os anteriores ao NEM quanto os atuais. Esses materiais são bastante diversos, aprofundando alguns conceitos e temas, sendo bem trabalhados em alguns aspectos, porém, falhando em geral ao negligenciar questões relacionadas à temática indígena. Isso é um problema, já que, de acordo com uma visão atual do currículo de sociologia, a abordagem antropológica e os temas a ela vinculados deveriam ser mais explorados.

Quando um material didático é insuficiente ou inadequado, acaba gerando uma carga maior de trabalho para os docentes, pois eles precisam pesquisar, estudar e preparar materiais complementares para serem utilizados em suas aulas. Assim, esses fatores combinados tornam o ensino sobre questões indígenas um desafio significativo, exigindo esforços adicionais por parte dos professores para superar as limitações estruturais e institucionais.

Desse modo, é fundamental refletir também sobre o papel do educador, já que ele tem o papel de promover a compreensão e o debate intercultural, o respeito à diversidade e a valorização das identidades

étnicas e culturais, promovendo também uma visão mais complexa da sociedade brasileira. Diante das mudanças no cenário educacional, é importante entender como os professores percebem seu lugar no processo de construção de uma educação mais inclusiva e intercultural, especialmente no que diz respeito à temática indígena.

Portanto, a análise da temática indígena no contexto da antropologia e na relação/intersecção com a educação requer uma abordagem que considere não apenas os documentos oficiais, mas também a sua tradução na prática educacional dos professores, bem como uma reflexão sobre o papel desses educadores na formação de uma sociedade mais consciente e respeitosa de sua pluralidade.

Referências

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

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004.

CONSORTE, J. G. Culturalismo e educação nos anos 50: O desafio da diversidade. Cad. CEDES 18 (43), Dez 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CRw7rMHCy9gV8mPJ83C3KGk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de jan. de 2023.

DAUSTER, Tânia. Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação. 26º Reunião Anual da ANPED As Ciências Sociais e a Pesquisa em Educação, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/setaniadauster.doc>. Acesso em: 27 de dez. de 2022.

DAUSTER, Tânia. Sobre Etnografia e Educação: quais as perspectivas e dilemas? Informativo Técnico-Científico Espaço, INES - Rio de Janeiro, n. 29, p.32, Jan-Jun, 2008. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/772/772>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo em Movimento da Educação Básica- Ensino Médio. 1ª ed. Brasília: SEEDF, GDF, 82 p., 2014.

GUSMÃO, Neusa M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. Cadernos CEDES, n. 43, p. 8-25, 1997.

GUSMÃO, Neusa M. Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores. Revista ANTRHOPOLÓGICAS, ano 20, 27 (1): 45-71, 2016.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2022.

OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia e Antropólogos, Educação e Educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente. *Revista Percursos*, Florianópolis, v. 13, n.01, p.120-132, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2444/2070>. Acesso em: 03 de novembro de 2022.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. A formação de professores-pesquisadores no Curso de História da UnB: uma análise da proposta curricular das atividades de Estágio Supervisionado. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p.187-197, 2015b. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/viewfile/4431/2553>. Acesso em: 20 de abr. de 2023.

ORTEGA PALMA, Albertina; MEJÍA JÍMENEZ, Petra Soraya Macuixóchitl. Práticas metodológicas de entrevista de familiares e envolvidos como fonte da análise de contexto e memória histórica: reflexões da antropologia forense no México. *Abya-yala: Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 120-139, 2019. DOI: 10.26512/abyayala.v3i2.23702. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/23702>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Temas & Educação, 10, 2009.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. Lei 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola: algumas reflexões sobre a perspectiva intercultural na educação pública brasileira. In: SOUZA LIMA, A. C.; CARVALHO, L. F. dos Santos; RIBEIRO, Gustavo Lins (org.). *Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Porto Alegre: editora Penso, 2013.

SILVA, E. A.; BARBOSA, R. B.; CUNHA, L. A. As ciências sociais e o desafio da antropologia na prática docente na educação básica. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1493-1508, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15294>.

SILVA, A. Q. DA; ROCHA, F. R. L. DA; MARTINS, W. C. L. O uso do blackface como prática pedagógica nos anos iniciais da educação básica. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 61, n. 1, p. 148-162, jan. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPED, nº 13, jan./abr. 2000, p. 5-24.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade, v. 21, nº 73, p. 209-244, 2000.

VALENTE, Ana Lúcia. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa M. (org.). Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 17-46.

“Ensino da história e da cultura indígena” na sala de aula da educação básica: reflexões e possibilidades para um ensino intercultural

José Kleiton Vieira de Lima Ferreira

Introdução

Uma parcela das reflexões colocadas aqui foi suscitada durante a pesquisa na aldeia Xukuru-Kariri Mata da Cafurna no período entre 2019 e 2020, para a obtenção do título de mestre em Antropologia Social pelo PPGAS/Ufal. A pesquisa descreve aspectos do processo de elaboração da educação escolar indígena diferenciada na referida aldeia, bem como a importância e o significado que essa escolarização tem para indígenas da Aldeia Mata da Cafurna.

Destaca-se no trabalho que a escolarização se trata de um instrumento a partir do qual indígenas acessam os códigos de linguagens, socioculturais, científicas e jurídicas que consideram necessárias para complementar, dentro de princípios educativos Xukuru-Kariri, a formação de “guerreiros” e lideranças contemporâneas que lidam diretamente com atores sociais do Estado e do governo em instâncias federal, estaduais e municipais e suas organizações políticas, jurídicas e administrativas (Ferreira, 2020).

Ao longo da pesquisa, foi possível compreender como os indígenas apreendem e etnificam a educação escolar, ou seja, como transformam a escola em um espaço indígena e, ao mesmo tempo, acessam códigos

culturais comuns a grupos não indígenas. No entanto, também surgiram questionamentos sobre o que nós, não indígenas, sabemos a respeito desses povos e quais aprendizagens realmente adquirimos sobre eles na escola. Pois os esforços indígenas em dialogar com a ciência ocidental e ter domínios e habilidades dos instrumentos jurídicos administrativos não fazem do Estado brasileiro um sistema democrático, de fato⁴.

Isso porque, de um lado, temos as políticas educacionais específicas que garantem às escolas indígenas o direito de valorização das práticas culturais e pedagógicas diferenciadas que auxiliam na escolarização dos indígenas; por outro lado, temos dispositivos legais – por exemplo, a Lei nº 11.645/2008 – que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da temática indígena. Mas será que a escola tem contemplado as expectativas da legislação, a saber, desconstruir o preconceito em relação à história e a cultura indígena nos diversos grupos não indígenas? Será que, assim como os indígenas têm se instrumentalizado da educação escolar indígena para ingressar nas universidades, concursos públicos etc., as escolas para *não indígenas* têm ensinado, por meio da temática indígena, a se relacionar com o meio ambiente, com a coletividade, sobre as mobilizações políticas e sobre sentimentos de pertencimento étnicos, comuns entre os povos indígenas?

Minhas reflexões eram impulsionadas por narrativas dos interlocutores que pontuaram atuações de agentes representantes do Estado ou do governo, em especial agentes da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), que, em um dado momento, subestimaram a capacidade da equipe da escola – professores indígenas, coordenadoras indígenas e direção indígena – em formular o plano político pedagógico.

4 - Aliás, caso não haja aprendizagem pelos operadores do Direito, pelos legisladores e pelos servidores públicos a ponto de, a médio e longo prazo, transformarem os espaços que reproduzem racismo estrutural, institucional em espaços e instituições plurais não podemos considerar que o estado democrático de direito está consolidado no Brasil.

Na ocasião, técnicos haviam oferecido ajuda para construírem o PPP da escola, uma ação compreendida como preconceituosa, fundamentada por mentalidades estereotipadas de que indígenas são atrasados e “primitivos” despojados de habilidades escolares para a execução do referido trabalho, conforme destacou a coordenadora (Ferreira, 2020).

Embora a postura dos técnicos tenha sido interpretada pela interlocutora como preconceituosa, por refletir a falta de uma formação escolar que contemplasse a diversidade indígena contemporânea, outro fato evidenciou a inflexibilidade do sistema educacional diante das dinâmicas culturais e políticas dos povos indígenas.

A Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna, assim como escolas indígenas, tem o Ritual Letivo, que consiste na interação de conteúdos escolares com os rituais que ocorrem na reserva florestal dentro da aldeia em um espaço chamado Ouricuri. No Ritual Letivo, as atividades escolares, orientadas e coordenadas pelos professores, devem ser elaboradas em consonância com princípios religiosos e ritualísticos, como previsto por lei, dentro dos limites estabelecidos por lideranças; a frequência escolar é registrada pelos professores indígenas a partir da presença dos alunos e tudo deve ser registrado nos diários de aulas e somado aos dias/horas do ano letivo.

Os rituais são considerados fundamentais para ressignificar a escolarização e as experiências individuais e coletivas com a educação escolar, bem como promover práticas pedagógicas diferenciadas e específicas Xukuru-Kariri Mata da Cafurna. É importante destacar que os rituais são, em determinada medida, secretos e o que diz respeito ao religioso e a cosmologia não são tratados dentro da escola:

A tradição em seus aspectos secretos da religião, do ritual e da cosmologia Xukuru-Kariri não é trabalhada na escola Mata da Cafurna porque, entre outras razões que não cabem a este trabalho

tratar, os métodos escolares da escrita e de uma distribuição coletiva dos saberes não dialogam com as premissas dos princípios educativos das famílias da aldeia (Ferreira, 2021, p. 117).

Em 2017, as famílias Xukuru-Kariri Mata da Cafurna entraram em processo de cisão política e religiosa, que levou parcela das famílias a retomarem o terreiro que havia sido desativado tempos atrás. Com dois terreiros também passaram a ocorrer dois rituais independentes e frequentados por famílias diferentes e, com exceção do período de reclusão que ocorre no mês de janeiro, não há um calendário fixo para os rituais que aconteçam, pois esses rituais acontecem em obediência às demandas e dinâmicas religiosas. Diante disso, a escola precisou ser reorganizada para dar respostas ao novo contexto da comunidade. No entanto, o sistema educacional atualmente não se adequa às diferentes organizações sociais indígenas, porque é formulado por mentalidades que vislumbram o Estado agindo de cima para baixo, sistematizando e padronizando as sociedades tendo como parâmetro o que for mais convencional.

Uma linha de reflexão possível para entender as dificuldades que o sistema administrativo em geral e, especificamente, educacional tem para lidar com a diversidade indígena está atrelada à lógica na qual somos formados como seres humanos, que se sustenta na ausência discursiva e de experiências com outros princípios de organização social.

A educação escolar, cumprindo seu papel de formadora de seres humanos a partir de projetos ideológicos, políticos e econômicos que buscam padronizar a existência e as experiências humanas, acaba invisibilizando as diversidades e, mesmo que atualmente exista o fortalecimento de propostas que preveem uma educação para as relações étnico-raciais, esse ensino ainda precisa ser questionado e aprimorado para restaurar o que foi danificado pela “história oficial”.

Em busca de uma sociedade formada por sujeitos que compreendam a diversidade cultural, as dinâmicas de organização social e as diferentes maneiras de enxergar o mundo, é importante promover a educação para as relações étnico-raciais. Para isso, precisamos ter em mente que trabalhar a temática indígena em sala de aula nem sempre colabora para a educação das relações étnico-raciais.

[T3] *Aprender sobre os indígenas ou aprender a partir da temática indígena?*

Um texto clássico que trata o conceito de educação, talvez uma leitura obrigatória a todos que pesquisam educação escolar ou que passaram por cursos de licenciaturas, é do antropólogo Carlos Rodrigues Brandão; refiro-me ao livro *O que é educação*. Publicado primeiramente em 1981, o livro nos oferece um fio condutor para pensar as várias maneiras de educação que ocorrem simultaneamente à escolarização. Mas um ponto em especial do livro contribui para as minhas provocações neste ensaio: a experiência das relações, por meio de uma carta, entre indígenas e o governo do estado norte-americano da Virgínia que coloca em questão os princípios educativos indígenas e os ocidentais. Um trecho da carta citada por Brandão traz a resposta negativa ao convite para que jovens indígenas tivessem contato com a educação escolar tão comum entre os “brancos”. O trecho diz o seguinte:

Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e

incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a o que é Educação nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos deles, homens (Brandão, 1981, p. 9).

A carta em questão, escrita em contexto social e histórico diferentes do contemporâneo, demonstra o distanciamento entre os princípios educativos valorizados por aqueles indígenas e a escolarização norte-americana, diferente do contexto atual brasileiro em que a escolarização faz parte das organizações sociais indígenas e que questões indígenas devem ser trabalhadas nas escolas em obediência à Lei nº 11.645/2008. O trabalho de Brandão já sinalizava para a importância da aproximação entre princípios educativos diferentes que estão entrelaçados aos respectivos modos de construir social e culturalmente as pessoas, e atualmente a Lei nº 11.645/2008 no Brasil pode contribuir positivamente para um novo projeto de humanidade. Para isso, é necessário que o ensino da temática indígena na educação básica não se reduza a metodologias conteudistas.

Alguns fatores dificultam a implementação efetiva do ensino da temática indígena, entre eles: a formação dos professores, já que apenas recentemente foram incluídas disciplinas específicas nos cursos de graduação; a fragilidade da formação continuada, que muitas vezes não atende docentes das redes públicas e privadas; e a ausência de materiais didáticos atualizados e alinhados a perspectivas antropológicas.

Essas limitações podem comprometer o ensino-aprendizado, impedindo que a Lei nº 11.645/2008 seja plenamente efetivada, correndo

riscos de reproduzir estereótipos e preconceitos, como, por exemplo, limitar ou unificar os povos indígenas a práticas culturais idênticas como se todos fossem iguais, utilizar roupas e adereços rituais como elemento de “indianidade” que reforçam o estereótipo de que indígenas vivem constantemente com cocas, seminus, em festividades, caçando, pescando e vivendo em ocas e todo esse ensino – para o bem ou para o mal – sendo isolado a datas específicas como a Semana do Índio, Semana do Folclore e Feiras de Culturas – ou se referir aos indígenas no pretérito como se não existissem contemporaneamente em todas as regiões do Brasil.

A falta de perspectivas antropológicas nas aulas da Educação Básica pode contribuir negativamente para legitimar e reproduzir preconceitos e tratarem com exotismo folclorizando os povos indígenas e, com isso, desperdiça oportunidades de promover ensino-aprendizagem de maneira consistente e substancial da temática, justamente por estes professores não terem conhecimentos antropológicos sobre os povos indígenas, não apenas pela formação acadêmica deficitária, ou fragilidades em formações continuadas, mas também pela própria fragilidade da educação básica sobre os povos indígenas.

Trata-se de um espiral de problemas: o espaço insuficiente e/ou inadequado para a questão indígena na educação básica não leva um letramento étnico-racial¹ para os estudantes egressos, as estudantes egressas, por sua vez, a formação acadêmica desses estudantes e futuros profissionais que irão tratar da temática indígena ou que lidam com a diversidade étnico-racial não dispõe de tempo suficiente em suas matrizes curriculares para o debate que, no caso dos professores de componentes de ciências humanas e linguagens em obediências à Lei nº 11.645/2008, deverão lecionar obrigatoriamente a temática.

1 - A Lei nº 11.645/2008, Lei nº 10.555/2008 e a Lei da Educação para as Relações Étnico-Raciais são responsáveis por levar um letramento étnico-racial que corresponde à desconstrução do racismo e dos preconceitos direcionados aos povos indígenas e negros e negras e à promoção de uma sociedade que compreenda e respeite as diversidades étnico-raciais.

Com isso, não quero dizer que a temática não esteja sendo trabalhada em sala de aula e que professores/as não busquem tratar da “história e cultura indígena” de maneira transversal e/ou interdisciplinar. Mas, além de tratar da temática, precisamos olhar para o modo como estes objetos de conhecimentos estão sendo problematizados, pois, para além de se perguntar sobre o lugar da temática nas escolas, é necessário questionar como está sendo a execução da Lei nº 11.645/2008; é preciso problematizar como são trabalhados e quais ensinamentos os professores/as canalizam para que estudantes aprendam².

Os avanços legislativos que fundamentam o sistema educacional devem ser acompanhados de avanços pedagógicos e da maneira como coordenações pedagógicas e professores/as apreendem e conduzem a temática indígena para que se alcance um ensino-aprendizado em que a geração atual de estudantes não apenas aprendam “sobre a história e a cultura indígena” com a exposição e explicação de conteúdos. O ensino sobre os povos indígenas, mesmo que no maior dos esforços para contemplar a realidade contemporânea em cumprimento à Lei nº 11.645/2008, pode ter efeito semelhante ao de museus que armazenam artefatos e que organizam histórias e memórias de um grupo social e suas práticas culturais, capitalizado como importante para o arcabouço de conhecimento ou para ampliar o arcabouço cultural de atores sociais que visitam esse tipo de museu.

No entanto, com efeitos pedagógicos limitados, os museus – assim como o ensino simplesmente conteudista da temática indígena – nesses moldes, não promovem aprendizado junto a esses grupos por expor conteúdos esvaziados de seus sentidos e significados de onde

2 - Isso porque os objetos de conhecimentos que dizem respeito aos povos indígenas devem ser tratados das vidas e trajetórias de grupos sociais históricos e contemporâneos com experiências e conhecimentos técnicos e políticos que promovem tipos específicos de interação com o mundo, e não de abstrações ou sujeitos fora de contextos reais. Tais aprendizagens podem ser úteis para a construção de uma humanidade politicamente ativa, com pensamentos e atitudes com teor de coletividade, ecologicamente consciente e comprometidos com os legados para as próximas gerações.

são provenientes. Assim, as aulas poderão estar contribuindo para a folclorização dos povos indígenas e dando manutenção às estruturas racistas que enaltecem os distanciamentos geográficos e temporais entre indígenas e não indígenas e, dessa forma, instigando – ainda que sem essas intenções – os estereótipos de indígenas que vivem em selvas e são caçadores coletores, como se essas formas de organização fossem contemporâneas a todos os povos indígenas. Além de marginalizar os conhecimentos indígenas excluindo dos conteúdos escolares as trajetórias de lideranças e “heróis” indígenas que atuaram em defesa de seus povos, movimentos sociais indígenas que atuaram intensamente na democratização do Brasil, intelectuais e acadêmicos que têm se dedicado a pesquisar as relações étnico-raciais e as formas de vida e cultura dos povos indígenas.

Interculturalidade e a antropologia no ensino da temática indígena

Interculturalidade é um conceito utilizado por pesquisadores da educação que buscam propor a elaboração da educação pautada no reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural como parte motora da educação. Moreira e Candau (2008) analisando o atual contexto da educação escolar destacam que ela está condicionada a tratar a diversidade cultural que, por sua vez, tem promovido novos contornos ao cenário educacional. Ao tratar a interculturalidade como um projeto educacional, Candau destaca que

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais

nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Moreira; Candau, 2008, p. 23).

Uma proposta urgente para mudar o cenário da educação que, historicamente, resguarda uma ideologia dominante conduzida por filosofias e culturas eurocêntricas, que empreendeu a transformação da diversidade humana em unidades culturais. A perspectiva intercultural, propondo a articulação entre as diferentes culturas e aproximação entre os diferentes grupos étnicos, já é observada nos referenciais curriculares desde a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e suas alterações com as leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008. Com pouco tempo para mensurar as dimensões das transformações da interculturalidade na educação escolar, mas tempo suficiente para ensaiar algumas críticas e reflexões a luz da antropologia na sala de aula e sinalizar para um ensino da temática indígena que vá além da presença da temática.

A antropologia, enquanto área de conhecimento, tem como finalidade promover a interação interétnica a partir dos conhecimentos que são produzidos no âmbito dessa ciência (as teorias e as etnografias) e pode contribuir para que consigamos até transcender a educação intercultural, que se trata ainda de um ensino superficial que faz presente à diversidade cultural, mas que pouco pode extrair dessa presença e reformula as hierarquias entre os conhecimentos e culturas. Considero pertinente, ao trabalhar a temática indígena, ter em mente as formulações teóricas de Ulf Hannerz, pois o objetivo não é apenas fazer com que estudantes saibam da existência dos povos indígenas, mas também a troca de experiências e a aquisição de conhecimentos que possam transformar as mentalidades e concepções de existências dos sujeitos da educação.

Os “fluxos culturais”, conforme pontuado por Hannerz ao tratar da relação entre cultura “local” e cultura “global”, destacam as transformações provocadas entre as culturas que estão em fluxos. Obviamente, tem-se em vista que essas relações entre as culturas, inclusive tendo a escola como espaços de contato, não ocorrem de modo simétrico e que existe uma relação de poder entre os conhecimentos tradicionais (e, portanto, cultural) da escolarização e os conhecimentos e culturas indígenas, mas o modo como os conhecimentos indígenas são trabalhados podem diminuir as desigualdades entre essas culturas ou acentuar, reforçando os preconceitos e os estigmas, classificando, atribuindo às culturas indígenas um lugar periférico na construção da sociedade brasileira. Além disso, é necessário que os ensinamentos, baseados nas habilidades da antropologia, deem outros rumos aos aprendizados e que os alunos não indígenas possam trazer para o cotidiano.

O que estou dizendo é que temos bastante a aprender com os indígenas, senão por uma comunicação a partir de convivência direta, ao menos com o que eles nos ensinam a partir do compartilhamento de suas experiências, trajetórias tratadas pela antropologia. O ensino da temática indígena pode promover uma comunicação entre os alunos e os povos indígenas por meio de dados quantitativos, qualitativos, históricos e antropológicos contextualizados, e trazendo as trajetórias dos povos indígenas no Brasil e suas especificidades.

Considerações finais

Neste texto, busquei chamar atenção para duas questões que estão atreladas ao ensino da temática indígena: a formação de sujeitos que compreendam as formas de existências dos povos indígenas e, com isso, possam transformar as relações interétnicas entre indígenas e

não indígenas; e as contribuições da antropologia na sala de aula para promover essa aprendizagem.

O desenvolvimento da temática indígena aproximando-se das perspectivas antropológicas – ou seja, de mediar e estabelecer relações interétnicas – pode promover na comunidade escolar a compreensão de que o conhecimento comum da escolarização pode ser sustentado, mesmo rompendo as amarras etnocêntricas que estruturam o racismo nos sistemas educacionais, além de trazer a compreensão de que a diversidade etnorracial é um fenômeno contemporâneo com raízes históricas.

Essa compreensão, para ser completa, deve extrapolar a mentalidade de que democratização da educação é reconhecer a multiculturalidade com aplicações de conteúdos esvaziados de sentidos. Para avançarmos em direção ao aprendizado intercultural, isto é, a partir das relações etnorraciais, é necessário desgastar as hierarquias que sustentam a superioridade de uma concepção de conhecimento – o ocidental – sobre todos os demais e, para isso, a antropologia é fundamental, não apenas como parte do componente Sociologia do ensino médio, mas também como uma área de conhecimento que contribui para as abordagens dos demais componentes curriculares.

Referências

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

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: [s. n.], 2008.

FERREIRA, José Kleiton Vieira de Lima. **A educação escolar na aldeia Mata da Cafurna: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xukuru-Kariri-AL**. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



QUARTA seção

*Experiências e Práticas Pedagógicas
em Diferentes Contextos Educacionais*



Abordagens antropológicas no currículo do ensino médio: um caso sobre a escola Iema Santa Luzia do Paruá

Juliana Lima de Carvalho Madeira

Introdução

O presente trabalho foi construído a partir de uma descrição e análise sobre o aprendizado dos estudantes acerca de conteúdos abordados na disciplina de Sociologia, que faz parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (Iema), localizado na cidade de Santa Luzia do Paruá, no estado do Maranhão.

Neste estudo, analisaram-se os temas abordados em sala de aula, tais como preconceito, raça e etnia, além da cultura afro-brasileira em suas diversas manifestações, como a capoeira, a culinária e as religiões de matriz africana. Após esses conteúdos terem sido discutidos, os estudantes das três séries do ensino médio expuseram, em forma de cartazes, comidas típicas, capoeira e explicação sobre a intolerância religiosa e o rap, em um evento intitulado II Mostra Cultural de Ciências Humanas, na praça principal da cidade, em dezembro de 2023. Assim, este trabalho tem o objetivo de identificar os fundamentos e significações sociais da educação. Para isso, pretende-se refletir o ensino da antropologia no ensino básico, explorando a importância desses estudos para a formação dos indivíduos para o meio social de convívio e de noções de entendimento de mundo.

Os objetivos específicos estão centrados em refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem: continuidades e rupturas nos alunos. Como

recortes metodológicos, incentivar a educação e ensino como pesquisa explorando por meio de recursos didáticos o uso da literatura, teatro, cinema, música e iconografia nos estudos antropológicos, além da importância de uso do livro didático.

Desse modo, propõe uma reflexão sobre a importância do ensino da antropologia nas escolas de nível médio e a atuação dessa formação curricular na vida desses estudantes. A partir de Fernandes (1954), podemos pensar sobre como os estudos das ciências humanas podem corroborar o processo de educação e formação de atitudes que são capazes de refletir e orientar acerca do comportamento humano, partindo de uma compreensão racional das relações sociais, julgando os meios e os fins, em qualquer setor da vida, seja no trabalho, família ou social (Fernandes, 1954). Assim, refletimos o ensino nas escolas secundárias, em particular, no Iema SLP, como o uso do aprendizado antropológico provoca fatores positivos no processo de inserção desses indivíduos na vida social.

Também é importante destacar que este trabalho foi construído sob a ótica da minha primeira experiência como professora de sociologia no ensino médio e se passa através dos muros do Iema SLP.

Um dos maiores questionamentos feitos ao chegar nessa instituição foi: “Como ensinar sociologia para jovens de uma pequena cidade do Maranhão?”³. Ainda mais levando em consideração que minha única experiência como docente de ensino médio havia sido somente na época de estágio licenciatura, nos tempos de graduação, em 2017. Tal qual Oliveira (2014) descreve em seu relato de experiência docente “Quando a aula de sociologia não é na escola”, só me atentei aos limites da minha formação quando passei a me enxergar como professora de sociologia da educação básica, ainda mais tendo que ajudar a construir um olhar

3 - Haja vista que, de acordo com alguns relatos de professores de lá, essa disciplina era/é vista como problemática, pois a enxergam como “polêmica”.

social, político e antropológico a partir de métodos sociológicos para jovens do ensino médio.

Além disso, enfrentei outras dificuldades na prática pedagógica, especialmente na elaboração de materiais didáticos. Como a escola não fornece livros para os estudantes e o livro do professor é bastante resumido, precisei produzir meu próprio material.¹

Entre os projetos e planos de ação da escola, um dos principais objetivos é oferecer uma educação de qualidade, integrando a BNCC e a Base Técnica (BT). Em ambas as áreas, a participação e produção científica é muito incentivada. Dentro do Plano de Ação da área de ciências humanas, estava a proposta da Mostra Cultural, em sua segunda edição. Esse era o momento e espaço para os estudantes produzirem e apresentarem materiais sobre o que aprenderam nas quatro disciplinas, História, Geografia, Filosofia e Sociologia; no caso em questão, dentro da temática do evento – “Solte seu *black* e prenda seu preconceito”.

Essa foi minha primeira experiência orientando trabalhos como professora de sociologia, e foi a partir desse momento que comecei a estruturar este estudo. Como cada professor da área ficou responsável por orientar um grupo, guiei os estudantes que, à época, estavam na primeira e segunda série² e estes pesquisaram sobre “personalidades negras”. Paralelo a isso, as aulas de sociologia sobre temas antropológicos como cultura, etnocentrismo, preconceito e diversidade, raça e etnia, religiões africanas e afrobrasileiras foram a base para corroborar com o conhecimento desses jovens e ajudá-los na construção de um material a ser apresentado no evento.

1 - Como a única professora de sociologia da instituição, eu não tinha ninguém da mesma área de formação ali, mas pude contar com a ajuda dos colegas de ciências humanas, principalmente com o professor de filosofia, que me apresentou com vários livros e instruções metodológicas.

2 - Importante ressaltar que as conversas com os estudantes aconteceram nesse ano de 2024. Isso implica dizer que, em 2023, a Maria e o Brendel estavam na primeira série e o Kenny estava na segunda.

Portanto, este trabalho surgiu de experiências pedagógicas, tanto por parte dos discentes quanto dos docentes de ciências humanas do Iema Pleno de SLP. Por isso, é importante primeiro apresentar um pouco da história da escola, do currículo do Novo Ensino Médio, o lugar da antropologia dentro da educação básica e, por fim, explicar como aconteceu a II Mostra Cultural de Ciências Humanas.

Apresentando o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Santa Luzia do Paruá (Iema SLP)

Antes, precisamos entender o que é o sistema Iema no cenário da rede estadual de educação do Maranhão.

Segundo o site da instituição,

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) é uma autarquia estadual maranhense, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, que oferece ensino médio, técnico e superior, contemplando também, de forma não dissociada, o ensino, a pesquisa e a extensão, na área tecnológica e no âmbito da pesquisa aplicada (Iema, n. d.).

O Iema surgiu no ano de 2015, pela Lei nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015, com o intuito de ampliar a oferta de educação profissional técnica de nível médio no estado. Essa lei reorganizou uma proposta educacional que já existia a partir de uma outra instituição, a Universidade Virtual do Maranhão (Univima), que havia sido criada pela Lei Estadual nº 7.934, de 14 de julho de 2003, e visava ao ensino virtual em nível técnico, universitário e de educação continuada na modalidade de educação a distância (EaD). A Univima acabou e passou a existir apenas o sistema denominado “Rede Iema”, dividido em três

modalidades: Pleno, Vocacional e Bilíngue. Os Iema Plenos³ funcionam como escola em tempo integral e incluem os cursos técnicos; já os Iema Vocacionais⁴ são direcionados a algum curso técnico e/ou superior. Atualmente, são 46 unidades na estrutura Plena e 27 unidades no modo Vocacional, além de 2 Iemas bilíngues de tempo integral⁵.

O Iema Pleno aqui em discussão fica localizado na cidade de Santa Luzia do Paruá, um município localizado a 394,9 quilômetros da capital, São Luís. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade possui aproximadamente 25 mil habitantes; é conhecida como “Terra do Mel” e faz parte de uma região conhecida como “Alto Turi”, no noroeste do estado, que abrange também outras cidades, como Araguaianã, Governador Newton Bello, Nova Olinda do Maranhão, Presidente Médici e Zé Doca.

A escola foi inaugurada em 10 de agosto de 2021, em meio à pandemia de covid-19, com aulas no modo *on-line*, que já haviam começado desde março. É uma escola relativamente grande, possuindo 12 salas de aula (4 turmas de cada série); uma biblioteca e o auditório funcionam como salas de aula. A estrutura também possui cozinha, pátio com mesas e cadeiras para refeições, sala de professores, quadra poliesportiva com banheiros e vestuários, banheiros masculino, feminino e de

3 - Iema Pleno. Ou seja, é considerado uma escola em tempo integral, incluindo carga horária de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Técnica (BT). Os polos geralmente levam o nome da cidade em que estão localizados (sendo necessária a diferenciação na capital São Luís por possuir mais de uma unidade). São elas: Alto Alegre do Pindaré, Amarante do Maranhão, Axixá, Bacabal, Bacabeira, Balsas, Brejo, Carutapera, Chapadinha, Codó, Coelho Neto, Colinas, Coroatá, Cururupu, Matões, Pindaré-Mirim, Presidente Dutra, Santa Helena, Santa Inês, Santa Luzia do Paruá, São José de Ribamar, São Luís (Bacelar Portela), São Luís (Centro), São Luís (Gonçalves Dias), São Luís (Itaqui-Bacanga), São Luís (Rio Anil), São Luís (Tamancão), São Mateus, São Vicente Férrer, Timon, Tutoia, Vargem Grande, Viana (Dom Hamleto de Angelis), Zé Doca.

4 - Iema Vocacionais: Açailândia, Barra do Corda, Bequimão, Barreirinhas (Idiomas), Carolina, Caxias, Caxias (Centro de Referência da Juventude), Codó, Coroatá, Governador Edison Lobão (Ribeirãozinho), Imperatriz, Loreto, Palmeirândia, Pedreiras, Pindaré-Mirim (Engenho Central), Pinheiro, São Bento, São Mateus, São Luís (Dica Ferreira), São Luís (Escola de Cinema), São Luís (Estaleiro Escola Luiz Phelipe Andres), São Luís (Escola de Música Lilah Lisboa), São Luís (Gastronomia), São Luís (Idiomas), São Luís (Praia Grande), São Luís (Rio Anil).

5 - Essa quantidade de escolas pode variar com o decorrer dos anos.

acessibilidade para os estudantes e banheiros masculino, feminino e de acessibilidade para professores, e possui dois estacionamentos, um interno e um externo.

Os cursos ofertados no Iema Pleno SLP em 2023 eram (turmas): 100 – Técnico em Informática, 101 – Técnico em Rede de Computadores, 102 – Técnico em Farmácia, 103 – Técnico em Enfermagem; 200 – Técnico em Informática, 201 – Técnico em Rede de Computadores, 202 – Técnico em Análises Clínicas, 203 – Técnico em Enfermagem; 300 – Técnico em Alimentos, 301 – Técnico em Enfermagem, 302 – Gerência em Saúde, e 303 – Técnico em Análises Clínicas. Esses cursos podem ou não ser renovados, dependendo do mercado de trabalho na cidade.

[T3] O currículo do Novo Ensino Médio: a Base Nacional Comum Curricular e a Base Técnica no lema Pleno SLP

Na rede Iema de ensino, as Diretrizes Operacionais seguidas e a organização do trabalho pedagógico do ensino médio. Os estudantes aprendem concomitantemente o ensino médio (BNCC) e a BT (curso técnico).

A BNCC é distribuída por áreas do conhecimento que são desdobradas em componentes curriculares. São elas:

Tabela 1 – Áreas de Conhecimento da BNCC.

✓ Linguagens e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna – Inglês e espanhol;
✓ Matemática e suas Tecnologias;
✓ Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Química e Física);
✓ Ciências Humanas e Sociais aplicadas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia).

Fonte: Madeira, 2023

E a BT/Parte Diversificada é o que permite a formação em um curso técnico, além de incluir disciplinas como: Projeto de Vida, Tempo de Aprendizagem Mediada (TAM)⁶, Tutoria, Pós-Médio; Disciplinas Eletivas; Estudo Orientado; Práticas Experimentais de Laboratório; Robótica Aplicada; Projetos Empreendedores e de Corresponsabilidade Social (PECS), Espanhol Instrumental, Inglês Instrumental e Metodologia da Pesquisa Científica (Iema, 2023, p. 22-23).

De acordo com o Ministério da Educação,

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (Brasil, 2017).

Ou seja, além das disciplinas tradicionais da BNCC, os estudantes passaram a ter uma carga horária ampliada com a BT. No entanto, essa mudança pode impactar negativamente o rendimento escolar, devido à redução do tempo dedicado aos componentes curriculares da BNCC. Principalmente em disciplinas que estão fora da conjuntura “português, matemática e disciplinas diversificadas”. Assim, no quadro

6 - Corresponde a um horário semanal de 50 minutos, destinados, principalmente, mas não exclusivamente, às atividades dos Clubes de Protagonismo Juvenil. Ou seja, os estudantes escolhem algum tema de preferência (exemplo: cinema, teatro, crochê...) e criam um clube e nesse momento, eles próprios são responsáveis pela dinâmica e didática desse componente curricular; eles podem escolher um ou mais de um docente para ser o padrinho ou a madrinha, prestando algum auxílio.

o qual se insere a sociologia, juntamente com a história, a geografia e a filosofia, o momento de maior carga horária dessas ciências é no primeiro semestre das turmas de primeira série, quando essas turmas têm dois horários dessas disciplinas; depois, no segundo semestre, essas turmas passam a iniciar as disciplinas da BT e as disciplinas de BNCC diminuem para uma aula semanal, retornado aos dois horários somente ao final da terceira série, devido ao cronograma envolvendo o Pós-Médio, que é um reforço para o vestibular.

Os planos de aulas de cada disciplina têm que estar de acordo com competências e habilidades dispostas nas normas da BNCC. Assim, as que foram escolhidas para o desenrolar da disciplina sociológica foram:

Quadro 1:

COMPETÊNCIA

1. Desenvolver nos alunos a imaginação sociológica; incentivando a leitura dinâmica em sala de aula e participação deles, fazendo o exercício de pensar o motivo de tal tema ser importante para a vida e vivência em meio à sociedade;

HABILIDADE: (EM13CHS502) – Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito e propor ações que promovam os direitos humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

Fonte: BNCC (2017).

Utilizando dessa competência e habilidade, o plano de aula da disciplina de sociologia tem como proposta “munir o estudante de instrumentos de análise subjetiva da realidade social” (Fernandes, 1954, p. 92). Nas aulas são buscadas análises e reflexões da teoria social explicada em paralelo com a realidade vivida pelos estudantes, enxergando como o papel da sociologia: fornecer questionamentos sobre a vida social.

Como trabalhar a antropologia com estudantes do Iema SLP?

Cheguei à instituição no dia 6 de março de 2023 e, durante essa primeira semana, era necessária minha apresentação juntamente com a sociologia, mesmo às turmas que já conheciam essa disciplina, como as de segunda e terceira séries. Busquei ao menos lembrá-los sobre os temas que eles já haviam estudado. Essas turmas em questão só lembravam dos clássicos da sociologia: Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim.

Já com as quatro turmas de primeira série, a apresentação sobre a sociologia foi mais detalhada e, para isso foi iniciada a explicação sobre as ciências sociais, que se dividem em três áreas: antropologia, ciência política e sociologia. E que a primeira nos ajudaria nas reflexões que perpassam nossa vivência no nosso meio humano e cultural, nos fazendo compreender de onde viemos e como estamos interrelacionados nessa “teia social”; a segunda nos ajudaria a refletir que somos um animal político, como diria Aristóteles, por isso, nossa vida em sociedade precisa ser refletida; e a terceira, que nos ajudaria a pensar sobre as relações sociais, as instituições sociais, nossos papéis sociais, os grupos sociais e o comportamento humano em meio às associações que imbricam nossa vida social.

Uma parte das maiores dificuldades enfrentadas nesse início de trabalho e minha primeira surpresa foi o fato de saber que a escola não disponibiliza livros didáticos para os estudantes e a biblioteca não funciona como deveria, e, sim, como sala de aula. Os únicos livros a que eu tive acesso seguem as novas normas de ensino, ou seja, são por área. Intitulados apenas como “Ciências Humanas”, são produzidos pela editora FTD e fazem parte da coleção chamada “Multiversos”. O material é produzido por especialistas das áreas de história e geografia. Os livros são muito resumidos e possuem uma linguagem que é muito mais aproveitada nos estudos de geografia do que dos outros componentes curriculares das ciências humanas.

Assim, passei a utilizar de outros recursos para construir o material didático de sociologia, tais como os livros *Sociologia em movimento* (2013; 2016), *Sociologia para os jovens do século XXI*, *Sociologia hoje*, bem como artigos científicos, quando necessário, como foi o caso do artigo “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” (Munanga, 2004), que foi usado para as aulas sobre raça, etnia e multiculturalismo. Além desses, outros meios buscados para as dinâmicas das aulas foram os usos de músicas, como o videoclipe *A carne*, na versão de Elza Soares, que foi analisada com uma turma da terceira série⁷.

[T3] Os conteúdos antropológicos abordados em sala de aula

No início do ano letivo de 2023, mês de março, comecei a trabalhar o tema cultura na única turma de terceiro ano. De acordo com o conteúdo programático da rede Iema, foram abordados tópicos como: O que é cultura? (cultura material e não material), Patrimônio cultural, Diferenças culturais, Respeito à diversidade cultural, Etnocentrismo, O estudo antropológico da cultura, (componentes da cultura; noções de cultura popular; cultura erudita e de massa), Aculturação e relativismo cultural, Indústria cultural de massa, Escola de Frankfurt e Religião como cultura. No segundo semestre, esses temas também foram abordados em mais três turmas da terceira série⁸. Para o material referente ao tema cultura, que foi o primeiro conteúdo abordado na turma 301, foram utilizadas referências como Alfredo Bosi, Marilena Chauí, Edward Taylor, Norbert Elias e Clifford Geertz.

7 - Essa aula aconteceu no segundo semestre, em uma aula de Pós-Médio, ao analisar uma questão de vestibular. Mas, como estava no modo on-line, ninguém reagiu, segui sem a interação de ninguém.

8 - De acordo com o novo padrão a partir das novas normas educacionais, o ensino de algumas disciplinas da área BNCC passa ser dividido: uma parte leciona no primeiro semestre, outra no segundo semestre. No caso das ciências humanas, no primeiro semestre do ano de 2023, somente a turma 301 teve acesso às aulas, nos primeiros dois períodos que duraram de março a junho. No segundo semestre, essa turma passou a estudar sociologia apenas no Pós-Médio, (horário dedicado ao preparatório para o vestibular) e as outras três turmas: 300, 302 e 303 passaram a ser avaliados e ainda ganharam horários de Pós-Médio.

O historiador Alfredo Bosi explica a cultura através da origem do nome, que vem do latim *colere*, significando “eu moro”, “eu cultivo”, assim, pensando ela como um “conjunto de práticas, de técnicas, de símbolos e de valores que devem ser transmitidos às novas gerações para garantir a convivência social” (Bosi *apud* Silva; Silva, 2006, p. 206).

Para Marilena Chauí (2005),

Cultura é a criação coletiva de ideias, símbolos e valores pelos quais uma sociedade define para si mesma o bom e o mau, o belo e o feio, o justo e o injusto, o verdadeiro e o falso, o puro e o impuro, o possível e o impossível, o inevitável e o casual, o sagrado e o profano, o espaço e o tempo (Chauí, 2005, p. 65).

Esses autores se assemelham a Tylor, em *primitive culture*, de 1871, ao pensar que “a cultura abrange a totalidade de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade”.

Norbert Elias (1994) explicou sobre o termo alemão “KULTUR”, que até o século XX foi utilizado na Alemanha para se referir aos aspectos não materiais (intelectuais, artísticos, religiosos), fazendo alusão ao comportamento “ou ao valor que a pessoa tem pela sua própria existência” (Oliveira, 2013).

Clifford Geertz também aparece nas explicações da aula introdutória sobre cultura ao explicar que esta deve ser vista como uma teia de significados tecida pelo próprio homem, por isso, ela é um tipo de sistema simbólico.

Na aula seguinte, eu levei um texto para analisarmos, “O cidadão norte-americano”, do antropólogo Ralf Linton, o qual lemos e interpretamos conjuntamente, além de uma música: *Lourinha americana*, na versão do grupo Mundo Livre S/A. Os estudantes gostaram tanto da

proposta musical que ao final uma aluna pediu permissão para colocar músicas de carimbó, que é uma das grandes referências culturais consumidas pela população santaluziense⁹. Essa segunda aula serviu também como revisão para a prova.

No segundo período¹⁰, continuamos a estudar o tema cultura e dessa vez, a atividade avaliativa (av2) escolhida foi seminário. Dois dos seis grupos ficaram responsáveis por apresentar sobre os temas 1) Indústria cultural e a 2) Escola de Frankfurt. As equipes fizeram uma boa pesquisa, citando Adorno e Horkheimer (1985) e a obra *A dialética do esclarecimento (Dialektik der Aufklärung)* e sua importância no debate sobre o conceito de indústria cultural (*KulturIndustrie*), “marcada por uma apropriação do capitalismo da cultura, convertendo-a em mercadoria” (Oliveira, 2013, p. 5).

No início do terceiro período, comecei a trabalhar com os estudantes da segunda série, os temas: **Preconceito e diversidade, Raça e etnia, Religiões africanas e afrobrasileiras**. Para preparar essas aulas, utilizei os livros *Sociologia em Movimento* de 2013 e 2016. Iniciei explicando a origem da palavra “preconceito”, os diversos tipos presentes na sociedade, os efeitos negativos e fazendo-os problematizar que somos seres diversos e plurais. Essa explicação durou umas duas semanas, levando em consideração que só há um horário semanal de sociologia nas segundas séries. Nas aulas seguintes, já emendamos o debate sobre

9 - Geograficamente, a cidade de Santa Luzia do Paruá é relativamente mais próxima do estado do Pará do que da capital maranhense, logo, muitos estudantes têm origens ou acabam por receber influências paraenses; o que impacta muito na cultura local. Muitos deles consomem bastante o estilo de música como: a lambada e o carimbó. Outro fator muito observado também é o consumo de açaí. Inclusive, a utilização do termo “açaí” foi um dos primeiros pontos que me chamou a atenção quando eu cheguei à Santa Luzia do Paruá, pois na capital maranhense (de onde sou e fui criada), o que é visto como “açaí” é servido em forma de sorvete e quando se encontra em forma líquida, chamamos de “juçara”.

10 - É importante esclarecer aqui que esse modo de trabalho aconteceu na turma que trabalhei no primeiro semestre (301) e funcionou bem porque estávamos no modo presencial. No segundo semestre, com as outras turmas (300, 302 e 303) eu trabalhei todos esses conteúdos em aulas diretas, via *Google Meet*, devido a problemas estruturais que a escola estava passando envolvendo energia elétrica e saneamento básico desde o final do mês de junho de 2023. Assim, o segundo semestre letivo começou no dia 7 de agosto de 2023, via *on-line*. O que parecia ser algo provisório acabou perdurando até o final do ano.

raça, etnia e multiculturalismo. Antes de explicar cada uma dessas teorias, revisei sobre preconceito, discriminação e segregação. A partir daí introduzi explicando sobre o *apartheid*. Para tal construção de material, utilizei de Munanga (2004); ele explica detalhadamente como surgiram termos como: raça, racismo e etnia; e quando esses termos passaram a ser utilizados em produções científicas.

Depois de conseguir introduzir esses temas, convidei uma professora de Antropologia para fazer uma palestra via *Google Meet* para esses jovens. Como eu já imaginava que seriam necessários mais de 50 minutos, solicitei troca de horários com alguns professores para conseguir juntar as quatro turmas nos dois primeiros horários.

A palestra, então intitulada como **“Diálogos introdutórios sobre racismos e religiões de matriz africana”**, foi uma aula que precisou ser dividida em dois dias devido ao tempo, nos dias 23 e 30 de outubro de 2023. No primeiro dia, a professora iniciou o debate acerca d’O Mito da Democracia Racial e da violência étnico-racial religiosa dentro das relações de poder agenciadas pelo Estado brasileiro. Assim, ela utilizou de autores como Giorgio Agamben (2007); e Sidnei Nogueira (2020) para falar sobre intolerância e racismo religioso, onde estão inseridos discursos de ódio e violências cotidianas sofridas pela população negra.

Foi apresentada uma linha do tempo dos marcos oficiais no que se refere ao processo de legalidade das religiões de matriz africana desde o artigo 5º da Constituição de 1824 (artigo esse que confirma o catolicismo como a religião do Império e expressa que todas as outras manifestações religiosas só poderiam ser praticadas de forma doméstica ou particular) até os dias atuais, passando especificamente pelo cenário maranhense, na cidade de Codó, com o Código de Postura, de 1848. O Decreto nº 847, Capítulo XIII, dos Vadios e Capoeiras, sobre as penalidades para os praticantes de capoeira no período de 1890 a 1935, também foi abordado nessa primeira aula.

No segundo encontro, a professora enfatizou casos de intolerância religiosa dentro da ancestralidade do povo indígena, principalmente às mulheres que são parteiras, benzedeiras e curandeiras. Apresentou também estatísticas, de acordo com dados da Polícia Militar do Maranhão, que de 2020 a 2022 têm registrado em média mais de 405 casos de injúria e 15 de discriminação.

A caráter de informação, no quarto e último período do ano letivo (novembro e dezembro), trabalhei o tema cultura¹¹ nas turmas de primeira série também, apesar desse tema não estar de forma explícita na tabela de conteúdos sugeridos, foi importante introduzi-lo também como parte das nossas vivências cotidianas, contribuindo à reflexão de como a sociologia está ao nosso redor e merece o debate durante as três séries do ensino médio. Também foi uma forma de preparar esses jovens para a II Mostra Cultural de Ciências Humanas, que teve como tema principal “Solte seu *black* e prenda seu preconceito”.

A II Mostra Cultural de Ciências Humanas do Iema Pleno SLP

Após um semestre inteiro de aulas remotas, voltamos às práticas presenciais na primeira semana de dezembro de 2023, devido aos eventos que precisariam acontecer no dia 8, de forma presencial, como a II Mostra Cultural de Ciências Humanas e a Feira das Profissões¹². O local que serviu como palco foi a praça matriz

11 - O que influenciou a pensar na importância de trabalhar esse tema ainda nas primeiras séries também foi que a partir de algumas conversas com colegas cientistas sociais que também trabalham como professores de sociologia, descobri que esses já estavam iniciando esse debate da antropologia e os estudos de cultura desde a primeira série e que esses temas continuam a serem trabalhados até a terceira série. Depois, em diálogo com o professor de filosofia do Iema SLP, ele disse que trabalha esse tema desde a 1ª a 3ª série.

12 - Essa feira teve como proposta apresentar os cursos oferecidos pelo Iema SLP. Então tiveram trabalhos nas áreas de informática, alimentos e saúde; além de momentos de que a população local poderia usufruir, como: aferição de pressão, testagens para descobrir a tipagem sanguínea, cuidados com a saúde bucal, vacinação contra a covid-19 (tudo praticado por estudantes dos cursos técnico em Farmácia, técnico em Enfermagem, Gerência em Saúde e Análises Clínicas) e supervisionado pelos professores que fazem parte da BT - Saúde.

da cidade, o que também foi um meio de levar conhecimento à comunidade santaluziense.

Na II Mostra Cultural de Ciências Humanas, que teve como tema: “Solte seu cabelo e prenda seu preconceito”, conversei com a professora de história/coordenadora da área das ciências humanas da instituição e ela explica a importância de um evento como esse:

Tinha como objetivo valorizar a beleza feminina, já que muitas das vezes, desde pequenas, as meninas são ensinadas a terem vergonha do seu próprio cabelo. Então no nosso projeto tiveram momentos de palestras sobre a valorização do cabelo *black*; teve um momento de oficinas de como cuidar dos cabelos, como fazer os penteados. como fazer tranças. E abordando essa temática também foi abordado grandes influenciadoras que fizeram com que as mulheres valorizassem mais o seu cabelo cacheado e com isso teve um grande desenvolvimento com depoimentos de alunas que tinham vergonha e passaram pelo processo de alisamento e depois resolveram passar pela transição valorizando o seu cabelo (Professora Claudiane, em entrevista concedida no dia 12 de junho de 2024).

A professora também aproveitou para enfatizar como esses estudos fazem parte do Plano de Ação das Ciências Humanas e que, na primeira edição da Mostra Cultural, que aconteceu em 2022, o tema era “Povos imigrantes que ajudaram a construir o Brasil”, tais como africanos, japoneses, italianos e portugueses, fazendo uma narrativa das comidas típicas, da cultura e influências que esses povos trouxeram no momento da colonização do Brasil (Professora Claudiane, 2024).

O evento como um todo foi organizado de modo que cada professor trabalhasse nas orientações dos grupos e temas. Portanto, a professora Claudiane ficou responsável sobre a beleza do cabelo *black*, o outro professor de história e seu grupo ficaram com o tema “músicas hip-hop” e o professor de filosofia, com intolerância religiosa, culinária

e capoeira. Os grupos eram bem mistos. Os estudantes variavam da primeira a terceira série, porque, mesmo que esses assuntos ainda não estivessem sido abordados profundamente na disciplina de Sociologia (no caso das primeiras séries), os professores de história e filosofia já estavam ensinando esses temas. Assim sendo, cada professor ajudou seu grupo a montar sua respectiva barraca ou varal de exposições. E ali tinha que ficar, para monitorar os estudantes e avaliar seus trabalhos e apresentações ao público visitante.

[T3] *Personalidades negras*

No campo da Sociologia, orientei 5 trabalhos, que foram apresentados em forma de *banner*. Deixei os estudantes à vontade para escolher de qual personalidade famosa gostariam de contar a história, mas eles teriam que pesquisar em fontes confiáveis, pois a pesquisa deles iria ser avaliada. Eles mandaram seu material, eu analisei e construímos a estrutura para o *banner*.

Imagem 1: Exposição de Banners



Fonte: autora.

As personalidades negras que eles escolheram foram: Mike Tyson, Beyoncé, Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares, Martin Luther King. Desses, alguns relatos trazidos aqui contam um pouco sobre como eles aprenderam a interligar a atividade proposta pelo evento com o que foi estudado em sala de aula.

Um dos interlocutores, o Kenny, em 2023, era aluno da turma 201, que foi privilegiada com várias aulas sobre esses os temas: preconceito, raça, etnia e dentro desse debate, estudamos sobre estereótipos e é basicamente o que ele fala ao justificar o motivo de ter escolhido o lutador Mike Tyson:

Bom, minha experiência na praça foi ótima. Falar de Mike Tyson que é uma figura muito importante pra cultura negra e pro boxe foi algo muito importante, pois ele se tornou um campeão mundial mais jovem de peso pesados, ele conseguiu também desafiar os estereótipos, ele também inspirou jovens atletas e até hoje ele tinha a capacidade de se reinventar e continua sendo uma fonte de inspiração (Kenny – 301; conversa no dia 31 de maio de 2024).

A seguir, dois estudantes que faziam parte da turma 100 em 2023 narram o que o que eles aprenderam com a experiência vivenciada na II Mostra Cultural de Ciências Humanas:

Sobre Dandara dos Palmares, conheci a história da mulher guerreira e resistente que ela foi, uma grande representação de mulher negra batalhadora. Passei na capoeira também bem representado pelos alunos, fizeram a demonstração na prática e falaram um pouco sobre, pra que pudéssemos adentrar mais nessa mistura de arte marcial que ela é. Passei por outras barraquinhas também, que mostrava o poder da beleza negra, a importância do nosso conhecimento sobre o afro para que não continue ocorrendo racismo ou outro tipo de preconceito (Maria – turma 200; conversa no dia 31 de maio de 2024).

A aluna Maria resumiu bem e de forma ampla o que ela observou nos trabalhos que conseguiu assistir, como por exemplo, os grupos de capoeira e o da beleza negra, que abordou sobre a força e identidade do cabelo *black*, além de ter estudado para apresentar sobre Dandara dos Palmares.

No terceiro relato, o aluno Brendel demonstra respeito à imagem que tem do ativista político e líder do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos Martin Luther King Junior, além de expressar que ele pôde praticar a sua oratória no instante em que estava ali, disponível para apresentar a quem quisesse conhecer um pouco da trajetória da personalidade escolhida.

Em poucas palavras, sem dúvidas foi uma experiência maravilhosa ter a oportunidade de trabalhar em equipe com os professores que tanto admiro e transmitir conhecimento para outras pessoas sobre uma personalidade que eu idealizo e respeito tanto quanto Martin Luther King. Fora isso, o evento também foi muito importante para que eu pudesse perder de vez o receio de falar em público e colocasse em prática todo o meu potencial em oratória e apresentação (Brendel – turma 200; conversa no dia 31 de maio de 2024).

Como orientadora deles, fiquei admirada com o quanto eu também pude aprender com esses trabalhos e essas percepções que eles tiveram ao refletir sobre o próprio aprendizado. Principalmente com a Maria e o Brendel, porque só trabalhamos o tema cultura, já que eles estavam na primeira série e esse tema, nem no cronograma de sociologia estava. Porém, nas disciplinas de história e de filosofia, eles puderam estudar melhor esses temas.

Esse evento foi importante para fomentar os tipos de conhecimentos adquiridos através da antropologia na educação básica, tanto pela sociologia quanto pela história e geografia. Portanto, foi de grande valia

perceber que muitos estudantes conseguiram se engajar, aprender, analisar e refletir sobre a cultura negra e como ela influenciou a formação do povo brasileiro enquanto sociedade.

Considerações finais

Esse tipo de experiência e resultados puderam mostrar que há uma profunda relevância aos estudantes do ensino médio a depender da forma como as disciplinas e os professores instigam e lecionam os conteúdos. Ou como descreve Fernandes (1954, p. 95), “O ensino secundário é *formativo* por excelência; ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito dos que recebem”. Assim, podemos perceber como a sociologia pode contribuir até, mesmo, para a percepção de senso de realidade crítica e social desses jovens que ainda estão aprendendo sobre sua própria cultura e identidade.

De outro modo, escrever sobre essas vivências através de temas antropológicos também me fizeram voltar aos tempos de estudante de ensino médio e refletir como eu queria ter tido essa oportunidade de estudar isso como secundarista. Eu, que também estudei em escola pública, enfrentando épocas de greve e constantes mudanças de professores de sociologia, basicamente conheci um pouco sobre os clássicos da sociologia: Marx, Weber e Durkheim; juntando as três séries. Então, quando eu cheguei à graduação, percebi que minhas dificuldades nas disciplinas antropológicas e de ciência política eram bem maiores se comparadas aos de alguns colegas de turma, que estudaram em escolas privadas.

Agora, observando essas problemáticas a partir do ensino antropológico, posso incentivar os estudantes à reflexão de que nosso comportamento em sociedade acontece a partir dos nossos meios de socialização incorporados através da nossa cultura e isso, por si só, já

é um exemplo que a antropologia faz parte da nossa vida social e que precisa ser estudada ainda na escola.

Referências

ADBALA, A. **Maxi: sociologia**. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2017. v. 1-3.

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017, seção 1, p. 146. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: perguntas e respostas**. Brasília, DF: MEC, [s. d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 1 jul. 2024.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.

FERNANDES, F. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1954, [s. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: [s. n.], 1954.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Diretrizes operacionais**. [S. l.]: [s. n.], 2023.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Página institucional do IEMA**. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/>. Acesso em: 18 maio 2024.

MARANHÃO. Medida Provisória nº 184, de 2 de janeiro de 2015. Atualizada em: 15 ago. 2022, às 15h50. Disponível em: <https://app.stc.ma.gov.br/legisla/consulta/publicacao/3762>. Acesso em: 18 maio 2024.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. [S. l.]: EDUFF, 2004.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020. 160 p. (Coleção Feminismos Plurais).

OLIVEIRA, A. A antropologia no ensino médio: uma análise a partir dos livros didáticos. **Caderno de Estudos Sociais**, [s. l.], v. 28, n. 2, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, A. Relato de experiência docente: quando a aula de sociologia não é na escola: algumas reflexões a partir de uma ida a campo. **Revista Café com Sociologia**, [s. l.], v. 3, n. 2, maio 2014.

PLANEJAMENTO do Alto Turi. **Wikipédia**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_de_Planejamento_do_Alto_Turi#. Acesso em: 10 maio 2024.

POLÍCIA Civil registra 405 ocorrências de injúria racial em 2020. **Polícia Civil do Maranhão**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.policiacivil.ma.gov.br/policia-civil-registra-405-ocorrencias-de-injuria-racial-em-2020/>. Acesso em: 1 jul. 2024.

SILVA, V. K.; SILVA, H. M. Cultura. In: **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOCIOLOGIA em movimento. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/sociologia-em-movimento-volume-nicopdf/256117040>. Acesso em: [informar data de acesso].

SOCIOLOGIA em movimento. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.



Entre o vivido e o sentido: a socialização sob perspectiva antropológica na educação profissional e tecnológica em Belém/PA

Kirla Korina Anderson Ferreira

Introdução

Este texto se propõe a refletir antropológicamente sobre uma prática docente desenvolvida na disciplina de sociologia, no contexto da educação profissional e tecnológica, na cidade de Belém, estado do Pará, acerca do processo de socialização. Para isso, utilizei a abordagem antropológica para discutir o referido conceito, partindo das experiências pessoais dos discentes sobre a socialização e problematizando-as em comparação com o contexto social mais amplo, em conjunto com o referencial teórico das ciências sociais, especialmente da antropologia.

As reflexões aqui desenvolvidas correspondem a uma versão ampliada do que trabalho aprovado e apresentado no GT 49 – Ensino e Aprendizagem de Antropologia na Educação Básica, durante a XXXIV Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em julho de 2024, em Belo Horizonte/MG (Ferreira, 2024). Naquela ocasião, tratei de duas atividades realizadas com os alunos sobre o conteúdo “O processo de socialização e as instituições sociais” (sendo a primeira delas a elaboração de **linhas do tempo**, e a segunda, a **produção de desenhos** sobre os lugares de convivência dos alunos pelo campus).

O resultado das análises dessas duas atividades mostrou que a educação escolar e a relação com a família ainda ocupam um lugar de destaque no tempo dos alunos e nas experiências deles de aprendizado,

seja de conteúdos específicos da educação como da relação deles com as pessoas e com o mundo.

Neste trabalho, meu objetivo principal consiste, mais especificamente, em identificar e compreender antropologicamente as categorias mais destacadas pelos alunos na elaboração das suas linhas do tempo, entendidas como importantes aspectos da experiência juvenil na sociedade contemporânea. Ademais, pretendo reforçar a importância de uma abordagem antropológica sobre a socialização na educação básica.

As linhas do tempo foram elaboradas por 37 alunos, de dois cursos técnicos integrados ao ensino médio, no ano de 2022, na instituição de educação profissional e tecnológica em que trabalho, cujos nomes verdadeiros e cursos não serão informados, como forma de manter o anonimato. Nelas, os discentes listaram os acontecimentos marcantes de suas vidas, bem como as pessoas que consideram importantes em suas trajetórias. Minha intenção, com isso, foi realizar um compêndio dos conteúdos que mais se repetiram nas linhas do tempo, para discutir com eles em sala de aula, à luz do referencial teórico das ciências sociais, mostrando que a socialização é uma via de mão dupla, em que indivíduo e sociedade são tão importantes nesse processo, e que representam em uma experiência de geração.

Parto da ideia de que a socialização consiste em um processo de aprendizado de valores, regras, crenças, comportamentos e tudo o mais que se considere importante à integração do indivíduo ao seu grupo social. É mais do que uma simples internalização de conteúdos, mas um processo complexo e dinâmico, que envolve diferentes pontos de vista e, também, a possibilidade de conflitos.

Neste sentido, considero importante apresentar aos alunos que o ingresso do indivíduo na vida social é um processo, cercado por rituais, significados, expectativas e valores sociais, que nos leva a pensar (e repensar) sobre nossas experiências, seja em acontecimento

de nossa vida pessoal, seja em âmbito teórico e conceitual da sociologia em sala de aula. Por assim dizer, a socialização acontece ao longo da vida do indivíduo e pode ter conotações diferentes quanto à condição socioeconômica, educação, pertencimento de raça, etnia ou gênero em que esteja inserido. Falo da socialização como aprendizado e não como internalização, pois, conforme mostra Grigorowitschs (2008), dar atenção ao ponto de vista do sujeito envolvido é o que deve guiar sua compreensão, desenvolvendo o que Cardoso de Oliveira (2002) chamou de reflexividade.

O texto está organizado em dois itens. No primeiro, trato brevemente de algumas questões teóricas sobre socialização, que guiaram a realização da atividade da linha do tempo em sala de aula, bem como mostro as principais categorias que resultaram da análise deste trabalho. No segundo item, apresento os desenhos das linhas do tempo e procuro tratar do processo reflexivo por parte dos alunos na sua elaboração, para situar a importância da discussão da categoria na educação básica, de acordo com a abordagem antropológica.

Por uma abordagem antropológica sobre socialização em sala de aula

Como sabemos, a socialização consiste em um processo, ao mesmo tempo, de ingresso na vida social, bem como de interação, em que se costuma dar atenção para regras, expectativas, posições e significados ligados, principalmente, ao que se considera ser importante “transmitir” às novas gerações. De acordo com a visão clássica das ciências sociais, a socialização é a maneira como os indivíduos aprendem o modo de vida de sua sociedade, sendo entendida como uma espécie de conformação individual aos valores do grupo.

Uma leitura crítica à ideia de socialização como internalização dos valores da sociedade pelo indivíduo foi (e vem sendo) feita por autores ligados à sociologia e antropologia da infância (ou da criança). Esses autores consideram a socialização não apenas como um momento de internalização de ideias, valores, práticas, mas, além disso, um processo pelo qual todas as pessoas vão construindo suas percepções sobre a sociedade em que vivem, observando e reconhecendo uma participação ativa da criança (e dos jovens, no caso do presente estudo) nessa construção conjunta – daí ser importante ouvi-la também (Setton, 2018; Grigorowitschs, 2008).

A consideração da socialização como um processo “de cima para baixo”, de “pai para filho”, ou ainda, “de professor para aluno”, baseia-se na distribuição de papeis e status sociais, o que ofuscava os conflitos e desigualdades existentes nas sociedades, como observou Grigorowitschs (2008). Segundo esta autora, essa visão levou ao “desuso” desse conceito, em razão do fato de estar ligado às teorias de reprodução e manutenção social, tendo como fundamento a teoria durkheimiana.

Grigorowitschs (2008) defende a relevância das teorias clássicas para compreensão do processo de socialização hoje, sendo importante reconsiderar algumas questões, como o aspecto subjetivo. A autora afirma que a interação social é o que conta quando falamos em socialização, devendo ser tratada em suas várias possibilidades. Dessa maneira, a autora assim resume sua definição sobre o conceito de socialização:

Em suas dimensões mais amplas, os processos de socialização envolvem um ser humano individual (todo um espectro de experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas); suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares,

escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião etc.); bem como as distinções sociais que podem se manifestar em todas essas relações (sua pertença racial, de gênero, de estratificação social etc.). Essas dimensões devem ser tratadas, em seu conjunto ou em suas particularidades, segundo uma perspectiva sociológica, de acordo com um modelo “reflexivo” de socialização (Hurrelmann, 1991), que permite analisar como os indivíduos desenvolvem necessidades, capacidades, competências do agir, interesses e qualidades pessoais em tensão com as regras, expectativas e costumes sociais. Nesses processos estão em jogo aspectos multidimensionais objetivos e subjetivos, isto é, os processos do desenvolvimento da identidade e as comunicações e interações com o outro (Grigorowitschs, 2008, p. 37).

Diante do exposto, para trabalhar a socialização em perspectiva antropológica em sala de aula, tomei como referência o trabalho de Cardoso de Oliveira (2002), em que distingue os conceitos de “Eu”, identidade e mundo moral, e mostra como podem se aplicar à pesquisa antropológica. O autor afirma que o Eu articula múltiplas identidades na vida cotidiana de uma pessoa e que isso se dá conforme o contexto sociocultural em que esta está inserida.

Por mais que o indivíduo passe por um processo de aprendizado das regras e normas sociais, como a socialização, o Eu não se dissolve em sua cultura, muito menos passa a ser algo independente desta. Mas, ao contrário, o Eu é dotado de um caráter reflexivo, que lhe dá uma característica própria, que o permite articular versões de si e de maneira relacional, ao mesmo tempo em que o diferencia das outras pessoas. É nesta capacidade reflexiva que Cardoso de Oliveira (2002) defende como interesse da pesquisa antropológica, e não em simplesmente descrever as identidades do Eu. No caso deste estudo, a reflexividade está marcada pela maneira como os jovens pensam, verbalizam, agem e manifestam aquilo de importante de suas trajetórias na linha do tempo.

No que se refere às linhas do tempo dos discentes participantes desta reflexão, como grandes temas (se assim posso chamar) pelos quais perpassam os acontecimentos mais marcantes de suas vidas, posso citar cinco: estudos, relacionamento interpessoal, família, religião e saúde.

O momento em que passei a tarefa de elaborar uma linha do tempo provocou neles uma estranheza, por não se tratar de um comando relacionado diretamente aos conceitos das ciências sociais. Devo dizer que eles não estavam preparados para esse tipo de atividade, pois o fato de parar para (re)pensar nas próprias vivências não é algo que costumam fazer com certa frequência, ainda mais no contexto de uma aula. Soma-se a isso o ritmo acelerado em que nossas vidas têm acontecido atualmente, com uma rotina repleta de compromissos ao longo do dia e da semana.

Neste sentido, muitas dúvidas surgiram no começo da atividade. A primeira delas: que tipo de acontecimentos (positivos e negativos) deveriam ser registrados é de que forma poderiam fazê-lo? Outros se preocuparam se isso seria lido em voz alta para toda a turma, se havia quantidade máxima de linhas e/ou folhas em que pudessem se expressar ou se poderiam escrever à vontade. Nota-se que uma primeira experiência da reflexividade sobre vivências pessoais já entrava em ação (Cardoso de Oliveira, 2002).

Os discentes relataram muitos acontecimentos, como nascimento, aprender a ler e escrever e andar de bicicleta, que integram grupos da igreja, aniversários festejados, viagens, nascimento de irmãos, separação dos pais, morte de parentes, e como reagiram à dor da perda de pessoas próximas. Tendo em vista o caráter reflexivo da socialização, a atividade linha do tempo representou um momento de escrita de si e de observação do lugar que os sentimentos e emoções ocupam na relação que os jovens vão estabelecendo entre si e com o mundo,

formando um leque de experiências positivas e negativas pelas quais passam ao longo de suas vidas.

A maior parte dos acontecimentos apresentados pelos alunos relacionam-se com família e escola, estabelecendo uma relação mútua entre elas e, também, com outros agentes de socialização. É válido frisar que, no processo de escrita, os discentes procuraram destacar como se sentem (ou sentiram) diante dos acontecimentos, como um participante ativo, o que atesta a importância do aspecto individual – ou reflexivo (Cardoso de Oliveira, 2002) – da socialização.

Sendo assim, Setton (2018) mostra que, na socialização contemporânea, ocorre uma interrelação entre as diferentes instituições sociais e a incorporação de novas referências identitárias, o que aponta significados característicos de nossos tempos, como a relação entre rendimento escolar e diagnósticos de depressão e ansiedade, que podem revelar novas marcas nas formas de ser jovem na atualidade.

Quadro 1 - Principais temas das linhas da vida

Temas	Assuntos a que se referem	Citados por
Educação	- Início da vida escolar; - Mudar de escola; - Ingresso no IFPA.	30
Família	- Mudar de casa; - Morte de um ente da família; - Nascimento de um/uma irmão/irmã; - Relação com mãe e pai.	28
Saúde e bem estar	- Pandemia Covid 19; - Diagnósticos de depressão, ansiedade e/ou TDAH; - Prática de esportes; - Cirurgias.	23

Namoro/ Amizade	- Tornar-se melhor amigo/a de alguém; - Primeira paixão/namorado/a; - Interesse em conhecer novas pessoas.	18
Religião	- Batismo e/ou Crisma; - Participação em grupos da igreja.	12
Outros	- Realizar uma viagem - Iniciar uma prática esportiva - Aprender a andar de bicicleta - Ganhar festa de aniversário	12

Fonte: Ferreira, 2024

Embora os temas gerais se repitam nas linhas do tempo e questões macroestruturais, como a pandemia de covid-19, afetem todos os alunos, é necessário considerar que a socialização é vivida de formas distintas, influenciada pelos valores familiares, pela profissão e idade dos pais, assim como pela classe social.

Entre as questões macroestruturais presentes nas linhas da vida, a pandemia de covid-19 merece atenção, pelo grande impacto que causou no cotidiano deles, conforme comentaram em algumas aulas. A pandemia alterou o ritmo de vida e de estudo, uma vez que impossibilitou o encontro presencial na escola e que seguissem suas rotinas fora de casa (assim como aconteceu no mundo inteiro). Reclamaram que era difícil acompanhar as aulas de modo remoto, por não ter a interação com o professor e demais colegas da sala, o que comprometeu o aprendizado de algumas disciplinas. Quanto a isso, um dos alunos assim descreveu o que significou a pandemia em sua vida:

Comecei a ser atleta de futebol aos 15 anos e joguei o Campeonato Paraense. Em 2019, fiz a prova para entrar no IFPA e passei, mas não larguei o futebol. Em 2020, fui para o Rio de Janeiro jogar... uma viagem muito boa. Quando voltei, fui para o Tupinambás Futebol

Clube¹³ e aí veio a pandemia... Na pandemia, diante de muito caos, foi um ano perdido. Com isso, eu estava pensando em desistir de tudo, só que meus pais me incentivaram a continuar no IFPA e no futebol (Daniel, 19 anos).

Em contrapartida, Tatiana (16 anos) afirmou que a pandemia significou um período de tranquilidade na vida dela, pois gostou de ficar mais tempo em casa e de “ter uma rotina mais sossegada”, como destacou na sua linha do tempo.

Esses dois depoimentos, embora encarados de maneiras diferentes, mostram que um dos grandes impactos trazidos pela pandemia estava na ordem do isolamento e distanciamento social, ao interromper abruptamente suas rotinas, afetar o desempenho escolar e a habilidade para realizar algumas atividades escolares, como os de apresentação de seminários. Em relação às turmas sob minha responsabilidade, da volta do ensino presencial até agora, apresentar trabalho em público continua gerando insegurança e ansiedade nas turmas, momento em que muitos discentes faltam a aula ou desistem de apresentar. Uma outra questão sobre dificuldade em realizar atividade está na elaboração de textos, em passar para a linguagem escrita um pensamento articulado e coerente. Ou seja, as provas escritas têm sido um outro momento de muitas notas baixas.

Não devemos esquecer que, no período da pandemia, houve um aumento no uso da internet e redes sociais. Isso é apontado pelos alunos como algo positivo, pois eles conseguem estabelecer uma variedade de canais de comunicação, seja nos grupos de whatsapp das disciplinas, com participação do professor, como em páginas da turma no Instagram para registro de atividades coletivas, o que depende de um prévio entrosamento entre eles.

13 - Nome fictício.

Além disso, como observado no quadro 1, o assunto mais presente nas linhas do tempo diz respeito à relação deles com a educação escolar, de diferentes maneiras. Nesse tema, o mais citado foi a aprovação no IFPA, que é um projeto individual ou da família do discente. Identifiquei o caso de dois alunos que foram aprovados duas vezes, em anos diferentes, para cursar o ensino médio na instituição, porque a primeira aprovação não tinha sido no curso desejado, e ainda, um caso em que o discente já havia iniciado o ensino médio em outra escola e continua tentando entrar em um curso técnico no campus.

Foi em 2019 que comecei a me interessar por matemática e outras matérias que envolvem cálculos e aí tive algumas ideias de futuras profissões com interesse principal nas engenharias. Em 2021, pesquisei mais sobre essa área e conversei com meu tio engenheiro. Com o incentivo de amigos e familiares, decidi aceitar o conselho do meu tio e me inscrevi para cursar o IFPA (Rômulo, 16 anos).

Em relação à saúde, destacaram diagnóstico de doenças ligadas à saúde mental, como ansiedade, depressão, transtorno do déficit de atenção, assim como a pandemia de covid-19. Os diagnósticos das doenças são anteriores ao ingresso no IFPA, mas afirmam que precisam conciliar as terapias e o uso de medicamentos com as inúmeras tarefas da instituição, o que representa uma sobrecarga de atividades e de preocupações em suas rotinas, muitas vezes.

Em situação de pesquisa semelhante, Silva e Dias (2022) estudaram a percepção dos estudantes do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais acerca do adoecimento mental no cotidiano escolar. Os autores alertam que a alta carga horária dos cursos, horário de início e fim das aulas e quantidade de disciplinas pode prejudicar o rendimento escolar.

Silva e Dias (2022) destacam, então, que o adoecimento dos estudantes está relacionado à pressão dos estudos, ao excesso de cobrança e estresse.

Neste caso, criar estratégias para ouvir os alunos se apresenta como um bom recurso para atenuar esse desgaste. Os alunos do campus Belém apontam que essa carga maior de cobranças e superposição de atividades costumam acontecer nos períodos avaliativos, quando as entregas de provas e atividades avaliativas vão se acumulando.

Pensando a socialização para além do tempo da aula

Pelo que vi nas linhas do tempo, ao mesmo tempo em que essa sobrecarga é considerada cansativa, ela também pode representar, para esses jovens, um ensaio das preocupações da vida adulta. Para eles, as preocupações fazem parte de um processo de amadurecimento, como assim traduzem a socialização.

Os resultados dessas análises indicam que a educação escolar e a relação com a família ainda desempenham um papel central no cotidiano dos alunos e em suas experiências de aprendizado, tanto no que se refere aos conteúdos escolares quanto às relações interpessoais e à compreensão do mundo. As linhas do tempo mostram que os mais diversos sentimentos e emoções fazem parte da socialização. Esses sentimentos aparecem quando falam de suas expectativas ao entrar no Instituto Federal, quando perdem alguém (por morte ou por separação), quando sentem a necessidade de corresponder às expectativas da família.

Em relação aos sentimentos presentes na socialização, destaco:

Quando eu tinha oito anos, meu pai se separou da minha mãe e ele foi embora do Brasil. Quando ele foi, meu cabelo caiu emocionalmente. Fiz tratamento e ele voltou ao normal. Minha mãe arrumou uma outra pessoa e ganhei mais uma irmã um ano depois. Mudamos de casa depois, mas sempre passamos o Natal na casa dos meus avós (Gabriela, 17 anos).

No relato anterior, chamou atenção a queda de cabelo dela em razão da separação do seu pai. Conversando com a Gabriela em outra aula, ela me disse que era muito ligada a ele e que sentiu sua ausência, quando ele se separou da mãe e foi morar em outro país. A incerteza de não vê-lo mais presencialmente todos os dias foi o que mais a abalou, causando uma grande tristeza, pode ter provocado essa reação em seu corpo.

Ainda sobre as emoções presentes na socialização:

Nasci em uma cidade no interior do Piauí e me mudei com minha família para o Pará, quando eu tinha dois anos. Quando eu tinha 12 anos, perdi meu primo favorito. Aos quinze anos, descobri por que meu pai não gostava de mim. Anos depois, meu pai disse que eu era inteligente [finalizou seu relato com um desenho de um olho com uma lágrima escorrendo e outro desenho com um sorriso] (Carolina, 16 anos).

Aos dois anos, perdi meu pai. Foi uma grande queda na minha família naquele momento. Morava eu, minha irmã e minha mãe. Ela ficou muito abalada com isso, mas é a melhor mãe do mundo. Quando fiz sete anos, minha mãe começou a trabalhar à tarde. Como eu não podia ficar só, passei a minha infância na casa da minha madrinha, que é uma segunda mãe pra mim. Aos meus trezes anos, eu conheci o basquete (não gostava muito de esporte no geral, mas esse era diferente, as pessoas eram legais e tenho amizades até hoje) e concluí o fundamental. Com onze anos, fui diagnosticado com ansiedade e depressão leves. Com quatorze anos, comecei a tomar medicamento contra ansiedade e entrei no IFPA (Fernando, 14 anos).

A partir da fala de Carolina e Fernando, é possível observar o destaque que dão às suas emoções ao revisitar acontecimentos importantes de suas vidas. Essa associação entre acontecimento e emoção expressa a reflexividade tratada por Cardoso de Oliveira (2002), por isso devemos valorizar o aspecto subjetivo do processo de socialização.

As linhas do tempo narradas pelos alunos evidenciam que a vida não ocorre (apesar do nome da atividade sugerir) em uma sequência linear. Planos são adiados, tratamentos de saúde interrompidos e retomados, amizades pensadas para a vida inteira que se desfazem, pessoas queridas que deixam de fazer parte do nosso convívio, o que os coloca num lugar de insegurança e medo.

Ainda que passem por situações macroestruturais comuns, suas trajetórias são vivenciadas de modo singular. Articulam versões de si, ou melhor do Eu, como nos fala Cardoso de Oliveira (2002), quando associam a queda de cabelo com a separação do pai, como vimos com Gabriela ou ainda quando Rômulo elenca o estudo como face mais importante de sua vida e considera a opinião da sua família na escolha do curso técnico e de graduação.

Em todos os casos mostrados, fica evidente que o caráter reflexivo da socialização e que não é só comportamento e ação, mas também é sentimento. A esse respeito, Le Breton (2019) afirma que o ser humano estabelece vínculos através da construção de sentido e valores às suas interações sociais. A expressão de sentimentos pode parecer individual, mas também manifesta valores sociais do cenário sócio-histórico em que são produzidas. Sentimentos e emoções estão na ordem das relações sociais, segundo leitura do autor, o que não se trata de nominar ou universalizar o que as pessoas sentem para se estabelecer um padrão de sentimentos. É, antes de tudo, uma resposta às questões de seu tempo, pois as emoções nascem da avaliação de uma dada situação pelo indivíduo, seja um acontecimento presenciado, seja vivido.

Ademais, os resultados aqui analisados lançam o questionamento sobre o que é ser professor da área de ciências humanas na Rede Federal. Entre as diversas possibilidades, significa que as aulas de sociologia podem ser um lugar de escuta, de modo dialógico, ao proporcionar uma conversa sobre os principais assuntos da vida, sem perder de

vista a problematização dos conceitos e categorias da disciplina. Pode evidenciar, também, a necessidade de um acompanhamento profissional multissetorial no contexto escolar, que contribua, em conjunto ao trabalho docente, para a formação e acolhimento dos jovens estudantes.

A relação entre professor e aluno remete à alteridade na antropologia, no que se refere ao momento de estar com o outro, para aprender a escutar e se colocar no lugar do outro, dadas todas as especificidades do ensino da antropologia na educação básica (Oliveira, 2023; Alencar, Targino e Araújo, 2023). Nesse sentido, reforço que a perspectiva antropológica é marcada pelo encontro com o outro, como sendo aquele que precisa ser conhecido e interpretado conforme seu contexto cultural (Geertz, 1989). Desse modo, identificar as semelhanças e diferenças vivenciadas pelos jovens em seu processo de socialização, para dialogar com eles em sala de aula, dizem respeito, no caso deste estudo, a repensar as formas como somos ensinados a viver em sociedade e o que esse processo significa na juventude.

À guisa de conclusão

Este trabalho buscou refletir sobre a socialização sob uma perspectiva antropológica, no contexto da educação profissional e tecnológica. Tendo em vista os conceitos da antropologia e das ciências sociais, me propus a problematizar as experiências de socialização dos estudantes para debater o conceito em sala de aula.

Utilizei as linhas do tempo como ferramenta metodológica para a discussão do conteúdo sobre o processo de socialização e as instituições sociais. Essa atividade foi realizada em forma de desenhos ou diagramas pelos alunos, que demonstraram uma vasta gama de acontecimentos, experiências e sentimentos envolvidos em suas trajetórias. Chamou

atenção o fato deles irem citando os acontecimentos e pessoas considerados importantes em suas vidas, mas também como se sentem (ou se sentiram) ao longo deste processo, o que evidencia, entre aquilo que foi vivido e sentido, o caráter reflexivo da socialização.

Os resultados obtidos com essa estratégia teórica e metodológica atestam, entre outras coisas, as contribuições da antropologia no processo de ensino e aprendizagem. Vale lembrar que a antropologia, em seus esforços de entendimento das diferenças entre as relações sociais, dedicou grande destaque à noção de alteridade, de estar com o outro. Assim, o que defendo aqui é que o foco da nossa prática educativa se paute nos alunos e nas suas histórias, pois, assim, conseguimos dar um caráter mais humano à nossa experiência docente e a antropologia reúne o arcabouço teórico e metodológico para isso.

Agradecimentos

Agradeço ao CNPq e à PROPPG pela concessão das bolsas de iniciação científica júnior, que custeiam os projetos de pesquisa que nasceram a partir da realização das atividades aqui descritas.

Referências

- ALENCAR, Breno; TARGINO, Gekbede; ARAÚJO, Marcelo (org.). **Antropologia na educação básica**. Belém: Editora IFPA, 2023. p. 29-47.
- BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice M.; MARTINS, José de Souza (org.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. São Paulo; Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1973. p. 200-214.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral**. Porto: Rés, 1988.

FERREIRA, Kirla Korina Anderson. Juventude & escola: percepções dos estudantes sobre a educação profissional e tecnológica em Belém/PA. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 34., 2024, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: ABA Publicações, 2024. Disponível em: [informar link completo]. Acesso em: 26 dez. 2024.

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

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em George Simmel e George H. Mead. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008.

OLIVEIRA, Amurabi. Prefácio: por uma antropologia na educação básica. In: ALENCAR, Breno; TARGINO, Gekbede; ARAÚJO, Marcelo (org.). **Antropologia na educação básica**. Belém: Editora IFPA, 2023.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Eu, suas identidades e o mundo moral. **Anuário Antropológico/99**, Rio de Janeiro, p. 11-25, 2002.

PARSONS, Talcott. **O sistema das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.

SANTOS, Andreia dos; LACERDA, Manuella. O uso das metodologias ativas em sala de aula de sociologia e as percepções dos alunos a respeito do espaço escolar. In: OLIVEIRA, Rafaela; ESTEVES, Thiago (org.). **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de sociologia**. Londrina, PR: Engenho das Letras, 2021. p. 193-216.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. O processo de socialização contemporâneo: revisitando algumas proposições. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (org.). **Sociologia da socialização: novos aportes teóricos**. São Paulo: FEUSP, 2018. p. 10-15.

SILVA, Marcel Freire da; DIAS, Vagno Emygdio Machado. Educação integrada e adoecimento estudantil na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 2, n. 22, p. e11670, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11670>. Acesso em: 8 ago. 2023.



Ana Clara Carvalho é professora de Sociologia formada pela UFMG, com experiência em escolas públicas e particulares. Participa do projeto de extensão “Ateliê de Ciências Sociais e Ensino” e tem interesse em compreender a sala de aula como um espaço de diálogo entre a Antropologia e a pesquisa etnográfica.

Andréa Lúcia da Silva de Paiva é doutora em Ciências Humanas/UFRJ. Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais/UFF/Campos dos Goytacazes/RJ. Membro do Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais (LAPECS) e do Grupo de Pesquisa em Memória e Cultura Motirõ Nhãdereko.

Aanny Gabrielle Menezes Sousa é licenciada em Ciências Sociais/UFC e mestranda em Sociologia/UFPR. Foi bolsista do Pibid e do projeto de extensão “Sociologia para jovens do Ceará: aulas públicas e ações de formação docente”. Possui interesse nas áreas de sociologia da educação, do conhecimento, do currículo e políticas públicas.

Barbara Fontes é graduada em Ciências Sociais, mestre e doutora em Antropologia/UFRJ. É professora de sociologia no Colégio Pedro II e desenvolve reflexões sobre a antropologia na educação básica.

Diorge Santos da Costa é pedagogo, especialista em Psicopedagogia, mestre em Educação/UFRN e doutorando em Antropologia/UFPE. Professor das redes municipais do Recife e de Ipojuca/PE, exercendo, respectivamente, a função técnico-pedagógica e de apoio à coordenação.

Emanoel Pedro Martins Gomes é mestre e doutor em Linguística Aplicada/Uece. É Professor Adjunto I da Universidade Estadual do Piauí (Uespi), do Curso de Letras/Português, lotado no campus Picos.

Graziele Ramos Schweig é doutora em Antropologia Social pela UFRGS e professora adjunta na Faculdade de Educação da UFMG. Tem interesse por: etnografia e/na educação; formação docente; esquizoanálise; e processos de criação. Desde 2019, coordena o projeto de extensão “Ateliê de Ensino e Ciências Sociais” (ateliê.hotglue.me).

José Kleiton Vieira de Lima Ferreira é graduado em Ciências Sociais e mestre em Antropologia Social/Ufal. Coordena o curso de Pedagogia na Faculdade Raimundo Marinho e leciona na especialização em Cultura e História Indígena de Alagoas/Ufal. É técnico pedagógico na Gerência Especial de Educação Escolar Indígena na Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, e agente de governança na Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Quilombola (Pneerq).

Juliana Lima de Carvalho Madeira é bacharel e licenciada em Ciências Sociais/Uema e mestra em Ciências Sociais/UFMA. Professora de sociologia na rede básica de ensino do estado do Maranhão.

Juliany Costa Peres é licenciada em História/UVA e especialista em Ensino de História pela Faculdade Boa Esperança. É professora de história e geografia nos anos finais do ensino fundamental na SME de Reriutaba/CE. Desenvolve pesquisas em trilhas de aprendizagem, jogos didáticos e ensino de ciências humanas.

Kirla Korina Anderson Ferreira é doutora em Ciências Sociais/UFPA e professora do IFPA Campus Belém. Membro da ABECS e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciberultura, Nupec/IFPA, orientando alunos de iniciação científica do ensino médio integrado e de cursos de licenciatura.

Naiana de Freitas Bertoli é doutora em Sociologia Política/UENF. É professora da Seeduc/RJ, da Sedu/ES e da Faculdade Venda Nova do Imigrante. Tem experiência de pesquisa nas áreas de juventude e religião.

Raquel Brum Fernandes é doutora em Ciências Sociais/UERJ. É professora do Departamento de Ciências Sociais/UFF/Campos dos Goytacazes/RJ e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais/UENF. Tem experiência de pesquisa nas áreas de juventude e educação.

Robson Campanerut da Silva é licenciado em Ciências Sociais/UFF, especialista em Educação a Distância/UFF, mestre em Antropologia/UFF e doutorando em Educação/UFC. É professor de sociologia/IFCE, lotado no Campus Tabuleiro do Norte.

Simone de Oliveira Mestre é bacharel e licenciada em Ciências Sociais/Unir, mestre e doutora em Antropologia/UFGM. É professora adjunta do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar.

Thais Nogueira Brayner é licenciada em Ciências Sociais pela UFPE, professora de Sociologia (SEEDF), especialista em Sociologia Política

(IUPERJ/UCAM), mestra e doutoranda em Antropologia Social (UnB). Pesquisa na área das relações interétnicas, povos indígenas, temática indígena, educação para as relações étnico-raciais e educação.

Vítor Gonçalves Pimenta é bacharel e licenciado em Ciências Sociais/UFF. Especialista em Ciências Sociais e Educação Básica pelo Colégio Pedro II/RJ, mestre e doutor em Antropologia/UFF. É pesquisador e professor da educação básica na Seduc/GO.

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar é bacharel, licenciado e mestre em Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia e doutor em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Pará. Atua como professor de ciências sociais do Instituto Federal do Pará Campus Belém, onde é líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Cultura, Educação e Política (GICEP/CNPq) e coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciberultura (Nupec/IFPA)

Gekbede Dantas Targino é bacharel em Ciências Sociais (2003), licenciada em Sociologia (2023), mestre em Ciências Sociais (2006), doutora em Sociologia (2012) e pós-doutora em Sociologia do Trabalho (2019). Atua como antropóloga, pesquisadora e professora no Instituto Federal da Paraíba Campus João Pessoa/PB desde 2011. Integrante dos grupos de pesquisa Antropologia na Educação Básica e Realidade Brasileira e Educação Profissional.

Marcelo da Silva Araújo é bacharel (2000) e licenciado em Ciências Sociais (1999), licenciado em História (2004), mestre em Artes Visuais (2003) e doutor em Antropologia (2014). Professor Titular no Instituto Federal da Paraíba Campus Campina Grande, é associado efetivo da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), é vinculado ao Grupo de Pesquisa Antropologia na Educação Básica.

O quarto volume da coletânea **Antropologia na educação básica** dá continuidade ao projeto de divulgação acadêmica. Esta, desenvolvida por grupo de pesquisa de mesmo nome e protagonizada por docentes da educação básica com formação em antropologia, teve início com a publicação do primeiro volume em 2023. Na composição deste volume, estão trabalhos que resultaram de comunicações orais apresentadas na RBA, Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em julho de 2024, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e no CONABECS, Congresso Nacional de Ensino em Ciências Sociais, também ocorrido na UFMG, em novembro de 2024. Dedicado à construção e manutenção de um fórum permanente de pesquisas, estudos de casos e reflexões etnográficas, a obra reúne, em seus 13 textos, o interesse de docentes e pesquisadores(as) de diferentes regiões do Brasil em discutir as contribuições da antropologia na formação dos estudantes brasileiros, em especial a relação da disciplina com a prática pedagógica, propostas curriculares, sua presença ou ausência em livros didáticos e as experiências em sala de aula ou através de projetos de iniciação científica e de extensão para diálogos sobre ensino, educação e conhecimento antropológico.

Palavras-chave: Antropologia; educação básica; metodologia; recursos didáticos.

