



GD 01

Antropologia e Ensino de Ciências Sociais

Coordenadores(as):

*Gekbede Dantas Targino e
Graziele Schweig*

A antropologia enquanto ponte entre a educação, sala de aula e formação dos professores

Ana Clara Parreiras De Souza Carvalho

Formada em licenciatura em Ciências Sociais pela UFMG há dois anos, e atuando como professora de Sociologia do ensino médio há quase três anos tenho como objetivo trazer algumas reflexões sobre a formação dos professores, antropologia e experiências em sala de aula. Como espaços e projetos que proporcionam a reflexão sobre a prática docente podem alterar a nossa didática dentro da sala de aula? Como o olhar atento do antropólogo sobre o processo de formação e as experiências escolares pode ser uma ferramenta para se entender e ressignificar o lugar do licenciando dentro da universidade?

Tornar mais acessível os conceitos das Ciências Sociais a estudantes do ensino médio e a comunidade fora da universidade é um desafio para muitos que escolhem a licenciatura. Durante a graduação, realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, sentia a licenciatura negligenciada e pensada de uma maneira que dificultava a transferência do que aprendíamos no curso de Ciências Sociais para a prática de ensino na sala de aula. Não parecia haver uma ponte eficiente entre os conceitos densos das Ciências Humanas às teorias educacionais que aprendíamos na Faculdade de Educação (FAE). Parecia se criar um abismo de diferença entre as teorias humanas e práticas docentes, tal como conceitua Huberman sobre a carreira de professor e seu estágio inicial de “sobrevivência”, os constantes questionamentos acerca da distância entre os ideais e as realidades cotidianas em sala de aula. (Huberman, 2000). Ademais, durante a graduação sentia que os alunos da licenciatura eram poucos incentivados a complementar o currículo acadêmico participando das pesquisas educacionais, talvez um reflexo do pouco diálogo entre os projetos de extensão/pesquisa e os alunos de licenciatura.

No ciclo básico de formação em Ciências Sociais parece se criar uma falsa dicotomia em que estudantes de bacharelado irão atuar no meio de pesquisa e desenvolvimento acadêmico e os licenciandos irão atuar na sala de aula de escolas. Esse lugar pouco incentivado do “licenciando pesquisador” me fez ter uma grande

resistência com a escrita de projetos de mestrado e congressos simplesmente por não me reconhecer nesses espaços.

A escolha por essa reflexão se deu durante a disciplina de estágio que aconteceu de forma virtual no decorrer da pandemia. A proposta dos estágios online foi marcada por uma reflexão profunda sobre o “ser professor”, práticas, sentido e vivências na escola, experimentação e acolhimento. Em um momento pandêmico onde tudo parecia estar tão perdido, caótico e incerto o estágio foi um serviu como um espaço de acalanto. Apesar de todo o contexto e a impossibilidade de contato com os alunos, de viver o “chão da escola”, lançamos um olhar atento sobre o sentido de nossas práticas e quais os sentimentos que nos atravessavam nelas, foi um espaço onde pudemos ser sensíveis e sinceros sobre todo o processo até ali. Essas reflexões só foram possíveis pela capacidade de flexibilização e humanização da professora regente da disciplina criando ali um ambiente seguro de partilhas pois, como diria bell hooks, quando a educação é a prática da liberdade os alunos não são os únicos chamados a partilhar, confessar. (hooks, 2017)

A antropologia e etnografia enquanto um método que ultrapassa a barreira entre o observar e participar das pesquisas podem ser tornar um instrumento potente para criar laços entre a universidade, pesquisa, instituição e comunidade escolar. Utilizando a antropologia como ferramenta podemos criar um espaço de sugestão e reflexão à possíveis caminhos para se (re)pensar a formação de professores e o ensino de sociologia, trazendo para os conceitos densos da Sociologia e Ciências Humanas um pouquinho mais de afeto e potência, como coloca Claudia Mara de Tavares Melo 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 fazem parte da rotina do professor tanto quanto do Antropólogo. Enxergar a sala de aula como campo antropológico pode ser uma rica saída para lidar com as imprevisibilidades e a difícil tarefa de ser obrigado a seguir um planejamento pedagógico, bem como, coloca (Schweig, 2024) em suas reflexões acerca do lugar das experimentações, antropologia e os contextos educativos.

Durante minha jornada enquanto professora em diversas situações me vi obrigada a me distanciar do viés conteudista e dos planejamentos pedagógicos e

concentrar em propostas ou acontecimentos que a própria sala de aula e os alunos me traziam. Discussões sobre ética, ciência, saúde mental e o Holocausto Brasileiro, atividades práticas como montar um orçamento para uma família baixa renda são apenas alguns exemplos de experimentações a partir de provocações dos alunos.

Por isso, reafirmo a importância da aproximação do fazer antropológico, do trabalho docente e a sala de aula enquanto campo de pesquisa. A experimentação e os métodos etnográficos podem ser uma alternativa, pois segundo Jorge Larrosa Bondía somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação. (Bondía, 2002). Assim como coloca Huberman nos anos iniciais da carreira de professor a “descoberta” é o aspecto que nos permite continuar a sustentar a nossa escolha pela educação e nos fortalece a enfrentar o aspecto de “sobrevivência” dentro da profissão. (Huberman, 2000).

Palavras-chave: (Formação de professores, antropologia e educação, experimentações).

Referências

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- SCHWEIG, G. R. O experimental e a experimentação no debate sobre educação, ensino e antropologia. *Ilha: Revista de Antropologia*, v. 26, n. 1, p. 12-31, 2024.
- TAVARES, C. M. Como desenvolver experimentações estéticas para produção de dados na pesquisa sociopoética e abordagens afins? *Revista Pró-UniverSUS*, v. 6, n. 1, p. 45-47, 2015.

As Ciências Sociais e, em especial, a Antropologia nos currículos de Ciência e (de) Tecnologia de Alimentos

André Gondim do Rego¹

Este trabalho traz resultados parciais de uma pesquisa de IC conduzida entre 2022 e 2023, no âmbito do Instituto Federal de Brasília². Seu objetivo foi discutir o lugar das Ciências Sociais e, particularmente, da Antropologia nos currículos de Ciência e (de) Tecnologia de Alimentos no país. Para Tomaz Tadeu da Silva (2000), discutir currículo envolve a pergunta sobre o que se deve (ou não) ensinar/aprender para o exercício de determinada profissão. Tanto no campo da ciência e da tecnologia de alimentos (Campbell-Platt, 2015; Fellows, 2019), como no das ciências sociais (Contreras; Gracia, 2011; Menasche; Alvarez; Collaço, 2012) se assume que a questão alimentar demanda uma abordagem disciplinar plural e integrada, ainda que, no âmbito do primeiro, tal pluralidade quase sempre se atenha às disciplinas da grande área das Ciências Agrárias, da qual ele própria faz parte.

Para Juliana Silva *et al.* (2010), a temática alimentar no Brasil envolve dois grandes campos de estudo: um dedicado à “alimentação”, marcado pela visão “cultural” – vigente, p. ex., em cursos de Gastronomia; e outro aos “alimentos”, onde o tratamento físico-químico e biológico é soberano – próprio às Ciências Agrárias. Não obstante, o Fórum Nacional de Formação Acadêmica e Atuação Profissional do Cientista de Alimentos (FOCAL) se refere às “Ciências Humanas, Sociais e Econômicas” como áreas constitutivas de sua formação (ASSOCIAÇÃO, 2020). Além disso, o projeto de lei que trata da regulamentação de tal profissão descreve a “antropologia da alimentação” como um de seus diversos domínios de estudo (BRASIL, 2013). Tal reconhecimento se soma a outros, nas ciências sociais, que assumem o alimento como fenômeno “biocultural” (Contreras e Gracia, 2011), atravessado por múltiplas dimensões

¹ Instituto Federal de Brasília – IFB Campus Gama. Doutor em Antropologia pela UnB.

² O projeto “A Antropologia na formação científica e tecnológica de alimentos: uma pesquisa de levantamento e análise curricular em cursos superiores da área no país” (Edital 2/2022 - PRPI/RIFB/IFBRASILIA, de 18 de jan. de 2022) contou com a participação de Isabela Hosana Pereira de Andrade, aluna do Curso Superior de Tecnologia em Alimentos do IFB C. Gama e bolsista de IC pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF.

(Azevedo, 2017) e responsável por vários “contextos de crise” que demandam, para sua solução, essa integração e diálogo disciplinar (Poulain, 2013).

Esta apresentação busca responder até que ponto tal reconhecimento tem se refletido na formação em Ciência e Tecnologia de Alimentos. Para isto, foi realizado um levantamento desses cursos no país e verificado quais deles apresentavam disciplinas de ciências sociais em seu currículo, bem como se tais disciplinas apresentavam caráter geral/básico (sem relação com a temática alimentar) ou específico/aplicado (relacionada a esta temática), além dos tópicos envolvidos no conteúdo previsto. A identificação dos cursos foi realizada via plataforma e-MEC e teve como critério a área detalhada de “Processamento de Alimentos” (rótulo: Alimentos; código: 0721A0) do Cine Brasil. Em 23 dez. 2022, a busca retornou 104 cursos. Porém, apenas 66 disponibilizavam em seus sítios de internet o Projeto Pedagógico do Curso e/ou sua matriz disciplinar. A amostra analisada somou 39 cursos escolhidos de forma não probabilística, com base em julgamento (Appolinário, 2012). Buscou-se ao menos um curso de cada tipo (bacharelado/tecnológico; público/privado) por unidade da federação.

No conjunto da amostra, nove cursos não apresentaram em sua matriz disciplinar quaisquer disciplinas relacionadas à área de ciências sociais. Por outro lado, 12 deles apresentaram disciplinas de caráter geral/básico relacionado a essas ciências. Tais ofertas foram divididas em duas categorias: I - *Ética, cidadania, direitos humanos e/ou diversidade*; e II - *Sociologia Geral e do Trabalho*. Na Categoria I, constam disciplinas marcadas por uma discussão filosófica sobre ética; articulada ou não à ideia de cidadania e direitos humanos; ou ainda associando tais tópicos à temática da história e cultura afro-brasileira e indígena. Já as da Categoria II envolvem abordagens introdutórias à sociologia ou que tratam o trabalho como fenômeno geral, não relacionado especificamente à área do curso.

Dentre os cursos que possuem disciplinas que articulam conteúdo científico-social com a temática alimentar, se encontram componentes que fazem tal articulação a partir de dois modos diversos: via III – *Mundo rural e meio ambiente*; e via IV – *Socioantropologia da alimentação*. Tais cursos compreendem quase metade da amostra (18). Em sua maioria também apresentam componentes das Categorias

I e II. Dos oito cursos que ofertam componentes com o recorte da Categoria III, cinco o fazem com ênfase na temática rural e os demais na questão ambiental. O destaque aqui vai para o curso da UFRB, que além de apresentar várias componentes relacionadas à temática rural (obrigatórias e optativas), também comporta em seu currículo uma disciplina optativa relacionada à Categoria IV.

A respeito especificamente das disciplinas da Categoria IV, todas dedicam parte de seu conteúdo a uma introdução histórica e/ou conceitual, seja das ciências sociais, seja da sociologia, seja da antropologia. Mas apenas nos cursos do IFMA, do IFPB e do IFES a parte dedicada a essa discussão introdutória/conceitual suplanta em volume a parte aplicada. Nos três cursos citados, os principais tópicos envolvidos na discussão introdutória são: sociologia como ciência; autores clássicos; formação da sociedade capitalista; conceitos fundamentais das ciências sociais. Já nas demais, onde tal volume é menor em relação ao conteúdo aplicado, tal introdução se limita à compreensão de conceitos básicos dessas disciplinas, tais como: sociedade, cultura, socialização, identidade, diversidade e alteridade.

Sobre a parte aplicada, todas as componentes discutem a relação entre alimentação e: cultura, identidade, desigualdade, gênero e/ou etnia. Também são comuns tópicos relativos às transformações alimentares no mundo contemporâneo. Contudo, entre aquelas em que o volume do conteúdo aplicado é maior (cursos da USP, da UFMT, da UERGS, do IFB e do IF Fluminense), há um detalhamento dessas transformações. Neste sentido, são discutidas a relação entre: ciência, tecnologia e riscos alimentares; alimentação, consumo e identidade; estilos de alimentação e ativismo alimentar; além de políticas de soberania e segurança alimentar e nutricional. Para além disso, alguns cursos também exploram, a partir de uma abordagem mais histórica, a evolução das práticas de processamento, conservação e consumo de alimentos (é o caso dos cursos do IF Fluminense, da USP e da UERGS).

Dada a amostra analisada, se observa um número significativo de cursos com a presença de componentes articuladas às ciências sociais (cerca de 77%) e, dentro deste conjunto, um número também expressivo de disciplinas relacionadas à questão alimentar (cerca de 46%). Mais da metade deste último grupo (cerca de 25% da amostra) envolve abordagens de sociologia e/ou antropologia da alimentação.

Considerando o fato de muitas destas componentes (11 de 12 entre as Categorias I e II; e nove de 18 entre as III e IV) serem obrigatórias, é razoável supor que tem havido certo reconhecimento da importância destes saberes para o trabalho dos futuros profissionais da Ciência e Tecnologia de Alimentos.

Palavras-chave: Ciências sociais, antropologia, currículo, ciência e tecnologia de alimentos.

Referências

- ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS CIENTISTAS DE ALIMENTOS. *História*. Piracicaba: Associação dos Profissionais Cientistas de Alimentos, 2020. Disponível em: <http://apcal.com.br/historia/>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- APPOLINÁRIO, F. *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- AZEVEDO, E. Alimentação, sociedade e cultura: temas contemporâneos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 19, n. 44, p. 276-307, jan./abr. 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei PL 5486/2013: regulamenta a profissão de cientista de alimentos*. Apresentação do Projeto de Lei n. 5486/2013 em 30 abr. 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/575521>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- CAMPBELL-PLATT, G. Introdução. In: CAMPBELL-PLATT, G. (Ed.). *Ciência e tecnologia de alimentos*. Barueri, SP: Manole, 2015. p. 1-3.
- CONTRERAS, J.; GRACIA, M. Teorias antropológicas sobre a alimentação. In: CONTRERAS, J.; GRACIA, M. *Alimentação, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 25-107.
- FELLOWS, P. J. Sobre a obra. In: FELLOWS, P. J. *Tecnologia do processamento de alimentos: princípios e práticas*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- MENASCHE, R.; ALVAREZ, M.; COLLAÇO, J. Introdução: alimentação e cultura em suas múltiplas dimensões. In: MENASCHE, R.; ALVAREZ, M.; COLLAÇO, J. (Orgs.). *Dimensões socioculturais da alimentação: diálogos latino-americanos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 7-25.
- POULAIN, J.-P. Permanências e transformações da alimentação contemporânea. In: POULAIN, J.-P. *Sociologias da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar*. 2. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2013. p. 21-134.
- SILVA, J. et al. Alimentação e cultura como campo científico no Brasil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 413-442, 2010.
- SILVA, T. T. da. Introdução. In: SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-17.

O Currículo de Referência para o Ensino Médio em Mato Grosso do Sul e os coletivos indígenas - nas fronteiras do interdito

Célia Maria Foster Silvestre³

A proposta, neste trabalho, é mapear e refletir a respeito do lugar dos componentes curriculares antropológicos no Referencial curricular para o ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2021) e quais são as interconexões com as temáticas indígenas no estado. No que se refere à relevância do tema, Mato Grosso do Sul tem a terceira maior população indígena do Brasil, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), e faz fronteira com dois outros países, Paraguai e Bolívia. Neste sentido, apresenta um contexto que exige uma abordagem educacional sensível e atenta às diferenças culturais, especialmente em presença dos graves conflitos territoriais existentes.

Pretendo discutir como (e se) os componentes curriculares elencados no Currículo de Referência de MS podem fornecer as ferramentas necessárias para que os e as estudantes compreendam as dinâmicas culturais e sociais da região, o processo de colonização e seus impactos sobre os territórios e modos de vida indígenas, assim como os desafios enfrentados pelos coletivos indígenas contemporâneos.

A partir de análise preliminar, é possível apontar que o Currículo contempla as temáticas em análise, aproximando os escopos temáticos das áreas de Sociologia e Antropologia, o que requer refletir a respeito das fronteiras entre os campos teóricos e suas respectivas metodologias, a formação docente e os desafios colocados para trabalhar com os conteúdos que são sugeridos no Currículo de Referência para o Ensino Médio em MS, na área em pauta.

Por outro lado, faz-se necessário analisar, ainda:

1. A relação entre Sociologia e Antropologia e como seus respectivos campos foram historicamente construídos.

³ Docente vinculada ao quadro efetivo da UEMS, atuando nos cursos de Ciências Sociais (Amambai) e Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória (Campo Grande). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Antropologia – PPGAnt, UFGD. Doutorada em Ciências Sociais, UNESP/FCL/Araraquara.

2. O contexto de elaboração dos Currículos de Referência para o Novo Ensino Médio, no bojo da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018), e como esse processo ocorreu em Mato Grosso do Sul.

3. Quais são as condições sociais colocadas ao se trabalhar com estas temáticas nas escolas, vistas, em grande medida, como temas polêmicos e que desafiam interditos.

O argumento que serve de fio condutor à discussão é que embora os componentes curriculares estejam alinhados às temáticas em análise, o que permitiria uma abordagem das questões socioculturais de Mato Grosso do Sul, como as lutas territoriais indígenas, essa prática pedagógica não se efetiva em sala de aula, em que pese a relevante produção na área, inclusive por parte de antropólogos e antropólogas indígenas, que cada vez mais ocupam os territórios da/na universidade (Silvestre, Landa, Tedeschi, 2024).

Palavras-chave: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, Antropologia, coletivos indígenas.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022: indígenas – primeiros resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2024.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Curriculum de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio*. Organizadores: H. Q. Daher; D. O. Santos; M. P. Wilhelms. Campo Grande: SED, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVESTRE, C. M. F.; LANDA, B.; TEDESCHI, S. L. A universidade como (corpo-)território: coletivos indígenas e políticas de (re)afirmação/(re)ocupação de mundos. *Revista Ñandutu*, [S. I.], v. 12, n. 19, p. 1–11, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30612/nty.v12i19.18801>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/18801>. Acesso em: 8 set. 2024.

Educação Integral na Paraíba e Educação Libertária: Uma análise Antropológica acerca da Escola

Kamilla Rocha Ferreira⁴

A escola ao longo dos anos se revelou enquanto uma instituição que desenvolve papel central na formação dos sujeitos que por ela passam, exercendo principalmente acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados. Porém, a educação vai além do espaço delimitado pelos muros escolares e salas de aula. À luz de um olhar antropológico sobre processos e estruturas sociais de reprodução do saber, o presente artigo consiste em analisar o sistema educacional que foi implementado na Paraíba, nos últimos anos, com a criação das Escolas Cidadãs Integrais, comparando-o com um modelo de escola não convencional: a Escola Paidéia. Entre os teóricos que realizam fortes críticas ao modelo de escola institucionalizada vamos contextualizar e analisar na presente discussão a obra de Clovis Nicanor Kassick “A Organização da Escola Libertária como local de formação de sujeitos singulares: um estudo sobre a Escola Paidéia”. Nesta obra, ele reflete acerca de uma organização escolar não convencional na Espanha. Partindo desses pressupostos, o autor passou a questionar se era possível a existência de um “modelo” de escola que superasse as problemáticas que permeiam o sistema escolar dito convencional, pautada “num paradigma organizacional libertário” (KASSICK, 2002, p. 5). Para tanto, seu ponto de partida foi a análise da organização do Centro Educativo Paidéia, que é reconhecida pelo Estado que tem por finalidade formar sujeitos “autogestionários”, a partir de um conceito de autonomia que lhe é peculiar. A preocupação central da Escola Paidéia, repousa na necessidade de proporcionar um ambiente sem conflitos, no qual crianças, jovens e adultos convivam e possam desenvolver-se da melhor forma possível. Nesse ponto há uma reflexão acerca do papel da escolarização. As escolas brasileiras, sobretudo as Cidadãs Integrais do nosso Estado, estão preparando indivíduos para reproduzir ordens, realizar tarefas mecânicas, impossibilitando o pleno desenvolvimento dos

⁴ Doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGCS na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Mestra em Sociologia pelo ProfSocio na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

sujeitos no meio o qual estão inseridos. Na verdade, nossas crianças e jovens estão presos a uma educação que não permite aos mesmos desenvolver suas habilidades e particularidades. Considerando a ótica antropológica, segundo a qual a aprendizagem é constituída por meio da cultura, é importante considerar que quando as crianças adentram o espaço escolar já possuem uma trajetória de construção cultural que lhe fornece as bases para a vida em sociedade. A lógica da escola Paidéia, segundo Kassick (2002) na medida em que se fundamenta no conceito de liberdade, a partir da transformação do espaço escolar em um local de convivência, opõe a educação libertária à nossa acepção de educação, baseada em um sistema disciplinar, caracterizada pela escolarização. No atual cenário, marcado pela égide neoliberal que adentra o espaço escolar, são postos novos desafios, os quais influenciam veemente a legitimidade e o papel da Educação na sociedade atual. Ao refletir sobre que tipo de Educação está sendo oferecido pelo Estado, podemos perceber que interesses estão sendo atendidos e de que forma isso influencia não só nossa prática profissional dos docentes, como também a função da Educação na sociedade. Fundamentando nosso estudo na pesquisa bibliográfica e análise documental, objetivamos compreender como se constituiu esse regime de educação em nosso Estado e quais as implicações oriundas desse processo. Para tanto, iniciamos a discussão contextualizando o surgimento da proposta de Ensino Integral no Brasil, perpassando pela implementação das ECIs na Paraíba, a partir da análise de documentos oficiais, diretrizes e orientações curriculares que norteiam a Educação em tempo Integral, sobretudo, do modelo em questão. Promovendo um debate acerca da relação entre a Antropologia e o campo educacional, analisamos uma organização escolar, não convencional, que ganhou destaque desde seu surgimento: a Escola Paidéia. Confrontando os referidos modelos de ensino, enfatizamos seus pontos divergentes. A Antropologia nos permite analisar os processos sociais que envolvem questões educacionais para além de conceitos escolares tradicionais como, por exemplo, currículo, livro didático, avaliação, conteúdos, entre outros. A educação sob a ótica antropológica ultrapassa os domínios da escola, enquanto instituição social. Ensinar e aprender não se restringe apenas no espaço da sala de aula. Diante da discussão proposta, é perceptível a

oposição entre o modelo de escola instituído em nosso Estado e a escola Paidéia. Esta última rompe de maneira veemente com o sistema de organização escolar convencional, tendo como fundamento princípios de uma educação libertária. Em contrapartida, ficou evidente que o foco do sistema de Ensino Integral do nosso Estado, após a implementação das Escolas Cidadãs Integrais, consiste numa valorização exacerbada das disciplinas diversificadas em detrimento das tradicionais, caracterizando assim, um currículo regionalizado, baseado na pedagogia das competências. Objetivando uma formação imediata, que atenda às demandas do Estado, a educação repousa na mera formação para o trabalho. Nesse confronto, buscamos ressaltar a importância resgatarmos a especificidade da educação, evidenciando ser extremamente necessário que a escola não se submeta às exigências e demandas impostas pelo atual contexto, fortemente marcado pela ética neoliberal, reformulando sua organização a partir da reconfiguração de um novo modo de se fazer educação, produzindo mudanças significativas, não só no espaço escolar, mas, sobretudo na sociedade. Espera-se que as problemáticas discutidas corroborem para uma maior visibilidade dos estudos antropológicos nesse campo, bem como para legitimação desse saber no âmbito educacional, destacando sua importância no debate acerca do papel da educação na sociedade atual.

Palavras-chave: Educação Libertária; Escola Cidadã Integral; Antropologia.

Referências

- APPLE, M. A educação e os novos blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, A. T. (Org.). *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Recensão de: A. P. Rosendo. Coleção: Recensões LusoSofia. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009.
- BRASIL. *Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/lei/L13415.htm. Acesso em: 3 dez. 2021.
- CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. A história da educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.
- CORRÊA, G. C. Educação, comunicação, anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

KASSICK, C. N. A organização da escola libertária como local de formação de sujeitos singulares: um estudo sobre a Escola Paidéia. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

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

LEITE, M. E. P. *Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal*. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LOPES, F. W. R. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 52, n. 1, p. 245-282, mar./jun. 2021.

OLIVEIRA, A. O currículo de Sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). *Espaço do Currículo*, v. 6, n. 2, p. 355-366, maio/ago. 2013.

ROCHA, G.; TOSTA, S. P. *Antropologia & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Temas & Educação, 10).

VIEIRA, R. Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. *Pro-Posições*, v. 24, n. 2, p. 109-123, maio/ago. 2013.

“Meninos que se cortam” e professores que acolhem: reflexões antropológicas sobre autolesão entre jovens estudantes

Marina Leitão Mesquita⁵
Clecia Maria Lopes do Nascimento⁶
Ruy Damasceno Miranda⁷

Esta comunicação objetiva refletir acerca do processo de elaboração e de orientação de duas pesquisas que se debruçaram sobre as práticas e experiências de jovens estudantes do Ensino Médio praticantes de comportamentos autolesivos. A autolesão ou automutilação perpetrada pelos interlocutores da pesquisa impactaram o ambiente escolar de diferentes formas, bem como as emotionalidades e a prática profissional dos pesquisadores que realizaram as investigações e da orientadora dos trabalhos. Ambas as pesquisas foram desenvolvidas por professores de Sociologia da Educação Básica e transcorreram em escolas localizadas no interior do Estado do Ceará. Ademais, os estudos foram realizados no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO (UVA/CE).

As etnografias foram orientadas através dos pressupostos teóricos e metodológicos concernentes ao saber antropológico, tomando como referencial teórico as possibilidades inauguradas pela Antropologia das emoções (Rezende e Coelho, 2010), em diálogo com os caminhos preconizados pela Antropologia do corpo (Le Breton, 2013) e da saúde (Langdon et al, 2012). A primeira pesquisa buscou compreender os sentidos e significados atribuídos à prática autolesiva pelos jovens estudantes do Ensino Médio com idades entre 14 e 18 anos (Nascimento, 2020). Já a segunda pesquisa objetivou analisar os discursos e as posturas dos professores diante das práticas de automutilação entre seus estudantes (Miranda, 2021).

Os resultados do primeiro estudo demonstram que, para estes jovens, o corpo é visto como um tipo de diário de bordo capaz de registrar, expressar e transcrever na pele as emoções, dores e experiências cotidianas. Para fazer os cortes,

⁵ Professora de Teoria Antropológica da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) e do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Doutora em Antropologia (UFPE).

⁶ Professora de Teorias da aprendizagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Mestre em Sociologia (UEVA)

⁷ Professor de Sociologia no Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC-CE). Mestre em Sociologia (UEVA)

costumam utilizar objetos pontiagudos e afiados, como lâminas, vidros, agulhas, estiletes ou qualquer coisa que possa perfurar e cortar a pele, provocando dor. As partes do corpo mais visadas são os pulsos, seguidos por braços, coxas, abdômen e virilha. Constatouse que a prática intenciona provocar dor temporária. Além disso, observamos que esse comportamento pode estar relacionado a conflitos pessoais e familiares, além de abusos sofridos por esses jovens. Assim, chegou-se à conclusão de que esse fenômeno é um ato sem a intenção de suicídio, realizado para aliviar tensões, amenizar dores internas e psicológicas, reduzir o estresse, a solidão e a frustração, e até mesmo para sentir prazer (Nascimento, 2020).

Já a segunda pesquisa identificou que as inovações curriculares implementadas pela Secretaria Estadual da Educação do Ceará tiveram um impacto significativo no trabalho dos professores da escola, direcionando suas atenções para questões relacionadas à saúde emocional, conforme demandado pelos estudantes. Assim, delineou-se um perfil de professor que se alinha a essas novas demandas curriculares, aproximando-se do perfil dos professores de Sociologia. Nesse contexto, refletiu-se sobre como a disciplina de Sociologia, à luz dessas inovações curriculares, pode investir em estudos voltados para a saúde emocional (Miranda, 2021).

Ao passo que as duas pesquisas se debruçaram sobre contextos e realidades sociais semelhantes, os direcionamentos dos dois trabalhos se diferenciam e se complementam, uma vez que Nascimento (2020) focalizou os sentidos atribuídos pelos jovens praticantes da autolesão e Miranda (2021) enfocou o ponto de vista e as práticas realizadas por professores e gestores escolares que precisam responder a essa problemática apresentada pelos jovens estudantes. Dessa forma, consideramos que investir no diálogo amplo e na abordagem interdisciplinar das questões de saúde mental que tangenciam a realidade escolar e a vida dos jovens é fundamental para compreensão desse contexto, de modo a possibilitar a elaboração de políticas públicas e ações intersetoriais que enfrentem as dificuldades resultantes desse quadro. Avaliando que o contexto escolar se apresenta enquanto um espaço sociocultural (Dayrell, 1996) relevante para as juventudes contemporâneas, defendemos que as juventudes escolares devem ser consideradas em sua potência

e complexidade, de modo que as emoções e a saúde mental possam ser acolhidas e promovidas, estimulando uma vida que valha a pena ser vivida (Linehan, 2018).

Por fim, ponderamos as dificuldades inerentes à realização de etnografias que acessam dores, violências e tragédias pessoais de forma tão íntima e singular. Observamos que tanto os autores das pesquisas, como a orientadora dos dois trabalhos foram afetados (Favret-Saada, 2005) pelas experiências compartilhadas pelos jovens e pelos professores que vivenciam na carne e/ou que precisam agir diante de tal acontecimento. Desse modo, esperamos que a comunicação sobre essas experiências etnográficas e o desenvolvimento de mais reflexões sobre a temática, possam colaborar para a constituição de um campo pungente que busque a compreensão e a ação em torno de uma antropologia da saúde mental nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: antropologia das emoções, saúde mental, comportamento autolesivo, automutilação.

Referências

- DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 13, p. 155-161, 2005.
- LANGDON, E. J. M. et al. Um balanço da antropologia da saúde no Brasil e seus diálogos com as antropologias mundiais. *Anuário Antropológico 2011-I*, 2012.
- LE BRETON, D. *Antropologia do corpo*. Trad. I. D. Poleti. São Paulo: FapUnifesp, 2013.
- LINEHAN, M. *Treinamento de habilidades em DBT: manual de terapia comportamental dialética para o terapeuta*. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- MIRANDA, R. *Meninos que se cortam: reflexões sobre o acolhimento de jovens que praticam automutilação na Escola de Ensino Médio*. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Ceará, 2021.
- NASCIMENTO, C. *Pelos cortes uma expressão: um estudo sobre autolesão entre jovens estudantes*. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Ceará, 2020.
- REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

Ensino Antropologia através da temática indígena: por uma abordagem decolonial na Educação Básica

Raquel Simas⁸
Tatiana Prado Vargas⁹

“Brasil, meu nego, deixa eu te contar a história que a história não conta, o avesso do mesmo lugar. Na luta é que a gente se encontra.” Os versos do samba-enredo da Mangueira embalam o início deste percurso pedagógico cujo princípio parte de um giro decolonial que, mesmo não sendo ainda jogado em sua potência, é uma orientação da nossa prática pedagógica. Pretendemos dar visibilidade aos “versos que o livro apagou”, a conhecimentos e temáticas que são preteridos num projeto colonial de ensino. Desta forma, a abordagem antropológica no ensino das Ciências Sociais para várias turmas de Ensino Médio do Colégio Pedro II, instituição federal do Rio de Janeiro, tem como proposta tratar conceitos consolidados neste campo disciplinar como “cultura”, “etnocentrismo”, “relativismo cultural” e “alteridade” através da temática indígena, primeiramente desconstruindo equívocos sobre os povos indígenas para a partir disto refletir sobre as lutas que são travadas para garantir a existência de Brasis plurais.

O objetivo do trabalho consiste em apresentar e refletir sobre uma proposta pedagógica que vêm sendo construída com estudantes de 2º ano do Ensino Médio desde 2013, passando por uma modificação no programa de Sociologia da instituição em 2015 e culminando num projeto de atividades pedagógicas em que os(as) estudantes apresentam em seminários os conflitos indígenas durante a ditadura civil-militar e na atualidade. A estratégia didática adotada combina conceitos fundamentais da Antropologia com exemplos práticos e concretos desses conflitos no Brasil. O fio condutor desse percurso é o debate sobre a luta indígena pela demarcação de seus territórios, com foco em dois momentos cruciais: a ditadura civil-militar (1964-1985) e o período pós-redemocratização até os dias de hoje.

⁸ Colégio Pedro II e Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, doutoranda em Antropologia.

⁹ Colégio Pedro II, mestre em Ciência Política pela UNICAMP.

Para tratar da questão indígena durante a ditadura, construímos num primeiro momento uma reflexão sobre o processo de “modernização conservadora” do campo brasileiro ocorrido naquele período, trazendo para a sala de aula uma compreensão crítica acerca do discurso do “progresso” e do “desenvolvimento” a qualquer custo apregoados pelos ideais dominantes. Ao apostar num modelo de modernização agrícola que aprofundou a concentração fundiária no país e se deu com base numa expansão de fronteiras agrícolas para as regiões Centro-Oeste e Amazônica, os militares, em aliança com a burguesia agrária brasileira, operaram um grande massacre de populações indígenas e demais populações tradicionais como pequenos posseiros, comunidades quilombolas e ribeirinhos. Diferentemente do modelo que estava em pauta pelos setores mais progressistas do país no início dos anos 1960, que defendiam uma modernização democratizante via reforma agrária, os militares “resolveram” o problema do capital no campo brasileiro apostando na ampliação das estruturas provenientes do nosso estatuto colonial: concentração de terras, monocultura, desmatamento e degradação ambiental, produção voltada para os países centrais, aumento na taxa de exploração dos trabalhadores agrícolas e, por fim, expulsão violenta e eliminação de populações tradicionais.

Em termos históricos, a descoberta do chamado “Relatório Figueiredo” em 2013 pelo pesquisador Marcelo Zelic, nos porões do Museu do Índio do Rio de Janeiro, é a munição didática e narrativa que temos para demonstrar, na concretude dos fatos contidos no Relatório, a dimensão trágica dos nossos (des)caminhos políticos neste período. Por se tratar de um documento de Estado encomendado pelos próprios militares ao procurador Jader Figueiredo, não resta dúvida da veracidade dos relatos, que mostram como a残酷和暴力 contra as populações indígenas durante a ditadura não era algo ocasional e isolado, mas um projeto político sólido e coerente com a perspectiva que o Estado brasileiro assumia diante da questão indígena.

O Estatuto do Índio de 1973, sob a fachada de "integração", impôs a tutela do Estado sobre os indígenas, buscando sua assimilação forçada à cultura dominante e a negação de suas identidades. Paralelamente, a ditadura militar promoveu a colonização da Amazônia e do Centro-Oeste, resultando no deslocamento forçado e na dizimação de inúmeras comunidades indígenas, como os Cinta-Larga, Ñambikwara, Waimiri

Atroari, Jihaui, Tenharim, Krenak, Xavante, Panará e Yanomami. Essas comunidades foram violentamente expulsas de suas terras ancestrais para dar lugar aos novos colonos, evidenciando a face brutal da política indigenista da ditadura.

Grandes projetos de infraestrutura, como a construção da Transamazônica e das hidrelétricas de Balbina, Itaipu e Tucuruí, simbolizam também a voracidade do regime militar em seu projeto de "desenvolvimento nacional". Essas obras faraônicas, realizadas sem o devido respeito aos direitos e às culturas indígenas, resultaram em verdadeiros massacres de diversas populações. A construção da Transamazônica, iniciada em 1970 e apresentada como um símbolo de progresso e integração nacional, resultou na devastação de vastas áreas de floresta e foi diretamente responsável pelo genocídio de dois mil Waimiri Atroari, impacto desastroso na população Tenharim, chegando bem perto da total dizimação dos Jiahui. Outro caso emblemático é o massacre do presídio Krenak, ocorrido em 1963, em Minas Gerais. Durante a ditadura militar, o governo criou o Reformatório Krenak, um presídio disfarçado, para onde eram enviados indígenas considerados "rebeldes" ou "problemáticos". Nesse local, indígenas de diversas etnias foram encarcerados sem qualquer direito à justiça e foram submetidos a condições desumanas, como tortura, trabalhos forçados e experimentos médicos. Segundo estimativas da Comissão Nacional da Verdade, o massacre indígena durante a ditadura civil-militar chegou a 8.350 mortes. Um genocídio pelo qual os civis e militares responsáveis nunca foram punidos.

A sensibilização dos(as) estudantes do Ensino Médio para as questões relacionadas à memória da ditadura civil-militar brasileira, especialmente no que diz respeito à questão indígena, pode fomentar, no processo educativo, uma compreensão profunda da resistência desses povos e da importância de suas conquistas coletivas na construção da democracia no país. A partir da redemocratização, o movimento indígena se fortaleceu, se nacionalizou e conquistou importantes direitos expressos na Constituição de 1988, como os direitos à diferença e aos seus territórios. Pela primeira vez, era reconhecido o direito dos indígenas de permanecerem enquanto tal, rompendo os princípios "integracionistas" das Constituições anteriores. Também se reconheceu que o direito indígena às terras que tradicionalmente ocupam era de caráter originário, ou seja, era anterior à formação do próprio Estado e existia independentemente do

reconhecimento oficial. Além disso, fixou-se em cinco anos o prazo para que todas as Terras Indígenas do Brasil fossem demarcadas.

Apesar dos avanços democráticos conquistados pelo movimento indígena e impressos no texto constitucional, é necessário problematizar com os(as) estudantes o caráter dessas conquistas. Se por um lado a ampliação dos direitos indígenas é irrefutável, por outro a Constituição Federal refletiu a força política das classes dominantes ligadas à “bancada ruralista” que se fortaleceu muito durante os vinte e um anos da ditadura. No debate sobre a Reforma Agrária, por exemplo, consideramos que houve uma vitória estratégica desses setores, que garantiram a continuidade do caráter excepcionalmente concentrado da estrutura agrária brasileira. Ao se eliminar a possibilidade de democratização da terra, se garantiu a continuidade do poder daqueles setores historicamente vinculados aos processos de invasão de terras indígenas, assassinatos de suas principais lideranças, desmatamento e destruição das florestas. Como sabemos, o prazo previsto pelo texto constitucional para a demarcação das terras indígenas esteve longe de ser cumprido. Atualmente, segundo o IBGE, 42% dos indígenas vivem fora de terras indígenas.

É por isso que hoje, quando olhamos e analisamos a trajetória da “questão indígena” em tempos de democracia, o que aparece não é a imagem do indígena livre, desfrutando de seus territórios já demarcados e homologados, mas ainda uma luta de resistência contra inúmeras violações aos seus direitos. O atual debate sobre o Marco Temporal, que restringe a demarcação de terras indígenas àquelas ocupadas em 5 de outubro de 1988, evidencia a continuidade da mentalidade colonial e etnocêntrica que marcou a ditadura militar. Essa proposta ignora a história de deslocamento forçado e violência sofrida pelos povos indígenas, perpetuando injustiças e negando seus direitos territoriais. A luta contra o Marco Temporal representa a resistência indígena em defesa de seus territórios e culturas, em um contexto de crescente pressão do agronegócio. A abordagem pedagógica proposta neste trabalho, ao dar visibilidade à luta indígena, contribui para a formação de estudantes capazes de se posicionar contra o etnocentrismo e a favor da diversidade cultural e dos direitos dos povos originários.

Palavras-chave: Antropologia, indígenas, decolonialidade, ditadura civil-militar, redemocratização.

Referências

- FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: SISS, A.; MONTEIRO, A. J. J. (Orgs.). *Educação, cultura e relações interétnicas*. Rio de Janeiro: Quartet; EDUR, 2009.
- PREZIA, B. *História da resistência indígena: 500 anos de luta*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- RUFINO, L. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- VALENTE, R. *Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- FERNANDES, F. *A constituição inacabada: vias históricas e significado político*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

Cristolândia: Pedagogia do cuidado e atuação religiosa na região central de São Paulo

Rodrigo dos Santos Silva¹⁰
Rosenilton Silva de Oliveira¹¹

Nesse texto propõe-se apresentar uma pesquisa de Iniciação Científica financiada com bolsa PIBIC¹², que busca analisar como a razão religiosa é operacionalizada, por meio das ações de agentes evangélicos na região da “Cracolândia”, em São Paulo, com o objetivo de compreender os processos pedagógicos desenvolvidos em meio a população adicta.

A “Cracolândia” é um local no centro do município de São Paulo conhecido pelo grande volume de pessoas que consome drogas a luz do dia e são vivenciadas por circunstâncias expulsivas (Machado, 2021), assim, a gestão das populações de rua nos centros urbanos perpassa o âmbito das Ciências Sociais.

Nesse sentido, tal como observa Tais Rodrigues (2015), o foco da atuação pública não se dá somente por conta do uso das drogas, mas especialmente, porque este consumo acontece em espaços públicos centrais da metrópole. Acrescenta-se a isto, o fato de que a mídia explora este contexto, disseminando sucessivas notícias que “desumanizam os usuários” e que colocam questões equivocadas sobre o crack, tencionando o governo a realizar ações com vistas à “instauração da ordem” (Amaral; Andreolla, 2021, p.7).

Especialmente no contexto de São Paulo, verifica-se uma dualidade governamental de gestão dos ocupantes de rua na “Cracolândia”, que por um lado visa manifestar rejeição através das operações policiais repressivas de dispersão, e por outro, oferecer cuidado através das internações e do assistencialismo religioso das Comunidades Terapêuticas¹³.

Desse modo, é nesse quadro adverso apresentado sobre o território central da cidade de São Paulo que a pesquisa se circunscreve, sendo assim, realizou-se a

¹⁰ Graduando em Pedagogia na Universidade de São Paulo

¹¹ Docente na Faculdade de Educação de São Paulo.

¹² Os dados empíricos desta pesquisa foram coletados por Silva, no âmbito de sua pesquisa de Iniciação Científica, realizada entre agosto/2022 e julho/2023, com financiamento do CNPq, por meio do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica).

¹³ <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/10/plano-da-prefeitura-de-sp-para-cracolandia-gera-tratamentos-de-curto-prazo.shtml>

revisão da bibliografia por meio da consulta a teses, dissertações e artigos científicos que versam sobre os temas da normatização e das Comunidades Terapêuticas descritos por Deborah Fromm; Michel Foucault; Taniele Rui e Maurício Fiore e o Conselho Federal de Psicologia, conjuntamente, analisou-se os materiais institucionais, podcasts sites oficiais (de órgãos públicos e instituições religiosas) e outras publicações produzidas por organismos que atuam no atendimento às pessoas que frequentam a região da Cracolândia.

O campo empírico de observação privilegiou o acompanhamento das atividades realizadas na sede do programa Cristolândia, localizada na “Cracolândia” no centro de São Paulo. Nestas ocasiões foram observadas as atividades do devocional, do culto, das refeições e do banho, além das saídas em busca dos atendidos na região. As observações foram inspiradas na aproximação antropológica em grupos religiosos (Silva, 1998) e descritas no caderno de campo, bem como, na transcrição dos depoimentos, cuja análise das práticas observadas valeu-se perspectiva etnográfica (Magnani, 2008).

Em relação aos resultados, a pesquisa possibilitou identificar certos dispositivos que permitem inscrever as ações da Cristolândia na lógica de uma pedagogia do cuidado. A mudança de comportamento como meta, a associação da conduta moral e religiosa e uma rotina disciplinada são fundamentos do programa. Há uma solicitação por uma entrega absoluta do indivíduo ao tratamento, que inclui práticas de trabalho e religiosas sob a justificativa do cuidado. Nota-se ainda que as ações de cuidado desenvolvidas por agentes religiosos inscreve-se numa pedagogia que visa disciplinar os sujeitos, por meio da conversão e, assim, afastá-lo do vício em crack ou outros entorpecentes. Desse modo, os achados desta etnografia, dialogam em boa medida com as conclusões de Carly Machado (2021) ao caracterizar esses equipamentos sociais como espaço de refúgio.

Além disso, observa-se que o modelo adotado por esse projeto se distanciando tanto das abordagens clássicas das Comunidades Terapêuticas, evitando-se as internações compulsórias, e ressignificando as orientações do Conselho Federal de Psicologia, sobretudo no que tange a noção de “práticas de redução de danos”.

Somado a isso, ao longo do período da pesquisa, notou-se que as Comunidades Terapêuticas estavam cada vez mais atreladas à burocracia estatal, e que consequentemente, alcançaram maior financiamento e maior ocupação do espaço público. Desse modo, as reconfigurações entre estado, religião, pobreza, cuidado e repressão e a disputa dos modelos de cuidado e o papel do estado seguem sendo uma relevante temática a ser investigada, ou ainda, de forma mais ampla, refletia-se sobre o modelo de cuidado neoliberal.

Palavras-chave: Cracolândia; Cristolândia; Comunidades Terapêuticas

Referências

AMARAL, A. J. do; ANDREOLLA, A. H. Drogas, urbanismo militar e gentrificação: o caso da 'Cracolândia' paulistana. *Revista Direito e Práxis* [recurso eletrônico], Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, dez. 2020/fev. 2021. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/39326>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CFP-CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Relatório da inspeção nacional em comunidades terapêuticas: 2017*. Brasília, DF: CFP, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/39rUxt>. Acesso em: 28 maio 2021.

FROMM, D. *Deus e o Diabo na terra do crack: uma etnografia da “cosmopolítica” Batista*. 2014.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. 1999. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf.

MACHADO, C. *Presos do lado de fora*. Working Paper Series: Comunidades Terapêuticas no Brasil. Brooklyn: Social Science Research Council, jun. 2021.

MAGALHÃES, T. R. P. *Campos de disputa e gestão do espaço urbano: o caso da “Cracolândia” paulistana*. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.3615>.

MAGNANI, J. G. C. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, J. G. C. *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: Edusp, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; MECANISMO NACIONAL DE PREVENÇÃO E COMBATE À TORTURA; PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. *Relatório da Inspeção Nacional em Comunidades Terapêuticas – 2017*. Brasília, DF: CFP, 2018.

RUI, T.; FIORE, M. (Orgs.). *Working Paper Series: comunidades terapêuticas no Brasil*. Brooklyn: Social Science Research Council, jun. 2021.

SILVA, V. G. da. *O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras*. 1998. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Antropologias na cena da pedagogia escolar: grafismos adinkra e produção estética visual como recursos de crítica à colonialidade

Tatiana Bukowitz¹⁴



Owo foro adobe

*A cobra sobe a palmeira ráfia.
Símbolo da engenhosidade e da execução de uma façanha extraordinária, com base na capacidade da cobra que, sem mãos nem pés, sobe a palmeira ráfia.*

O trabalho visa compartilhar estratégias pedagógicas criadas para articular três elementos: críticas à colonialidade; saberes antropológicos emergentes de sujeitos à margem da atual estrutura hegemônica de poder; conteúdo curricular institucional presente no ensino de Ciências Sociais na escola básica. Tal articulação é resultado de práticas educacionais organicamente estabelecidas desde o contato interrelacional desde 2020 a 2024 com turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II, no Colégio Pedro II – Campus Centro.

Os recursos educacionais apresentados ao público na comunicação oral demonstram a possibilidade de lecionar temas relativos ao capitalismo como modo de produção (desde a perspectiva teórica marxista) com a cosmopercepção de grupos sociais ancestrais que, desde o século XVI, passaram a conviver segundo a lógica imposta pelo colonialismo nos territórios hoje chamados de América Latina e Caribe (espaços milenarmente reconhecidos como Abya Yala e Pindorama). Hoje, as populações remanescentes de povos originários e de populações submetidas à diáspora de África estão inseridas na nefasta lógica territorial do capitalismo internacional e da organização sociopolítica e econômica nacional de modo especificamente desafiador: isso porque são atravessadas não apenas pelas deletérias imposições do sistema capitalista, mas também porque, historicamente, foram submetidas ao genocídio e ao etnocídio; porque foram agressivamente desterritorializadas. Abordagens antropológicas são centrais para exercitar a alteridade e amenizar estes processos.

¹⁴ Docente do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (Campus Centro), onde atua como professora de Ciências Sociais no Ensino Fundamental II, de Sociologia no Ensino Médio, na Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica (ECSEB - curso de Pós-Graduação *lato sensu*), e colaboradora do LAEDH (Laboratório de Educação em Direitos Humanos). Realizou mestrado em Sociologia pelo IUPERJ e doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana na UERJ.

A costura entre a perspectiva crítica do marxismo sobre o capitalismo com a valorização de saberes e modos de viver destes povos não ocidentais (mas que habitam a América Latina e Caribe) potencializa a análise e a criação de estratégias para superar problemas socioambientais, étnico-raciais, culturais e econômicos, problemas intimamente entrelaçados. Endossam a necessidade deste tipo de abordagem um conjunto de aspectos que emergem desde as obras de Mignolo; Walsh; hooks; Adichie; Ferdinand; Candau e Oliveira; Krenak; Santos. Elas dialogam, pois evidenciam contrastes radicais entre os princípios mercadológicos capitalistas que acessam a natureza (seres humanos e todos os demais seres) essencialmente, como um recurso produtivo; e a cosmopercepção de povos ancestrais e seus descendentes, que, em sua pluralidade, compreendem e relacionam-se com a realidade natural de modo orgânico, regidos pela biointegração (Santos, 2023). A despeito de suas especificidades, confluem ao problematizar múltiplas camadas de opressão, violência, exploração e silenciamento advindas do amálgama que conecta modernidade, capitalismo globalizado e ocidentalização - o que é bem evidenciado por Mignolo (2017).

Como introduzir esta complexa discussão a estudantes do 8º ano do E.F. II? Como abordar o *modus operandi* elementar destas duas dinâmicas socioculturais econômicas e existenciais, caracterizando-as, explicitando algumas diferenças do cerne destes modos de vida? Como sensibilizar e motivar discentes a acessarem, a valorizarem a diversidade de saberes não ocidentais que tecem críticas ao capitalismo e à violenta ocidentalização da humanidade?

O caminho escolhido para este trabalho incluiu os seguintes elementos: 1) uma seleção e apresentação de grafismos adinkra e alguns de seus princípios (desde a obra de Nascimento e Gá); 2) a solicitação de cada estudante, individualmente, escolher um vídeo de Ailton Krenak, sistematizar o que aprendeu e ilustrar o conteúdo artisticamente; 3) texto síntese de didatização e exercícios para estudantes; 4) composição de intervenção artística que coloca em diálogo os adinkra com aspectos atuais do capitalismo globalizado.

A comunicação oral possibilitará às pessoas presentes conhecerem os quatro elementos acima criados. Isso tudo está em andamento: “*owo foro adobe.*”

Palavras-chave: pedagogias críticas à colonialidade, antropologia escolar, perspectiva marxista, grafismos adinkra, ensino de ciências sociais.

Referências

- ADAMS, T. WALSH, C. (Ed.). Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585-590, 2015. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5167476>. Acesso em: 8 jul. 2024.
- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: [s.d.].
- BERNARDINO-COSTA, J. et al. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. p. 1-26. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>.
- FERDINAND, M. *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- IANNI, O. *Karl Marx*. São Paulo: Ática, 1988.
- KONDER, L. *Marx: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MAGALHÃES, F. *10 lições sobre Marx*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [S. I.], 2017, p. 1-18. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZV/k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- NASCIMENTO, E. L.; GÁ, L. C. *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. Rio de Janeiro: Cobogó; IPEAFRO, 2022.
- SANTOS, A. B. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.
- WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Imagens em movimento: percepções e reflexões sobre o papel do cineclube na Educação Básica

Vitor Gonçalves Pimenta

No presente trabalho, fruto da monografia no curso de Especialização em Educação Básica e Ciências Sociais da Propgpec (Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura) no Colégio Pedro II (CPII), busca-se refletir sobre o uso do audiovisual como ferramenta política e didático-pedagógica na Educação Básica. Para a realização de tal tarefa, foco no Cineclube Cinema e Opressões do Laboratório de Sociologia Lincoln Bicalho Roque, no CPII - Campus São Cristóvão III (SCIII), na cidade do Rio de Janeiro. Ao focar no Cineclube, consideramos a atividade cineclubista um elemento central e primordial para a sociedade audiovisualizada, que abre caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática no campo da apropriação e do emprego audiovisual.

O Cineclube Cinema e Opressões faz parte do projeto Ciências Humanas e Cinema: O uso do audiovisual como experiência crítica no âmbito do “Programa de Apoio a Projetos de Iniciação Artística e Cultural, destinado a alunos que participam de projetos de diferentes Departamentos Pedagógicos do CPII, com ênfase no aprofundamento das linguagens artísticas e das vivências culturais”. Esse projeto institucional iniciou-se em 2016 com foco na promoção do processo de ensinoaprendizagem, por meio de recursos e técnicas audiovisuais. Nesse sentido, por um lado, o projeto reflete a questão do cinema como ambiente de comunicação da práxis humana. Por outro lado, o projeto toca na questão educacional do Cineclube, visto como um processo pedagógico desde as primeiras manifestações protocineclubistas.

Nessa visão de formação educacional plena do Cineclube, o projeto procura quebrar a relação pedagógica bancária, que considera o/a/e educando/a/e como um objeto no ambiente escolar. Ao romper com a hierarquia educador/a/e-educando/a/e, essa prática pedagógica proposta no projeto, o/a/e educando/a/e da Educação Básica é visto como pesquisador/a/e e produtor/a/e de conhecimento. Busca-se nesta iniciativa, propiciar que os/as/es educandos/as/es experimentem o processo de construção do conhecimento de forma mais participativa e autônoma, trocando

com a orientação dos/as/es educadores/as/es. Essa troca entre participantes no ambiente de um cineclube é uma das suas marcas históricas.

O cineclube se apresenta, desde a sua criação, como espaço interativo, entre o público e o filme. Não à toa, o cineclube tem como característica a preservação tanto da oralidade (o debate) quanto da apropriação crítica, edificando nesta postura questionadora um “cinema do público”. Além disso, o cineclube caracteriza-se por ser um espaço relevante na formação social e humana, que oportuniza aos participantes das sessões: ver filmes (diferentes do circuito comercial), debater sobre a forma e o conteúdo do filme, aprendendo a partir da própria discussão, em uma relação coletiva de alteridade (pedagogia da diferença).

O projeto Cineclube conta com a coordenação do professor de Sociologia Roberto Mosca Junior e com a participação de 6 (seis) discentes, que são bolsistas de iniciação científica. De acordo com Chamada Interna Nº 08/2017 – PROPGPEC (Apoyo a Projetos de Iniciação Artística e Cultural), as bolsas de Iniciação Artística e Cultural são concedidas por um período de até 6 (seis) meses, abrangendo as áreas de História da Arte e Linguagens Artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro, Dança, Literatura e Produções Artísticas Híbridas; e Memória e Patrimônio. A bolsa tem valor mensal de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais).

O Cineclube está programado para acontecer uma vez por mês, em um dia da semana, normalmente às quintas-feiras de 12h às 13h. Esta opção, pelo horário do almoço, busca ser uma alternativa programática que não concorra com as aulas normais e as atividades extracurriculares, que fazem parte do cotidiano dos/as/es discentes. Segundo a equipe do projeto, esse planejamento de periodicidade e horários foi reavaliado ao longo das sessões do cineclube. O grupo procurou adaptar-se aos fatores da realidade escolar, caminhando no fazer projeto. Em todas as sessões, a equipe do projeto aplicou uma enquete com o objetivo de traçar um perfil do público.

Neste empreendimento analítico, procura-se pesquisar qualitativamente o Cineclube, focando na percepção dos/as/es estudantes. Para a concretização de tal tarefa, buscou-se realizar uma “observação participante” com a equipe do projeto, analisando as práticas e os documentos produzidos pelo grupo. Além disso, adotou-se o método de entrevistas qualitativas com roteiro pré-definido, como técnica

privilegiada de comunicação. Assim, buscou-se as informações diretamente tecidas no diálogo com o/a/e entrevistado/a/e sobre os temas: origem e trajetória social, relação com o cineclube e relação com o colégio. Nessa perspectiva dialógica, descreve-se os significados que as pessoas dão para aquilo que elas fazem. Ao trabalhar com a percepção dos/as/es estudantes sobre essas temáticas, investiga-se a construção coletiva dialógica do conhecimento por meio do uso do audiovisual.

Como resultados dessa investigação, percebe-se o Cineclube como um instrumento de apropriação do audiovisual de maneira crítica e dialógica, tratando os filmes como “produto cultural” inscritos dentro de um “contexto sócio-histórico”. Considerando que parte expressiva da cultura audiovisual está marcada por formas televisivas e hollywoodianas, o Cineclube demonstra ter um papel político e pedagógico de apresentar e problematizar novas experiências audiovisuais no ambiente escolar. Por fim, na análise das/os/es educandas/os/es, o Cineclube é o espaço onde o conhecimento é produzido coletivamente com educador/a/e e educandas/os/es trabalhando juntos/as/es, superando a figura solitária da/o/e estudante vista(o/e) em sala de aula. O exercício de construção coletiva do conhecimento é tecido por meio do debate. Nesse espaço de produção de conhecimento, o debate é percebido como elemento produtor de conhecimento e motivador dos encontros, que, combinado com a exibição do filme, permite ao público navegar em uma determinada história e trocar perspectivas de mundo e interpretações audiovisuais.

Palavras-chave: Cineclube, Antropologia e Cinema, Diálogo, Etnografia na escola, Educação Básica

Referências

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- AGUIAR, J. M. de; CARNEIRO, S. A. O Programa de Iniciação à Pesquisa Científica em Sociologia e a construção das Ciências Sociais no Colégio Pedro II: mobilizando conhecimentos através da pesquisa científica e da cultura popular. *Perspectiva Sociológica*, v. 1, p. 1-13, 2007.
- BECKER, H. S. *Segredos e truques de pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

VI Congresso Nacional da Abecs

05 a 08 novembro de 2024 | UFMG

46

- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reproducibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1.
- CHARNEY, L.; SCHWARTZ, R. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- DUARTE, R. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GUSMÃO, M. O desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes para a formação cultural. In: *Encontros Multidisciplinares em Cultura*, 4., Salvador, 2008. Anais eletrônicos... Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14469.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- LAPLANTINE, F. *A descrição etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- MACEDO, F. Cineclube e autoformação do público. In: MACEDO, F.; ALVES, G. (Orgs.). *Cineclube, cinema e educação*. Londrina: Praxis 6, 2010.
- MARTINS, A. L. L. Cinema e ensino de Sociologia: usos de filmes em sala de aula. *XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2007.
- MINAYO, M. C.; DESLANDES, S.; GOMES, R. (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método, criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- NAPOLITANO, M. Cinema: experiência cultural e escolar. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Caderno de Cinema do Professor*. São Paulo, 2009.
- OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, R. C. de. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2000. p. 17-35.
- PIMENTA, V. Antropologia na escola: algumas contribuições do ofício de etnógrafo à práxis docente. *Cadernos da Educação Básica*, v. 3, p. 1, 2018.
- TOMAZI, N.; LOPES JUNIOR, E. Uma angústia e duas reflexões. In: CARVALHO, L. (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.
- VANOYE, F.; GALIOT-LÉTÉ, A. *Ensaio sobre a análise filmica*. Campinas: Papirus, 1994.