

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

BARBARA JUNGBECK

A ESCOLA MORALIZADA:
um encontro com a Antropologia da Educação no Brasil

PORTO ALEGRE
2022

BARBARA JUNGBECK

A ESCOLA MORALIZADA:
um encontro com a Antropologia da Educação no Brasil

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Valente Dullo

PORTO ALEGRE
2022

CIP - Catalogação na Publicação

Jungbeck, Barbara
A escola moralizada: um encontro com a Antropologia
da Educação no Brasil / Barbara Jungbeck. -- 2022.
33 f.
Orientador: Carlos Eduardo Valente Dullo.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em
Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Antropologia da Educação. 2. Antropologia da
Moral. 3. Escola . 4. Etnografia. I. Dullo, Carlos
Eduardo Valente, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro encontro com a realidade crua da vida foi com minha vó Délia. Ela sempre foi meu alicerce mais ornamentado. Ela foi a primeira pessoa a me dizer para não sair do interior para estudar na capital, com 18 anos, sem nenhum dinheiro no bolso ou contatos. Hoje eu entendo que ela não queria que minha alma se tornasse calejada como a dela. Mal sabe que é a minha maior força para continuar com esperança. Espero que esteja lendo de onde estiver.

Ao mesmo tempo, minha vontade se encontrou com as de minha mãe Márcia e minhas tias Silvia e Ingrid, que me disseram para vir. Para enfrentar o que elas perderam. Hoje eu só queria sentar com vocês em nosso oásis seguro regado a chimarrão e doces para reclamar do mundo feito para os homens. Obrigada pelo respiro de cada dia!

Na capital, encontrei meu companheiro Gabriel. Com ele aprendi que é dialogando que a cabeça desembaraça e que um abraço demorado embaraça um corpo determinado. Obrigada por permitir meu encontro com uma família em Porto Alegre. Família formada por três mulheres que, além de usar as mãos para curar pessoas doentes, acalentam com as receitas da vó Marli. Lêda, Nana e Tia Lalá, obrigada pela acolhida!

Agradeço ao Gefinho que atalhou meu encontro com o amor aos livros, aos filmes e às músicas “boas”. Obrigada por ser meu exemplo de profissional, mas, acima de tudo, de afetividade, espontaneidade e empatia! Essas qualidades encontram a minha maior esperança: nosso Matheusinho. Obrigada, Pati, por ter me permitido esse amor.

Agradeço à universidade pública. Sem o sistema de cotas para estudantes de baixa renda, eu nunca teria conseguido acessá-la. Nunca teria encontrado meu sonho. Ela também propiciou o encontro com meu mestre e amigo, Eduardo. Não teria caminhado com tanto entusiasmo frente às dificuldades acadêmicas se não fosse pelos teus ensinamentos. Preciso dizer que a universidade teria sido muito mais pesada sem ti, afinal, também precisamos encarar a teoria como um jogo. Obrigada por tudo!

Agradeço aos colegas do NER e da Debates do NER por terem me permitido encontrar a maturidade e a responsabilidade acadêmicas tão cedo, além de intelectuais que admiro profundamente. E agradeço também à Raquel Weiss e Alexandre Barbosa Pereira, professores e profissionais que me espelho, por terem aceitado compor a banca examinadora deste trabalho.

Agradeço aos encontros que a vida me proporcionou durante essa minha existência, muitas vezes empurrando-me para questionamentos basilares: minha família e amigas/os.

Agradeço, por fim, mas principalmente, ao meu amor mais visceral, quem me fez chegar aos questionamentos deste TCL: meu irmão Arthur.

*todo o amor que eu tenho
Metade foi tu que me deu
Salvando minh'alma da vida
Sorrindo e fazendo o meu eu*

*Se queres partir, ir embora
Me olha da onde estiver
Que eu vou te mostrar que eu tô pronta
Me colha madura do pé*

[...]

*Teu olho que brilha e não para
Tuas mãos de fazer tudo e até
A vida que chamo de minha
Neguinha, te encontro na fé*

*Me mostre um caminho agora
Um jeito de estar sem você
O apego não quer ir embora
Diáxo, ele tem que querer*

(Dona Cila, Maria Gadú)

A escola moralizada: um encontro com a Antropologia da Educação no Brasil¹

Barbara Jungbeck

Resumo: Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura investiga a afirmação de que a Antropologia da Educação encontra-se em um atual processo de consolidação dentro da Antropologia brasileira há mais de 30 anos. A maior parte das referências especializadas atribui a dificuldade de consolidação ao uso equivocado da etnografia em análises voltadas para a educação escolar, método de pesquisa qualitativa consagrado na Antropologia. Foram empregadas duas etapas para pesquisar essa problemática: a primeira, observação participante e etnografia realizadas em duas escolas urbanas de Porto Alegre e, como segunda, revisão de literatura das pesquisas consolidadas da área. Como resultado, foi encontrada a presença de uma moral tácita compartilhada entre antropólogos/os da educação que concebe um ideal do que é a escola e do que ela deveria ser. Isso torna as pesquisas da área enraizadas na denúncia de uma escola “ruim” e prescritoras de modelos de escola “boa” por intermédio dos benefícios do envolvimento da Antropologia na educação formal. Os aspectos encontrados na pesquisa de campo da autora, mostram características heterogêneas da escola que acabam sendo excluídas da análise pela pesquisa ser induzida por posições morais das/os antropólogos/os da educação.

Palavras-chave: Antropologia da Educação; Antropologia da Moral; Escola; Etnografia.

Abstract: This Degree Completion Work investigates the claim that the Anthropology of Education has been in a current process of consolidation within Brazilian Anthropology for over 30 years. Most of the specialized references attribute the difficulty of consolidation to the mistaken use of ethnography in analyses focused on school education, a qualitative research method established in Anthropology. Two stages were used to research this problem: the first, participant observation and ethnography carried out in two urban schools in Porto Alegre and, second, a literature review of consolidated research in the area. As a result, it was found the presence of a tacit morality shared among anthropologists of education that conceives an ideal of what the school is and what it should be. This makes research in the area rooted in the denunciation of a “bad” school and prescribers of models of a “good” school through the benefits of the involvement of Anthropology in formal education. The aspects found in the author's field research show heterogeneous characteristics of the school that end up being excluded from the analysis because the research is induced by moral positions of the anthropologists of education.

Keywords: Anthropology of Education; Moral Anthropology; School; Ethnography.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso de graduação no formato de artigo de periódico apresentado ao Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais. Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Valente Dullo.

SUMÁRIO

1	Introdução: o encontro com a temática	8
2	O encontro com a escola	12
3	O encontro com o campo da Antropologia da Educação no Brasil	18
4	O encontro do saber com sua moral tácita	23
5	Considerações Finais	28
6	Referências	30

1 Introdução: encontro com a temática

O que é fazer Antropologia a partir do Brasil senão questionar os enquadramentos conceituais da disciplina, atentando-se para as especificidades da realidade brasileira? Lélia Gonzalez e Ana Paula Miranda são mulheres que me inspiram a questionar padrões científicos estabelecidos. Gonzalez (1984), além de comprovar que a democracia racial era um mito, também atestou a presença do sexismo na sociedade brasileira, especificamente a violência simbólica exercida sobre mulheres negras. Miranda (2021) sustentou que a maioria das agressões sofridas por religiões afro-brasileiras não podem ser lidas nos termos de “intolerância religiosa”, fenômeno com uma extensa discussão consolidada, mas de “racismo religioso”. Mas, pergunto, o que acontece quando as próprias concepções antropológicas cunhadas no Brasil se consagram e estancam? E quando elas não são mais questionadas, mas tomadas como normativas para discussões futuras?

Uma das possíveis respostas é que a própria Antropologia, como disciplina das Ciências Sociais, para de ser questionada e de se reinventar - embora sejam ações vitais ao fazer científico. Em livro, Stengers (2002) argumenta que a ciência está tão conectada a interesses específicos do poder que, muitas vezes, se transforma em crença. Colocando a ciência como objeto analítico de pesquisa, a autora questiona o que considera ser uma arraigada indiferença das/os sociólogas/os quanto às implicações de suas práticas científicas: a crença de que apenas a sua ciência é verdadeira.

O que pretendo, neste trabalho, é deslocar essa crítica às e aos antropólogos/os, especificamente àqueles que se dedicaram e dedicam a uma Antropologia da Educação. Acrescendo à argumentação de Stengers, gostaria de pensar na presença de moralidades tácitas que transformam as concepções científicas antropológicas no que a autora chama de crenças. Assim, há uma moralidade tácita basilar na Antropologia da Educação?

A aproximação da Antropologia com a História é importante, aqui, para buscar pela resposta da questão central deste trabalho. É fato que a relação entre essas áreas foi conflituosa ao longo do tempo, principalmente pela busca da superação de teorias evolucionistas dos primórdios da Antropologia². Porém, para que isso realmente aconteça, é preciso escavar os pressupostos em que se escora a ciência. Da mesma forma, para encontrar moralidades tácitas na Antropologia da Educação é imprescindível analisá-la historicamente. Por meio dessa perspectiva, considero que os saberes científicos e as moralidades têm dois

² Um aprofundamento nesta discussão foi iniciado por Claude Lévi-Strauss (1975) através do diálogo com trabalhos de Franz Boas e, posteriormente, abrangido por Marshall Sahlins.

pontos em comum: primeiro, são contingentes e dependentes de seus contextos histórico-espaciais de origem; segundo, arrastam-se pelo tempo, permanecendo e se transformando nas estruturas sociais e subjetivas.

Michel Foucault (2002a), observando que saberes, sujeitos e suas verdades emergem sob determinadas condições espaço-temporais específicas, empreendeu o método genealógico para descobrir como essas emergências se deram historicamente. A possibilidade dessa investigação levou o filósofo a questionar a origem única dos fenômenos defendida por uma História universalizante que ditava o que era verdadeiro e o que não era. Articulado os conceitos de proveniência (*Herkunft*) e emergência (*Entstehung*), oriundos de Nietzsche, Foucault (2002b) demonstrou que essa narrativa discursiva invisibilizava a multiplicidade de forças, acontecimentos acidentais e descontinuidades dos fatos históricos, permitindo que fossem contados e unificados por poucos. Recortando suas análises sobre a emergência dos saberes, o conhecimento surge em momentos específicos mediante discursos específicos e relações de poder que o definem como universal e verdadeiro, excluindo o que não pertence a este contexto circunscrito. Haraway (2009) propiciou uma continuidade deste argumento através do que chamou “saberes localizados” ao questionar a suposta neutralidade e objetividade da ciência, colocando o corpo do pesquisador em evidência.

Partindo desta discussão, analiso a ciência e a moralidade não como contrapostas, mas em conjunto. Da mesma forma que os saberes científicos, as moralidades também são localizadas, provêm (*Herkunft*) e emergem (*Entstehung*) na história. Compreendo moralidades, aqui, simplesmente como Fassin (2018): concepções de bem e de mal, e de certo e de errado, compartilhadas por uma mesma parcela da sociedade. Assim como a realidade se transforma com o passar do tempo, também as concepções morais intrínsecas às relações entre pessoas e suas visões sobre o certo e o errado se transformam. A comunidade intelectual da Antropologia não está em suspenso sobre a regência de moralidades, mas compartilham suas especificidades. O conhecimento antropológico também está articulado com um momento sócio-histórico (Carrier, 2016; Dullo, 2016). Em suma, conforme defendido por Foucault, a verdade é histórica e de seu tempo. As moralidades, por sua vez, também são históricas e de seu tempo, transformando-se em consonância aos discursos de cada sociedade e de cada época.

A Antropologia esteve de mãos dadas com a moral desde seu reconhecimento como uma disciplina. As primeiras incursões antropológicas estiveram inseridas no seio dos projetos coloniais, muitas vezes servindo como coletora de informações e facilitadora do

contato entre povos “civilizados” e “primitivos”³. Nessa divisão classificatória entre sociedades, percebemos a presença de moralidades explícitas, denotadas entre colonizadores que traziam o “bem” através de um “processo civilizatório”, e aqueles que estariam do lado errado da humanidade, beirando a “selvageria”. Essa ligação histórica fez com que a Antropologia, principalmente a partir do surgimento dos estudos pós-coloniais, negasse qualquer envolvimento com a moral, incluindo tornar a moral um objeto analítico. Segundo Fassin (2018; 2012), a Antropologia afastou-se da moral por dois principais motivos: primeiro, o histórico marcado pelo envolvimento com projetos de progresso moral; segundo, o epistemológico, em busca do combate a um evolucionismo e universalismo científicos.

Mesmo perante os fatos já conhecidos da história da disciplina, pretendo argumentar, neste trabalho, que a Antropologia da Educação continua desenvolvendo projetos moralizantes para a escola. Não há a possibilidade de desvincularmos antropólogos/os e moral quando realmente defendemos saberes localizados. Ao afastar ambos, as moralidades que rondam as bases da disciplina acabam se tornando tácitas e construindo objetos petrificados, invisíveis à primeira vista. Dada a impossibilidade de realizar um “truque de deus” (Haraway, 2009) deslocando a moral da/o antropóloga/o (ou de qualquer cientista), é imprescindível explicitar os pressupostos presentes na pesquisa. Strathern (2013) sinalizava este fato desde a virada pós-moderna dos anos 80: a transformação do campo (*field*) para o gabinete (*desk*) fez com que o debate só fosse reconhecido como legítimo quando efetuado entre acadêmicos, separando o objeto (Outro) da ciência. Essa relação se tornou contestável quando os interlocutores deixaram de ser apenas os pares e passaram a ser os próprios sujeitos pesquisados. Nesse momento, a necessidade de explorar as visões do próprio cientista se tornou inevitável para que a validação do trabalho. Essa reflexão pode ser aproximada do que Bourdieu (2004) chamou de “objetivação do sujeito objetivante”: objetivar a relação entre pesquisador e objeto de pesquisa torna-se um caminho necessário para que o objeto não seja reduzido a meros jogos de interesses de cientistas.

Assim, é imprescindível analisar a moral como qualquer outro objeto de estudo da Antropologia, como sinalizado por Fassin (2018, p. 41):

Eu simplesmente quero sublinhar o fato de que a indignação moral se tornou um grande fator na escolha dos temas a serem estudados, em particular entre jovens pesquisadores ou estudantes, resultando no risco óbvio de confusão entre interpretação antropológica e avaliação moral. A consequência é a necessidade de

³ Não pretendo, com essa afirmação, generalizar e reduzir a história da Antropologia apenas aos interesses coloniais, mas chamar a atenção para o fato de que se estabeleceu como disciplina “dialeticamente ligada às condições práticas, às suposições analíticas e aos produtos de todas as disciplinas que representam o entendimento europeu da humanidade não europeia” (Asad, 2017, p. 325). Vale destacar que, no mesmo período, Aimé Césaire (1913 - 2008) produzia análises sobre a negritude partindo da Martinica.

uma metodologia e ética ainda mais exigentes. Quanto mais conscientes e críticos formos a respeito de nossos próprios pressupostos e certezas morais – em lugar de os mantermos na caixa-preta da autossatisfação –, mais seremos capazes de respeitar as bases epistemológicas e de preservar os engajamentos políticos de nosso trabalho científico.

A Antropologia da Educação permaneceu, por muito tempo, sem produzir trabalhos de campo nas escolas urbanas⁴. As discussões estavam centralizadas apenas na teoria. A explicação de Pereira (2017) para este fenômeno, apoiado em Latour, é a dificuldade que antropólogas/os encontram em desnaturalizar o natural, dada a farta quantidade de etnografias dentre escolas indígenas e não em urbanas. Apesar dos esforços constantes de “estranhar o familiar”, este estranhamento não tem ocorrido com pressupostos estruturantes da percepção acadêmica sobre a educação e a escola. Neste trabalho, pretendo ir além do argumento mobilizado por Pereira ao introduzir a presença de uma concepção linear e moral de escola, compartilhada entre essas/es estudiosas/os desde o início da modernização brasileira e que persiste ao longo do tempo.

Essa percepção surgiu a partir de minha jornada ao longo do curso de licenciatura. Foram poucas as disciplinas que uniam Antropologia e Educação, mas eram abundantes as que utilizavam textos das duas áreas na Faculdade de Educação. Em 2020 cursei a disciplina obrigatória chamada “Estudos e práticas socioantropológicas no território escolar”, oferecida pelo Departamento de Antropologia da Universidade. O plano de ensino contava com estudos sobre propostas educacionais para indígenas, metodologia Freireana, exaltação da diversidade e pesquisa participante na escola. Os textos apresentavam tons prescritivos em torno das contribuições das teorias antropológicas para a educação em prol de uma escola inclusiva. Porém, eram poucos, ou quase nenhum, os que utilizavam a metodologia participante para comprovar os argumentos, com exceção dos que dissertavam sobre educação formal indígena.

Ao entrar em contato com o extenso trabalho de Dullo (2013; 2014), especificamente sobre a discussão em torno da base católica que permeia o ideal de pedagogia defendido por Paulo Freire, comecei a refletir sobre as bases morais em que o pedagogo esteve calcado para cunhar sua teoria. Católico fervoroso e precursor da Ação Católica no Brasil, preocupou-se em lutar por um humanismo baseado na agência da reflexão crítica e consciente de educadores e educandos. Paulo Freire era um homem de sua época, compartilhando concepções morais de seu círculo social e refletindo a partir da realidade em que estava posto.

⁴ Nos últimos anos houveram movimentos em prol da produção de trabalhos etnográficos nas escolas, frutos de discussões em GTs de eventos da Antropologia brasileira. Para citar um exemplo, a última RAM realizada presencialmente (2019) rendeu um dossiê (“Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades, agências e insurgências”) organizado por Juliane Bazzo e Eva Scheliga, com a primeira parte publicada em 2020 pelo periódico Campos da UFPR.

Desde antes das reflexões potenciais de Freire, a Antropologia da Educação no Brasil vinha desenvolvendo concepções de educação e escola pautadas no circuito intelectual partilhado. Dessa mesma forma, não seria possível pensar nos termos de uma visão de escola tracejada a partir de moralidades basilares específicas?

Para desenvolver esta argumentação, o trabalho está dividido em três partes. Inicialmente, apresento a observação participante etnográfica que realizei durante o ano de 2019 na escola de educação infantil e ensino fundamental da ONG Pequena Casa da Criança e uma breve passagem pela escola Professora Ana Íris do Amaral, que me permitiram questionar a área. Em seguida, desenvolvo uma breve regressão nos caminhos percorridos pela Antropologia da Educação no Brasil. Por fim, debato sobre as moralidades tácitas que respaldam as concepções de escola urbana, resultando em uma estagnação da área em determinado momento histórico e, principalmente, na limitação das reflexões sobre o próprio fazer antropológico.

2 O encontro com a escola

Quando pensamos no formato de uma escola urbana, ela surge automaticamente como um construto muito estável e consciente. Grades, muros, lousas, filas, uniformes, competição, normalização. Dificilmente encontraremos pelo menos uma pessoa que nunca tenha estado fisicamente em uma escola. Para nos tornarmos antropólogos/os, tivemos que passar por suas classes. Sempre signifiquei a escola como uma oportunidade de melhoria da qualidade de vida: sair do interior onde minha família nuclear criava porcos e ascender financeiramente na capital. Para o meu irmão mais novo, escola era uma perda de tempo. Importava mesmo era trabalhar para receber uma recompensa imediata, o que, para mim, parecia absurdo e errado. Assim como as observações de campo de Mayblin (2010) no interior da região nordeste brasileira, o trabalho infantil era visto, ali, através de um espectro moral cristão em que a criança se mostrava responsável e engajada. Ao longo da passagem do tempo, essa exaltação de um trabalho braçal continuou sendo contraposta ao intelectualismo e à criatividade, principalmente no interior do país e nas áreas periféricas dos grandes centros urbanos.

O mesmo confronto aparece na “cultura contra-escolar” delineada por Willis em “Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução” (1991). Um grupo de 12 adolescentes da classe operária foram observados pelo autor entre 1972 e 1975 nas suas interações em uma escola inglesa. Entediados e não-conformistas, os jovens do sexo masculino formaram uma identidade contraposta às normas da escola. Suas ações foram

comparadas por Willis à cultura do “chão de fábrica”, em que trabalhadores agem para tornar seu trabalho informal minando as autoridades, nestes casos, o professor e o chefe. A postura dos estudantes de classe baixa, matando aulas, vestindo-se de forma inadequada ao ambiente escolar e fortalecendo piadas e atitudes machistas, espelha, segundo Willis, diferenças de classe e de gênero. Para eles, o conhecimento deve servir para práticas braçais imediatas, não para uma retribuição futura, como defendido dentre as classes médias. Mais uma vez, o trabalho intelectual é contraposto ao manual em contextos específicos, como concebido pelo meu irmão.

Foram com essas pré-concepções em mente que encontrei a escola de ensino fundamental da ONG Pequena Casa da Criança em 2018. Quando bati o olho em seu prédio azul, percebi que se conectava com o céu entre o marrom dos tijolos dos puxadinhos do morro. Fincou seus pilares na vila Maria da Conceição, zona leste da cidade de Porto Alegre, em 1956, mas antes de ser construída nesse local, habitou as redes de famílias que se deslocavam como migrantes dentro da própria cidade. A irmã Nely Capuzzo as encontrou próximas da rodoviária de Porto Alegre, ocupando prédios abandonados em situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica. Em uma de suas visitas ordinárias recebeu a notícia de que as pessoas tinham se mudado, mais uma vez. Iniciando uma jornada de busca, descobriu que haviam ocupado uma velha pedreira em um dos morros da zona leste e lá encontrado refúgio. De imediato partiu ao seu encontro. Após algum tempo de atuação no novo local, centralizou as ações em um automóvel doado realizando missas com a ajuda de padres e atendendo às necessidades de saúde das pessoas que ali residiam. O aumento de sua visibilidade e do reconhecimento de seu trabalho trouxe consigo a ajuda de moradores para a construção de uma pequena casa fixa de madeira, então chamada Pequena Casa da Criança. Ali reuniam-se em atividades lúdicas de integração, “catequese, curso de alfabetização de adultos, curso de higiene alimentar e reuniões da comunidade” (Revista Pequena Casa da Criança, edição comemorativa dos 60 anos, 2016, p.17).

Após o falecimento da irmã Nely, em 2002, sua irmã de congregação Pierina Lorenzoni assumiu o cargo de direção da ONG, o qual ocupa até hoje. O foco da ONG sempre esteve em ensinar a doutrina e princípios cristãos às crianças e suas famílias. Com o passar do tempo, a preocupação na formação do ser humano em sua “totalidade” concentrou-se nas mais diversas esferas seculares. Em parceria com o poder público, construiu salas de aula para ofertar o ensino fundamental e educação infantil.

A vila Maria da Conceição, onde a escola atua, é circundada por pessoas de classe média, localizada a 6 quilômetros do centro da cidade. Em torno de 1000 pessoas habitam ali,

sobrevivendo em uma espécie de redoma de vidro. Em seus arredores existem escolas privadas e a emissora Band, mas está fechada em si mesma, visto que seus moradores não têm envolvimento nenhum com os vizinhos de classe média. É considerado um dos mais importantes pontos de tráfico da cidade, onde se localizam duas facções que disputam seus territórios na mesma vila minúscula, representando tensões frequentes de medo que instituem períodos de um quase estado de sítio.

Na sala de recepção da ONG já é possível notar os pôsteres informativos nas paredes, confeccionados pelas crianças da escola. Subindo as escadas em direção às salas de aula encontramos desenhos pintados pelas alunas e alunos expostos nos corredores. Uma característica chama atenção: todas as pessoas desenhadas na folha impressa foram coloridas de marrom, inclusive princesas da *Disney* sempre representadas pela cor branca. Quando seguimos pelos corredores e espiamos dentro das salas, percebemos que a imensa maioria das crianças estudantes são negras. Na sala de audiovisual, onde há um rodízio de turmas para assistir histórias projetadas na parede branca, estão sendo reproduzidos videoclipes com músicas infantis em que todas as personagens são negras. Ao descer até uma salinha anexa na extrema esquerda da Pequena Casa, encontramos a capela de Nossa Senhora da Conceição, padroeira da vila, uma dentre outras 5 capelas espalhadas pelas ruas, onde uma turma de catequese se encontra às quintas-feiras de tarde. No centro da parede atrás do altar, está desenhado Jesus abraçado a duas crianças, ambas negras, incluindo o próprio Jesus. Acima desse Jesus negro, no canto esquerdo, está o crucifixo com Jesus branco pregado. Ali também são celebradas missas inculturadas em que características de rituais afro-brasileiros se misturam ao catolicismo: crianças em idade escolar participam; meninas vestidas de baianas giram em suas saias brancas ao som de cânticos católicos batucados pelos meninos.

Obrigatoriamente, as crianças devem residir na vila ou em seus arredores para frequentar as atividades da escola. As matrículas são realizadas de forma *online* pelo *site* da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, plataforma pela qual passam por classificações segundo moradia e renda familiar e são encaminhadas para a escola. São 350 vagas divididas por esses critérios, quanto menor a renda, maior a possibilidade de conseguir a matrícula. Para esses, o acesso à educação infantil (de 4 a 5 anos e 11 meses) e ao ensino fundamental (a partir dos 6 anos) é garantido. Para aqueles que não conseguirem, a escola oferece oficinas artísticas de contraturno. Existe a possibilidade de escolher entre aulas de *ballet*, instrumentos musicais e artes marciais, conforme o interesse e tempo das crianças, ou, ainda, optar pelo catolicismo e passar pelo processo de catequese.

Convivi mais de perto com três meninas durante o ano em que desenvolvi meu trabalho de campo. Descrevo rapidamente duas delas neste espaço. Alice frequentava a escola de ensino fundamental com seus 11 anos, mas gostava mesmo era de dançar nas oficinas do contraturno. Ela sempre era convidada a participar das apresentações fora da vila para representar a escola. Nas missas inculturadas, vestia-se de baiana e entrava rodando com as oferendas.

Amanda era lutadora de Judô. Conversamos em uma manhã ensolarada de novembro de 2019 na praça da Marinha, no piquenique realizado pelo coordenador da catequese que procurava por oportunidades para que as crianças pudessem conhecer a própria cidade. Amanda, de 12 anos, se referiu àquela manhã como sendo o segundo melhor dia da vida dela. O primeiro tinha sido quando ganhou o campeonato municipal de Judô, representando a ONG. Caminhando em direção ao estádio Beira-Rio, ela dizia que tinha escolhido a roupa que estava usando especialmente para aquele dia. Disse que tinha perdido “BV”⁵ com 6 anos e que recebia “nudes” de meninas mesmo sem pedir. Não gostava daquilo. Tinha experimentado um “kit” de vodca com energético dias antes, mas não ficou bêbada.

Em meados de 2017, na busca por uma escola próxima de minha casa para escrever um trabalho para uma disciplina da licenciatura, encontrei uma remota escolinha municipal de ensino fundamental escondida em uma rua sem saída. Chamava-se Professora Ana Íris do Amaral, no Morro Santana, outra zona periférica da cidade. Ao passar pelo portão, encontrei um pequeno prédio sem grades, com paredes coloridas e desenhadas pelas crianças e cercas destruídas. Em meio às plantas, segui por um corredor que levava aos fundos. Lá percebi pequenas casinhas de madeira construídas para servirem como salas de aula. Conversando com o jardineiro, ele me apresentou a horta manejada pelas crianças e explicou que oferece aulas sobre horticultura. Ao mesmo tempo, uma turma passou correndo com seus bambolês, seguida pela professora que pediu para eu fotografá-los. “Estamos no intervalo da aula”, ela me disse contente. A escola conta com turno integral para crianças de famílias de baixa renda. Uma mãe contou-me que trabalhava todos os dias como diarista em diferentes casas. Não tendo onde deixar sua filha, o ensino integral a acolhia oferecendo atividades que “ocuparão sua cabeça”. Pesquisando sobre esta escola recentemente, leio o seguinte comentário no *Google*:

Aluna da escola até o ano de 1996 fui muito feliz acabei por escolher o gosto pelas Artes, tanto cênicas quanto, música e pintura, agradeço demais aos professores [...].

⁵ “BV” é uma abreviação amplamente utilizada por pré-adolescentes que significa “boca virgem” e se refere a quem nunca beijou outra pessoa na boca.

Foi fundada em janeiro de 1989 em um terreno cedido pela FAPA (Faculdade Porto-Alegrense), atual UniRitter. Tem capacidade máxima para 420 estudantes, educação infantil e ensino fundamental, e trabalha a partir do sistema de ciclos⁶. Para a educação infantil e primeiro ciclo o turno da escola é integral. Além das disciplinas formais, ofertam oficinas, assim como a Pequena Casa da Criança. Para os segundo e terceiro ciclos, há oficinas de contraturno nas quais os estudantes podem se matricular conforme haja interesse. Ela também conta com turmas de Progressão, as quais oferecem suporte por intermédio de monitorias para que as crianças possam avançar para o próximo ciclo. Também oferece passeios, antes custeados por programas federais como o Programa Mais Educação⁷, para visitar áreas indígenas, quilombos, estádios de futebol e feiras do livro, agora interrompidos pela falta de verba.

Os meus encontros com a escola na posição de estudante de Ciências Sociais inauguraram um confronto direto com aquilo que esta instituição significava para mim até então. Encontrei uma situação parecida na dissertação de Silva (2018), realizada através do longo trabalho analítico no Colégio Militar de Porto Alegre. Por não conseguir permissão para entrevistar as/os alunas/os, viu seu trabalho reduzido ao corpo docente, a quem ela se referiu como “detentores do poder” (homens, brancos e professores). Seu interesse em pesquisar as concepções de ciência em uma escola reconhecida pelas suas bases positivistas estritamente disciplinares e com professores de Física, fizeram-no entrar em campo armado com pré-concepções denunciativas sobre uma suposta neutralidade e objetividade da ciência. Ao final de sua dissertação, concluiu que esteve todo o tempo frente a nativos como aqueles descritos por um colega antropólogo:

meu supervisor do estágio docente falou da pesquisa de um colega seu em meio a um povo indígena que tinha um ritual de matar um porco, espetá-lo em um pau e dançar ao redor dele, celebrando ou pedindo crianças. O pesquisador, em sua tese, descreveu o ritual e somou ao relato uma grossa (e grosseira) camada de teoria psicanalítica que “explicava” a força simbólica ritualística, e o significado do espeto (um falo) e a importância dele no imaginário dos indígenas para a procriação. Era como se aquele povo, bobinho, “acreditasse” que os porcos espetados mais a dança de fato gerassem crianças. Mais tarde, o pesquisador volta à aldeia, com a tese pronta, devolve-a aos seus interlocutores. Estes, um tanto compadecidos da

⁶ O sistema de ciclos foi criado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e fundamentado nos ciclos de desenvolvimento das crianças, estudados por Jean Piaget (infância, puberdade e adolescência). No caso da escola analisada, há três ciclos, cada um com a duração de três anos. Ao contrário do tempo anual seriado (1ª série, 2ª série...), 1 ciclo compreende 3 anos do ensino fundamental, um período maior que tem a intenção de respeitar o tempo de aprendizagem individual de cada estudante. A principal ênfase deste modelo é introduzir uma nova forma de avaliação, a progressão continuada, que diminua os gritantes números de reprovação no Brasil. Para uma discussão extensa, ver Bertagna (2008).

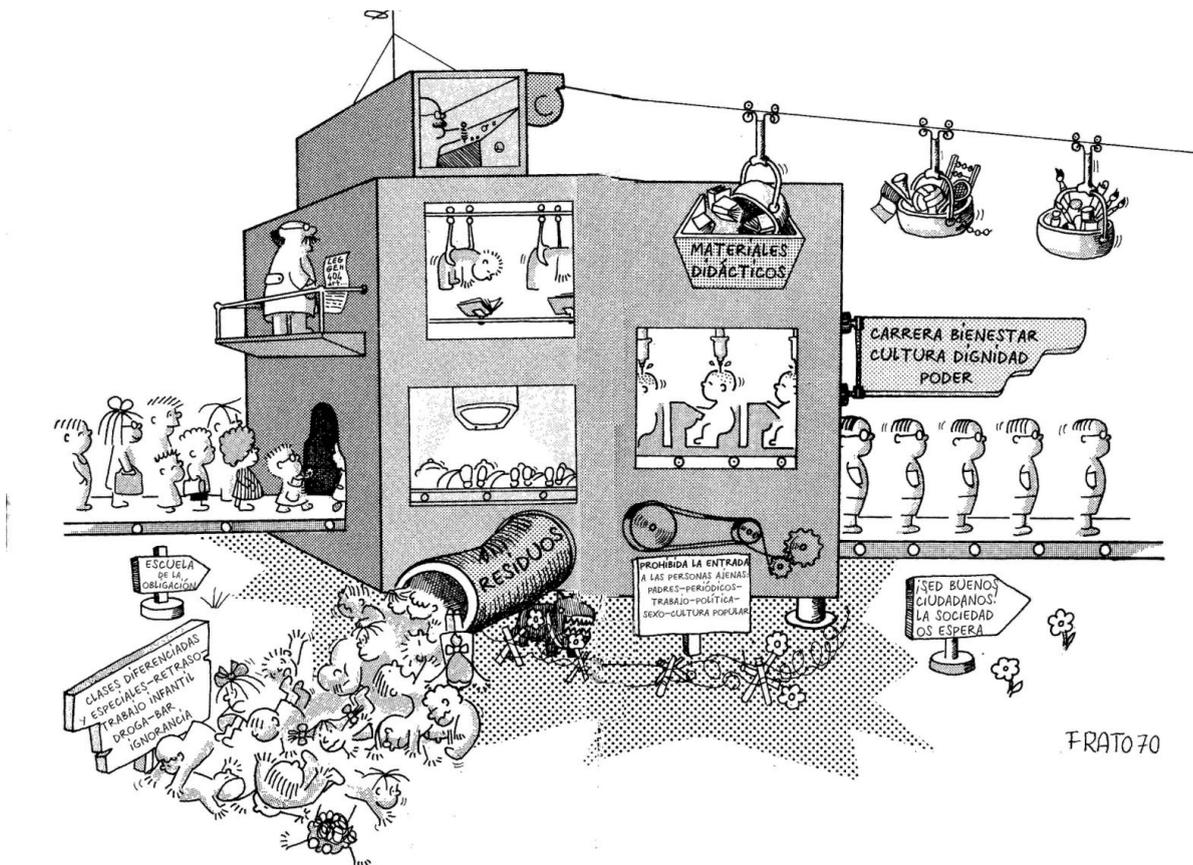
⁷ O Programa Mais Educação foi criado em 2007 e regulamentado em 2010, no governo PT, consistindo em propostas do Ministério da Educação para o aumento da carga horária das escolas estaduais e municipais através da adoção do ensino integral e da oferta de atividades optativas, como esporte, lazer, educação ambiental, entre outras.

ingenuidade do antropólogo, lhe falam: “muito bonito o que você escreveu, mas está errado. Então você não sabe como os bebês são feitos? É com sexo. Se quiser, a gente lhe mostra” (Silva, 2018, p. 127).

Continua sua conclusão comparando os professores pesquisados aos “nativos” da descrição - “tais como o auto reflexivo povo estudado pelo antropólogo ingênuo mencionado acima: continuam com seus rituais, mas sabem que a natureza é tão construída quanto os prédios das universidades que abrigam seus altares tecnológicos, os laboratórios” (p. 128). Ou seja, os professores analisados tinham consciência da existência de diversos fatores interagindo nos resultados de uma pesquisa científica. A escola que eu pré-concebia como somente um degrau para a ascensão financeira por oportunizar uma entrada no ensino superior e, posteriormente, no mercado de trabalho, mostrou-se preocupada em desenvolver diferentes tipos de conhecimentos e competências, seja por meio do desenvolvimento de uma vida espiritual, ou pela dança e pela arte gráfica.

Durante o curso de licenciatura, grande parte da literatura que tive contato reforçou minhas pré-concepções. A escola aparecia como uma instituição engessada e homogênea onde os sujeitos eram preparados para participar de um sistema econômico neoliberal, com características específicas⁸ (como mostra a charge abaixo). Dessa forma, caberia às/aos novas/os pesquisadoras/es e professoras/es, principalmente das Ciências Sociais, intervir para que essa escola fosse transformada através do reconhecimento da diversidade em sala de aula. Esse argumento é utilizado, por exemplo, por Willis (1991), no livro pelo qual abri o tópico: caberia aos professores a sensibilidade de abranger o olhar para o contexto social em que os alunos estão inseridos.

⁸ Para comprovar minha afirmação, cito alguns textos discutidos em sala de aula: Oliveira, Moraes e Dourado, 2013; Gusmão, 2000; Silva, 2021.



A máquina da escola, Francesco Tonucci, 1970.

As escolas que observei e analisei não se encaixam nessa descrição exposta pela charge e pelas teorias de sala de aula. Por esse motivo, passei a questionar as bases em que os trabalhos que descreviam a escola estavam assentados. Por que, após tanto tempo, as problemáticas de pesquisa continuam as mesmas? Ou seja, ultrapassar a escola excludente, homogeneizadora e neoliberal recorrendo à inclusão e à aceitação da diversidade. Afinal, foi isso que encontrei durante os cinco anos da graduação. Abundam estudos sobre os tipos de educação e como a escola deveria ser, mas como chegamos até aqui?

3 Encontro com o campo da Antropologia da Educação no Brasil

Perseguindo as indagações persistentes durante a graduação, encontrei a Antropologia da Educação. Ao mesmo tempo, descobri que são escassas as análises etnográficas realizadas por antropólogos/os nas escolas urbanas. Pereira (2017) expõe, em seu trabalho, parte dessa problemática. A aproximação entre Antropologia e Educação aconteceu, principalmente, pela utilização do método etnográfico, consagrado na Antropologia e com uma extensa discussão

teórico-metodológica⁹, em trabalhos da área da Educação. Ainda segundo o autor, esse fato causou apreensão em muitas/os antropólogas/os, uma vez que o método era utilizado como forma de “isolar o fenômeno pesquisado, baseando-se quase que unicamente em entrevistas individuais e descontextualizadas, sem dialogar com o acúmulo de discussão teórica na antropologia” (Pereira, 2017, p. 155). Dessa forma, grande parte dos trabalhos antropológicos sobre a educação se restringiu a teorias acerca da utilização da etnografia nas pesquisas, principalmente após a publicação do trabalho de Fonseca (1999). A antropóloga argumenta que os estudos etnográficos nas escolas acontecem como um “receituário teórico” que visa separar subjetividades. Tendem a concentrar-se em emoções individuais de sujeitos específicos, acessadas através de entrevistas individuais ou, como chamadas pela autora, “entrevistas quase terapêuticas” (p. 62), em que as expressões verbais e afetivas são enfatizadas às custas da dimensão social.

Essa maneira equívoca de praticar o método etnográfico promove, segundo Oliveira (2013), um silenciamento do rigor metodológico, uma vez que

[...] o contato pessoal do antropólogo com seu “objeto”, o método etnográfico propicia, sim, o estudo da subjetividade. Porém, os sentimentos e emoções que são a matéria-prima dessa subjetividade não são os da psicologia individual. Desde Marcel Mauss e seu ensaio sobre “a expressão obrigatória dos sentimentos”, os antropólogos tratam as emoções como fatos sociais totais (Mauss, 1979). [...] a análise de Mauss mostra que nenhum sentimento humano é inteiramente espontâneo. A alegria, a dor, o desgosto, o ódio são fenômenos que carregam o peso tanto do social quanto do fisiológico e psicológico. É esta dimensão social que parece frequentemente esquecida quando os pesquisadores reduzem a pesquisa qualitativa a um encontro de *psyches* individuais, e quando o agente social afirma que “cada caso é um caso” (Fonseca, 1999, p. 63).

Dessa forma, esse método, responsável por construir modelos abstratos para compreender a sociedade (Fonseca, 1999), tornou-se escasso dentro das escolas.

Para entender essa relação problemática, considero necessário voltar para o contexto em que a utilização da etnografia na Educação iniciou. Mesmo que haja divergências quanto à natureza das pesquisas da época, também há consenso sobre as primeiras pesquisas da Antropologia da Educação emergirem nos anos 50 (Gomes e Gomes, 2012; Vieira, 2017). É deste período que parto neste trabalho. Os estudos precursores da então chamada “Antropologia Pedagógica” (Oliveira, 2015) ligavam-se à necessidade de reconhecer as diferenças culturais brasileiras para desenvolver reformas educacionais apoiadas por um projeto de nação para o “desenvolvimento” nacional. Confluíam teorias esboçando contribuições da Antropologia para as práticas educacionais e buscando estabelecer diálogos sólidos entre as duas áreas - Antropologia e Educação. Nessa época foi publicado o primeiro

⁹ Ver Peirano (2014).

artigo científico que tratava do assunto: a tradução do trabalho de Anette Rosenstiel (1954) intitulado “A Antropologia Educacional: novo método de análise cultural” (Vieira, 2017).

Segundo Gomes e Gomes (2012), intelectuais brasileiras/os foram fortemente influenciadas/os pelo culturalismo norte-americano desde os anos 1930. Nesse período, o Brasil vivia o contexto de uma política de branqueamento racial em que, por um lado, era incentivada uma intensa imigração de italianos e alemães e, por outro, a erradicação de costumes africanos e indígenas em prol da construção de uma unidade nacional branca, cristã e moderna. As reformas educacionais importavam na medida em que deveriam fortalecer e manter uma identidade compartilhada no meio da diversidade. As pesquisas desenvolvidas por intelectuais da educação, dessa forma, voltaram-se para análises culturalistas interessadas em promover o reconhecimento das diferenças na educação. A principal reforma decorrente, nos anos 30, foi o movimento da Escola Nova. Os escolanovistas estavam interessados em promover a centralidade do estudante na aprendizagem, sendo agentes do próprio conhecimento mediante experiências individuais, visando o desenvolvimento de cidadãos democráticos (Santos, Prestes e Vale, 2006) e capacitando profissionais da educação.

Porém, para as/os antropólogas/os dos anos 50, as escolas permaneceram longe de suas lentes, assim como questões envolvendo as desigualdades socioeconômicas do país.

Em uma análise de estudos comunitários realizados na década de 1950, visando originalmente identificar os problemas educacionais envolvidos nas mudanças sociais da época, Consorte destaca justamente a falta de atenção dada aos problemas educacionais e à própria escola. Tratando as comunidades como unidades separadas, e preocupada especialmente em avaliar a possível continuidade dos modelos culturais tradicionais - ou seja, preocupada com o risco de seu desaparecimento - a pesquisa não considerou a inserção dessas comunidades no contexto mais amplo ao qual pertenciam. Como consequência, não houve um estudo sistemático da escola e das diferentes formas que ela assumiu nessas comunidades, uma vez que ela era vista como uma instituição desconhecida, separada do cotidiano local (Gomes e Gomes, 2012, p. 113, minha tradução).

Foi somente a partir dos anos 80, período em que o país passava por um processo de redemocratização¹⁰, que pesquisas nacionais da Antropologia da Educação eclodiram reivindicando sua área como disciplina. Acompanhando os deslizamentos da Antropologia brasileira, como desenvolvido por Peirano (2006), saíram de uma “alteridade radical” experimentada desde os anos 30, para centralizar-se em uma “alteridade mínima”, prezando pela preservação de culturas tradicionais específicas. Encontramos essa argumentação no texto de Carvalho, Ravagnani e Lauand (1980, p. 46):

¹⁰ Para além da área da Antropologia da Educação, as ciências humanas e sociais como um todo passaram por mudanças decorrentes do período pós ditadura civil-militar. Após intensos períodos de repressão, as pesquisas renovaram seus interesses pelos marcadores sociais da diferença (gênero, raça, religião, geração, entre outros) resultando em enxurradas de novas publicações.

Na nossa sociedade (no Brasil), a primeira questão que se coloca é, pois, que raízes, que tradição devemos buscar. Não há de ser, evidentemente, a tradição dos senhores de engenho, de minas e de cafezais: estes não a tinham nem mesmo no sentido pedante e espúrio da palavra. Representavam simplesmente a autoridade, o poder garantido pela força das armas. Deveram ao índio e ao negro quase todos os elementos culturais que lhes permitiram sobreviver nos trópicos, além da própria subsistência e da riqueza que lhes adveio pelo trabalho e suor alheios, dos escravos e (por breves lapsos de tempo) da parentela pobre de camponeses de Portugal que para cá se trasladaram - Temos que buscar essa tradição, portanto, nas camadas populares, nos ideais comunitários das reservas indígenas, dos quilombos, da organização democrática dos primeiros imigrantes, nos mutirões e na solidariedade dos "parceiros do Rio Bonito"...

Outros ideais que tiveram impactos profundos na área, nessa mesma época, foram as pedagogias propostas por Paulo Freire após o período ditatorial. Este pedagogo defendeu a educação como um caminho para o fortalecimento da democracia brasileira, uma vez que ambas, educação e democracia, são estabelecidas em processos contínuos de participação, diálogo e liberdade coletivos. Para Freire (1983), a escola deveria incentivar a criticidade e autonomia partindo dos saberes cotidianos dos estudantes, para que, no futuro, tornem-se capazes de refletir sobre seus próprios problemas. A liberdade, nesse caso, é essencial para que a alteridade e a diversidade sejam reconhecidas no exercício democrático, em contraposição ao autoritarismo do período anterior. Ao mesmo tempo, Freire estava interessado em denunciar a “educação bancária” que, segundo ele, estava em voga nas escolas brasileiras. Deve ser combatida por uma “educação libertadora” que mostra aos sujeitos sua capacidade reflexiva por meio do conhecimento dialético entre a realidade dos alunos (prática) e a teoria. A educação defendida por Freire, dessa forma, é responsável por libertar os sujeitos oprimidos historicamente, seja pelo sistema escravagista, por colonizadores, educadores jesuítas ou pelo sistema econômico capitalista.

Assim, grande parte dos estudos antropológicos sobre a educação e a escola passaram a questionar o formato escolar, o que foi considerado, por Gomes e Gomes (2012), uma reação ao período ditatorial anterior que defendia uma educação profissionalizante frente ao fenômeno do “milagre econômico” (Romanelli, 1996). Acrescento, ainda, que esses questionamentos estão intimamente ligados às críticas de Paulo Freire à educação bancária, interessada em formar trabalhadores oprimidos para o capitalismo, como mostra a charge do tópico anterior. Antropólogas/os se interessaram em analisar as contribuições da Antropologia para a educação, a fim de transformar o sistema escolar em prol de uma educação inclusiva

que reconhecesse a diversidade de conhecimentos e a reflexividade dos estudantes¹¹. Encontramos uma parte dessa argumentação em Brandão (1981, p. 45):

"Reinventar a educação" é uma expressão cara a Paulo Freire e aos seus companheiros do Instituto de Desenvolvimento e Ação Cultural. De algum modo eles a aprenderam na África, trabalhando como educadores junto a educadores de países como a Guiné-Bissau e as ilhas de São Tomé e Príncipe, que se haviam tornado independentes de Portugal e tratavam de reinventar, mais do que só a educação, a sua própria vida social. O mais importante nesta palavra, "reinventar", é a idéia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto.

Ainda, segundo Gomes e Gomes (2012), as pesquisas desenvolveram interesses nas "relações entre símbolo, conhecimento e poder" (p. 115, minha tradução) nos estudos culturais sobre a escola, introduzindo temáticas como sincretismo religioso, raça, "cultura e alienação; cultura de massa; dominantes e não dominantes [...]" (Gomes e Gomes, 2012, minha tradução, p. 115). Para realizar essas análises, a etnografia pareceu ainda mais importante na medida em que propiciava uma aproximação com as realidades plurais dos estudantes. Ouso dizer que o uso da etnografia iniciou ainda nos anos 30, por parte dos/as educadores escolanovistas. Ainda assim, as salas de aula das escolas formais continuaram subsumidas a um contexto tecnicista e excludente.

Olhando mais de perto para o processo de institucionalização da Antropologia da Educação, a partir da Reforma Universitária da década de 60 houve um avanço na criação de programas de pós-graduação especializados na educação (Oliveira, 2003). Porém, segundo levantamento realizado por Oliveira (2021), mesmo com o crescimento das pesquisas antropológicas, a educação como objeto analítico desliza como secundário na área, nunca como central. Esteve, segundo esse mesmo autor, presente apenas em áreas consolidadas nos currículos das pós-graduações como Antropologia da Criança, Raça e Etnicidade, Juventudes e, principalmente, nas faculdades de Educação, sobre o uso da etnografia como metodologia de pesquisa. Ainda citando Oliveira (2015), o autor conclui que nunca houve uma linha de pesquisa nos programas de pós-graduação brasileiros em Antropologia voltado à Antropologia da Educação como campo central.

Apesar dos últimos esforços empreendidos para construir grupos de estudos e linhas de pesquisa através dos eventos promovidos por associações científicas, como ABA, RBA, RAM, ANPOCS (Gomes e Gomes, 2012), compartilho da visão não otimista de Oliveira (2015) a respeito da consolidação do campo no Brasil. Há mais de 30 anos antropólogas/os

¹¹ Encontramos exemplos dessa argumentação em Granato (1974), Brandão (1985), Gusmão (1997a; 1997b), Valente (1996), Carvalho (1984), Carvalho, Ravagnani e Lauand (1980), Teixeira (1994), Lopes (1997; 2002), Consorte (1997), Gonçalves (1985).

argumentam que a área enfrenta um atual processo de consolidação (Bazzo e Scheliga, 2020; Oliveira, 2021; Gomes e Gomes, 2012; Pereira, 2017), mesmo perante vários textos teóricos que tratam da escola como objeto desde os anos 50. A respeito dessa conjuntura, Pereira (2017, p. 158) afirma que “há também uma grande falta de jeito da antropologia, principalmente no Brasil, em lidar com o tema da educação e, o mais crucial, em abordar o tema da educação escolar formal”.

A dúvida que paira no ar é por que, após todo esse tempo, o campo permanece se consolidando e são poucos os estudos etnográficos, como descritos por Fonseca (1999), realizados por antropólogas/os nas escolas? Por que existe essa “falta de jeito” da Antropologia? Por que a grande maioria da produção antropológica sobre educação escolar formal é estritamente teórica?

4 O encontro do saber com sua moral tácita

Meu argumento central, para responder às questões com as quais fechei o tópico anterior, é o de que a “falta de jeito”, afirmada por Pereira (2017), vai além da argumentação mobilizada por ele no mesmo artigo. O autor defende que a dificuldade em realizar pesquisas antropológicas empregando o método etnográfico é a extrema naturalização que as/os pesquisadoras/es têm sobre a escola formal urbana, visto que faz parte de suas vidas cotidianas desde a infância. Argumento, em acréscimo, que a dificuldade está ligada a uma visão moralizante da escola que se tornou tácita desde o início da modernidade ocidental nas percepções dos pesquisadores, o que torna a área da Antropologia da Educação, no Brasil, estagnada em um constante processo de consolidação.

Christoph Wulf (2005) analisa as transformações e permanências que a concepção ocidental de educação passou durante a virada da Idade Média para a Moderna no século XIX. Segundo sua análise histórica, a educação ocidental esteve pautada, desde seu nascimento, em uma teleologia cristã. Ela deveria servir para instruir o Homem, com H maiúsculo, à sabedoria e à piedade. Conhecer as coisas significaria conhecer mais o seu Criador, voltar-se à gratidão e ao reconhecimento da humanidade falha e pecadora. Em suma, a educação tornaria o ser humano melhor. O início da modernidade e da divisão social do trabalho também transformou a educação. Os Homens precisavam ser disciplinados e agentes que controlassem seu próprio corpo e emoções para favorecer o sistema econômico, o que deveria ser ensinado nas escolas. “Esse controle de si, mantido por certas práticas escolares, substitui o controle assegurado exterior, pela sociedade” (Wulf, 2005, p. 36). Ainda assim, um

ser humano pietista e em eterno aperfeiçoamento arrastou-se no tempo. Exemplo dessa continuidade foi o pensamento de Rousseau (1712 - 1778), um dos filósofos mais influentes da modernidade. Para ele, a educação deveria ser uma mola impulsionando desde a infância à emancipação do indivíduo, à transformação de um sujeito para um agente capaz de emitir suas próprias opiniões instruídas pelo acesso à educação; um Homem melhor. Elias (1994) explica essas transformações a partir do processo de civilização ocidental em que as emoções individuais devem ser autocontroladas. O pietismo religioso, dessa forma, impõe a agência disciplinadora dos próprios indivíduos sobre suas paixões mundanas. Esse pensamento também denota uma contraposição entre a educação e o trabalho braçal, uma vez que a consciência deve superar o corpo.

A escola acompanhou todas essas mudanças, sendo colocada, segundo Trindade e Menezes (2012), no centro da vida social como responsável por autonomizar os indivíduos da sociedade de forma universal, assim defendida desde Comenius (1592 - 1670) (Wulf, 2005). O projeto modernizante brasileiro esteve circundado por essa racionalidade, interessado em construir um sujeito ideal que faria o país progredir.

Nos anos 80, a Antropologia da Educação brasileira ressurgiu denunciando o modelo vigente de escola que, segundo teorias da época, era responsável por uniformizar os estudantes, excluindo as alteridades e colonizando os pensamentos. A Antropologia, nesse caso, seria responsável por introduzir no ambiente escolar o reconhecimento da diversidade. Encontramos essa afirmação no trabalho de Gusmão (1997b) a respeito de um processo colonial em que

a dominação política e historicamente determinada nas relações entre diferentes grupos e, principalmente, na história do mundo ocidental, revela o colonialismo como negador da diversidade humana. Centrado num modelo cultural único e na necessidade de colocar sob controle o diferente, a sociedade ocidental constrói uma prática pedagógica também única e centralizadora. O movimento deste mundo, de que fazemos parte, caminha da diversidade para a homogeneidade, eixo em que também se inscreve a história da antropologia, como ciência, e da pedagogia ocidental, como prática. Vinculadas e determinadas pela lógica impositiva dessa história comum, defrontam-se ambas (Antropologia e Educação) com o desafio de resgatar e redimensionar o universo das diferenças, da diversidade que, como diz Carvalho (1989), referindo-se aos antropólogos, exige renovar a visão de mundo e das coisas (p. 20) (sem página).

Também encontramos a continuidade desse pensamento no livro de Brandão (1981 p. 4-5):

Por isso mesmo — e os índios sabiam — a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. [...] Assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os

outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.

Nos atuais trabalhos da área, ainda encontramos a mesma denúncia, enquadrando a escola nos mesmos termos mas com um acréscimo nominal, além do colonialismo, o sistema neoliberal é responsável por esse projeto. Somado a essa visão da escola, estudiosos têm defendido uma certa “agência” dos estudantes que subverteria a ordem escolar encontrando uma liberdade em meio à opressão.

Essa argumentação é perceptível na tese de doutorado de Juliane Bazzo, defendida e publicada em 2018, que trata sobre o agenciamento “da noção *bullying* situada como uma categoria de acusação social no cotidiano contemporâneo brasileiro” (resumo). Fazendo trabalho de campo em duas escolas da Serra Gaúcha, a autora conclui que a escola funciona como o principal “ego” mobilizador e orientador das ponderações sobre o termo quando comparada com as demais instituições pesquisadas (Estado, academia, mídia, mercado). Analisando as entrevistas individuais que realizou, ela quase sempre chega às mesmas conclusões: de que as diferenças, tornadas meios de ridicularização de alguns colegas sobre outros, são silenciadas pela escola por meio de uma exaltação da igualdade.

Com esse receituário, legam aos discentes a responsabilidade exclusiva – bem ao estilo neoliberal de governo – de se reconhecerem como iguais a despeito de suas diferenças que, em concreto, são desigualdades. Tudo se passa como uma questão de mudança de comportamento individual. Tal protocolo, porém, “dissocializa a experiência das desigualdades” e dissolve “lutas coletivas em provas pessoais” (Bazzo, 2018, p. 186).

Linhas abaixo, a autora reafirma, novamente, que o silenciamento e xingamento, por parte dos educadores, da violência cometida por meio de apelidos utilizados pelos agressores permite a reprodução da “demanda neoliberal de autogoverno dos sujeitos, como unicamente responsáveis por frear quadros de violência, em verdade, sociológicos” (p. 195). Bazzo utiliza o termo neoliberalismo em sua tese para explicar as ações das/os professoras/es e dirigentes da escola. A escola passa a ser descrita apenas como reprodutora de um sistema fantasmagórico e errado, além de “abastecedora de níveis desiguais de cidadania, essenciais para atender a propósitos capitalistas e, mais recentemente, neoliberais” (p. 309).

O mesmo pode ser observado no primeiro artigo publicado no dossiê organizado por Bazzo e Scheliga (2020). Maia (2020) parte de um trabalho etnográfico de 11 meses em uma escola do Rio de Janeiro, mobilizando vários aspectos estruturais da escola e de seus estudantes, focando nas mobilizações estudantis por uma “escola decente” e por um tratamento respeitoso por parte do corpo técnico. Ao mesmo tempo, discute os aspectos

desiguais da cidadania no Brasil a partir das relações escolares. Porém, perante essa importante temática para pensar o cenário nacional atual, o autor coloca a Secretaria Estadual de Educação e a escola como propagadores de uma cultura autoritária e antidemocrática. Conclui isso analisando a decisão institucional de substituir a direção da escola por aquela que os próprios estudantes estavam reivindicando como, nas palavras de Maia, apenas uma sublimação “[d]o clima de insatisfação geral que dominava os espaços da instituição” (p. 43). Pergunto-me sobre como se deram os processos de decisão dentre os próprios dirigentes da escola, que foram substituídos por reivindicação dos estudantes, e, ainda, sobre as condições de trabalho dentro da própria Secretaria.

Ainda analisando as publicações do dossiê, gostaria de pensar sobre o trabalho de Machado (2020). Analisando a categoria “perfil”, o autor demonstra, por meio da etnografia, o caráter excludente e reprodutor de racismo, homofobia e sexismo das escolas de teatro. Comparando duas escolas em diferentes contextos, Nova York e São Paulo, ele descreve as percepções dos professores, responsáveis diretos pelo delineamento dos corpos corretos para determinados papéis teatrais, e de uma aluna que é impedida, pelo seu próprio reconhecimento, de realizar o sonho de interpretar Bela¹², por não possuir a fenotipia de uma princesa: branca, loira, com o corpo retilíneo e jovem. Porém, mais uma vez, a escola e seus dirigentes são colocados apenas em uma posição denunciatória, generalizando essas experiências. Não há especificidades de cada contexto, uma vez que as escolas não pertencem ao mesmo país? E os novos movimentos inclusivos dentro do teatro, não geram efeitos?

As escolhas de foco dessas pesquisas mostram uma densa descrição das “vítimas” da escola em detrimento de análises voltadas ao próprio sistema escolar. Isso remete-me ao que Dullo (2016) chamou de crise da Antropologia contemporânea: a extrema preocupação em levar o nativo a sério. Segundo esse autor, a/o antropóloga/o só leva a sério e, portanto, se limita a descrever aqueles nativos que compartilham de suas posturas político-morais. No Brasil, o foco geralmente é ajustado sobre as minorias sociais, enquanto sobra a denúncia (e a análise crítica) aos enquadrados como opressores ou, como lembrado por Dullo em uma releitura de Harding (2001), como “*repugnant other*”. Trazendo para pensar a Antropologia da Educação, a escola parece ocupar o espaço deste “Outro repugnante”, servindo aos interesses neoliberais em formar trabalhadores irreflexivos, e não sendo “levada a sério”, enquanto os estudantes tornam-se apenas vítimas tentando sobreviver sob o sistema.

¹² Para conhecer a história de “A Bela e a Fera”, acesse https://disneyprincesas.fandom.com/pt-br/wiki/A_Bela_e_a_Fera (Acesso em 19 abr. 2022).

Esse é o caso da estudante entrevistada por Machado (2020), que sofre por não poder realizar seu sonho, e do grupo de estudantes investigados por Maia (2020) que, mesmo após elegerem os dirigentes escolares por meio de suas reivindicações, são descritos como silenciados pela manobra institucional. Onde, então, mora a capacidade reflexiva desses agentes se são apenas vítimas do sistema?

Não pretendo, a partir dessa ênfase, negar a existência de alguma versão do ideário neoliberal na educação formal. Afinal, não há como excluir a escola de seu contexto econômico e político. Como muito bem discutido por Pereira (2017), “as escolas seriam as responsáveis por inserir nos corpos e almas dos indivíduos as marcas sociais, culturais e psíquicas de que pertencem e servem a certa ideia de Estado-Nação” (p. 159-160). Porém, quero chamar atenção para que o ato de taxar uma escola apenas como reprodutora do neoliberalismo é um fator limitante para as análises etnográficas. O que observei nos dados de minha pesquisa foram trabalhadoras/es da educação interessadas/os em promover uma escola que movesse o corpo das crianças na música, na dança, no esporte, na religião. Também existiam projetos de empreendedorismo e preparação para o mercado de trabalho, mas recebiam um investimento simultâneo ao de outras áreas, o que complexifica o cenário sob análise. Tal percepção mais complexa é resultado direto do meu investimento etnográfico.

Além disso, a ênfase na agência reflexiva dos estudantes remonta ao pensamento moderno da educação, como descrito anteriormente. Desde Rousseau, há a ênfase em prescrever uma educação responsável por emancipar os indivíduos, que, perceptivelmente, continua na ordem do dia de uma educação emancipadora. Como desenvolvido por Dullo (2013; 2014), um cidadão democrático também faz parte de um projeto de sujeito, uma normalização, que exclui aqueles que estão fora da norma tornando-os o “Outro repugnante”.

A partir de minhas observações na escola da ONG Pequena Casa da Criança, encontrei professoras/os desenvolvendo projetos sobre a história e desafios da negritude no Brasil. Os desenhos pintados de bege e marrom nas paredes da escola demonstraram a presença do reconhecimento da diversidade racial dos estudantes e da pluralidade da escola. A valorização de uma determinada identidade negra também é um projeto de subjetivação. As crianças aprendem a valorizar sua negritude em um país racista. Da mesma forma, ambas as escolas que encontrei, contradizem uma educação estritamente mecânica e excludente. O corpo não é disciplinado apenas para obedecer à economia capitalista, mas é, também, colocado em movimento na arte e na religião. O contexto econômico e racial em que as/os estudantes estão postas/o, as/os fazem pertencer à categoria de minorias sociais, o que não os impede de escolher entre participar do programa Jovem Aprendiz e ingressar no mercado de trabalho ou

participar do grupo de orquestra da escola sem receber remuneração imediata. Negar esses fatores na análise, faz da empreitada científica uma espécie de militância acadêmica (Fassin, 2019; Dullo, 2016) que se coloca contra um determinado modelo de escola, pressuposto, não empiricamente constatado. Se existe um modelo a ser denunciado, há um modelo a ser seguido, o que transforma a grande parte dos trabalhos antropológicos que tratam da educação formal prescrições sobre uma escola certa e outra errada, ignorando parte da realidade que já está posta, mesmo que inconscientemente.

Quando existe uma concepção moral e universal sobre a escola, as/os pesquisadoras/es limitam suas pesquisas a confirmar o modelo pressuposto. E o que acontece com aquelas/es professoras/es que discutem de frente com suas/seus estudantes a falácia da meritocracia no Brasil? E com as/os que lidam com a perda de carga horária da Sociologia no ensino médio, a partir da última reforma, organizando a disciplina Projetos de Vida para explicar cientificamente a construção social de gênero na vida dos adolescentes? Ou diretoras/es e equipes que transformam os Projetos Políticos Pedagógicos em torno de uma educação mais acessível e inclusiva? Simplesmente desaparecem, numa generalização indevida.

Pensar a escola ou pisar em uma escola com concepções morais pré-estruturadas faz com que as discussões permaneçam estagnadas, assim como o campo da Antropologia da Educação no Brasil. Precisamos “sim saber o preço do pãozinho ou o que efetivamente acontece no cotidiano escolar, a partir das muitas perspectivas, a dos estudantes, a dos docentes, a da gestão e a do bairro onde se situam as instituições” (Pereira, 2017, p. 171) e refletir sobre as moralidades tácitas que nos envolvem como pesquisadoras/es a partir da Antropologia.

5 Considerações finais

Neste trabalho de conclusão de curso, procurei investigar a afirmação de que a Antropologia da Educação encontra-se em um atual processo de consolidação dentro da Antropologia brasileira. Pelo fato de a Antropologia tentar investigar a educação há mais de 30 anos no país, essa informação causa surpresa à primeira vista. Uma parte razoável da dificuldade de se estabelecer é explicada pelo uso equivocado da etnografia em análises voltadas para a educação escolar, método de pesquisa qualitativa consagrado na Antropologia.

Inteirando-me da teoria sobre a problemática da relação entre educação e etnografia, construí o argumento de que existe uma moral tácita compartilhada entre antropólogas/os da educação que delineia de antemão uma visão do que é a escola e do que ela deveria ser. Isso

torna as pesquisas da área enraizadas na denúncia de uma escola “ruim” e prescritoras de modelos de escola “boa” através dos benefícios do envolvimento da Antropologia na educação formal. Inclusive, pesquisas focadas em formar professores que alimentem esse modelo de escola. Utilizei meus próprios dados de campo para comprovar meu argumento, coletados por meio da pesquisa etnográfica que realizei em duas escolas de diferentes bairros periféricos da cidade de Porto Alegre, enfatizando as pré-concepções que me levaram até elas. Além disso, as observações que apresentei mostram aspectos heterogêneos que são silenciados e excluídos da análise induzida por preconceitos morais, que desenham uma escola homogênea.

Da mesma forma, realizei um breve percurso pela história da Antropologia da Educação brasileira, percebendo que a moral tácita está localizada em um determinado período histórico-contextual, em que antropólogas/os foram recrutados para pesquisar a diversidade interna do povo brasileiro. Caminhando ainda mais para trás, mostrei como a concepção ocidental de educação, desenvolvida pelos filósofos modernos e embebida pela teologia cristã, permanece delineando a reivindicação de algumas/alguns antropólogas/os da educação por uma escola que autonomize seus estudantes. Somado a isso, o foco na agência individual das/os estudantes coopera para a manutenção do que Foucault chamou de “condução de condutas”, o qual põe em evidência determinadas ações, de determinados sujeitos que estão em concordância com as posições políticas das/os pesquisadoras/es (Dullo, 2016). Em contraposição, a escola representa o “Outro repugnante” (Harding, 2001), pré-concebida antes mesmo da entrada a campo para a etnografia ser realizada.

Como forma de combater moralidades tácitas que não nos permitem abranger o olhar e conhecer o “chão da escola” (Pereira, 2017), é necessário refletir a respeito do próprio fazer antropológico. Para isso, precisamos combater o “truque de deus” (Haraway, 2009) que, de tanto criticar, não percebemos que está presente nos pré-conceitos do/a pesquisador/a antropólogo/a. Dessa forma, procuro salientar, ao fim deste trabalho, que a consolidação de uma área deve ser um constante processo de questionamento sobre seus pressupostos morais, um permanente balanço de suas bases evitando uma estagnação.

6 Referências

ASAD, Talal. A construção da religião como uma categoria antropológica. *Cadernos De Campo* (São Paulo - 1991), 19(19), p. 263-284, 2010.

ASAD, Talal. Introdução à Anthropology and the Colonial Encounter. *ILHA*, v. 19, n. 2, p. 313-327, 2017.

BAZZO, Juliane. *'Agora tudo é bullying': uma mirada antropológica sobre a agência de uma categoria de acusação no cotidiano brasileiro*. Tese de doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BAZZO, Juliane; SCHELIGA, Eva. Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades, agências e insurgências. *Campos-Revista de Antropologia*, 2, v. 21, p. 11-27, 2020.

BERTAGNA, Regiane Helena. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. *Educação: Teoria e Prática*, v. 18, n. 31, p. 73-86, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é a Educação? 1981. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARRIER, James G. *After the Crisis: Anthropological Thought, Neoliberalism and the Aftermath*. Nova York: Routledge, 2016.

CARVALHO, Silvia M. S.; RAVAGNANI, Oswaldo M.; LAUAND, Najla. A antropologia e os dilemas da educação. *Perspectivas*, São Paulo, n. 3, p. 29-50, 1980.

CONSORTE, Josildeth G. Culturalismo e Educação nos anos 50: o desafio da diversidade. *Cadernos Cedes* (Campinas), 18, n. 43, p. 26-37, 1997.

DULLO, Eduardo. *A produção de subjetividades democráticas e a formação do secular no Brasil a partir da pedagogia de Paulo Freire*. Tese de doutorado em Antropologia Social, Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

DULLO, Eduardo. Paulo Freire, o testemunho e a pedagogia católica: a ação histórica contra o fatalismo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, p. 49-61, 2014.

DULLO, Eduardo. Seriously enough? Describing or analysing the native (s)'s point of view. In: CARRIER, James G. (org.). *After the Crisis: Anthropological Thought, Neoliberalism and the Aftermath*. Nova York: Routledge, 2016.

FASSIN, Didier. Além do bem e do mal? Questionando o desconforto antropológico com a moral. In: SEGATA, Jean; RIFIOTIS, Theophilos (orgs.). *Políticas etnográficas no campo da moral*. Porto Alegre: UFRGS, p. 35-50, 2018.

FASSIN, Didier. Introduction: Toward a Critical Moral Anthropology. In: FASSIN, Didier (org.). *A Companion to Moral Anthropology*. Nova Jersey: John Wiley & Sons, p. 1-17, 2012.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento* (Ditos e Escritos Vol 2). Rio de Janeiro: Forense, 2002a[1971].

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento* (Ditos e Escritos Vol 2). Rio de Janeiro: Forense, p. 260-281, 2002b[1971].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, Ana Maria Rabelo; GOMES, Nilma Lino. Anthropology and Education in Brazil: Possible Pathways. In: ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. (ed.). *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. Nova York: Berghahn Books, p. 111-130, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial na escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

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

GRANATO, Terezinha. Contribuições do pensamento antropológico à educação. *R. bras. Est. Pedagógicos*, 60 (134), 1974.

GUSMÃO, Neusa M. M. (org.). Antropologia e educação. Interfaces do ensino e da pesquisa. *Cadernos CEDES* (Campinas: Cedes/Unicamp), no. 43, 1997a.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. *Cad. CEDES* 18 (43), 1997b.

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

HARDING, Susan. Representing fundamentalism: the problem of the repugnant other. *Social Research* 58(2), p. 373–393, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural I*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LOPES, J. S. MIGUEL. Educação e diversidade cultural. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte - MG, n.14, p. 87-88, 1997.

LOPES, José S. M. Antropologia e educação intercultural: algumas reflexões. *Doxa* (Coronel Fabriciano), Coronel Fabriciano, v. 8, p. 7-16, 2002.

MACHADO, Bernardo Fonseca. Os usos do perfil - formas de ensino e práticas da diferença em escolas de teatro musical. *Campos - Revista de Antropologia*, 2, v. 21, p. 164-188, 2020.

MAIA, Bóris. Do protesto à intervenção: socialização política, cidadania e insurgência em mobilizações estudantis de escolas públicas. *Campos - Revista de Antropologia*, 2, v. 21, p. 28-49, 2020.

MAYBLIN, Maya. Learning Courage: Child Labour as Moral Practice in Northeast Brazil. *Ethnos*, 75:1, p. 23-48, 2010.

MIRANDA, Ana Paula de. A “política dos terreiros” contra o racismo religioso e as políticas “crisofascistas”. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 21, n. 40, 2021.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? *Revista FAEEBA*, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Sobre o lugar da Educação na Antropologia Brasileira. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.24, n.1, p. 40-50, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. Uma análise da antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, p. 1-15, 2021.

OLIVEIRA, João F. de; MORAES, Karine N.; DOURADO, Luiz F. *Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática*. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/Pibidletrasufal/organizacao-da-educacao-escolar-no-brasil-na-perspectiva-da-gesto-democrtica>. Acesso em: 18 abr. 2022.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

PEIRANO, Mariza. Antropologia do Brasil. In: Fernando Cristóvão (coord.). *Dicionário temático da lusofonia*. Lisboa, Texto Editores: p. 40-42, 2006.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, 2014.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 23(49), p. 149-176, 2017.

Revista Pequena Casa da Criança, edição comemorativa de 60 anos da instituição fundada em 15 de agosto de 1956. Porto Alegre: Connect Grafic, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SILVA, A. Estevam. *Entre jalecos e camuflados: uma etnografia do ensino de física no Colégio Militar de Porto Alegre*. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Josefa. OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA BNCC. *Revista Perspectiva sociológica*, n. 27, p. 45-57, 2021.

STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2002.

STRATHERN, Marilyn. *Fora de contexto: as ficções persuasivas da antropologia*. São Paulo: Terceiro Nome, 2013.

TEIXEIRA, M. C. S. Sócio-antropologia do cotidiano e educação: uma perspectiva paradigmática. *EDUCAÇÃO E FILOSOFIA*, 8(15), 75–82, 2008[1994].

TRINDADE, Syomara A.; MENEZES, Irani R. A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: século XIX e início do século XX. *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 9, n. 36, p. 124–135, 2012.

VALENTE, A. L. E. F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 54–64, 2016[1996].

VIEIRA, Karina A. L. *Antropologia da educação: Levantamento, análise e reflexão no Brasil*. Curitiba: Editora CRV. 2017.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.