

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: um diálogo necessário

Mauro Meirelles*

Graziele Ramos Schweig*

Resumo

Nos últimos anos, observamos diretrizes que provocam mudanças no Ensino Básico e que, conseqüentemente, justificam a necessidade de se aproximar Antropologia e Educação. Especificamente, o presente texto tem por objetivo discutir as implicações que duas normativas trazem à disciplina de Antropologia. A primeira delas diz respeito ao Parecer CNE/CEB 38/06, que reintroduz a Sociologia no Ensino Médio, necessitando que a Antropologia reflita sobre questões como a transposição didática de seus conteúdos para este nível de ensino, bem como seu papel na formação de licenciados em Ciências Sociais. A segunda normativa refere-se à Lei 10.639/03, que torna obrigatória a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" como conteúdo transversal das aulas de Artes, História e Literatura, provocando o debate da possível contribuição do saber antropológico na formação de professores dessas áreas, dado seu acúmulo teórico e de pesquisa a respeito da temática.

Palavras-chave: Educação. Antropologia. Ciências Sociais. Metodologia de Ensino.

Introdução

Pensar a Antropologia fora da Academia não é tarefa fácil, tornando-se um desafio ainda maior quando se quer pensar sua relação com o campo da Educação e da intervenção pedagógica. Poucas são as interfaces que, dentro e fora do âmbito acadêmico, têm sido estabelecidas entre a Antropologia e esse campo de saberes e práticas – sendo a explicação para este hiato possível de ser buscada na própria história da constituição do campo da Antropologia. Considerando-se isto, este trabalho visa contribuir para uma reflexão acerca da relação entre Antropologia e Educação, com base na discussão provocada pela implementação de duas normatizações que modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e se configuram como duas portas de entrada para a Antropologia na Educação Básica.

*Doutor em Antropologia Social - UFRGS/Unilasalle. E-mail: mauromeirelles@rocketmail.com

*Doutoranda em Antropologia Social – UFRGS. E-mail: graziele.schweig@gmail.com

Uma delas diz respeito ao Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (Parecer CNE/CEB 38/06), o qual introduz a Sociologia no Ensino Médio e requer uma reflexão atualizada do papel da Antropologia tanto na formação de licenciados em Ciências Sociais quanto na transposição didática de seus conceitos e conteúdos para o Ensino Médio. Outra porta de entrada se abre com a Lei 10.639/03, que torna obrigatória a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" como conteúdo transversal das aulas de Artes, História e Literatura, o que provoca um debate do papel do conhecimento antropológico na formação dos professores responsáveis por tais disciplinas, dado que estes podem (e devem) se ocupar de temas e conceitos tradicionalmente caros à reflexão antropológica.

Dado este contexto, o presente texto está dividido em quatro partes. Na primeira delas, buscamos traçar um histórico das relações entre Antropologia e Educação, de modo a situar o debate aqui proposto. Na segunda parte, abordamos o modo como a Antropologia é chamada a constar no currículo do Ensino Médio, dentro dos conteúdos da disciplina de Sociologia, já que esta passa a ser ministrada por licenciados em Ciências Sociais, os quais conjugam em sua formação saberes de Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Nesse item, também damos ênfase a algumas reflexões que se relacionam ao desenvolvimento de novas metodologias de ensino que podem ajudar os professores a realizar a transposição didática de conteúdos para esse nível de ensino. Na terceira parte, discutimos o modo como a Antropologia pode contribuir para a inserção da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos escolares. Por último, encerramos o texto com algumas considerações que perpassam o ensino de Antropologia para os cursos de Ciências Sociais e para os demais cursos de graduação, enfocando os modos como a especificidade da Antropologia é construída em contextos distintos de formação profissional.

Antropologia e Educação: um diálogo a ser mais bem explorado

Apesar da história da Antropologia apontar importantes antropólogos que se tornaram referência para o estudo de questões educacionais, entre eles destacam-se Margaret Mead, em âmbito internacional, e Carlos Rodrigues Brandão, referência nacional, o debate entre Antropologia e Educação é muito raramente explorado hoje em dia (GUSMÃO, 1997). Poucos antropólogos têm dedicado sua carreira ao estudo da temática da Educação, a não ser como um tema que tangencia seus interesses centrais, como, por exemplo, no caso da

Etnologia – dentro do tema da Educação Indígena¹ – e da Antropologia da Religião onde busca-se pensar a temática do Ensino Religioso em escolas². Contudo, percebe-se que, mesmo quando as pesquisas antropológicas tratam do tema da “Educação”, referem-se muito mais a aspectos percebidos em seus objetos de estudo do que a algum tipo de troca interdisciplinar de saberes com o campo próprio de estudos da Educação³. Ou seja: a Educação, em geral, quando é enfocada em estudos antropológicos, é tida fundamentalmente como objeto empírico de análise, e não como campo de produção de conhecimento passível de oferecer contribuição teórica à pesquisa antropológica.

Ainda nesta direção, além da tomada da Educação apenas como objeto de estudo por parte dos antropólogos, há também pouca reflexão em torno do ensino de Antropologia⁴. Sendo assim, não há um acúmulo de debates sobre metodologias de ensino e estratégias de aproximação com o saber antropológico em sala de aula. Da mesma forma, não se observa preocupação em desenvolver uma reflexão sobre o ofício de professor de antropologia, sendo que a formação do antropólogo é vista fundamentalmente como destinada ao desenvolvimento das habilidades de pesquisador. Como já discutimos em outro lugar (MEIRELLES & SCHWEIG, 2008a), durante a formação universitária, é comum a consideração de que a “prática antropológica” seja resumida ao “trabalho de campo” e à “escrita etnográfica”, isto é, às competências exigidas para a pesquisa antropológica.

As causas desse distanciamento da Antropologia em relação à Educação podem ser mapeadas de diferentes formas. Alguns autores têm afirmado o quanto o peso do passado da Antropologia, constituída em meio ao projeto colonizador europeu, tem dificultado que se pense a “prática” da disciplina fora dos domínios da pesquisa acadêmica em sentido estrito (LEAL & ANJOS, 1998). Esse receio antropológico em relação à intervenção social pode explicar o hiato existente entre Antropologia e Educação, dado que o campo de estudos abrangidos pela área da Educação, fundamentalmente interdisciplinar, tem como preocupação, dentre outras, a dimensão prática da intervenção pedagógica. Assim, o “processo civilizador” (ELIAS, 1994), inerente ao ato educativo, transforma-se em um

¹Por exemplo, ver Lopes da Silva & Leal Ferreira (2001).

²Ver Giumbelli (2009).

³Como é caso de Fonseca (1994) que, em pesquisa etnográfica sobre grupos populares, descreve as percepções observadas durante seu trabalho de campo, da instituição escola, a qual se configura apenas como um aspecto tangencial que não possui uma interface direta com seu objeto de pesquisa, uma vez que, em textos posteriores, essa temática não é retomada.

⁴Uma exceção é o trabalho de Sanabria (2005), que faz um mapeamento do ensino de Antropologia nos Programas de Pós-graduação do Brasil, além das coletâneas editadas pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA): Tavares; Guedes; Caroso (2010) e Grossi; Tassinari; Rial (2006).

impedimento à aproximação da Antropologia, dada sua constituição histórica. Isto posto, podemos afirmar que, por ser relegado ao âmbito da intervenção civilizadora, o estatuto dos estudos sobre Educação acaba recebendo um valor menor do ponto de vista dos antropólogos.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que há um número reduzido de antropólogos pensando a questão da Educação, há uma considerável produção de trabalhos ditos qualitativos ou mesmo "etnográficos", realizados no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, por parte de profissionais sem formação em Antropologia e sem que se estabeleça um diálogo mais aprofundado com a tradição antropológica⁵. O uso dessas abordagens da Antropologia para compreender a "vida escolar cotidiana" (ANDRÉ, 1997) tem retirado o monopólio da Antropologia sobre a "etnografia", instrumento que serviu a disciplina com um elemento instituinte de sua autoridade ao longo de sua história (CLIFFORD, 1998). Essa perda de monopólio, somada às crescentes demandas por antropólogos fora da academia (em ONG's, órgãos governamentais, ou mesmo nas salas de aula da Educação Básica), traz novos desafios à disciplina e requer uma redefinição da própria identidade e especificidade do saber antropológico⁶.

Desse modo, para que haja um debate mais estreito com a área da Educação é necessário que a disciplina de Antropologia repense a si própria. É preciso, portanto, que a disciplina busque respostas no que se refere à aplicação e intervenção de seu saber, desenvolvendo novas formas de operacionalização não voltadas exclusivamente à pesquisa acadêmica. Para isso, é necessário que os antropólogos se apropriem das produções realizadas no âmbito do campo da Educação para construir, em conjunto, novas estratégias de atuação. É no sentido deste movimento que identificamos aqui algumas demandas que abrem novas frentes de reflexão e atuação para a Antropologia, especialmente na Educação Básica.

Antropologia na Educação Básica: desafios metodológicos e de transposição didática

Com a promulgação do Parecer do CNE/CEB nº 38/2006, de 7/7/2006, o qual reintroduz a disciplina de Sociologia nos currículos do Ensino Médio, a Antropologia é convocada a refletir em torno de questões referentes ao Ensino Básico e, com isto, a construir um novo *locus* para o debate. O ensino de conteúdos, antes pensados apenas para o Ensino

⁵ Para uma crítica à apropriação, por parte de educadores e pedagogos, dos conceitos e teorias da Antropologia, ver Rocha (2005).

⁶ Para um estudo sobre a inserção de antropólogos em contextos não acadêmicos, ver Mattos (2003).

Superior, devem agora ser revistos e pensados para o Ensino Médio, fato este que traz novos desafios pedagógicos e metodológicos tanto para aqueles que estão nas salas de aula de nossas escolas quanto para aqueles que trabalham na formação de docentes dentro de nossas universidades. Isto, considerando-se que, apesar da disciplina levar o nome de "Sociologia", esta deve ser obrigatoriamente ministrada por um profissional egresso do curso de Ciências Sociais, o qual deve, em sua formação docente, conjugar conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, como também está previsto nas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006).

Assim, antes de adentrarmos ao debate sobre os conteúdos a serem ministrados no Ensino Médio, cabe ressaltar o modo como se constituem historicamente a profissão de sociólogo e a profissão de antropólogo, além da relação entre ambas, para que possamos situar a forma como, ao longo das últimas décadas, a Antropologia vêm se aproximando da Educação Básica, em geral, e do Ensino Médio, em específico.

Em termos legais, apenas a profissão de sociólogo é reconhecida⁷ no país, sendo seu exercício permitido somente a bacharéis em Ciências Sociais. Contudo, apesar desse reconhecimento legal somente considerar o sociólogo como apto ao exercício e como herdeiro da ciência que lhe empresta o nome, tradicionalmente, no Brasil os cursos de graduação em Ciências Sociais se caracterizam por ter uma base interdisciplinar⁸. Já a profissão de antropólogo, reconhecida apenas em âmbito científico e acadêmico, por meio da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), é exercida por meio da obtenção do título de Mestre ou Doutor em Antropologia, não importando a formação de graduação que antecedeu a obtenção de uma destas referidas titulações.

Em face do não reconhecimento legal como profissão, bem como em função do distanciamento da Antropologia em relação ao debate sobre Educação, historicamente, a luta pelo retorno da disciplina de "Sociologia" à Educação Básica foi levada a cabo somente por Sindicatos de Sociólogos espalhados pelo Brasil, dentre eles o SINSESP e SINSociólogos/RS, os quais fomentaram debates nacionais, criaram comissões regionais e fizeram audiências com ministros e secretários de educação. Assim, apesar do histórico dessa conquista, a (re)introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, ao exigir ser ministrada por licenciados em Ciências Sociais, implica a necessidade de se pensar a forma como os

⁷ Lei n° 6.888, de 10 de dezembro de 1980.

⁸ Apesar da existência recente de alguns cursos de graduação específicos, em Sociologia, Antropologia e Ciência Política, a formação em licenciatura em Ciências Sociais, para atuação no Ensino Médio, ainda é hegemônica.

conteúdos e saberes da Antropologia vão responder às necessidades exigidas pelas salas de aula da Educação Básica.

Então, dado o contexto atual, cabe à Antropologia refletir sobre suas relações com a Educação, sendo que seus conceitos e temas passam a adentrar a Educação Básica, ganhando uma nova forma de divulgação fora dos tradicionais muros acadêmicos. No entanto, esse movimento não ocorre sem riscos e consequências para aqueles que dessa ciência se ocupam, de modo que, trazem diversos desafios, os quais devem ser assumidos pelos antropólogos, tanto em relação à formação de licenciados em Ciências Sociais quanto ao desenvolvimento de metodologias de ensino que deem conta da transposição didática dos conteúdos para o referido nível de ensino. Assim, é importante pensarmos, aqui, o modo como esses conteúdos são operacionalizados, ou seja, a forma como o professor poderá trabalhar esses conteúdos em sala de aula. No cotidiano de nossas escolas e na Universidade observam-se alguns esforços, ainda incipientes, no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias para a aplicação dessas concepções nas salas de aula da Educação Básica⁹.

Isto posto, devemos deixar claro que a busca por uma alternativa ao ensino tradicional deve ser a tônica em todas as disciplinas na escola, mas principalmente na Sociologia, dado seu viés problematizador da realidade social e suas funções de "estranhamento" e "desnaturalização" previstas nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). É sob este horizonte que pautamos a reflexão aqui desenvolvida.

Transpondo didaticamente os conteúdos

Como foi explorado de forma pormenorizada em outro lugar (RAIZER, MEIRELLES & PEREIRA, 2006), o licenciado em Ciências Sociais, ao adentrar a sala de aula do Ensino Médio, se depara com dois grandes desafios à sua frente: 1) conquistar espaço nas escolas, onde egressos dos cursos de Filosofia, História e Geografia ocupam vagas destinadas a eles; e 2) pensar o planejamento de suas aulas em função de um público que não está ali para receber uma formação em Ciências Sociais que se destina à formação de sociólogos. Da mesma forma, o professor de Sociologia, precisa adequar sua abordagem no que diz respeito a temas

⁹ Em relação a esse esforço, temos os casos, por exemplo, do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (LAVIECS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Laboratório de Ensino de Ciências Sociais (LACS) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), do Laboratório de Ensino de Sociologia (LES) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

relacionados à Antropologia, uma vez que, é sob o jugo desta disciplina que a Antropologia adentra na Educação Básica, porquanto.

Devemos ter claro, portanto, que não estaremos formando cientistas sociais na educação básica, de modo que a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política que se ensina na graduação devem, obrigatoriamente, passar por um processo de adequação. Todavia, esse processo de adequação, por sua vez, não implica em que fiquemos em uma dimensão aproximada do que conceituamos por senso comum – também há a exigência de um processo de “ruptura epistemológica” em que exercitar o pensamento científico das Ciências Sociais é primordial (BOURDIEU, 2005).

Sob esta ótica, a tarefa do professor de Sociologia – e também do antropólogo que adentra a sala de aula – reside na busca das pré-noções que são trazidas pelos educandos, o que deve oportunizar a estes a sistematização e o estabelecimento de um diálogo entre os conteúdos escolares e a realidade na qual estão inseridos (MEIRELLES & SCHWEIG, 2008b). Quanto a este aspecto, a mobilização dos saberes prévios dos educandos, faz-se necessária ao processo de desnaturalização/estranhamento dos aspectos socialmente construídos, sendo este um importante objetivo a ser perseguido pelo professor de Sociologia em suas aulas, assim como o deve fazer o antropólogo quando está em trabalho de campo (DA MATTA, 1974).

Outro aspecto importante, que nos ocupamos a seguir, diz respeito ao processo, operado pelo professor, de transposição didático-pedagógica dos conteúdos teóricos aprendidos na Universidade para o público escolar. Quanto a isso, deve-se buscar, antes de tudo, pensar os diferentes espaços, sujeitos cognoscentes e formas de apreensão do conhecimento antropológico, empreendidos tanto pelo professor (que o apreendeu na Universidade e deseja compartilhá-lo com o aluno) quanto pelo aluno de Ensino Médio que o apreende (que deseja compreender o mundo a partir de uma perspectiva científica/crítica). Montemos, agora, um teorema por meio do qual possamos pensar a forma como esses saberes (do qual se ocupa a Antropologia) são produzidos, compartilhados e apreendidos por aqueles que se dispõem a isto – ora como discente nas universidades, ora como docente nas escolas, ora como aluno nas carteiras escolares da Educação Básica.

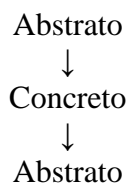
Para isto, nos utilizamos aqui do aporte que nos é oferecido pela abordagem construtivista de Jean Piaget (1985, 1986) e daquilo que existe de mais elementar em sua tese pedagógica, qual seja, a relação entre o conhecimento concreto e abstrato e a forma como se dá a produção de novos esquemas simbólicos por meio da

desestabilização/estabilização/significação/ressignificação de estruturas e modelos teóricos-simbólico-conceituais preexistentes na interação dialógica deste sujeito-apreendente com o mundo.

De início podemos pensar o nosso teorema explicativo desde dois caminhos distintos – não excludentes entre si, mas, sobretudo, complementares – que tanto os alunos como os professores percorrem com vistas à significação/ressignificação de conteúdos trabalhados em sala de aula. Estes caminhos, tecidos em consonância com a abordagem que aqui propomos, partem, portanto, da interação dialógica entre aluno e professor e, desses sujeitos com o meio, com as pessoas que os cercam, com o contexto da sala de aula da qual fazem parte e, desse modo, não se exclui, de forma alguma, a realidade vivida pelo aluno fora da escola, na sua comunidade, na sua casa.

Todavia, esses caminhos não são físicos e situam-se, sim, na gênese do processo de aprendizagem e na forma como o professor o concebe, em especial, na relação que este mantém com o sujeito do conhecimento, com o sujeito apreendente, com o educando. Dessa maneira, é com base na proposição de três modelos hipotético-analíticos¹⁰ que buscamos ilustrar os caminhos percorridos, ora pelo professor, ora pelo educando, no processo de ensino aprendizagem de conteúdos relacionados a Ciências Sociais. Vejamos:

ESQUEMA 1: Modelo hipotético do processo de construção do conhecimento: refazendo o caminho percorrido pelo professor.



Este primeiro teorema hipotético-explicativo apresenta a forma como o professor pensa/produz o conhecimento, com base em sua formação profissional e acadêmica. Dele é possível concluir que a construção do conhecimento do professor, neste caso, do licenciado em Ciências Sociais, se da em um primeiro momento, no plano dos esquemas simbólicos abstratos (apreensão de teorias e definições de conceitos), os quais são, em um segundo nível, transpostos para a análise de relações sociais/culturais/políticas concretas. Um terceiro

¹⁰ Os modelos aqui explorados têm por base o que foi desenvolvido em Raizer; Meirelles; Pereira, (2006).

momento seria a reelaboração/estabilização desses conceitos e teorias apreendidos, feito por meio da observação da realidade e da experiência concreta.

Assim, ao observarmos esse esquema que apresenta o processo de aprendizagem do professor de Sociologia, podemos inferir a existência de pelo menos duas formas pelas quais o educando pode realizar uma leitura/compreensão daquilo que o professor lhe apresenta como dado, como um caminho a ser seguido, no entendimento de sua realidade. Aqui temos um segundo teorema-explicativo deste caminho, onde essas duas possibilidades são pensadas a luz do exposto anteriormente:

ESQUEMA 2: Modelo hipotético do processo de construção do conhecimento: refazendo o caminho percorrido pelo Educando.

Compreensão 1

Concreto
↓
Abstrato
↓
Concreto

Compreensão 2

Abstrato
↓
Concreto
↓
Abstrato

A primeira possibilidade de compreensão do educando parte de sua realidade concreta, isto é, das referências que o aluno já possui, chegando, em um segundo momento ao nível simbólico abstrato dos conceitos para, em seguida, retornar ao nível da realidade concreta do aluno, ressignificando-a. A segunda possibilidade replica o modo inicial de apreensão do conhecimento do professor, partindo de esquemas simbólicos para então chegar à realidade concreta e, ao final, retornar ao nível abstrato.

De posse da forma como as coisas acontecem nas pontas desse sistema triádico, é o momento de pensarmos a forma como cada uma das faces (ou teoremas) interagem com o centro, uma vez que, cada uma das proposições teórico-hipotético apresentadas possui receptáculos específicos. Estes receptáculos funcionam como “filtros” ou “lentes” pelas quais vemos e interagimos com o mundo de modo que, quando nos deparamos com alguma experiência sensível, seja essa já conhecida ou não por nós, a primeira ação que temos é tentar enquadrá-la dentro de algum dos esquemas simbólicos e de conhecimento que possuímos atualizando-o, significando-o ou ressignificando-o.

Contudo, muitas vezes, esses esquemas simbólicos não conseguem dar conta daquela experiência com a qual nos deparamos na medida em que, de imediato, não conseguimos

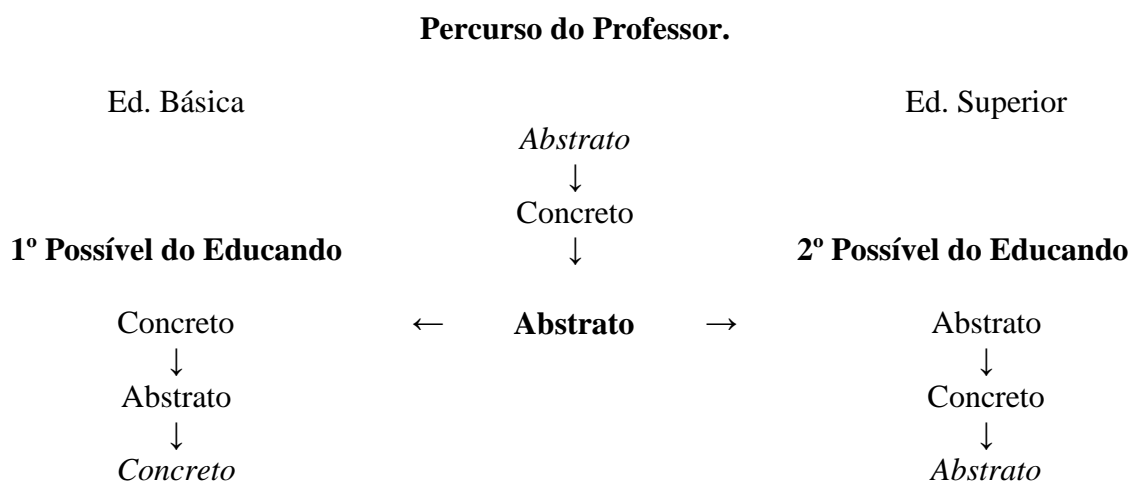
enquadrá-la em esquemas preexistentes. Há neste momento, então, uma (des)estabilização desses esquemas simbólicos e de conhecimento na medida em que tentamos, com as referências que possuímos, devolver ao sistema sua estabilidade incorporando o novo.

Pensemos por exemplo no caso de alguém que nunca tenha visto uma nuvem de dentro de um avião, voando sobre ela ou por dentro dela. Da janela do avião ela parece algo concreto e intransponível que está ali fora. Mas em sua cabeça este buscará associá-la, no caso de serem brancas, a bolas de algodão, situadas na categoria/esquema simbólico “coisas fofas e macias”, no caso de coloridas, a algodão doce, situada na categoria/esquema simbólico “coisas boas da infância”, entre outras possibilidades. Mas, neste caso, ambas as construções e formas de incorporar o novo partem da experiência concreta que esse indivíduo teve com a “bola de algodão” e o “algodão doce”.

Complexifiquemos o esquema e suponhamos que esse indivíduo pergunte àquele que está ao seu lado: As nuvens são de algodão? E que este responda: Não, elas são feitas de água. Pronto, está criado o problema, pois nenhum dos esquemas anteriores é capaz de dar conta do sintagma “as nuvens são feitas de água”. É o momento, então, de abstrairmos essa informação e a formularmos em termos de uma categoria não-concreta que permita alguma generalização. Este movimento nos levará a buscar respostas em diversos outros esquemas simbólicos anteriores ao momento da desestabilização gerada pela inserção do novo, como por exemplo, “estados da água”, “coisas do céu”, “coisas que voam”, entre outras. Do primeiro extrairemos “o estado vapor”, do segundo “nuvens/nimbus”, do terceiro “ser mais leve que o ar”, e assim por diante, de modo que ao final teremos um novo esquema transversal que atualiza, ressignifica e interliga os esquemas simbólicos preexistentes a uma construção hipotética semelhante a esta: “As nuvens são feitas de água que, em estado de vapor, são mais leves que o ar, e ficam no céu”.

No âmbito de nosso aprendizado escolar as coisas não se dão de modo muito diferente a esse que apresentamos anteriormente. Todavia, o caminho é dado a priori pelo professor que escolhe o tema a ser tratado e aquilo que deseja que apreendamos com sua exposição. É o momento de propormos um terceiro teorema que dê conta dessa tríade e da forma como isso acontece. No centro um conceito ou ideia abstrata qualquer (em negrito no esquema), nas pontas o abstrato do professor, o abstrato do aluno e o concreto do aluno (todos em itálico). A cada seta uma apropriação e/ou tentativa de enquadrar, adaptar, significar ou (res)significar esquemas simbólicos anteriores.

ESQUEMA 3: Modelo hipotético do processo de construção do conhecimento em sala de aula e análise do percurso percorrido tanto pelo educando como pelo professor.



Disto depreende-se que já conhecemos um dos processos possíveis pelo qual o conhecimento é construído, tanto pelo aluno como pelo professor, de modo que podemos passar agora à sua operacionalização e aplicação em relação a metodologias de ensino que deem conta das necessidades impostas para a disciplina de Sociologia em geral, e a Antropologia em específico, no que tange ao cumprimento da Lei 10.639.

História e Cultura afro-brasileiras na escola: outros usos da Antropologia

Outra importante normatização, que abre espaço para a Antropologia em outros âmbitos, é a Lei nº 10.639, de 9/01/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", como conteúdo transversal a ser trabalhado nas aulas de Artes, História e Literatura. Essa Lei, como se sabe, faz parte de um conjunto de políticas afirmativas levadas a cabo pelo governo brasileiro nos últimos anos e que visam dar visibilidade a alguns setores da sociedade brasileira há muito marginalizados. Todavia, para que, de fato, estes temas sejam trabalhados de modo profícuo por professores e alunos, é necessário que haja mudanças na formação dos professores das mencionadas disciplinas.

Assim, como é sabido desde muito tempo dentre aqueles que se ocupam da pesquisa em educação, transformações na Educação Básica sempre requerem uma adequação do Ensino Superior, especialmente na área de formação docente. Portanto, notamos que a

inserção de conhecimentos de Antropologia nos cursos de licenciatura em Artes, História e Literatura pode vir, de certo modo, a qualificar a formação desses professores, devido à longa tradição da Antropologia em tratar de temas e conceitos como cultura, etnicidade, identidade etc.. Exploremos um pouco mais essa questão e tentemos pensar como podemos abordar temáticas relacionadas à Antropologia dentro das aulas de História, Literatura e Artes.

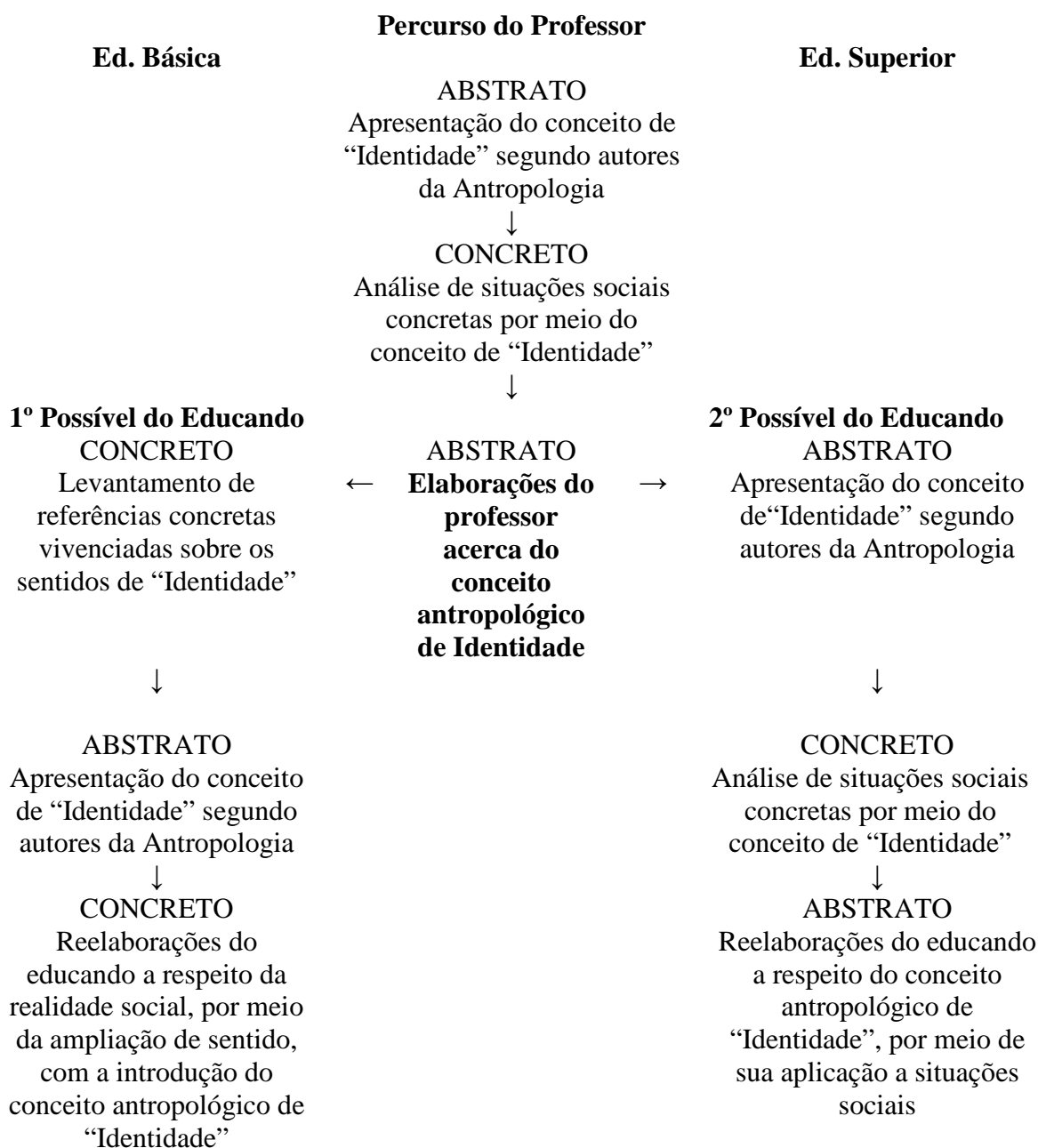
Suponhamos que o professor de Artes esteja a trabalhar com os períodos artísticos brasileiros, em específico aqueles relativos à arte sacra, por exemplo. Desta forma, uma possibilidade para este professor residiria em incorporar/acrescentar à sua aula algumas leituras relativas à estética e a arte religiosa afro-brasileira, de modo a mostrar ao aluno que tanto o catolicismo como as religiões afro-brasileiras influenciaram a obra de muitos destes artistas (SILVA, 2008; RIBEIRO DA SILVA, 2009). Outra possibilidade interessante residiria, no caso da pintura, na análise comparativa da forma como o negro é retratado ao longo de diversos momentos da história da pintura no Brasil (CHRISTO, 2009) e de que maneira ele é incorporado ao imaginário nacional, a partir dos anos 30, com a obra de Gilberto Freyre¹¹.

Outra possibilidade estaria nas mãos dos professores de História e de Literatura que poderiam, paralelamente aos conteúdos programáticos de suas disciplinas, mostrar como a identidade e a cultura afro-brasileira foram se conformando ao longo de diferentes períodos históricos e/ou literários (PROENÇA FILHO, 2004) e incorporando elementos da cultura europeia e indígena, assim como foram introduzindo elementos provindos de sua matriz étnico-cultural africana. Em todos os casos citados, a utilização de conceitos como “etnia”, “diversidade cultural”, “estranhamento”, “familiarização” podem permear o debate os conteúdos tratados em aula, de modo a configurar uma “caixa de ferramentas” conceitual permanente.

Para exemplificar o que dissemos, e levando em conta o processo de ensino-aprendizagem, podemos aplicar o modelo hipotético apresentado no tópico anterior a um conceito antropológico clássico, “Identidade”, para se pensar a História e a Cultura Afro-Brasileiras:

¹¹ Sobretudo, em Freyre (2006a) e Freyre (2006b).

ESQUEMA 4: Aplicação do modelo hipotético, sobre do percurso percorrido pelo educando e pelo professor, ao conceito antropológico de “Identidade”.



Como vemos, as possibilidades são muitas, necessitando, para isso, que o professor possua um conhecimento aprofundado das abordagens teóricas que fundamentam os conceitos utilizados, bem como das possibilidades metodológicas que se abrem junto a essas perspectivas. Outro desafio que se abre, portanto, é o papel da Antropologia na formação de profissionais não-cientistas sociais.

Refletindo sobre o ensino de Antropologia no nível superior: a formação de licenciados em Ciências Sociais e em outras áreas

A discussão das relações entre Antropologia e Educação não pode ser pensada sem se fazer referência à inclusão de disciplinas de Antropologia para diversos cursos de graduação que não as Ciências Sociais, como Medicina, Psicologia, Direito, História, entre outros. Enquanto professores universitários, encontramos dificuldade em selecionar materiais específicos para discentes que não serão antropólogos, mas apenas visam obter algumas noções do saber antropológico para aplicar em sua futura prática profissional. Essa dificuldade, mais uma vez, está vinculada à Antropologia em se pensar enquanto ciência aplicada, fato que complica o desenvolvimento e a operacionalização de seus conceitos e teorias para além do *métier* acadêmico da própria Antropologia.

Em pesquisa realizada sobre o ensino de Antropologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (MEIRELLES & SCHWEIG, 2008a) notamos que a presença de disciplinas de Antropologia em outros cursos de graduação não vinha acompanhada de uma adequação dos conteúdos para os fins específicos de cada curso. Havia, portanto, uma ausência de desenvolvimento de estratégias pedagógicas e metodológicas, de modo a contemplar as necessidades práticas dos futuros profissionais de outras áreas. Deste modo, constata-se que, no geral, a presença da Antropologia apenas fornece um sutil “toque humanístico” aos currículos dos cursos, sem que se marque a especificidade do saber antropológico e sua relação com a futura área de atuação dos alunos.

Assim, quanto ao tema do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras, torna-se urgente repensar os diferentes modos de abordagem dos saberes antropológicos, adequando-os às necessidades dos profissionais de nível superior que não se tornarão sociólogos ou antropólogos, mas que poderão utilizar conceitos das Ciências Sociais para fundamentar sua prática docente na Educação Básica. Dessa forma, faz-se necessário identificar, ao modo do que foi realizado acima para o educando do Ensino Médio: quem é esse sujeito apreendente de outras licenciaturas, quais suas formas de apreensão do conhecimento antropológico, suas referências e necessidades de utilização dos conceitos e teorias antropológicas, quais os espaços em que atuam e atuarão.

Já no âmbito das Ciências Sociais, onde o foco é a formação de futuros cientistas sociais e, posteriormente, antropólogos, o ensino de Antropologia tem privilegiado o trabalho de campo, como iniciação obrigatória e “rito de passagem” (DA MATTA, 1987), para o

estudante. A dimensão de prática profissional é pensada, também, em termos da pesquisa de campo e da escrita etnográfica, as quais são exercitadas normalmente desde o primeiro semestre do curso. No entanto, não há um preparo dos alunos para a atuação fora dos muros acadêmicos – e isso inclui a falta de preparo para atuar no Ensino Médio (PEREIRA, 2007, p. 143-144).

Além disso, observa-se que no curso de licenciatura em Ciências Sociais a discussão sobre ensino na Educação Básica raramente permeia as disciplinas de Antropologia, sendo geralmente, relegada às disciplinas de formação específica e comuns a todas as licenciaturas (Psicologias, Sociologias, Filosofias da Educação) e às disciplinas de estágio docente obrigatório. Dessa forma, observamos que o diálogo entre Antropologia e Educação é dificilmente vivenciado na trajetória de formação do licenciado em Ciências Sociais.

Considerações Finais

O presente texto teve por objetivo contribuir para o debate que envolve a busca de aproximações entre Antropologia e Educação. Para concluir o debate, chamamos atenção ao pouco incentivo à formação em licenciatura em Ciências Sociais, o que se manifesta no baixo número de pesquisas e materiais que estabelecem um diálogo com os estudos da Educação, para que discutam as diferentes metodologias de ensino, os processos de ensino-aprendizagem na Educação Básica, a transposição didática aplicada aos conteúdos e os conceitos das Ciências Sociais. Além disso, pouco se tem pensado no desenvolvimento de habilidades para a docência em sala de aula (leia-se: licenciados) e muito na formação de pesquisadores (leia-se: bacharéis), o que estabelece uma hierarquização valorativa na formação de bacharéis e licenciados em Ciências Sociais (RAIZER; MEIRELLES; PEREIRA, 2008).

Do exposto, torna-se premente a necessidade de realizarmos um movimento de reflexão sobre nossa própria prática docente e o estabelecimento de um número cada vez maior de fóruns de debates e laboratórios de ensino, os quais, entre seus objetivos poderão ter a missão de buscar sistematizar e desenvolver métodos e técnicas de ensino que nos permitam transpor para alunos da Educação Básica temas considerados complexos e de difícil lido mesmo entre o público universitário.

Assim, no presente texto, buscamos ensejar uma reflexão acerca da contribuição que a ciência herdeira de Mauss têm a trazer para menina dos olhos de Durkheim no que tange tanto ao estatuto que essas disciplinas ocupam nas grades escolares como no quanto a Antropologia

pode servir a outras áreas do conhecimento que atuam na Educação Básica. Por fim, sob a ótica da Antropologia, procuramos demonstrar a importância da aproximação com os estudos da Educação no que tange à caracterização do processo de ensino-aprendizagem e para a fundamentação ao desenvolvimento de novas metodologias e estratégias para o ensino das Ciências Sociais.

ANTHROPOLOGY AND EDUCATION: a necessary dialogue

Abstract

In the last years we have seen guidelines that cause changes in basic education and which, therefore, justify the need for approaching Anthropology and Education. Specifically, this paper aims at discussing the implications that two regulations bring to the discipline of Anthropology. The first one concerns the Report CNE/CEB 38/06, which reintroduces Sociology in high school, requiring that Anthropology reflects on issues such as the didactic transposition of its contents for this level of education and its role in the formation of licentiates in Social Sciences. The second one refers to the Law 10.639/03, which mandates the theme "History and Afro-Brazilian Culture" as a cross-content of the lessons of Arts, History and Literature, provoking the debate about the potential contribution of anthropological knowledge in the formation of teachers in those areas, given its theoretical buildup and research on the subject.

Keywords: Education. Anthropology. Social Sciences. Education Methodologies.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Tendências atuais da pesquisa na escola.** *Cadernos CEDES*, Campinas, v.18, n. 43, p. 46-57, 1997.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências Humanas e Suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

CHRISTO, M. C. V.. **Algo além do moderno: a mulher negra na pintura brasileira no início do século XX.** In: *19&20*, Rio de Janeiro, v. IV, n.2, abr. 2009. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/obras/obras_maraliz.htm>.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

DA MATTA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DA MATTA, R.. **O ofício do etnólogo ou como ter Anthropological Blues.** *Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, Rio de Janeiro, 1974, p. 23-46.

Disponível em: <http://www.geempa.org.br/files/antro_doutrinas.pdf>. Acesso em: 15 dez. de 2009.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FONSECA, C.. **Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares**. *Em aberto*, ano 14, n. 61, jan-mar/1994, p. 144-155.

FREYRE, G.. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006a.

FREYRE, G.. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. São Paulo: Global, 2006b.

GIUMBELLI, E. **O Ensino Religioso em Sala de Aula: observações a partir de Escolas Fluminenses**. *Antropolítica*, Niterói, v. 23, p. 35-55, 2009.

GROSSI, M. P.; TASSINARI, A.; RIAL, C.. **Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras**. Blumenau: Nova Letra, 2006.

GUSMÃO, N. M. M. de. **Antropologia e Educação: origens de um diálogo**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.18, n. 43, p. 8-25, 1997.

LEAL, O. F.; ANJOS, J. C. G. dos. **Cidadania de quem? Possibilidades e limites da antropologia**. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, v. 5, n.10, p. 151-175, 1998.

LOPES DA SILVA, A.; LEAL FERREIRA, M. K. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

MATTOS, A. L. L. B. de. **Antropólogos e antropologias entre o acadêmico e o não-acadêmico: outras inserções**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais – Antropologia (UNICAMP), 2003.

MEIRELLES, M.; SCHWEIG, G. R. **Antropologia ou Antropologias: o estatuto da disciplina em diferentes cursos de Graduação**. In: Anais do I Encontro Internacional de Ciências Sociais / III Encontro de Ciências Sociais do Sul: Democracia, Desenvolvimento, Identidade. Pelotas: 2008a. CD-Rom.

MEIRELLES, M.; SCHWEIG, G. R. **O Professor e o Antropólogo: aproximações e diálogos acerca do trabalho docente**. In: Anais Do X Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, São Leopoldo: Editora Oikos, 2008b. CD-Rom.

PEREIRA, L. H.. **Qualificando futuros professores de Sociologia**. In: *Mediações*, LONDRINA, v. 12, n. 1, p. 143-158, 2007.

PIAGET, J. **O Possível e o Necessário. Evolução dos necessários na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, 1986.

PIAGET, J. **O possível e o Necessário. Evolução dos possíveis na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, 1985.

PROENÇA FILHO, D. **A trajetória do negro na literatura brasileira.** In: Estudos avançados. São Paulo: USP, vol.18, n.50, p. 161-193, 2004.

RAIZER, L.; MEIRELLES, M.; PEREIRA, T. I. **Escolarizar e/ou Educar? As Perspectivas do Ensino de Sociologia na Educação Básica.** Pensamento Plural, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 105-123, 2008.

RAIZER, L.; MEIRELLES, M.; PEREIRA, T. I. **Formação do Professor de Sociologia: desafios à profissionalização e prática docente diante da obrigatoriedade da disciplina.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA/ PUCRS. Porto Alegre, 2006. CD-Rom.

RIBEIRO DA SILVA, R. N.. **Arte afro-brasileira: uma questão em aberto.** 2009. Disponível em: <<http://www.nucleo.ufal.br/nace/frame/artigos/010.pdf>>. Acesso em: 19 maio de 2012.

ROCHA, A. L. C. **Antropologia e doutrinas pedagógicas.** Quando os devorados somos nós. Porto Alegre: Ed. GEEMPA, 2005.

SANABRIA, G. V. **O ensino de Antropologia no Brasil: um estudo sobre as formas institucionalizadas de transmissão da cultura.** Dissertação de Mestrado em Antropologia Social (UFSC), 2005.

SILVA, V. G. da. **Arte religiosa afro-brasileira: as múltiplas estéticas da devoção brasileira.** In: *Debates do NER*, Porto Alegre, N. 13, p. 97-113, 2008.

TAVARES, F.; GUEDES, S. L.; CAROSO, C.. **Experiências de Ensino e Prática em Antropologia no Brasil.** Brasília: Ícone Gráfica e Editora, 2010.

Recebido em: março de 2012
Aprovado em: maio de 2012