

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

Eduardo Silveira Bischof

A PRODUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA FAZER ARTES E
ANTROPOLOGIA NA ESCOLA

RECIFE

2025

EDUARDO SILVEIRA BISCHOF

A PRODUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA FAZER ARTES E ANTROPOLOGIA NA ESCOLA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Mestrado
Profissional de Sociologia em Rede Nacional da
Fundação Joaquim Nabuco, na modalidade Material
Pedagógico, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Sociologia.

Linha de Pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos
curriculares.

Orientador: Pedro Castelo Branco Silveira

RECIFE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

B621p Bischof, Eduardo Silveira

A Produção de um material didático para fazer artes e antropologia na escola / Eduardo Silveira Bischof - Recife: O Autor, 2025.

139 p.: il.

Orientador: Pedro Castelo Branco Silveira

Trabalho de conclusão de curso (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2025

Inclui bibliografia

1. Sociologia, Ensino. 2. Antropologia, Ensino. 3. Povos Indígenas, Material Didático. I. Silveira, Pedro Castelo Branco, orient. II. Título

CDU: 316+572:371.67

FOLHA DE APROVAÇÃO

Eduardo Silveira Bischof

A produção de um material didático para fazer artes e antropologia na escola

Trabalho aprovado em 29 de agosto de 2025 em banca online.

BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO A DISTÂNCIA

Prof.º Dr. Pedro Castelo Branco Silveira

Orientador(a)/ Examinador Interno – ProfSocio/ Fundaj

Prof.º Dr. Allan Rodrigo Arantes Monteiro

Examinador Interno – ProfSocio/Fundaj

Prof.º Dr. Lucas Coêlho Pereira

Examinador Externo - UFPB

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores da Fundação Joaquim Nabuco pelas leituras, diálogos e excelentes aulas. Agradeço ao professor Pedro Silveira pela orientação, acolhida e atenção dedicadas.

Agradeço ao Instituto Federal do Paraná e aos meus colegas servidores da educação que construíram políticas de incentivo à pós-graduação e formação continuada. Agradeço ao Paulo pela amizade, amor e companheirismo nesta aventura humana na Terra.

Agradeço ao Recife, aos recifenses e aos pernambucanos que deixaram o caminho mais feliz e intenso como esta terra é.

EPÍGRAFE

Quando ouço a palavra confluência ou a palavra

compartilhamento pelo mundo, fico muito festivo. Quando ouço troca, entretanto, sempre digo: “Cuidado, não é troca, é compartilhamento”. Porque a troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende.

Antônio Bispo dos Santos em “A terra dá, a terra quer” (2023).

RESUMO

O trabalho apresenta a elaboração de um material didático voltado ao ensino de Antropologia no Ensino Médio com ênfase nas visões de mundo dos povos indígenas Guarani. A proposta procura levar os estudantes a compreenderem os modos diversos de habitar o mundo, a partir de experiências filosóficas, técnicas e práticas que expressam o bem-viver, a agricultura, a relação com as plantas e os territórios pelos povos Guarani. A intenção é deslocar o olhar dos alunos para além da ideia de cultura como um inventário de diferenças, propondo o contato com concepções indígenas que revelam outras formas de conhecimento e tecnologia. A escolha por trabalhar com narrativas, textos, imagens e materiais audiovisuais responde à necessidade de criar recursos pedagógicos que promovam pesquisa, reflexão crítica e produção criativa. As seções do material estimulam leituras coletivas, diálogos, registros gráficos e produções de desenhos e instalações artísticas. O material privilegia o caráter processual da aprendizagem, valorizando a atenção às diferenças, a responsividade e a abertura ao outro. A perspectiva teórica adotada aproxima-se da concepção de escola como espaço de tempo livre, entendida como lugar de encontro e partilha de mundos, em contraposição a abordagens centradas na produtividade e no acúmulo de competências. Nessa direção, a noção de correspondência, formulada por Tim Ingold, inspira a proposta ao enfatizar o conhecimento como movimento de caminhar junto e responder ao mundo, mais do que representá-lo. A atenção ao processo e à criação coletiva orienta o uso do material em sala de aula, em que os deslocamentos cognitivos e sensíveis provocados pelo contato com os povos Guarani se tornam oportunidade de estranhamento e de aprendizagem compartilhada. Assim, o material não se limita a transmitir informações sobre os povos indígenas, mas pretende possibilitar experiências de diálogo e pesquisa que investiguem a pluralidade de formas de vida. Ao propor atividades que articulam arte e antropologia busca-se renovar o ensino de Sociologia, ampliando a compreensão da diversidade humana e questionando visões convencionais sobre natureza, cultura, ciência, técnicas e tecnologias.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Antropologia. Povos Indígenas. Material Didático.

ABSTRACT

This work presents the development of a didactic material aimed at teaching Anthropology in secondary education, with an emphasis on the worldviews of the Guarani Indigenous peoples. The proposal seeks to guide students toward understanding diverse ways of inhabiting the world, through philosophical, technical, and practical experiences that express well-being,

agriculture, relationships with plants, and territories among the Guarani. The intention is to shift students' perspectives beyond the notion of culture as a mere inventory of differences, proposing contact with Indigenous conceptions that reveal other forms of knowledge and technology. The choice to work with narratives, texts, images, and audiovisual materials responds to the need to create pedagogical resources that foster research, critical reflection, and creative production. The sections of the material encourage collective readings, dialogues, graphic records, and the production of drawings and artistic installations. The material highlights the processual character of learning, valuing attentiveness to differences, responsiveness, and openness to others. The theoretical perspective adopted aligns with the conception of school as a space of free time, understood as a place of encounter and sharing of worlds, in contrast to approaches centered on productivity and the accumulation of competences. In this direction, the notion of correspondence, formulated by Tim Ingold, inspires the proposal by emphasizing knowledge as a movement of walking together and responding to the world, rather than merely representing it. Attention to process and collective creation guides the use of the material in the classroom, where the cognitive and sensorial shifts prompted by contact with the Guarani become opportunities for estrangement and shared learning. Thus, the material is not limited to transmitting information about Indigenous peoples, but seeks to enable experiences of dialogue and research that investigate the plurality of forms of life. By proposing activities that articulate art and anthropology, the work aims to renew the teaching of Sociology, expanding the understanding of human diversity and questioning conventional views of nature, culture, science, technique and technology.

Keywords: Teaching of Sociology. Anthropology. Indigenous Peoples. Didactic Material.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSUP - Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EPT- Educação Profissional e Tecnológica

EPCT - Educação Profissional, Científica e Tecnológica

IES - Instituições de Ensino Superior

IF - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFPR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PROFSOCIO – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional

RFEPECT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13 1.
Cultura e Educação	
1.1. O Ensino Médio no Brasil e o ensino de sociologia	20
1.2. Escola, classes sociais, cultura e trabalho docente	29
2. Trabalho e Educação	
2.1. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os debates curriculares.....	40
3. Antropologia e Educação	
3.1. Antropologia como forma de educação e abertura ao mundo	50
3.2. Apresentação do Material Didático	
3.2.1 Parte I: Ver o mundo e desenhar com o mundo	66
3.2.2 Parte II: Ouvir o mundo e estar atento ao mundo	69
3.2.3. Parte III: Cultivar no mundo: plantas, alimentos e florestas	73
3.2.4 Parte IV: Habitar no mundo com plantas, arte e antropologia	75
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE.....	84
Material didático para o Ensino de Antropologia na disciplina de Sociologia no Ensino Médio: “Territórios pessoas e plantas: um caminho para a produção de artes e antropologia”.	

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de um esforço que faço há mais de dez anos como professor de Sociologia procurando ensinar conteúdos de antropologia e abordar os povos indígenas na educação básica, especialmente no ensino médio. Como não é um memorial, retomar as diferentes atividades desenvolvidas neste período não é o objeto da pesquisa, da reflexão teórica e construção do material didático que constituem o trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) realizado na Fundação Joaquim Nabuco no Recife (Fundaj/MEC). Embora permaneça comigo a gratidão aos estudantes e colegas que acolheram diferentes propostas nessa caminhada, seja respondendo à algumas ou não correspondendo em outras. Pois esses sinais, dúvidas e incompreensões foram e são fundamentais para um professor que se considera em constante formação na arte da docência. Sem as respostas vivas seria impossível fazer as mudanças de percurso e linguagem na investigação das possibilidades didáticas.

Contudo, a busca por materiais didáticos, atividades, temas, reportagens de imprensa, objetos educacionais, filmes e vídeos sobre povos indígenas já promoveu inúmeros momentos de aprendizagem em que os estudantes se tornaram protagonistas ativos em pesquisas, produções e apresentações. São nessas brechas, nos erros e nos acertos, que encontramos as práticas a se repetir e observamos os efeitos inesperados positivos e negativos que a abertura dos processos pedagógicos possibilita.

Romper com as hierarquias e a rigidez das avaliações e métricas da produtividade e eficiência permite ao professor compreender o potencial do encontro pedagógico em sala de

aula e da grande responsabilidade geracional que possuímos na construção de futuros que serão coletivos e partilhados por nós, sujeitos intergeracionais das salas de aula.

Estou nas trincheiras escolares da alegria e da paz, concebendo a escola como espaço do “tempo livre” em consonância com as propostas teóricas e pedagógicas de Masschelein e Simons (2014) que tecem críticas à escola essencialmente focada na aprendizagem, na ocupação dos estudantes visando habilidades e competências comercializáveis em termos de capital humano e empregabilidade. Como veremos adiante a minha atuação profissional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) faz com que o campo do ensino e da aprendizagem sejam refletidos sempre nas suas dimensões teórico-práticas, compreendendo que a prática social de professores e estudantes (dentro e fora da escola) e o

11

mundo do trabalho são permeados por conhecimentos científicos, históricos, filosóficos e culturais que estão muito além de catálogos de competências atitudinais a serem alcançadas. A escola tem responsabilidade com a reprodução social, mas também com a liberação das condições de criação do futuro das novas gerações. Mais que metas e métodos, precisamos de atenção, de amor pela vida, tempo livre das obrigações empresariais e capitalistas, apreço pelas ciências e respeito com as diversidades humanas e naturais. A proposta do trabalho é a elaboração de um material didático para o ensino de antropologia na educação básica, considerando o espaço curricular desta disciplina como um dos conteúdos da sociologia no ensino médio cujo “desafio é explorar como elas ajudam a criar uma presença (comum) e possibilitam o estudo e a prática.” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.87).

O material didático pretende abordar as visões de mundo dos povos indígenas Guarani a partir de elementos de suas vidas, como a filosofia do bem-viver, sua agricultura e relação com as plantas. Suas formas de ver o mundo e operar ações e práticas no mundo são vistas a partir dos paradigmas antropológicos da técnica e tecnologia.

Apresentam-se as narrativas que os povos Guarani utilizam para conceber sua origem, sua história, seus modos de vida e seus territórios como campo de práticas e de ações que são refletidas a partir de tradições e conhecimentos. Promovem-se encontros com suas noções botânicas e textos sobre a agricultura, os alimentos e as florestas. As tecnologias de generosidade e cooperação são destacadas como meios de produzir o bem-viver e reproduzir um jeito próprio de viver juntos que constitui um patrimônio imaterial Guarani de convivência entre pessoas e outros seres, como plantas e animais que compartilham a habitação dos ambientes de vida.

Para conhecer *com* os outros, como neste caso com os povos Guarani, é preciso passar

pelos territórios, ouvir sobre suas formas de existência no mundo e de resistência às violências coloniais e neocoloniais que ainda sofrem. Ouvir suas vozes, encontrar com sujeitos, escutar seus cantos e compreender suas visões de mundo.

A utilização de textos, imagens e materiais audiovisuais busca direcionar a atenção dos estudantes para um ponto comum: a existência de povos, como os Guarani, que possuem muito mais do que “uma cultura diferente” representada por danças e artesanatos celebrados ocasionalmente. Esses elementos são valiosos, mas costumam ser observados a partir de uma perspectiva ocidental, vinculada a concepções de arte e cultura que envolvem também juízos de valor.

12

A questão “qual é a diferença entre arte e artesanato?” constitui, por si, um debate antropológico relevante. Do mesmo modo, as danças Guarani não correspondem à noção de dança entendida na cultura ocidental como apresentação ou espetáculo.

Trata-se, portanto, de uma proposta pedagógica e didática que busca ultrapassar a ideia genérica de “cultura” e adentrar o mundo Guarani por meio das técnicas, práticas e tecnologias que o constituem. O objetivo é compreender as visões de mundo dos povos Guarani e suas formas de construir territórios e relações com os seres vivos a partir de sua filosofia, de suas práticas agrícolas e de suas percepções botânicas.

Os conceitos ocidentais e modernos de natureza e cultura são problematizados a partir de atividades de pesquisa e produções práticas em diálogo com as artes. A identificação, localização e compreensão dos povos indígenas Guarani como um conjunto diverso de grupos étnicos (Avá, Nhandeva, Mbya) com repertórios cosmológicos, históricos e técnicos singulares é feito com dados etnográficos, vídeos e reportagens de imprensa, textos e narrativas indígenas. Nos parece mais importante e interessante saber que existem diferenças étnicas internas a um povo composto por uma grande população indígena fora da Amazônia legal, do que nos deter em classificações. Há mais intercâmbios e semelhanças entre os grupos étnicos como demonstramos no material didático. Com os exemplos etnográficos capazes de produzir deslocamentos geográficos e cognitivos procura-se promover encontros e criar relações entre diferenças e semelhanças (entre os indígenas e entre os não-indígenas) que gerem responsabilidades e acionem criações pelos estudantes em desenhos, diálogos e instalações de arte.

Espera-se ultrapassar o que Isabelle Stengers chama de “captura” das ciências e da inovação tecnológica pelos paradigmas modernos do progresso e do desenvolvimento. Desacelerar as ciências se faz também com o “questionamento prático do conjunto dos modos

de apreciação e juízo que integram a formação das ciências vistas sob o signo do ‘dever’ de ‘não perder seu tempo’” (STENGERS, 2023, p.109).

Situar os povos indígenas nos territórios e em sua dimensão demográfica, linguística, social e histórica é parte essencial do processo de pesquisa que orienta a atividade desenvolvida e atravessa o material didático. Trata-se de abrir caminhos para essas informações, conduzindo perguntas, trocas e exposições sobre os resultados das pesquisas.

Para evitar a simples apresentação do outro ou a exposição de informações sobre o outro, os recursos didáticos são propostos como meios para provocar reflexão e criação *com* os outros. O diálogo prático e crítico, em correspondência com os outros por meio da

13

produção artística, constitui o objetivo central do material didático. Assim, o material atua como guia para pesquisar e produzir arte, antropologia e vida em convivência com outras ideias e outros povos.

Ao questionar a visão moderna de mundo (resumidamente associada ao humanismo iluminista europeu, no qual os seres humanos são concebidos como excepcionais entre as espécies, dotados de racionalidade exclusiva e agentes de transformação sobre uma natureza passiva) busca-se afastar a utilização exclusiva do conceito de cultura como marcador das diferenças humanas e instrumento para aprender “sobre os outros”. Há mais diversidade do que a diversidade cultural é capaz de refletir.

Por isso, os movimentos de desnaturalização e estranhamento são entendidos como parte essencial do processo formativo. No material, esses movimentos não são apenas enunciados ou explicados, mas experimentados.

A cultura é um dispositivo útil, mas não um fim em si mesma. No caminho até outros povos, muitas perguntas se colocam: o que há além da cortina de cultura que projetamos sobre nossos olhares ao tentar compreender a diversidade humana? O que fazem e pensam outros seres humanos diante do que chamamos de cultura ou diferença? O que uma cultura distinta produz enquanto ideias, ferramentas, modos de relação e de classificação? E como conhecer o mundo **com** esses povos, a partir das experiências que o constituem?

Os desafios e as dificuldades aparecem para professores e estudantes, pois todos partilhamos de um conceito de cultura que se formou historicamente. Seja entendido como sinônimo de produção artística, seja como forma de perceber e organizar o mundo, o conceito de cultura participa de diferentes contextos e linguagens. Ele pode referir-se a grupos étnico-raciais, Estados-nação, espaços e eventos, e, em cada uso, revela modos de compreender o que é comum e o que é diferente entre as formas de vida humana

Ao defendermos a construção, a criação e a investigação sensível e responsiva é que se propõe um “segundo passo” antropológico e epistemológico. É diante do risco das aulas de antropologia tornarem-se enfadonhas explicações sobre raça e cultura ou um museu de elementos exóticos pautado pela relativização potencialmente incômoda aos modos e tradições modernos, mas confortável aos pactos políticos da modernidade que o material didático busca outras provocações e formas de apresentar a antropologia no ensino médio.

Procura-se falar em “ontologização” do mundo, sem necessariamente falar de ontologia, mas do mundo Guarani pensado, vivido, experimentado e acessível para pessoas não-indígenas por meio de pesquisas e recursos audiovisuais.

14

As experiências desses povos com o espaço, suas relações com plantas e pessoas indicam outras formas de conceber e constituir o mundo, bem como outras formas de saber-fazer e de produzir técnicas e tecnologias. Experiências que conformam práticas de produção material e imaterial, produzem efeitos e resultados objetivos e eficientes, similares aos concebidos pela ciência, sendo opostos ou complementares às restritas concepções de tecnologia hegemônicas no capitalismo.

A comparação não basta. Equivaler experiências ainda não é levar os outros a sério. A diferença ganha contornos mais amplos quando nos dispomos à compreensão da existência de outras verdades eficazes no mundo e que não estão deliberadamente em confronto com a ciência e tecnologia, mas suas direções diversas, paralelas e opostas nos indicam a singularidade histórica recente do pensamento moderno. Essa posição é expressa pelo professor Mauro Almeida com precisão pragmática:

A atitude do anarquismo ontológico concorda com a tese segundo a qual verdades pragmáticas são compatíveis com múltiplas verdades metafísicas, mas retira disso outra conclusão: a saber, que múltiplos mundos são ontologicamente possíveis e admissíveis na medida em que dão conta das mesmas experiências. (ALMEIDA, 2021, p.314)

A abordagem da antropologia da técnica e da tecnologia voltada ao estudo das formas de vida dos povos indígenas Guarani nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil busca reconhecer, nas ações, saberes, produções e trocas, alternativas às formas de existência impostas pelo paradigma moderno que colonizou as Américas (até então terras indígenas) e que, ao serem incorporadas ao espaço geográfico ocidental, continuam a existir, resistir e se reproduzir.

Segundo Carlos Eduardo Sautchuk, a abordagem da antropologia sobre as técnicas, a ciência e a tecnologia considera que “(...) técnica não deve ser considerada como algo em si, e

nem meramente como a ação de um sujeito sobre um objeto, ou do humano sobre o ambiente, mas sim enquanto formas (variadas) de mediação” (SAUTCHUK, 2017,p.16).

Para este autor a abordagem das técnicas em antropologia procura descrever os processos e as formas de ação, deslocando-se das causas e efeitos, sem tender ao utilitarismo, mas compreendendo as técnicas como operações que resultam em transformações de objetos e situações (deslocar, alterar, impedir, etc).

(...) considerar as técnicas como formas de ação, que estabelecem vínculos distintos entre as diversas ações e interações entre pessoas, seres e coisas – de modo que a ênfase está menos no porquê (nas razões ou nos fins) do que no como (no processo)
(...) há um amplo espectro de autores que consideram a própria técnica como ato de transformar tanto o meio quanto o próprio humano, deslocando- se assim das

15

questões de causas e efeitos para uma visão dos processos e das gêneses
(SAUTCHUK, 2017, p.26).

Desta forma, também Mura (2017) afirma que a perspectiva antropológica das técnicas favorece a reflexão acerca dos processos para não cair em determinismos sobre a causa e os efeitos da ação humana. A relação tem caráter produtivo, no curso da ação as coisas se transformam, assumem funções e significados que não são dados, são relacionais e “portanto, eu sugeria nos encaminharmos para uma abordagem processual, que descrevesse empiricamente contextos concretos, buscando então apreender a multicausalidade das ações técnicas (MURA, 2017, p.40).

As relações entre o saber-fazer e as dimensões cosmológicas de um povo revelam também a especificidade da cosmopolítica das tecnologias modernas, isto é, a maneira como a técnica e o conhecimento científico se organizam segundo os pressupostos do paradigma moderno e da racionalidade industrial de larga escala. Compreender tais relações implica reconhecer que ciência, técnica e tecnologia não apenas descrevem o mundo, mas o produzem, instaurando modos próprios de existência e de valor que se confrontam e dialogam com outras ontologias.

Trata-se, portanto, de buscar inovações no debate inerente à constituição da antropologia como ciência em torno das noções de natureza e cultura, diferença e diversidade. Esse movimento visa promover o que Stengers (2023) chama de “encontros diplomáticos” entre diferentes sujeitos e concepções de mundo. Tais encontros não pretendem reduzir as diferenças a um denominador comum, mas criar condições para o reconhecimento e a coexistência de múltiplas formas de conhecimento e existência.

Considerando as reflexões antropológicas e suas possibilidades de ensino e práticas de aprendizagem, propomos que as produções indígenas na literatura, no cinema, nas artes e na

educação ofereçam caminhos para aprender com suas inteligências e sabedorias. As percepções botânicas dos povos Guarani, por exemplo, permitem compreender as plantas como seres dotados de agência, memória e linguagem, abrindo um campo de correspondência com as ciências naturais, como a química e a biologia, que explicam os processos vitais da biosfera e da atmosfera sob outros referenciais de observação e experimentação.

Espera-se, assim, que os estudantes caminhem *com* os Guarani, exercitando a antropologia como prática de atenção e resposta ao mundo. Essa caminhada propõe uma forma de aprender a escutar e responder às diferenças sem traduzi-las inteiramente, reconhecendo nelas possibilidades de convivência e pensamento compartilhado

16

Ao assumir a proposta antropológica de Tim Ingold de fazer antropologia no campo da educação sem limitar esta atividade à etnografia dos espaços educativos, o material se apresenta como um estimulador de pesquisas sobre as formas de produção da vida e de movimentos de correspondência dos estudantes diante de outros mundos, povos, saberes e conhecimentos.

Apresentado como fonte de atividades criativas e guia de leitura para os estudos, pesquisas e diálogos em sala de aula com os modos de vida dos povos Guarani, sua finalidade não está encerrada em si, seus desenhos são atividades produtivas e avaliativas de engajamentos e percepções. Seus resultados são fontes para perceber as absorções, produções, diálogos e necessidades que conduzem os diagnósticos para a orientação do ensino e da aprendizagem que ocupam professores em momentos avaliativos e pedagógicos.

A partir de exemplos, apresentam-se as visões de mundo e as formas pelas quais os sujeitos Guarani concebem e constroem seus territórios. Observam-se as práticas de cultivo, cuidado e convivência com as plantas para compreender como as técnicas de agricultura, partilha e circulação de alimentos configuram tecnologias de reciprocidade e modos coletivos de viver.

O material está organizado em quatro partes, compostas pelas seções Encontros, Correspondências e Movimentos. Quando tomadas em sequência, essas partes constituem um conjunto didático voltado à sensibilização antropológica para compreender as diferenças humanas e reconhecer os saberes e conhecimentos dos povos Guarani como expressões da diversidade de formas de existência social. São modos distintos de habitar o mundo e de produzir relações com outros seres.

Consideradas de outro ponto de vista, as quatro partes e suas seções também podem ser utilizadas de forma independente, conforme as necessidades, contextos e abordagens dos

profissionais do ensino de Sociologia e Antropologia.

O material didático propõe o exercício de questionamento característico da antropologia sobre como concebemos, em perspectiva não indígena, as noções de natureza e cultura, ciência e racionalidade, e sobre as consequências desses modos de ver e habitar o mundo. Pretende constituir uma abertura para debates na escola sobre a pluralidade dos conhecimentos e das formas de pensar a ciência e a tecnologia. Ao mesmo tempo, busca evidenciar que a maneira como classificamos e nos relacionamos com outros seres vivos, como plantas e animais, expressa um modo particular de compreender o mundo. Esses seres, entretanto, podem ser tomados como interlocutores e fontes para *aprender com*, oferecendo

17

caminhos para imaginar outras formas de conhecimento e de prática científica em diálogo com o mundo que compartilhamos.

Assim as seções “Encontros” são para contato com teorias, conceitos, textos literários e práticas de leitura coletiva estudo, estímulo à pesquisa e ao trabalho de reunir-se em torno de algo, movimento pedagógico fundamental na concepção de escola e educação que adotamos a partir de Masschelein e Simons:

Queremos enfatizar, mais uma vez, que isso torna possível para a escola, na medida em que consegue fazê-lo, abrir o mundo para o aluno. Isso significa, literalmente, que **algo** (palavras gregas, uma peça de carpintaria, etc.) é tornado parte do nosso mundo e (in)forma o mundo. Informa nosso mundo em um duplo sentido: forma parte do mundo (que podemos, então, compartilhar) e informa, isto é, partilha algo com o mundo existente (e, dessa forma, acrescenta algo ao mundo e o amplia). Quando algo se torna parte do mundo, isso não significa que se torna um objeto de conhecimento (algo que sabemos sobre o mundo), que é, de alguma forma, somado à nossa base de conhecimento, mas sim que se torna parte do mundo em que/pelo qual estamos imediatamente envolvidos, interessados, curiosos, e assim também algo que se torna um interesse (algo que não é nossa propriedade mas que é compartilhado entre nós). Poderíamos dizer que não é mais um “objeto” (inanimado), mas uma “coisa” (viva) (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.25).

As seções “Correspondências” visam os diálogos, as trocas entre estudantes como oportunidade para questionamentos e estranhamentos que promovam a atenção e respostas ao mundo indígena que se apresenta. Adotamos, assim como Schweig (2015) em sua pesquisa etnográfica sobre os processos formativos dos professores de sociologia, o conceito de correspondência de Tim Ingold:

A noção de “correspondência” para Ingold se define em oposição à ideia de “interação”, a qual pressupõe dois agentes separados que necessitam de uma espécie de “ponte” para se conectarem. De outra forma, a ideia de correspondência, em consonância com uma ontologia dos processos de

formação e não dos produtos acabados, pressupõe um “movimento de andar junto”. Para compreender isso, o autor menciona, dentre outros, o exemplo de um “quarteto de cordas”. Em sua performance, os músicos não estão trocando ideias musicais – eles não estão interagindo – mas se movem juntos, ouvindo enquanto tocam e tocando enquanto escutam, “a cada momento compartilhando o ‘presente vivido’ de cada um” (Ingold, 2013b, p.

106 – tradução minha). Assim, do mesmo modo que ensinar Sociologia não é transmitir ou trocar representações através da interação, “corresponder ao mundo não é descrevê-lo ou representá-lo, mas responder a ele” (idem p. 108– tradução minha) (SCHWEIG, 2015, p. 144).

As seções “Movimentos” foram pensadas para a produção de atividades relacionadas aos desenhos e a construção do pensamento antropológico por meio da expressão gráfica e artística.

18

As seções são conectadas pelos encontros que promovem com outras versões de mundo e formas do pensamento humano que inspiram debates e produções. Os movimentos de estranhamento de si e de desnaturalização do olhar cotidiano, racional e científico sobre a realidade são constantes a partir dos exemplos trazidos para análise, que dialogam com categorias ocidentais como território, alimento, agricultura, filosofia, ideologia e natureza.

Os temas dos territórios, dos modos de vida das comunidades Guarani e das formas de ser pessoa e perceber as plantas conduzem o percurso pelos exemplos etnográficos das comunidades do Paraná, Mato Grosso do Sul e São Paulo.

O estímulo a pensar com as artes propõe colocar a investigação e a composição dos desenhos como um esforço para acompanhar os fluxos da vida e criar registros do pensamento a partir do contato com as diferenças. A tentativa de fazer arte com antropologia e antropologia com arte busca responder às questões propostas e agir com o material etnográfico. Por isso, o material inicia pela prática do desenho, abordando a criação como experiência, sem apresentar um modelo teórico para orientar a produção, mas oferecendo a possibilidade de restituir um gesto simples, muitas vezes subtraído pela lógica escolar orientada pela produtividade e pela eficiência.

A partir das contextualizações com mapas e vídeos e da tradução de categorias do pensamento e da ação que expressam noções indígenas sobre o mundo, são apresentados elementos etnográficos para o conhecimento e o debate escolar. A pesquisa é tomada como princípio educativo, e a criatividade, como um potencial humano voltado ao estabelecimento de relações, à produção de registros e à invenção.

O material didático foi elaborado para promover atividades de caráter produtivo e criativo, que também funcionam como instrumentos avaliativos para mediar os processos de

aprendizagem. A ênfase da aprendizagem está nas práticas dialógicas, participativas e “desenhativas”, que mobilizam a atenção e a presença dos estudantes para estarem com os outros e acompanharem os fluxos da vida a partir da perspectiva das diferenças.

Capítulo I - Cultura e Educação

1.1 O Ensino Médio no Brasil e ensino de sociologia

O Ensino Médio é uma das etapas da educação básica garantida como direito por meio de instituições públicas de ensino, sem restrição à oferta privada de educação em instituições laicas e confessionais. Assim, a oferta de educação pública para os jovens e adultos brasileiros é um campo de diversidades curriculares e experiências pedagógicas que são respaldadas e encontram unidade de princípios e fins na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB, (Lei n. 9.394/1996).

A norma geral para o Ensino Médio no Brasil apresenta princípios e valores que orientam as finalidades desta etapa do ensino, como vemos abaixo:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, LDB, 1996).

Percebe-se como esta etapa da educação básica está vinculada à formação dos sujeitos nas dimensões da ciência, da cultura e da tecnologia ao conectar as dimensões do conhecimento, da ética e da cidadania com aspectos produtivos relacionados à aptidão para o trabalho e a compreensão das tecnologias.

Além de uma norma geral estabelecida por meio de lei aprovada pelo Congresso

Nacional, a gestão da educação brasileira, e do ensino médio enquanto etapa obrigatória da educação básica, ocorre a partir de decisões colegiadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), em duas câmaras: a de educação básica (CEB/CNE) e a de educação superior (CES/CNE), cuja estrutura e atribuições estão definidas em sua lei de criação (n.º 9.131/1995). Este órgão consultivo e deliberativo presta assessoramento ao Ministério da Educação (MEC) e tem como finalidade a elaboração da Política Nacional de Educação. Portanto, seus pareceres, instrumentos pelos quais as deliberações são tornadas públicas e os diversos temas são analisados pelos conselheiros, possuem valor vinculante às regras gerais previstas na LDB, com efeitos práticos na vida das comunidades escolares e universitárias.

20

O Conselho Nacional de Educação possui autonomia para realizar consultas, prestar esclarecimentos e deliberar sobre matérias educacionais. O texto legislativo, neste caso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apreciado e reformado no Congresso Nacional, passa por diferentes influências e assessoramentos, com variadas agendas, pressões e frentes políticas que disputam os sentidos e finalidades da educação pública, bem como os recursos que a financiam nos níveis básico e superior. Nesse processo, é importante reconhecer que a lei expressa valores relativos à natureza e à função da educação, realizada institucionalmente pelas escolas e universidades, e do currículo, com seus componentes, objetivos e finalidades. Também define orientações para a educação formal em sua relação com o mundo do trabalho, a cultura, o mercado, as ciências e a cidadania.

Compreende-se, assim, que as exigências legais que moldam a educação escolar resultam de processos políticos e ideológicos que refletem e condicionam as formas de circulação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Essas formas são constantemente disputadas quanto aos seus fins e utilidades. Os currículos escolares configuram-se, portanto, como campos de interação e de práticas sociais, reprodutivas e produtivas, que incorporam conflitos e interesses nem sempre explícitos, como aponta Sacristán ao tratar das dimensões ocultas e manifestas dos currículos e de sua incidência coletiva e pública.

Para nós, é importante considerar em qualquer conceitualização [de currículo]:
Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve. *Segundo*: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.
Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente. *Quarto*: como projeto cultural elaborado, condiciona a

profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/ as intervenham nele (SACRISTÁN, 1998, p.148).

Os trabalhos de Oliveira (2013) e Silva (2024) abordam os diferentes momentos que caracterizam o Ensino Médio na história republicana em busca de identificar as mudanças políticas e legislativas que permitiram a Sociologia se fazer presente ou ausente nesta etapa da educação básica. Ao caracterizarmos em linhas gerais o Ensino Médio em seu histórico recente e observarmos seu estado na atualidade, queremos perseguir os caminhos das

21

alterações curriculares que provocaram a presença da Sociologia nos currículos para então propormos a nossa contribuição para o ensino na disciplina, cujo espaço curricular e disciplinar segue em disputa, sendo diluído ou hiper-responsabilizado na definição dos sentidos da escola e da formação humana de adolescentes e jovens.

Ainda para os autores acima, o Ensino Médio está sendo pautado por diferentes instrumentos orientadores: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) publicadas em 1998 em primeira versão; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) constituídos em 1999 complementados em 2002 (PCN+) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM) 2006, todos documentos deliberados pelo colegiado da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em consonância com alterações legislativas que incidem sobre o tema.

Conforme indicam Soares e Romeiro (2020) após 1996, com a definição da LDB como norma geral para a Política Nacional de Educação, a sua implementação exigiu esforços normativos e orientadores complementares para a efetivação da oferta escolar pública e gratuita. Esse processo de normatização e regulamentação curricular envolveu diversos agentes e interesses, que conseguiram inserir nos documentos orientadores gramáticas epistemológicas e ideológicas com profundas consequências políticas sobre os sentidos da escola dada a:

influência de organismos internacionais, tais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, e por questões econômicas e mercadológicas, foi publicado um conjunto de prescrições curriculares consubstanciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNem) de 1998 (CNE/CEB, parecer n.15/1998; CNE/CEB, resolução n.3/1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNem) no ano de 1999 (BRASIL, 1999).
(...)

destacamos a subordinação da educação ao mercado, principalmente por meio do processo de ressignificação de conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho e, a capacidade limitada de indução das diretrizes (SOARES e ROMEIRO, 2020, p.949).

Pode-se dizer que desde a implementação da LDB o Ensino Médio está em processo de constituição. Seja pela fase democrática do país ou pelas tentativas de definir sua natureza e função social, são muitos os eventos que demonstram as dinâmicas das disputas em curso. Houve estabilidade, mas muitas reformas, avanços e retrocessos na tentativa de afirmar o que é ideal e de interesse coletivo para ser custeado pelo Estado como direito por meio de políticas públicas.

Contudo, para Kuenzer (2000) e Lopes (2002) a “lógica das competências”, como descreve Machado (2002), domina os processos complementares à LDB de 1996 e se 22 institucionaliza de diferentes formas. Em diversos documentos nos campos do trabalho, emprego e educação essa lógica se faz presente a partir da identificação e classificação das capacidades pessoais de operacionalizar os recursos cognitivos e técnicos como bens escassos e que precisam ser otimizados, qualificados, gerenciados em busca da eficiência, da excelência e da empregabilidade garantida pela flexibilidade dos sujeitos em se adaptar, atender demandas e solucionar situações concretas. Essa lógica de organização social da vida, do trabalho e da educação como empresas a serem administradas, implica em competitividade e meritocracia, mas também em conformismo, em responsabilização individual, com efeitos subjetivos e coletivos.

O período de reformas educacionais contemporâneas parece inacabado dadas suas características e finalidades que correspondem aos conflitos de interesses atuais. O Ensino Médio segue em disputa, pautado por organismos e avaliações internacionais, fundações e instituições privadas que buscam alinhar os parâmetros formativos às lógicas econômicas do neoliberalismo e às necessidades de gerenciamento e exploração da força de trabalho.

As duas últimas atualizações das DCN para o ensino médio ocorreram em 2018 e 2024 relacionadas à reforma do ensino médio, processo político que contou com organizações privadas e fundações atuando no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação e resultaram na lei n.º 13.415/2017, que alterou profunda e significativamente a LDB de 1996. Recentemente a lei 14.945/2024 ficou conhecida como a “reforma da reforma” por tentar a mitigação dos impactos das mudanças anteriores ocorridas no ensino médio em 2017.

Essas mudanças conhecidas pelo termo “reforma do ensino médio” trouxeram à tona a ideia de um Novo Ensino Médio, o NEM, que recebeu forte apoio de fundações privadas e setores da indústria interessados em pautar as políticas de educação com diversos interesses, entre eles os enquadramentos e formatações da força de trabalho e também a disputa pelos recursos públicos na implementação do novo modelo curricular para o ensino médio, baseado em habilidades e competências dispostas por códigos e conjuntos atitudinais previstos na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora relevantes e com profundos impactos no ensino de Sociologia, este trabalho não se ocupa das mudanças curriculares provocadas pelo NEM que foram vigentes entre 2017 e 2024, como faz Silva (2024) em trabalho de dissertação, por duas razões: a) o campo de atuação docente no ensino de Sociologia de onde partimos e com o qual procuramos dialogar tem relativa autonomia diante da BNCC (a Educação Profissional e Tecnológica - EPT- possui diretrizes curriculares e orientações específicas propostas pelo CNE e pela Secretaria de

23

Educação Técnica e Profissional - Setec- do Ministério da Educação - MEC); b) o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) propôs desde 2018 Diretrizes Institucionais para os membros da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). No IFPR, onde trabalhei, estas diretrizes foram publicadas por meio da Resolução CONSUP/IFPR n.º 64/2022.

Diante da relativa autonomia curricular, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) puderam se distanciar do Novo Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Curricular (BNCC). Entretanto, pesquisas como Duarte e Silva e Conceição (2023) apontam para as relações e impactos desta reforma na oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (EMI). Da mesma forma Simone Milliorin (2024) descreve em sua tese as resistências e adesões aos discursos mercadológicos e às práticas pedagógicas na Rede Federal de EPT que derivam das concepções de currículo e conhecimento propostos pela BNCC.

Antes de aprofundarmos os debates curriculares específicos que acontecem nos IFs a partir de suas concepções de formação humana integral que se aplica aos níveis básico e superior da educação e que possibilita aberturas e caminhos pedagógicos diferenciados para o ensino de Sociologia, queremos situar este trabalho no campo de pesquisas sobre o currículo, a escola e o ensino de Sociologia.

Este trabalho de pesquisa e dissertação se encontra no campo do ensino de sociologia na educação básica. Este campo de estudos foi marcado por outras alterações ocorridas na LDB no ano de 2008 e que foram objeto de lutas corporativas e curriculares que envolveram professores e pesquisadoras de Ciências Sociais nos anos anteriores ao retorno da Sociologia pela alteração da LDB em 2008. Contudo, cabe ressaltar algo em comum acerca do retorno da sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio e a criação dos IFs:

A criação dos IFs e a reintrodução obrigatória da Sociologia no currículo nacional do ensino médio deram-se no mesmo ano. A Sociologia retornou ao currículo obrigatório por meio da Lei nº 11.684, de 2 de julho de 2008, e os IFs foram criados a partir das antigas instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o que se deu por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008

A presença da sociologia nos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos *campi* do IFPR em que trabalhei é pauta de disputa ao lado da filosofia quando há necessidades e interesses em jogo na configuração dos currículos e carga horária de formação discente. Entretanto, a presença das humanidades é assegurada com expressivas diferenças nos IFs em relação às redes estaduais de educação, pois os princípios pedagógicos que organizam a

Educação Tecnológica e Profissional indicam a importância das linguagens, das artes e da humanidade para a formação humana integral.

No campo do ensino de sociologia é comum nos depararmos com pesquisas sobre as presenças e saídas curriculares da sociologia no ensino médio. Como Fraga (2020) argumenta é possível caracterizar quatro grandes períodos marcados por reformas educacionais e mudanças na legislação que provocaram intermitências quanto à presença da Sociologia nos currículos. Esses períodos são: a institucionalização (1890-1941), a exclusão (1942-1981), a reinserção gradativa (1982-2007) e o retorno obrigatório (2008-2017).

Queremos tratar do período do retorno obrigatório, pois é nele que se amparam as experiências curriculares recentes que sobreviveram às dissoluções disciplinares quase totais da carga horária da disciplina de sociologia em outros componentes curriculares.

Para isso é preciso olhar para o período anterior às duas últimas reformas do Ensino Médio, momento em que, como apontamos acima, as propostas curriculares estavam sendo desenvolvidas e publicadas por meio de documentos orientadores, parâmetros e diretrizes curriculares. De acordo com Amaury César de Moraes (2011) podemos falar em retorno da sociologia à educação básica, afinal a disciplina já havia feito parte dos currículos nacionais de forma intermitente, com diferentes “retornos” ao longo do século XX.

Segundo Meucci (2015, p.252) “a Sociologia escolar nasceu no Brasil antes de seu surgimento na universidade”. Argumento reificado por Oliveira (2013, p.180), ao indicar que ao ensino de sociologia na escola constituiu-se como “uma tradição cujas raízes encontram-se na realidade escolar, antecedendo a existência de cursos voltados para a formação específica de cientistas sociais”, cuja docência era exercida por médicos, juristas, físicos e filósofos.

A consolidação da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, ocorreu em 2008 e revela a tensão histórica entre avanços legislativos e resistências institucionais. Segundo Moraes (2011) o Parecer CNE/CEB n.º 38/2006 representou um marco ao afirmar a necessidade da disciplina integrar o currículo quando este se organizasse por componentes

separados, legitimando a especificidade epistemológica da Sociologia frente a abordagens interdisciplinares diluidoras. A reação dos sistemas estaduais, como o de São Paulo, suspendeu a sua implementação e evidenciou a persistência de obstáculos políticos e administrativos. A aprovação da Lei n.º 11.684/2008 encerrou formalmente esse ciclo de disputas ao garantir, em âmbito nacional, a presença obrigatória da Sociologia (e da Filosofia) no ensino médio, deslocando o debate para desafios estruturais, como a formação inicial e

25

continuada de professores, a produção de materiais didáticos adequados e a construção de currículos que articulem criticamente o conhecimento sociológico às experiências dos estudantes.

Os diferentes momentos da Sociologia como componente curricular fazem com que autores tenham reconhecido e consolidado a noção de “intermitência” da sua presença enquanto disciplina na educação básica em relação aos diferentes momentos políticos do país, inclusive aos que antecedem a redemocratização ocorrida após o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988, conforme destaca Oliveira (2013), a partir das pesquisas de Santos (2004), Silva (2010), Moraes (2011) .

De forma contemporânea como observam Silva (2024) e Meucci e Bezerra (2016), o ensino médio brasileiro ganhou nova identidade no início dos anos 2000 com a compreensão e publicação das Orientações Curriculares, Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares nacionais que complementaram e, de certa forma, efetivaram, os dispositivos da LDB de 1996. Assim, o caráter do ensino médio brasileiro até 2016 estava relacionado às dimensões da ciência, da tecnologia e do trabalho, conforme análise abaixo:

As novas diretrizes curriculares, publicadas em 2013, compreendem o ensino médio como momento para reflexão acerca da ciência, da tecnologia e do trabalho, entendidos como ferramentas não apenas para intervenção e apropriação da realidade, mas como dimensões materiais e imateriais que possibilitam a formulação de identidades. Idealmente, as novas diretrizes parecem supor o ensino médio como um momento em que o aluno “toma posse” de si, ao mesmo tempo em que domina os instrumentos intelectuais e culturais da sociedade. Com efeito, segundo os números levantados, o ensino médio se constitui, hoje, para parte da população de estudantes, como uma formação geral que precede a etapa especializada, decisiva para a constituição de agentes sociais ativos e autônomos (MEUCCI e BEZERRA, 2016, p.94).

Silva (2024) apresenta em trabalho de dissertação do ProfSocio/UFPR uma revisão bibliográfica que aprofunda o panorama da intermitência da sociologia na escola. Procura analisar como as mudanças recentes causadas por reformas educacionais que tendem a diluição e progressiva exclusão da sociologia enquanto disciplina escolar específica, fenômeno que se consolidou pela agenda política e legislativa no entorno dos currículos

escolares nos anos 1990 e início dos anos 2000. Assim, Silva observa que:

(...) no contexto do pós golpe de 2016, a BNCC e o NEM vem para soterrar esses esforços e com mais força ainda no estado do Paraná por meio do Referencial Curricular para o Ensino Médio do estado. Os currículos centrados em habilidades e competências se aprofundam e se alargam, mesmo mantendo a Sociologia como componente curricular na área de Ciências Humanas e sociais aplicadas e trazendo em seu texto elementos que demonstram amadurecimento e reflexão sobre seus encaminhamentos metodológicos e conhecimentos sociológicos básicos a serem trabalhados, reduz-se seu espaço em sala de aula, tornando inviável o seu desenvolvimento de forma satisfatória. Os efeitos dessa reestruturação e redução dos

26

espaços que a Sociologia ocupou no passado recente, além de afetar o acesso dos estudantes aos conhecimentos das Ciências Sociais, influencia também as condições de trabalho dos professores que lecionam esta disciplina (SILVA, 2024, p.75-76).

A educação enquanto campo de disputas políticas e de conflitos distributivos no âmbito do Estado não é fenômeno exclusivo do Brasil. Enquanto instrumento de formação humana, a escola como ambiente formativo, é o centro de disputas em diversos países. Agendas legislativas se misturam com interesses econômicos e perspectivas pedagógicas são dotadas de ideologias econômicas que respondem a diversos interesses, sobretudo de agentes econômicos e instituições públicas e privadas que se pretendem pensar a educação como fonte de recursos humanos, de sujeitos vistos pela perspectiva da mão-de-obra

A educação e a formação humana, compreendidas como processos socializadores e dialógicos que visam à inserção científica e cultural dos sujeitos e das novas gerações no meio social, constituem um fenômeno que ultrapassa os muros da escola. No entanto, a escola conserva algo de singular, que não pode ser reduzido ao amparo social e afetivo de crianças e adolescentes enquanto seus responsáveis trabalham e produzem bens e riquezas. Pretendemos, adiante, examinar essas questões e sentidos que possam contribuir para pensar o que a escola tem de propriamente escolar, o que há nela de específico e o que pode ser mobilizado para enfrentar as dinâmicas políticas e econômicas que alteram currículos em nome de interesses externos e alheios aos sujeitos da escola.

Os espaços formativos e os vínculos vividos por crianças e adolescentes fora da escola são dados relevantes em pesquisas que investigam a permanência e o êxito dos estudantes, bem como os índices de evasão. A socialização escolar é influenciada por fatores externos, mas é também o fenômeno capaz de intervir sobre esses fatores, que não deveriam determinar as vidas e os destinos de crianças e adolescentes. A sociologia da escola e na escola pode oferecer caminhos para subsidiar ações formativas que recuperem a instituição escolar como espaço de tempo livre e democrático, voltado à formação humana e à criação de condições que possibilitem reunir sujeitos iguais em torno de algo comum para produzir conhecimento.

Buscamos responder a essas questões ao longo do trabalho, engajando-nos em concepções de escola que contribuam para refletir e transformar o ensino médio brasileiro. Para isso, adotamos a perspectiva de Masschelein e Simons (2014), que orienta teórica e metodologicamente a elaboração do material didático apresentado como parte deste trabalho de conclusão de curso:

Que a escola desativa, temporariamente, o tempo comum também significa que ela desempenha um papel específico na questão da (des)igualdade social. (...) talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a

27

escola. É exatamente no (re)conhecimento disso que o sonho da mobilidade social, do progresso social e da emancipação – que, em todas as culturas e contextos, tem sido radicado na escola desde a sua invenção – é nutrido.(...) (Re)conhecer essa função também explica nossa duradoura fascinação pelos inúmeros filmes feitos desde o nascimento do cinema que retratam a escola e, particularmente, o professor como agentes capazes de ajudar os alunos a escaparem de seu mundo da vida e de seu (aparentemente predestinado) lugar e posição na ordem social. Talvez não seja coincidência que esses filmes são quase tão populares como as histórias de amor. De certo modo, como veremos em breve, eles, realmente, são histórias de amor (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.34-35)

Adiante, queremos indicar a relação tênue entre teorias que concebem a escola apenas como local de reprodução e a compreensão da escola como campo de invenção que requer repertório. Opomo-nos à ideia de uma função social escolar predeterminada; conforme Masschelein e Simons, a função da escola inclui a disponibilidade de tempo livre. Esse tempo não equivale a lazer; refere-se à possibilidade de reunir-se com as coisas que a escola torna matérias, assuntos ou conteúdos. Trata-se de um tempo escolar desvinculado de finalidades políticas, econômicas ou sociais imediatas, voltado à transformação das condições desiguais de acesso ao conhecimento, aos bens culturais e às formas de formação e desenvolvimento pessoal e coletivo.

Queremos ressaltar, como no trecho abaixo, a defesa da escola como instituição social capaz de criar papéis sociais e condições de igualdade de relação para produzir conhecimentos e transformar destinos:

A igualdade de cada aluno não é uma posição científica ou um fato provado, mas um ponto de partida prático que considera que “todo mundo é capaz” e, portanto, que não há motivos ou razões para privar alguém da experiência de habilidade, isto é, a experiência de “ser capaz de” (RANCIÈRE, 1991). Essa experiência não apenas significa que alguém pode se separar de sua posição normal (crianças se tornam estudantes/alunos de escola), mas também que alguma coisa pode se separar de seu uso normal (material se torna matéria, ou seja, matéria de estudo ou material de prática). (...). Mostra que o professor que “faz” a escola faz isso por meio de uma dupla manobra: ele (o professor) diz que “isso é importante, e considero isso como meu dever ou responsabilidade de apresentá-lo a você”, mas exatamente por apresentar – tornando algo presente – ele também está dizendo, “e eu não posso e não vou dizer a vocês como usá-lo mais tarde (na sociedade)”. Ele libera material para o uso e é precisamente essa liberação que torna as coisas públicas, presentes, apresentadas, partilhadas. Como já indicamos, a escola é, portanto, um lugar que

transforma algo em um objeto de estudo (o conhecimento pelo bem do conhecimento) e em um objeto de prática (a habilidade pelo bem da habilidade). O estudo e a prática são atividades que já não servem (um meio para) um fim ou um propósito final, mas sim tornam novas conexões possíveis precisamente porque elas são removidas deles. Essa situação em que alguma coisa é separada de seu suposto propósito e tornada aberta para novas conexões é, em tantas palavras, a situação inicial que discutimos anteriormente. É uma situação em que se experimenta a capacidade e a possibilidade de falar (de uma maneira nova, original, que cria novas ligações entre palavras e coisas), de agir, de ver, etc (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.35-36).

1.2 Escola, classes sociais, cultura e trabalho docente

As pesquisas das ciências sociais e da pedagogia voltadas à escola têm longa tradição em analisar de diferentes formas a influência da família e da renda no desempenho escolar. São sociologicamente relevantes os estudos sobre os processos de socialização na infância e na adolescência, bem como sobre os fatores que compõem o capital cultural e o capital social, em suas dimensões familiares e individuais que são utilizados como categorias de análise das experiências e dos resultados escolares.

Em “A Elite do Atraso” o sociólogo brasileiro Jessé Souza argumenta como as configurações de classe no Brasil, suas diferenças e desigualdades estão muito além da renda, mas sobretudo no capital cultural. Destaco o trecho abaixo sobre como podemos pensar a formação das classes médias brasileiras na visão deste autor:

As classes são reproduzidas no tempo pela família e pela transmissão afetiva de uma dada “economia emocional” pelos pais aos filhos. O sucesso escolar dependerá, por exemplo, se disciplina, pensamento prospectivo – ou seja, a capacidade de renúncia no presente em nome do futuro – e capacidade de concentração são transmitidos aos filhos. (...) As classes sociais só podem ser adequadamente percebidas, portanto, com um fenômeno, antes de tudo sociocultural e não apenas econômico. Sociocultural posto que o pertencimento de classe é um aprendizado que possibilita, em um caso, o sucesso, e, em outros, o fracasso social. (...) Na base da nova hierarquia social moderna está a luta entre indivíduos e classes sociais pelo acesso a capitais, ou seja, tudo aquilo que funcione como facilitador na competição social de indivíduos e classes por recursos escassos. (...) Sem a justificação da dominação econômica por outras elites, como as elites intelectual e jurídica, por exemplo, não existe dominação econômica possível. Daí que existam outros capitais que desempenham função semelhante ao capital econômico. (SOUZA, 2017. p.88-91)

A análise de Jessé Souza mostra que o conceito de classe social envolve dimensões socioculturais tão relevantes quanto as econômicas. Esse enfoque nos interessa porque suscita a reflexão sobre quais disposições, códigos e conhecimentos são reconhecidos como capitais culturais e legitimados em projetos de educação escolar, por quem e para quem.

Do mesmo modo, interessa-nos compreender quais regimes de circulação dos conhecimentos são definidos nas políticas de educação escolar pública. Nesses documentos, observam-se relações e intersecções étnico-raciais e econômicas que estruturam tais políticas. Isso não significa atender às demandas imediatas do capital econômico e produtivo, mas compreender que há disputas simbólicas em torno das formas de capital, especialmente do capital cultural, que se expressam em saberes, práticas e reconhecimentos institucionalizados.

29

Observamos que os capitais culturais são compostos de códigos, conhecimentos e saberes que circulam, são transmitidos, omitidos ou reproduzidos na educação escolar pública. Os conhecimentos escolares se tornam fundamentais para compreender as dinâmicas políticas e de mobilidade social que emergem e são estancadas ou reproduzidas pela escola através da sua ação elementar e preponderante sobre a formação humana.

A educação escolar é regulada pela legitimidade da administração pública, que nem sempre se orienta pelos conhecimentos científicos e pelos bens culturais historicamente constituídos. A escola, nesse contexto, absorve, produz e reproduz significados, sensibilidades e formas de compreensão socialmente esperadas pelas políticas curriculares, que se materializam nas práticas pedagógicas cotidianas.

A escola constitui um conjunto de relações sociais produzidas e continuamente redefinidas pela sociedade que a organiza, controla e transforma.

Há muitos grupos e movimentos sociais em países ocidentais que se mobilizam contra a educação escolar e contra o ensino formal. Em casos mais extremos são negados paradigmas científicos e teorias pedagógicas são pejorativamente desconstruídas, marginalizadas e até criminalizadas.

A disponibilização das regras, hábitos, convenções, códigos de comunicação, saberes, conhecimentos e histórias da sociedade envolvente têm espaço no cotidiano escolar. As formas de dispor e organizar esse cotidiano de aprendizados são diversas e muito se discute sobre seus princípios, conteúdos e objetivos.

Teorias e questionamentos acerca dos métodos, sejam eles violentos ou afetivos, e dos instrumentos utilizados, se estimulam a iniciativa individual ou a cooperação com o grupo, tornam-se objeto de tendências, modas e inovações curriculares.

A escola é constantemente investigada quanto às filosofias e práticas que orientam sua ação, avaliando-se se estas favorecem a competitividade e o reconhecimento da meritocracia como sistema de seleção vigente. Nesse contexto, questiona-se se a instituição está apta a

formar os “melhores” sujeitos para as relações de trabalho e convivência coletiva. Avaliações de desempenho, métricas e metas integram esse cenário em que múltiplos interesses se voltam para a escola. Interesses externos à formação humana de crianças e jovens permeiam o campo educacional e incidem sobre os direitos à educação.

As análises das políticas educacionais materializadas em leis, reformas, diretrizes, projetos pedagógicos e currículos revelam posicionamentos quanto às intersecções de classe, gênero e etnicidade. As pretensões políticas, econômicas e culturais dos agentes estatais, a

30

força do mercado e da ideologia neoliberal evidenciam que há muito mais em disputa nos documentos que regem os sistemas de ensino do que a simples transmissão dos conhecimentos historicamente construídos e valorizados por determinada sociedade.

Com efeito, os diferentes tipos de estrutura do sistema de ensino, isto é, as diferentes especificações históricas da função própria de produção de disposições duráveis e transferíveis (*habitus*) que cabe a todo sistema de ensino, só adquirem todo seu sentido quando são relacionados com os diferentes tipos de estrutura do sistema das funções, eles mesmos inseparáveis dos diferentes estados da relação de força entre os grupos ou classes pelos quais e para os quais se realizam essas funções. (BOURDIEU, 2014, p. 210)

A crítica reprodutivista de Bourdieu dirige-se à noção de cultura erudita e aos conhecimentos definidos como clássicos e canônicos, formulados sob a perspectiva de grupos brancos e europeus. Para o autor, os bens culturais e os conteúdos curriculares atuam como dispositivos de reprodução de *habitus* em campos sociais específicos. Essa reprodução assegura que os sujeitos que melhor internalizam os códigos escolares tenham acesso privilegiado a posições de prestígio e poder na ordem social.

Os elementos constitutivos dos distintos *habitus* e das formas de conduta correspondentes aos campos sociais tendem a ser reproduzidos pelas propostas curriculares, o que pode restringir ou ampliar as possibilidades de inserção e transformação dos indivíduos nesses campos. Assim, pensar a escola implica compreendê-la como um espaço de reprodução de estruturas sociais que regulam o acúmulo e a circulação dos capitais cultural e social.

Seguindo a análise de Bourdieu sobre os sistemas de ensino e dialogando com a reflexão de Jessé Souza acerca da constituição das classes sociais, é possível compreender o currículo escolar como um conjunto de decisões e normativas que expressam posicionamentos ideológicos de agentes públicos e privados. Os currículos são espaços de disputa e negociação, marcados por relações de poder e por interesses de classe, étnico-raciais, políticos e culturais. Nesse campo, reproduzem-se e se legitimam hierarquias de conhecimento e de prestígio, regulando a circulação dos saberes e interferindo na mobilidade social dos sujeitos.

A disputa curricular, recorrente nas agendas legislativas dos três níveis federativos, inclui não apenas a definição dos conteúdos e competências a serem ensinados, mas também a flexibilização e a desobrigação do ensino, que podem implicar a exclusão de crianças e jovens do acesso aos bens culturais tornados públicos pela escola.

Ao incidir sobre as noções de história, cultura e formação humana, as decisões curriculares revelam interesses de grupos diversos e, por vezes, antagônicos, cujas concepções ³¹ de mundo, classe, raça e gênero moldam as finalidades atribuídas à escola. Assim, o espaço escolar se apresenta como arena de disputas simbólicas e materiais nas quais se tensionam as relações entre educação, conhecimento, trabalho, natureza e cultura.

Esses elementos, tomados como conteúdos culturais formadores dos currículos, estruturam também as bases de uma comunidade escolar e, em termos modernos, de uma nação. A escola, enquanto instituição pública, assume papel republicano e democrático, sobretudo no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos e ao direito à formação humana compreendida, neste trabalho, como disponibilização do tempo livre para a formação humana: um tempo para aprender, pensar e criar, livre das finalidades imediatas do mercado e da produção.

A produção teórica acerca da nação ganhou força com a emergência dos novos estados nacionais pós-coloniais nos séculos XIX e XX, aprofundando as análises históricas sobre as nações enquanto *comunidades imaginadas* (ANDERSON, 2008). A contribuição da obra de Benedict Anderson sobre a origem e a difusão do nacionalismo, um fenômeno recente, expõe como a nação não é uma realidade intrínseca, mas uma **construção social** que precisa de representações e imaginações (um povo, memória e língua comuns e padronizadas).

Os territórios ou unidades de referência ao pertencimento étnico e político se tornam nações a partir de conjuntos de representações e imaginações. Essa solidariedade social é criada por meio de instrumentos e técnicas discursivas, como a imprensa que permite que milhões de indivíduos, que jamais se conhecerão, se sintam parte de uma mesma comunidade; a seleção de símbolos, bandeiras, hinos, a constituição da noção de povo, de memória coletiva, pátria e monumentos são mobilizadas para cimentar essa identidade, criando um sentimento de simultaneidade e de destino compartilhado que concorre para a coesão nacional.

A perspectiva dos Estudos Culturais oferece algumas interpretações e consequências da nação como comunidade imaginada. Para Stuart Hall os símbolos e representações junto com instituições políticas e culturais formam as culturas nacionais que se colocam como discursos e como modo “de construir sentidos que influenciam e organizam tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2011, p.11). Ao produzir

sentidos sobre a nação, as culturas nacionais constroem identidades.

Hall (2011) dialoga com Benedict Anderson (2008) ao afirmar que as diferenças entre as nações se dão pelos modos como são imaginadas e se pergunta “quais são as estratégias representacionais para construir o senso comum sobre a nação, seu pertencimento ou

32

identidade nacional? Como a nação moderna é imaginada?” (HALL, 2011, p.53). Para Hall, há cinco elementos que determinam a constituição da nação: as narrativas da nação, histórias e literaturas, triunfos, perdas, conexões com o passado que conectam a vida cotidiana ao passado preexistente; a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade; outro elemento seria a invenção da tradição, explorada por Hobsbawm¹ que enquanto: “tradição inventada significa um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição” (HOBSBAWM, 1983 *apud* HALL, 2011, p.54); destaca que são recorrentes a utilização de mitos fundacionais sobre a origem da nação e do povo num passado distante, um tempo mítico e heróico; por fim, essa identidade nacional baseada na ideia de um povo, um “folk”, puro, original, que em muitas realidades observadas foi utilizado como objeto para a imaginação da nação independente se seus representantes foram agentes constituintes da nação ou ocupantes das relações de poder.

Novas nações são, então, fundadas sobre esses mitos (digo ‘mitos’ porque, como foi o caso com muitas nações africanas que emergiram depois da descolonização, o que precedeu à colonização não foi “uma única nação, um único povo”, mas muitas culturas e sociedades tribais diferentes) (HALL, 2011, p. 56).

Stuart Hall (idem) questiona: seriam as identidades nacionais unificadoras, anuladoras e subordinadoras das diferenças? Para ele, uma cultura nacional não se resume a lealdade, união de um povo e identificação simbólica, a identidade nacional é uma estrutura de poder cultural.

As culturas nacionais são entendidas como dispositivos discursivos que representam a diferença pela unidade ou identidade. A percepção de que sejam unificadas assola diferenças internas por diferentes formas de exercício do poder cultural (Ibid., p. 62). “A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradição, sentimento de ‘lugar’ – que são partilhados por um povo” (Ibid., p. 63).

Ainda segundo Hall, na Europa nenhuma nação se constitui por um único povo, “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (Ibid., p. 63). Assim como as nações analisadas por Anderson e Hall nos contextos europeus, africanos e asiáticos, a nação brasileira também é resultado de processos de invenção e de imaginação. Afirmer isso não significa denotar artificialidade ou tender à simplificação cultural e histórica (ao qual o

frutífero relativismo cultural tem sido reduzido).

¹ Stuart Hall se ocupa dos argumentos desenvolvidos por Hobsbawm e Ranger em “The Invention of Tradition” Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

33

Pelo contrário, trata-se de reconhecer nos processos que constituem uma nação, um povo, sua identidade e aspectos internos que dizem respeito às diferenças, relações de poder e consequentemente hierarquias permeadas por critérios étnico-raciais, de classe e de gênero.

A América não estava aqui à espera de Colombo, assim como o Brasil não estava aqui à espera de Cabral. Não são “descobertas” ou, como se dizia no século XVI, “achamentos”. São invenções históricas e construções culturais. Sem dúvida, uma terra ainda não vista nem visitada estava aqui. Mas Brasil (como também América) é uma criação dos conquistadores europeus. O Brasil foi instituído como colônia de Portugal e inventado como “terra abençoada por Deus”, à qual, se dermos crédito a Pero Vaz de Caminha, “Nosso Senhor não nos trouxe sem causa”, palavras que ecoarão nas de Afonso Celso, quando quatro séculos depois escreveu: “Se Deus aquinhoou o Brasil de modo especialmente magnânimo, é porque lhe reserva alevantados destinos”. É essa construção que estamos designando como mito fundador. [...] três componentes aparecem, nos séculos XVI e XVII, sob a forma das três operações divinas que, no mito fundador, respondem pelo Brasil: a obra de Deus, isto é, a Natureza, a palavra de Deus, isto é, a história, e a vontade de Deus, isto é, o Estado (CHAUÍ, 2001, p. 57-58).

Contudo, é próprio do que chamamos de sociedades e comunidades humanas o desenvolvimento de categorias de pertencimento que afirmam identidades e proclamam diferenças. Sejam elas tomadas pelo viés nacional, ou por aspectos étnicos e linguísticos reunidos pelo parentesco em escalas demográficas e geográficas menores, inclusive as categorias de diferença e pertencimento de povos originários e comunidades tradicionais envolvidos por fronteiras nacionais mas que habitam seus territórios históricos e tradicionais.

Essas categorias de pertencimento e o sentimento de comunidade são condições para suas existências e reprodução, necessitando, via de regra, de regimes de transmissão cultural, estruturas mais ou menos institucionais e instrumentos práticos para sua reprodução enquanto projeto de coletividade.

A escola, nesse sentido, é um meio institucional e prático de promover a transmissão cultural e a reprodução social dos grupos. Em sociedades nacionais, as escolas são instituições de importância singular para a manutenção social, sendo objeto de políticas de Estado que visam exercer o controle sobre suas dinâmicas reprodutivas, controle este, que se dá pela reificação de suas ideias fundacionais (história, conhecimentos valorizados e significantes da nação, símbolos, território).

De que mais falam as nações e suas escolas se não de suas fronteiras e territórios epistemológicos e culturais que lhes dão sentido? A escola como projeto de transmissão dos valores e significados de uma geração é também um meio de conectar sujeitos e outros

grupos, territórios culturais dentro de sua nação.

A função de transmissão cultural da escola é eficaz na medida em que transita entre o particularismo do grupo e o universalismo que congrega a todos os grupos – nacionais ou não

34

– na categoria de humanidade, reproduzindo ambos, com diferentes ênfases e tendências que variam contextualmente e por diferentes critérios (políticos, econômicos, religiosos, culturais).

Essas formas de ênfase e definição de objetivos políticos e culturais se configuram para as escolas, na linguagem adotada por Jean-Claude Forquin (1993), como critérios de seleção cultural que dão significado às diferentes escolhas educativas.

Sua proposta teórica é que toda ação educativa, em particular a escolar, pressupõe a seleção e reelaboração dos conteúdos no interior da cultura. Conhecimentos, crenças, valores, competências, hábitos, constituem o conteúdo da educação, que é resultado da ação comunicativa da transmissão e aquisição dos elementos da socialização de um grupo social (linguagem, saberes, técnicas). O conteúdo escolar é sempre alguma coisa selecionada e interpretada, motivada com uma intenção.

A irredutibilidade desses conteúdos constituem a cultura, na medida em que compreendemos que “nos precedem, nos ultrapassam e nos instituem enquanto sujeitos humanos” (FORQUIN, 1993, p.10). Forquin reconhece a arbitrariedade do uso do conceito de cultura e suas implicações:

(...) certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enquanto que outros constituem objeto apenas de aprendizagem informal (...) Falar de transmissão cultural supõe, então, sempre, em qualquer nível, a ideia de uma permanência (pelo menos relativa) a ideia de um valor, ou de uma excelência. (FORQUIN, 1993, p.11)

Sem contextualizar se fala de regimes nacionais ou de tradições étnicas de povos *sem Estado-nação*, encontramos em Forquin uma justificativa humanista e universalista para o empreendimento educativo, argumento esse que será conduzido ao longo de sua obra “Educação e Cultura” que denota a educação em seus aspectos de responsabilidade e vontade reprodutiva:

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura (...) como aquilo que ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última (...) educação e cultura aparecem como duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares...” (FORQUIN, 1993, p.13-14).

A educação, na concepção de Forquin transmite *algo* da cultura, jamais a cultura, ou as culturas nos sentidos sociológico e etnológico, mas sim elementos das culturas entre os quais “não há homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, 35 obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação” (Ibid., p.15).

Se há seleção, há esquecimento, um esquecimento ativo. Segundo Forquin, podemos nos perguntar “quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana” seja mantida, enquanto o resto é abandonado e esquecido (Ibid., p.15) . Para ele, a resposta está em perceber que aquilo que se ensina é uma “imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua ‘versão autorizada’, sua face legítima” (Ibid., p.16).

Quais experiências e conteúdos podem ser considerados de valor educativo ou de relevância social suficientes para justificar o investimento do Estado? Os critérios de seleção cultural escolar são variáveis e podem apresentar conflitos e contradições conforme os diferentes pontos de vista e modos pelos quais cada país se concebe.

As escolas e os currículos, observados por prismas culturais ou de classe, configuram-se como campos de disputa ideológica. Compreender que, como professores, estamos sempre diante de elementos e fragmentos da cultura, exercendo o papel de curadores na articulação desses conteúdos para a transmissão cultural e geracional, implica assumir responsabilidades. Além das dimensões discursivas e narrativas, há responsabilidades relacionadas à continuidade das gerações, no compartilhamento dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e reconhecidos como bens culturais públicos.

Trata-se de campos de relações atravessados por ideologias políticas e pedagógicas. Os currículos expressam conflitos étnicos e políticos e veiculam mensagens sobre os sentidos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia dirigidas aos públicos escolares. Forquin questiona se, em meio à diversidade que compõe o universal, seria possível encontrar constantes e recorrências capazes de estabelecer “universais” a serem ensinados: “A complexidade das relações entre escola e cultura e a impossibilidade de ver a escola apenas como simples veículo ou reflexo de uma cultura posta como entidade una e indivisa” (FORQUIN, 1993, p. 18).

Entendemos não ser possível definir uma universalidade absoluta do que deve ser ensinado. Isso não significa negar a existência de conteúdos gerais e abrangentes, cuja preservação é fundamental. É por meio das ciências, das linguagens e das artes que se ampliam fronteiras curriculares e disciplinares, possibilitando novas formas de trabalho,

convivência e expressão do pensamento e da sensibilidade.

36

É também por meio desses campos disciplinares que chegam às escolas a literatura indígena contemporânea e os clássicos brasileiros. Mantendo espaços curriculares formais com infraestrutura adequada, é possível promover inovações nas ciências naturais e sociais sem necessariamente adotar o “espaço maker” ou inserir aulas de empreendedorismo. Cabe, inclusive, problematizar a universalização da noção de empresa, cada vez mais presente de forma transversal nos currículos.

A partir dos conhecimentos historicamente constituídos e convencionados como universais, como a física, a sociologia e as artes, abrem-se caminhos para o diálogo com o contemporâneo, o local e o diverso, sem reduzir a escola ao atendimento imediato de demandas externas ou a funções que extrapolam sua missão essencial: democratizar o acesso aos conhecimentos e formar gerações. Reconhecer e valorizar a diversidade interna da nação brasileira — entre povos indígenas, comunidades quilombolas e populações tradicionais nos campos, rios, florestas e manguezais — constitui, no ensino de Sociologia, uma contribuição significativa à pluralidade da noção de nação e à ampliação da compreensão dos conceitos de natureza e humanidade.

Definir os conjuntos de conhecimentos que compõem um currículo, mesmo em pequena escala, como duas aulas semanais, implica realizar um trabalho de seleção e curadoria cultural e científica. A interdisciplinaridade surge da vitalidade da experiência social, que extrapola os limites disciplinares da sociologia, da arte, da química ou da geografia. É nesse contexto que se constroem, na escola, as parcerias e articulações entre conteúdos, temas, fenômenos e práticas.

Após anos de debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendemos que as orientações anteriores, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), ofereciam possibilidades de abertura à criação pedagógica e à transformação dos fragmentos do mundo em conteúdos escolares. A BNCC, entretanto, consolidou uma tendência de fechamento dos conteúdos em habilidades e competências que, em si mesmas, se tornam objetivos atitudinais de aprendizagem, voltados à demonstração de desempenho ou à utilidade socialmente valorizada no contexto contemporâneo.

O sucesso do termo “competências” – não somente no mundo profissional, mas também por toda a sociedade e educação – pode ser compreendido como um sintoma dessa ênfase na empregabilidade. No sentido mais geral, uma competência se refere à habilidade de realizar e, portanto, a um conjunto específico de

conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o desempenho de determinadas tarefas. As competências e os perfis de competências são criados para as mais diversas tarefas sociais – não só competências profissionais, mas também competências cívicas, competências culturais, competências sociais, e assim por

37

diante. Em outras palavras, competências, validadas como qualificações, são a moeda (europeia) pelo qual o aluno vitalício – que cuida, organizadamente, da coleta de competências em seu portfólio – expressa a sua empregabilidade social. A escola, e com ela a geração mais jovem, se matricula no projeto social de maximizar a empregabilidade na medida em que se permite ser seduzida para reformular seus objetivos e currículo em termos de competências/qualificações. O conceito de “competência empregável” combina, assim, os termos sociológicos de reprodução, integração e legitimidade: as competências garantem a integração na sociedade, reproduzem aquela sociedade e legitimam a ordem existente (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.59).

Acreditamos em um currículo descomprometido com interesses utilitários. Para definir essa crítica, que permeia este trabalho e orienta a proposição do material didático, compreendemos, a partir de Masschelein e Simons (2014), a escola como uma invenção histórica grega cujo tema central é a democratização do “tempo livre”, ou seja, a suspensão da ordem social produtiva e desigual para um tempo não produtivo, livre. Observa-se, entretanto, que hoje a escola está sujeita a expectativas e interesses que a afastam de sua essência escolar

(...) expectativas errôneas baseadas em uma negação temerosa e desconfiada do que realmente consiste a escola: uma sociedade que provê tempo e espaço para renovar a si mesma, oferecendo-se, assim, em toda a sua vulnerabilidade. A lógica vai soar como um canto do cisne – ou pior, um plano conservador para restaurar o passado no futuro. A nossa formulação é bastante simples a esse respeito: a escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como nosso desafio é, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual. Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. Para nós, o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-la uma questão pública. Por essa razão, não assumimos a voz de advogados especializados, mas sim a de porta-vozes interessados (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.4).

O trabalho na educação, entendido como meio de vida, ou seja, como fonte de renda e sobrevivência, supre as primeiras necessidades da espécie humana. Refletir sobre suas condições é perceber o amadorismo das nossas ações — a natureza experimental de gestos, cuidados, formas de falar e de escutar.

São esses experimentos que nos constituem como professores, profissionais que buscam formar-se e aprender no ato de trabalhar e de tornar didáticos os assuntos do mundo. Esse amadorismo, entendido como dedicação amorosa à prática, nos torna capazes de dialogar com as pessoas na escola em torno de “coisas” que se transformam em matéria, conteúdo, análises e críticas sobre a realidade em que vivemos.

Assim, podemos compreender a educação como um modo de vida capaz de mobilizar a subjetividade docente e provocar experiências, afetos e memórias em si e nas pessoas dos ambientes escolares em que se atua

38

(...)Um professor é alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do “amor pelo assunto”, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno. Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo. Não só é conhecedor de matemática, mas apaixonado pelo assunto, inspirado por seu trabalho e pelo material. Esse é um entusiasmo que se mostra nas pequenas ações ou gestos precisos, expressões de seu conhecimento, mas também expressões de sua preocupação com o trabalho à mão e seu lugar nele. Esse entusiasmo, literalmente, tem a capacidade de dar uma voz ao objeto de estudo ou prática, seja ele matemática, linguagem, madeira ou estampas. Dessa maneira, é bem-sucedido em colocar os alunos em contato com a matéria e permitir que percam a noção do tempo; isto é, consegue tirá-los do tempo comum e trazê-los a um ponto no presente onde sua atenção é exigida – uma presença no presente, pode-se dizer (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.39)

A educação como modo de vida me coloca no mundo como educando-educador, me permite reconhecer o estado inacabado da artesanaria que é construir-se como professor e fazer-se na caminhada. Reflexões que parecem óbvias mas precisam ser retomadas e refletidas diante de tantos assédios e violências pelas quais a escola e os professores passam. É reencontrando os sentidos filosóficos e culturais que podemos inovar no pacto geracional da transmissão da vida e dos conhecimentos, aspirando liberdade, como pensava Paulo Freire:

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas. (...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (...) Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 2016, p.120-121)

Construir-se sendo professor concedendo autoridade para o mundo falar e nos encontrar, para nos comprometemos com o mundo em diálogo e abertura de “um mundo para fora de nós mesmos” (Masschelein e Simon, 2014, p.51) na alteridade e diversidades.

São desafios para a formação humana que anda viciada em resultados, cega em busca de competências e habilidades mensuráveis diante da infinitude da diversidade humana. O caminho continua sendo o modo como vamos escolher fazer, ser e dividir isso que carinhosamente chamamos de escola porque dela precisamos ao menos para compreender nossa complexidade humana feita na unidade da diversidade, como afirma Edgar Morin

(2011):

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. Cabe à educação do

39

futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. (...) Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade no múltiplo, a multiplicidade do uno. (MORIN, 2011, p.49-50).

Capítulo II - Trabalho e Educação

2.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os debates curriculares

Se a formação como professor aconteceu ao longo dos estágios obrigatórios e da atuação no Ensino Médio regular da Rede Estadual de Educação do Paraná e em escolas cooperativas, parte da construção da atual forma como penso e procuro investigar a escola e o fenômeno do encontro curricular se constituiu na atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, onde trabalho desde 2016 até o presente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná.

A Educação Profissional e Técnica Integrada ao Ensino Médio é uma forma de oferta dessa etapa da educação básica que ganhou novos marcos legais e pedagógicos no Brasil a partir de 2008. Ela é o tema principal deste capítulo, por tratar do campo de atuação docente onde brotaram e frutificaram as questões teóricas e metodológicas deste trabalho, assim como por ser a modalidade de ensino com a qual se tem perspectiva de utilização do material didático desenvolvido.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados a partir da transformação e criação de autarquias federais — como as escolas agrotécnicas e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) — tornaram-se os novos entes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Alguns CEFETs, como os dos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais, continuaram existindo, e a Rede Federal ainda conta com a presença do histórico Colégio Pedro II, também do Rio de Janeiro.

Os efeitos da Lei nº 11.892/2008 e das resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), como a Resolução nº 06/2012, impactaram toda a Rede Federal de EPCT. Esses marcos legais, atos institucionais, deliberações e pareceres de cunho pedagógico, exarados para a composição e estruturação da Rede Federal, produziram efeitos epistemológicos e, consequentemente, práticos na oferta de ensino público, a partir da reformulação dessa rede.

A Resolução nº 06/2012 do CNE atende ao previsto na LDB (arts. 36-A a 36-D e 39 a 42), articulando a educação profissional ao ensino médio em três formas de oferta (integrada, concomitante e subsequente) e assume o “itinerário formativo” como lógica organizadora da

40

formação. Esse desenho normativo pretende garantir permeabilidade entre escola e trabalho, com reconhecimentos e certificações que evitem percursos escolares estanques ou repetitivos. No plano epistemológico e pedagógico, as DCNs afirmam um conjunto de princípios formativos caros à EPT: o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a indissociabilidade entre teoria e prática; a interdisciplinaridade; a contextualização; e o respeito à diversidade (incluindo a educação especial, as identidades étnico-raciais, os povos do campo e os povos indígenas). Trata-se de uma visão de formação integral do ser humano que articula ciência, tecnologia, cultura e território (a partir do conceito de arranjos socioprodutivos), superando uma visão de educação profissional e tecnológica reduzida ao treinamento, voltada à formação de mão de obra rápida, de baixo custo público e imediata empregabilidade.

No campo do currículo, a resolução transforma os catálogos de “profissões” em uma perspectiva de eixos tecnológicos, ancorada em três pilares: matriz tecnológica, núcleo politécnico comum ao eixo tecnológico de formação e saberes disciplinares da educação básica (linguagens, humanas, matemática e ciências da natureza) integrados e permeados pela formação técnica. Os cursos deveriam ser estruturados visando ao perfil profissional de conclusão, que se torna a referência central para o planejamento dos cursos. Esse perfil pode ser atualizado continuamente, buscando coerência entre fundamentos teóricos e práticas. Essa arquitetura procurou evitar a mera soma de conteúdos e aproximar os fundamentos científico-tecnológicos das situações reais de trabalho. É uma perspectiva orientada pelas noções de formação humana integral.

A prática profissional é prevista como parte intrínseca dos currículos (laboratórios, oficinas, projetos, visitas, simulações), assim como os estágios supervisionados são recomendados desde o nível médio, compreendendo a educação para além das atividades de ensino ou de sala de aula — englobando pesquisa, extensão, práticas e estágios.

Embora consolidado e amplamente aceito na Rede Federal de EPCT, o Parecer CNE nº 06/2012 foi alvo do conjunto de reformas que pautaram a educação pública sob a perspectiva neoliberal e das pedagogias das habilidades e competências entre 2016 e 2023, provocando alterações na forma como a Rede foi estruturada pela Resolução nº 01/2021 do CNE. Esses processos incluíram absorções e distorções semânticas de termos caros ao campo da educação

profissional e tecnológica, como os “itinerários formativos” e os “componentes curriculares”, que se transformaram em expressões utilizadas na implementação da reforma do ensino médio de 2016. Apresentaram-se como inovações curriculares, mas acabaram por

41

diluir e eliminar disciplinas científicas, dando lugar a espaços curriculares “flexíveis”, construídos sob a pedagogia das habilidades e competências.

Essas mudanças e reformas ocorreram sob a justificativa de atender às demandas dos jovens e da sociedade — leia-se: o mercado de trabalho precário e informal, e os empregos e investimentos controlados pelo capitalismo financeiro e agroindustrial, que se fez presente na reforma por meio de fundações privadas de grandes bancos nacionais.

As concepções pedagógicas projetadas para a recomposição e transformação da Rede Federal de EPT, expressas em atos normativos anteriores a 2016, visavam a um tipo de formação técnica e profissional pautada nos conceitos de escola unitária pensada pelo marxista italiano Antonio Gramsci (NOSELLA, 2015).

Essas noções e concepções de educação integram a perspectiva da formação humana integral e da formação omnilateral, como decorrências pedagógicas e filosóficas da obra de Marx e Engels. Moura, Leite e Ribeiro (2015) sintetizam as origens da formação politécnica como concepção educacional do campo marxista:

Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação omnilateral. Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra. (...) Relativamente à dimensão intelectual, esta deve abranger a totalidade das ciências, pois apenas com o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que explicam e fundamentam o trabalho produtivo a classe operária poderia colocar-se “bastante acima do nível das classes superior e média” (MOURA et.al., 2015,p.1062).

Os debates acerca dos níveis intelectual e manual, da aprendizagem teórica e prática, são recorrentes no campo pedagógico e escolar, especialmente na formação técnica e profissional em nível médio, informada por noções de prática refletida, como a práxis de viés marxista.

Da mesma forma, outros autores brasileiros que estudam a educação técnica e profissional identificam na concepção de politecnia encontrada nos textos de Marx a preocupação com o conhecimento dos fundamentos do trabalho, das formas de produção e da necessidade de reflexão abstrata sobre a tecnologia e a ciência, conforme vemos no excerto da professora Lucília Machado:

Para compreender o funcionamento dos recursos tecnológicos Marx recomenda partir sempre das simplificações, reduzindo os mecanismos complicados a seus princípios básicos, privilegiando a transmissão dos princípios gerais e dos conceitos científicos utilizados com mais frequência. Nestas indicações, está presente a

preocupação de Marx com a definição do caráter do ensino politécnico, no sentido de conferir-lhe um nível de reflexão e abstração necessário à compreensão da tecnologia, não apenas na sua aplicação imediata, mas na sua dimensão intelectual (MACHADO, 1989, p.129).

42

Na discussão proposta por Saviani (2014) acerca dos pressupostos da educação a partir da obra do italiano Antonio Gramsci (autor que se ocupou do materialismo histórico-dialético para pensar um projeto de educação que considerasse a divisão do trabalho em suas contradições inerentes ao modo de produção capitalista como problema a ser superado), encontra-se o sentido da escola para as classes trabalhadoras: educar para a liberdade e autonomia.

Esse processo formativo ocorre no enfrentamento das dicotomias do automatismo ou mecanicismo da transmissão e reprodução de saberes e técnicas, considerando que a criatividade deriva dos conhecimentos abstratos e manuais para enfrentar a anomia produzida pela divisão social do trabalho moderna, que aprisiona e desumaniza os seres humanos ao trabalho mecânico e alienado.

Só é possível ser livre quando são absorvidas as imposições naturais e culturais que caracterizam a vida em sociedade; só se atinge a autonomia quando, ajudados pelos adultos no âmbito da sociedade e pelos professores no interior das escolas, as crianças e jovens superam o estado de anomia (SAVIANI, 2014, p.23).

É a partir desse pressuposto de superação das condições materiais e sociais impostas pela realidade objetiva que se entende a educação como mediadora da prática social global, cujo início e fim objetivado é a prática social em si (SAVIANI, 2014), e não a mera instrumentação ou ilustração clássica, mesmo que seus conteúdos sejam considerados fundamentais por Gramsci e pelos marxistas do currículo em geral.

Saviani, ao tratar da superação da situação de anomia das crianças e jovens, denuncia as falhas democráticas que excluem os sujeitos da participação social cidadã e democrática. Ele aborda as formas de objetificação humanas presentes na obra filosófica de Marx, que mantêm as pessoas alheias aos conhecimentos, fora da partilha intelectual e material das riquezas culturais e tecnológicas da humanidade, como forma de defender a educação pública como fundamento da democracia. Nessa perspectiva, o conhecimento é condição para a liberdade: ser livre é ser consciente de si na sociedade em que se vive.

Os conteúdos científicos, filosóficos, simbólicos e artísticos constituem os saberes historicamente acumulados pela humanidade. Por isso, é imprescindível, nesta visão de formação humana integral, que currículo e escola do trabalho contemplem esses saberes como elementos centrais. Trata-se de um apelo democrático que não se limita às necessidades

imediatas das forças de produção, nem aos treinamentos funcionais de caráter utilitário voltados à empregabilidade; ao contrário, refere-se à educação como direito e meio de acesso aos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade.

43

Pesquisadores e autores brasileiros do campo da educação organizaram um método para o ensino na perspectiva materialista e dialética inspirada em Gramsci: a pedagogia histórico-crítica. Ao propor o trabalho como princípio educativo de modo explícito no ensino médio, essa corrente teórico-metodológica pretende conferir a essa etapa da educação uma função específica: “a explicitação do modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva” (RAMOS, 2004, p.42).

A pedagogia histórico-crítica atua como orientação pedagógica em busca do desenvolvimento de metodologias de transmissão e construção de conhecimentos que assimilem as práticas sociais, de modo a transformar as pessoas em sujeitos reflexivos a partir dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Essas mediações possibilitam a interpretação do mundo em suas ordens natural e social, sendo o trabalho a categoria central a ser refletida para a compreensão da humanidade, da natureza e do mundo do trabalho.

Os autores comprometidos com essa perspectiva desenvolvem um roteiro para o trabalho pedagógico dividido em momentos, pelos quais os processos de mediação não perdem de vista o trabalho como princípio educativo e a apropriação teórico-prática dos conhecimentos pelos educandos

O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiviza nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2014, p.24-25).

Sem pormenorizar as categorias desenvolvidas quanto aos momentos do processo pedagógico, importa saber que, nesta perspectiva filosófica e pedagógica, são as mediações entre os problemas reais que constituem os fluxos da vida na relação com a natureza e a história das sociedades. Assim, os conteúdos científicos a serem apropriados pelos estudantes

servem para que desenvolvam uma atitude autônoma, livre e consciente na prática social diária.

Espera-se que uma formação em que o trabalho seja princípio formativo consiga tornar os sujeitos conscientes dos conhecimentos, técnicas e tecnologias que organizam a 44 produção, mas que também os leve a reconhecer, de forma crítica, as relações de poder e dominação a que estão submetidos nas dinâmicas produtivas do capitalismo. Ao se perceberem como forças produtivas, os sujeitos têm a oportunidade de reordenar e transformar seus entendimentos e destinos diante das condições objetivas e materiais que estruturam as relações de trabalho.

Saviani (2003) e Marise Ramos (2004) concordam que o trabalho deve organizar o ensino médio de forma explícita, pois, ao constituir e determinar a forma da sociedade, determina, por consequência, também o modo como a escola se organiza, operando, portanto, como um pressuposto, ainda que de certa forma implícito.

Para Dermeval Saviani (2003), trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna. É a partir dessa explicitação e do entendimento do duplo sentido do trabalho como princípio educativo que se encaminha a politecnia como proposta de escola unitária.

A perspectiva da politecnia se apresenta como projeto curricular comprometido com a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se reflete na divisão entre escolas para ricos (geral, intelectual e científica) e escolas para trabalhadores (voltadas para a formação de mão de obra barata para a competição pelas vagas no mercado de trabalho). A politecnia não se limita a sugerir múltiplas disciplinas e conhecimentos nos currículos, mas busca possibilitar o conhecimento dos fundamentos das relações históricas, produtivas e culturais entre os seres humanos e destes com o meio natural, conforme destaca Saviani:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica (SAVIANI, 2003, p.140).

Segundo Marise Ramos (2004) a compreensão do duplo sentido do trabalho para o ensino médio se dá em explicitar seus aspectos ou sentidos ontológico e histórico:

(...) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos.
(...) o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que

proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (...) [em sentido] histórico, que no sistema

45

capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes produzem novos conhecimentos. O trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com esse sentido, conquanto também organize a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, essas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida do processo de compra e venda da força de trabalho (RAMOS, 2004, p.47).

Assim, ao problematizar as relações de produção, compreende-se o trabalho na configuração das relações entre as pessoas e os ambientes como elemento determinante das concepções de natureza e conhecimento, que são mediações possíveis pelas formas de trabalho. Esse é o paradigma dos IFs e uma das razões para este trabalho propor esse diálogo teórico, pois, como se espera demonstrar adiante, o material didático busca problematizar a configuração das relações humanas com a natureza e a produção de conhecimentos, reflexão que leva também a questionar as formas de trabalho e as relações entre humanos e ambientes. Assim como Marise Ramos e os autores desta revisão bibliográfica do campo da Educação e Trabalho, esperamos construir momentos pedagógicos orientados pelo trabalho como princípio educativo e suas relações com a ciência e a cultura, como base para a produção de conhecimentos na escola. Com a proposta de recurso didático, espera-se avançar na democratização dos conhecimentos e das relações sociais dentro e fora da escola, assim como tornar mais plurais as concepções sociais e os imaginários sociológicos e míticos da nação brasileira. Para isso, propomos o ensino de antropologia como forma de educação da atenção e de conexão com as relações que produzem conhecimentos e modos de habitar o mundo.

Acreditamos que ensinar com vistas à formação integral, no sentido de recompor a humanidade fragmentada, animalizada e embrutecida pela divisão social do trabalho capitalista, deve se dar a partir de um projeto de escola unitária, igual para todos, na expectativa de superar o dualismo escolar que reforça divisões de classe: entre escolas voltadas para o emprego e escolas voltadas para as universidades, entre conhecimento e

trabalho intelectual e manual, compreendendo que a divisão social do trabalho é dinâmica e desigual. Conforme Ciavatta (2014), ao utilizar termos de Gramsci, espera-se dos projetos educativos, de currículo e de escola a possibilidade de formar trabalhadores que possam ser também dirigentes e intelectuais orgânicos.

46

A divisão social do trabalho orienta as decisões dos controladores dos aparelhos ideológicos do Estado, sendo essa uma das maneiras de conceber a escola na modernidade. Ao estabelecer critérios para a formação de tipos humanos correspondentes às necessidades mais imediatas e instrumentais do sistema de produção e do mercado de empregos assalariados, a escola passa a atender ao mercado e às demandas produtivas capitalistas, tornando-se refém de um diálogo hierarquicamente determinado pelas bases produtivas dos contextos sociais em que está inserida. Portanto, configura-se não mais como instrumento democrático, mas como instituição de poder capaz de gerir fluxos de emprego e renda e de conter as mobilidades sociais de classe.

A escola, enquanto mediação pedagógica, é também mediação histórica, ou seja, revela em seus princípios e experiências curriculares as demandas históricas específicas das condições objetivas necessárias aos seres humanos para a produção da vida material e imaterial, que não se reduzem à transmissão de competências e habilidades voltadas à empregabilidade. A escola é uma mediação histórica não utilitarista, mas holística, universalista, que produz pluralmente nos indivíduos a humanidade singular de cada um.

Inúmeras justificativas são apresentadas para a crise escolar, como o desinteresse dos estudantes e o descompasso com a vida social fora da escola. Essas caracterizações da escola como espaço antiquado e ineficiente procuram justificar a inserção, por forças políticas e econômicas, de currículos instrumentais, tecnicistas, fragmentários e flexibilizados, que correspondem aos interesses neoliberais do sistema produtivo (OLIVEIRA, 2024).

A escola, em contextos de crise social e ambiental e diante da flexibilização das formas de trabalho e produção, não pode se render ao imediatismo enganador das competências e habilidades, sob o risco de se tornar instrumento de dominação e reprodução da própria dominação. Espera-se da escola a capacidade de iluminar, de mediar as transições entre gerações e de produzir, nas pessoas, o potencial criativo e inovador acumulado pelas experiências históricas e condições objetivas. Espera-se, também, que a escola abra espaço para as transformações individuais e coletivas que constituem a história.

Nesse sentido, os Institutos Federais persistem na busca por se consolidarem como projetos de escola unitária, de formação humana integral, com bases científicas e tecnológicas,

preocupados com a formação e preparação dos jovens para as dinâmicas do mundo do trabalho, muito mais amplas do que as condições imediatas e flexíveis do trabalho assalariado ou flexibilizado, precarizado e intermitente.

47

Diante das dinâmicas da escola e do trabalho, observa-se que as contradições do capitalismo são o germe para a educação do futuro. Essa educação precisa ser transformadora, histórica e não imediata; resistente e não resiliente; dialética e dialógica, e não subserviente. É isso que move os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assentados na reflexão sobre a unidade entre ciência, trabalho e cultura.

Ao buscar a eficiência do investimento público em educação tomando a empregabilidade como parâmetro, as escolas se submetem aos interesses passageiros e imediatos que visam o lucro e não a transmissão geracional dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Como apontam Masschelein e Simons (2014), tais medidas são tentativas de “domar” a escola e afastá-la de suas condições de produção do tempo livre, despreocupado e libertador.

A concreta personificação da distinção entre “tempo livre ou não destinado” e “tempo produtivo ou destinado” que dá origem à escola e a seus personagens caminha lado a lado com tornar visível a igualdade e tornar possível a capacidade de começar. A escola rejeita toda e qualquer noção de um destino predeterminado. É surda para a invocação de um destino ou de uma predestinação natural. A escola se baseia na hipótese de igualdade. Oferece o mundo como um bem comum, a fim de permitir a sua renovação através da formação de interesse e de curiosidade. A escola é, portanto, não só uma invenção democrática como também uma invenção comunista pelas quais o mundo não somente é transmitido, mas também libertado – a escola cria um “bem comum”. Para nós, ela é uma invenção particularmente digna de defesa hoje, num momento em que o tempo improdutivo parece já não (ser permitido) existir, quando a predestinação natural está fazendo o seu retorno por meio do mito do talento e quando o bem comum está sendo reduzido a uma fonte para a capitalização da existência individual – um recurso para a realização de escolhas individuais ou preferências para o investimento produtivo no desenvolvimento de talentos. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.83)

Exigir da formação geral dos seres humanos uma utilidade e da escola pública uma espécie de retorno ou devolução (*cashback*) diante do gasto público, obrigando a escola a formar e dispor para o mercado de trabalho pessoas empregáveis como forças de trabalho disponíveis para atender às demandas flutuantes do capital especulativo e produtivo, é romper com o amor e o compromisso (idem, 2014) que devemos ter com as gerações futuras.

Não podemos comprometer a formação dos jovens (que pode ganhar diversos significados teoricamente bem fundamentados, como os que defendemos acima: humana e integral, omnilateral, universalista, diversa, clássica e contemporânea) com os interesses

históricos do sistema capitalista de produção, que aprofunda a exploração do trabalho e da natureza e acentua as desigualdades de classe por meio da precarização da remuneração, a partir de estratégias de flexibilização do trabalho e da educação escolar formal. Masschelein e Simons apontam para as diferenças entre socializar e os processos de formação e educação:

48

(...) Formar e educar uma criança não é uma questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. Nem é uma questão de desenvolvimento dos talentos das crianças. Não dizemos isso porque a socialização e o desenvolvimento de talentos não são importantes – certamente são –, mas sim porque formar e educar uma criança tem a ver com algo fundamentalmente diferente. Trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no “tempo escolar”. Normalmente, vemos a educação como sendo orientada pelo objetivo e como provedora de direção ou de um destino. Isto implica que os adultos ditam o que as crianças ou os jovens (deveriam) fazer. Mas a educação consiste muito mais em não dizer aos jovens o que fazer, é sobre transformar o mundo (coisas, palavras, práticas) em algo que fala com eles. É encontrar uma maneira de tornar a matemática, o inglês, a culinária e a marcenaria importantes, em e por si mesmos (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.50-51).

Assim, este trabalho se posiciona entre o campo curricular de perspectiva cultural e democrática e o campo curricular da educação e trabalho. São perspectivas teóricas que partem de premissas distintas e que estamos, ao longo das últimas seções, analisando, buscando, com o auxílio de autores como Masschelein e Simons, recuperar os sentidos da escola para sua renovação, em diálogo com as teorias do campo de atuação ao qual pertencemos, embora estes autores não sejam marxistas e tampouco este trabalho se pretenda a organizar-se pelas teorias e métodos do materialismo histórico-dialético.

Entendemos este trabalho como objeto reflexivo e propositivo diante das teorias, conhecimentos e práticas que desejam promover o encontro entre autores da educação, da pedagogia e dos currículos com outros da antropologia e do ensino de sociologia, por compreender que na escola e na vida somos sujeitos totais e vivemos em múltiplas relações que exigem pensar e analisar as realidades sociais e naturais de forma complexa e interdisciplinar.

3. Antropologia e Educação

3.1 Antropologia como forma de educação e abertura ao mundo

Neste capítulo, pretendemos explicar a abordagem metodológica e conceitual que orienta este trabalho. Para isso, descrevemos como a antropologia, em seu acúmulo teórico-conceitual, pode ser pensada como uma forma de educação a partir da proposta de Tim Ingold de educação da atenção.

A pesquisa e o material didático encontram correspondência na proposta de autores do campo da educação, como Masschelein e Simons (2014), que, partindo de conceitos similares, repensam a natureza da escola, da educação e da formação, reivindicando um retorno radical aos princípios da escola, como criada na Grécia antiga, para propor formas de promover o tempo-livre. Trata-se de uma forma contra-hegemônica de enfrentar as expectativas e ansiedades que assediam e comprometem a escola, deturpando sua natureza e função pública e democrática.

Acerca do ensino de antropologia em cursos que não são da área de Ciências Sociais, a antropóloga Eunice Durham afirma que a disciplina pode ser um “outro modo de pensar os problemas que são próprios dessas carreiras, e oferecer informações sobre a diversidade cultural no Brasil, especialmente no que diz respeito às classes sociais, à questão da pobreza e da violência, entre outras” (DURHAM, 2006, p.7).

Na educação básica, além das questões acima, considera-se a relevância da Lei 11.645/2008, que trata da educação para o conhecimento da história e cultura dos povos indígenas no Brasil. O recurso didático se coloca como alternativa para aprender com os povos Guarani e perceber como a antropologia está conectada com os movimentos que

produzem vida (e não apenas cultura). Esse dinamismo não cabe em noções estáticas que aprisionam o outro e, junto com nossas ideias, a nós mesmos, em paradigmas auto-referenciados e etnocêntricos.

A Lei 11.645/2008 implicou mudanças curriculares que afetaram a seleção e organização dos conteúdos relacionados aos povos indígenas na educação básica. Dessa forma, este material se insere no conjunto de esforços para efetivar a legislação e conferir-lhe contornos antropológicos que superem as constatações anteriores e posteriores à lei de que há tendências romantizadas e assimilacionistas no ensino do tema, como o indígena genérico e plural (sem local, língua ou tradições específicas) e o indígena comemorativo, que celebra, no bojo do nacionalismo e da miscigenação racial brasileira, um componente étnico que indica resquícios de um passado longínquo, comum e quase inexistente em sua forma pura na 50 atualidade. Há, nesse sentido, narrativas ligadas ao passado e ao presente que tornam inatingíveis os povos indígenas na contemporaneidade; afinal, “eles” foram ou são, algo difícil de compreender e acessar, seja porque “sumiram”, se transformaram ou “perderam” suas condições originais, seja porque somos todos miscigenados, brasileiros e, portanto, um pouco indígenas, pois comemos mandioca. Além disso, segundo Oliveira e Freire (2006), a visão romântica dos povos indígenas e a busca por grupos em estado “original”, em sua “pureza”, implica argumentos que justificam a necessidade de isolamento e tutela dos povos para a manutenção de sua “autenticidade”. Assim, no senso comum e no imaginário construído pelas informações da mídia e pelos conteúdos escolares, prevalece a percepção enviesada de que indígenas com automóveis, tecnologias digitais e presença em instituições modernas seriam menos autênticos, fato que acarreta implicações sobre seus direitos, sobretudo territoriais.

Segundo Russo e Paladino (2016), as abordagens curriculares resultam em visões etnocêntricas e acabam por reforçar concepções estáticas das populações indígenas, desconsiderando seu dinamismo, suas lutas e sua história. Para as autoras, “(...) o grande desafio da lei n. 11.645/2008 em relação à temática indígena não é a sua inclusão, mas sim qualificar essa abordagem tornando-a mais crítica e conectada com as demandas contemporâneas dos povos indígenas(...)” (idem, p.910).

Da mesma forma, Pinheiro Filho e Silva (2023) apontam os desafios da abordagem crítica ao etnocentrismo na efetivação da lei, questionando a qualidade dos subsídios didáticos, dos materiais e das limitações disciplinares que se impõem para tratar das sociedades indígenas em sua complexidade, transversalidade interdisciplinar e dinamismo.

Há pesquisas que analisam e avaliam a presença do tema dos povos indígenas do Brasil nos livros didáticos utilizados na rede pública de educação básica. Carmo e Nascimento

(2015) realizam minuciosa análise dos livros adquiridos pelas redes estaduais de educação no âmbito do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2015. Ao destacarem a diversidade de formas de apresentação e disponibilização didática, ressaltam as ausências, imagens e abordagens que compõem um cenário diverso, carente de atualizações que desloquem os estudantes da posição de observadores de realidades estáticas e distantes, reforçando, de certa forma, o multiculturalismo e o relativismo que, na forma expositiva, torna pouco dinâmicas as realidades dos povos indígenas na contemporaneidade.

Porém, evidenciamos que os afrodescendentes e os povos indígenas não são suficientemente apresentados e retratados nas obras, tampouco as questões mais relevantes sobre essas temáticas são contextualizadas e aprofundadas. Esses povos devem ser percebidos como protagonistas e precisam estar presentes nos livros

51

didáticos enquanto atores sociopolíticos importantes e atuantes (CARMO e NASCIMENTO, 2015, p.244-245).

Com o material didático e a perspectiva antropológica adotada, espera-se ampliar as possibilidades de conhecer um povo a partir de seus modos de ver o mundo e de fragmentos de seus conhecimentos, práticas e tecnologias.

Ingold (2020) entende a educação como uma prática de atenção, definida como um “alongamento da vida”, em lugar de um evento de transmissão de saberes. Espera-se ter assumido essa atitude filosófica e pedagógica ao longo do material didático proposto.

Propõe-se atividades que procuram atrair a atenção dos estudantes para o presente, colocando de forma didática os diferentes significados produzidos pelas experiências humanas como campo para nossa atenção e conexão com povos, pessoas e formas de produção da vida. Assim, tomamos como princípio o potencial de nos educar por meio das relações baseadas na solidariedade de estar junto, de se reunir em torno de “alguma coisa” para corresponder com ela.

Tim Ingold se ampara em diversas fontes teóricas para argumentar contra um senso de educação que se pretende revelador dos sujeitos, responsável por incutir conhecimentos que elevem os indivíduos a um estado que supere sua natureza determinada como essência comum humana:

(...) o primeiro lugar para encontrar a educação não está na pedagogia, mas na prática participativa: não nas formas como as pessoas e as coisas são simbolicamente representadas na sua ausência, mas como são apresentadas e, acima de tudo, como respondem umas às outras, nas correspondências da vida social. O conhecimento cresce acompanhando linhas de correspondência: em comunhão onde se juntam, e em variação, em que cada um vem a si (INGOLD, 2020, p.37).

Como vimos, as disputas e definições curriculares ocorrem em torno dos conceitos de

escola, ciência, cultura e de quais seriam as técnicas, tecnologias e conhecimentos válidos e legítimos para se tornarem assunto ou matéria de ensino escolar e item curricular. É neste campo que o material didático problematiza tais conceitos a partir de exemplos dos povos Guarani, que indicam outras formas de conhecimento e de produção de técnicas e tecnologias, sem necessariamente precisar cravar nas categorias nativas os adjetivos “social” ou “tradicional”, pois elas são, em seus mundos de origem, apenas técnicas, tecnologias e conhecimentos para a produção da vida.

52

Tim Ingold, em diálogo com a obra de Marx acerca da produção da vida, das relações sociais e dos destinos da humanidade em um mundo em constante construção e estado inacabado, lança a antropologia como forma de conhecimento capaz de contribuir para encontrar respostas aos dilemas do nosso tempo:

(...) Como Karl Marx observou há muito tempo, os seres humanos são os autores da sua própria história, mas sob circunstâncias que não são de sua escolha. Não podemos escolher nascer em outro momento. As nossas condições atuais foram moldadas pelas ações de gerações passadas que não podem ser desfeitas, assim como as nossas próprias ações, por sua vez, confirmarão irremediavelmente as condições do futuro. Como, então, devemos viver agora, para que haja vida para as gerações futuras? O que poderia tornar a vida sustentável, não para alguns em detrimento de outros, mas para todos? Para abordar questões dessa magnitude precisamos de toda a ajuda disponível. Não é como se as respostas estivessem por aí, em algum lugar, precisando apenas ser descobertas. Não encontraremos o segredo em nenhuma doutrina ou filosofia, em nenhum ramo da ciência ou visão de mundo nativa. Também não é possível haver nenhuma solução definitiva. A história é repleta de tentativas monumentais de pôr um fim a ela, tentativas necessariamente fadadas ao fracasso enquanto houver vida. Encontrar o nosso caminho em meio às ruínas é uma tarefa de todos nós. É aí que entra a antropologia, e é por isso que - em nosso mundo incerto - ela tem tanta importância (INGOLD, 2019, p.9-10).

Os povos indígenas do Brasil sobrevivem ao esbulho colonial de seus territórios e ao genocídio de seus parentes, cujas mortes carregam conhecimentos que levam ao apagamento de outras formas de existir no mundo. As noções de cultura e conhecimentos tradicionais nos ajudam a situar a existência das diferenças humanas no contrato social moderno. Neste sentido, também se utilizam os termos técnicas e tecnologias tradicionais. De fato, para fins políticos e jurídicos, tais categorias são imprescindíveis. Paul Little, ao apresentar as disputas em torno do conceito de povos tradicionais entre perspectivas ambientalistas, baseadas no conceito de sustentabilidade, e antropológicas, baseadas no conceito de etnicidade, define, de forma ampla, o que seriam os conhecimentos tradicionais:

(...) todos os conhecimentos pertencentes aos povos indígenas, Às populações agroextrativistas, aos quilombolas, aos ribeirinhos e aos outros grupos sociais que se

dizem tradicionais, que sejam utilizados para suas atividades de produção e reprodução nas suas respectivas sociedades (LITTLE, 2010, p.11).

Ao qualificarmos conhecimentos com o selo de “tradicionais”, estamos reivindicando, de forma implícita e explícita, uma diferença cultural. Por isso, não se trata de impor a fronteira entre ciência e conhecimentos tradicionais, mas de fazer emergir o debate sobre as noções de ciência e tecnologia, explorando as pluralidades de maneiras, métodos e finalidades de se produzir conhecimentos e tecnologias, e também de fazer ciência (idem, 2010).

53

A multiplicidade e diversidade de formas de existir, conhecer e relacionar-se com ambientes compostos por elementos naturais e culturais, humanos e mais-que-humanos, interessa à pesquisa e está refletida na perspectiva dos conhecimentos tradicionais:

(...) se expressam em milhares de diferentes sistemas, cada um com coordenadas culturais e rituais específicas, em vez de um sistema unitário. Cada sistema de conhecimento tradicional está vinculado a um povo ou grupo social específico e tem sido elaborado em contextos históricos e biofísicos distintos, desenvolvendo tecnologias particulares e constituindo-se em tradições próprias. (LITTLE, 2010, p.13)

Se o paradigma teórico da escola politécnica visa o conhecimento de todas as formas de saber e de produção acumuladas historicamente pela humanidade, as pesquisas sobre povos e conhecimentos tradicionais podem expandir as concepções de produção material, de (não)acumulação e de circulação de conhecimentos. Ademais, a proposição de conteúdos científicos de alta complexidade dialoga com a dimensão democrática da escola politécnica, ao compartilhar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Ao conhecer e analisar os modos de produção e de conhecimento mantidos entre os povos indígenas no Brasil, ampliamos as noções de humanidade e história.

Para o material didático, propomos um percurso que permita caminhar e pensar com as práticas Guarani, mostrando como são possíveis outras concepções e formas de relacionamento com os ambientes que habitamos, com seres humanos e mais-que-humanos. Compreender os povos Guarani a partir de sua cosmopolítica, “onde se negocia e se estabelece relações com uma miríade de sujeitos: os brancos, os nhanderu kuery, os inimigos, os animais etc.” (IPHAN, 2011, p.31).

O ensino politécnico exige reflexão e ação que considerem a ciência e a cultura como fundamentos do trabalho, estimulando seu desenvolvimento e inovação em busca de

tecnologias que respondam às demandas da vida. O termo tecnologia está imerso em debates polissêmicos na Rede Federal de EPCT, mas é nesse cenário diverso sobre ciência e conhecimento que se espera atuar com uma proposta de material didático para o ensino de antropologia no ensino médio.

A atividade docente implica esforços constantes de compreensão e ação por parte de professores e estudantes, em torno da relação entre teoria e prática, tomando o trabalho como princípio educativo para o conhecimento das dimensões culturais, políticas, éticas e estéticas das ações produtivas da humanidade.

54

O trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica assenta-se na relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Os IFs, com base em experiências anteriores dos CEFETs, Escolas Técnicas e Colégios de Aplicação ligados às Instituições de Ensino Superior (IES), implementaram essa concepção pedagógica a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão como formato para a educação básica.

O ensino de sociologia não se difere dos demais componentes curriculares em cursos técnicos integrados ao ensino médio: deve concorrer para a integração curricular no que tange à profissionalização dos estudantes, pautado na indissociabilidade entre teoria e prática, visando a formação de profissionais éticos e cidadãos preparados para o mundo do trabalho com práticas socialmente referenciadas.

Dessa maneira, ensinar sociologia nos IFs significa dialogar com diferentes ocupações profissionais, objetivos de aprendizagem, integrações curriculares e perfis de egressos. Para isso, é preciso estabelecer relações inter e transdisciplinares, mas também mobilizar os conteúdos curriculares e objetivos de aprendizagem para a formação técnica e profissional. Trata-se de uma contextualização que visa a unidade pela diversidade, o alcance da complexidade pelas partes e pela visão do todo, concomitante à formação básica integrada à formação específica (técnica).

Tim Ingold compreende que o debate da unidade na diversidade e da diversidade na unidade pode ser visto como um multiverso pluralista, constituído pelas diferenças em comum. A educação é o espaço por onde esse comum, porém diverso, se continua: “(...) mas é um universo não do ser, mas do tornar-se, não da semelhança subjacente, mas infinita e perpétua diferenciação” (idem, p.113). O recurso didático toma as diferenças como fonte de multiplicação da diversidade, da compreensão de outros povos e visões de mundo,

possibilitando que os sujeitos que o utilizam se desloquem para pensar e fazer, com as diferenças, alguma antropologia.

Há muitas experiências que desejam repensar e recriar o espaço curricular da antropologia na educação básica, espaço este que se concretiza pela presença da disciplina de sociologia no ensino médio.

Entretanto, entendemos que um dos papéis da antropologia na educação básica é compreender as diferentes formas de ver o mundo, criar mediações entre seres animados e

55

inanimados, entre práticas e rituais, e explorar as possibilidades de criação humana em aspectos simbólicos e materiais.

A antropóloga e professora Mariza Peirano, ao referir-se aos cursos introdutórios de antropologia em nível superior, apresenta um argumento útil para pensarmos a iniciação na disciplina no ensino médio, de forma a ultrapassar os limites informativos e exóticos:

Ensinar antropologia em cursos introdutórios não se restringe apenas a transmitir um acervo de informações sobre o exótico, caso no qual a antropologia não seria mais do que um grande armazenamento de informações, um dicionário de estranhas peculiaridades. Trata-se, mais, de ver aflorar no estudante a descoberta de que, através do exótico, existe uma outra alternativa, uma outra possibilidade além da que nos é dada. Ao aprender sobre mitos e ritos de povos estranhos, aprende-se, e apreende-se um ethos específico: de forma lenta, como se fosse o resultado de um processo de iniciação, o estudante passa a reconhecer a racionalidade do outro, o respeito à alteridade, o relativismo das sociedades e das ideologias, a ausência da distinção fundamental entre primitivos e modernos, a horizontalidade das práticas humanas, a afinidade entre a ciência e a magia, entre a magia e a religião, entre a religião e a ciência. (PEIRANO, 2006, p.81)

Ao conhecermos outras formas de percepção e concepção do mundo provoca-se o movimento cognitivo e epistêmico próprio da reflexividade antropológica, toca-se na “alternativa” ao que nos foi compartilhado via socialização familiar e formação escolar, produz-se a desnaturalização pela apreciação de outras versões de mundo. Neste sentido, Stengers cita Virginia Woolf argumentando que: “‘É imprescindível que pensemos’, escreveu ela, pensar em todos os lugares e em todas as ocasiões: “em que consiste esta ‘civilização’ em que nos encontramos?” (Stengers, 2023, p.57). A pergunta pode ser ampliada para: em que consistem outros povos e suas experiências coletivas?

O ensino de antropologia, nesta perspectiva, pode avançar no desenvolvimento da alteridade discente para além do conceito de cultura e do relativismo cultural, distanciando-se da educação patrimonial e da diferença exótica, para a diferença epistemológica como alternativa. Como possibilidade acessível, inclusive, para a inovação tecnológica em sentido

ampliado, como inspiração para a solução de problemas produzidos pelas sociedades ocidentais sob o paradigma da modernidade racional e científica. De certa forma, o material didático aceita a pergunta do filósofo chinês Yuk Hui no livro “Tecnodiversidade” ao apontar para as crises contemporâneas e a existência de sistemas técnicos paralelos ao campo científico e que lhe causam esperança pelo potencial inovador:

(...)Com meu conhecimento limitado sobre América Latina, minha esperança é que este trabalho desperte uma curiosidade que leve a perguntas como: o que significa uma cosmotécnica amazônica, inca, maia? E, para além de formas de arte e de artesanato indígenas a serem preservadas, como essas cosmotécnicas poderiam nos inspirar a recontextualizar a tecnologia

56

moderna? Para isso, precisamos rearticular a questão da tecnologia e contestar os pressupostos ontológicos e epistemológicos das tecnologias modernas, sejam elas as redes sociais ou a inteligência artificial. (HUI,2020, p.18)

O desafio e os problemas com o ensino de antropologia fazem parte da história da disciplina. O debate sobre a etnografia e o trabalho de campo, como temas do ensino que deveria transmitir técnicas para sua realização, segue como problema persistente nos cursos de metodologia, escrita e antropologia contemporânea. Por outro lado, segundo Mariza Peirano, as indagações de Evans-Pritchard acerca das técnicas necessárias ao ofício do etnógrafo já demonstravam uma preocupação com a formação subjetiva e perceptiva do pesquisador para além das técnicas em campo:

Na década de 50, teve início a reflexão mais sistemática sobre o ensino. Foi quando Evans-Pritchard teve a coragem de insistir que a simples capacidade intelectual e a preparação técnica, por si sós, não bastavam para formar um bom antropólogo. Entre a arte e a ciência, Evans-Pritchard defendeu que a antropologia era mais arte, e propôs que a sociedade nativa deveria estar dentro do pesquisador e não apenas refletida no seu caderno de campo. Um dos precursores a aceitar que a personalidade e temperamento de um pesquisador deveriam se combinar à sua capacidade e à sua formação intelectual, Evans-Pritchard enfatizou a importância da sensibilidade e da imaginação do etnólogo para a pesquisa, assim como a habilidade literária para depois traduzir uma cultura estranha. Estas seriam as qualidades de um bom antropólogo. Como ele próprio sintetizou, “o antropólogo não é só o cotejador e o intérprete de fontes. É o criador delas” (1972: 144) (PEIRANO, 2006, p.80)

A afirmação de Evans-Pritchard de que a antropologia é mais arte que ciência auxilia na compreensão da metodologia do recurso didático a ser desenvolvido. A aproximação com a arte se faz pelo uso desta como potencial investigativo.

Para as finalidades pedagógicas e antropológicas desta pesquisa poderíamos provocar as questões acerca do que se pode produzir na escola a partir do contato com exemplos do

modos de vida que os Guarani produzem? Como concebem e se relacionam com o território e as pessoas? Como sua agricultura, suas formas de troca econômica e filosofia nos ensinam sobre economia, política, botânica e bem-viver?

Aqui, acatam-se as preocupações de Evans-Pritchard com a sensibilidade e imaginação para a produção de conhecimento junto com “o outro” e, segundo Tim Ingold, pode-se tentar criar arte antropológica nos seguintes termos:

Arte, isto é, antropológica, nos meus termos é caracterizada - como a antropologia - por generosidade, abertura, comparação e criticidade. É inquisitiva e não interrogativa, oferecendo uma linha de questionamento em vez de exigir respostas; é atenta, ao invés de deliberada por intenções prévias, modestamente experimentais e

57

não descaradamente transgressivas, crítica, mas não entregue à crítica. Unir-se às forças que dão origem a ideias e coisas, em vez de procurar expressar o que já existe, a arte antropológica concebe sem ser conceitual. Essa arte reacende o cuidado e o desejo, permitindo ao conhecimento crescer a partir do interior do ser nas correspondências da vida.(...) a promessa da antropologia é trazer outros para a vida, para atraí-los para o campo da nossa atenção, para que, por sua vez, possamos corresponder com eles. Uma obra de arte pode ser antropológica, na medida em que fornece promessa: se serve para trazer as coisas à plenitude da presença, colocá-las “na mesa”, para libertá-las das determinações de metas e objetivos. A arte que é antropológica permite que as coisas sejam elas mesmas (INGOLD, 2020, p.94-97).

A elaboração do recurso e seus usos partem de algumas ideias e desafios refletidos por Tim Ingold ao discorrer sobre a natureza da antropologia, seus potenciais para diálogos transdisciplinares (antidisciplinares) e a utilização das artes como forma de investigação e expressão.

O antropólogo afirma que a disciplina é capaz de educar aqueles que se permitem ser educados por outrem, levando-os a sério (INGOLD, 2019, p.13). No campo, os antropólogos, e, para esta experiência didática, os estudantes aprendem com outrem “explorando as condições e possibilidades de ser humano: é isso que é antropologia.” (INGOLD, 2020, p.90)

A perspectiva de Ingold sobre o ser humano e o mundo como inacabados, em contínuo estado de produção por seres humanos e não-humanos, coloca-nos a ver o mundo como meio e não objeto de conhecimento. Estamos “desde o início, imersos em seus processos e relações” (INGOLD, 2019, p.11) e segundo o autor desatentos, fixados em conceitos e categorias do pensamento em busca de explicar e prever os acontecimentos do mundo. “O meio não é um depósito oculto; é uma abertura para sentir(...)” (INGOLD, 2020, p.78), ou seja, é preciso reconectar a vida escolar e a produção de saberes com o meio, com os fluxos da vida. Para isto propomos o diálogo com as artes.

Para ele, a antropologia que abandona a pretensão do conhecimento objetivo, sem negar o conhecimento na busca pela sabedoria, nos coloca outros caminhos possíveis com

implicações didáticas e pedagógicas sobre os sentidos da escola e da atividade de ensino:

Ser sábio, ao contrário, é aventurar-se pelo mundo e assumir o risco de se expor ao que acontece lá. É compartilhar da presença de outros, prestar atenção, importar-se.

O conhecimento fixa e nos tranquiliza; a sabedoria desestabiliza e perturba. O conhecimento arma e controla; a sabedoria desarma e abnega. O conhecimento tem seus desafios, a sabedoria tem seus caminhos, mas, enquanto os desafios do conhecimento se encerram em suas soluções, os caminhos da sabedoria se abrem para um processo de vida. (...) De fato, nunca antes na história, tanto conhecimento esteve associado a tão pouca sabedoria. A tarefa da antropologia, creio eu, é restaurar o equilíbrio, moderar o conhecimento transmitido pela ciência com a sabedoria da experiência e da imaginação (INGOLD, 2019, p.11).

58

Assim, a antropologia aparece como a alternativa ao diálogo diante de um mundo que parece ter sido conduzido à catástrofe pelos conhecimentos e instituições modernas de produção e governança (INGOLD, 2020, p.85); e aparece como forma de educação por algumas qualidades da disciplina, que segundo Ingold a tornam:

(...) uma busca generosa, aberta, uma investigação comparativa e ainda assim crítica sobre as condições e potenciais da vida humana no único mundo em que todos habitamos. É generosa porque presta atenção e responde ao que as outras pessoas fazem e dizem. (...) A antropologia é aberta porque seu objetivo não é chegar a soluções finais que encerram a vida social, mas, antes, revelar os caminhos pelos quais ela pode continuar. (...) A antropologia é comparativa porque reconhece que nenhuma maneira de ser é a única possível, e que, de todas as formas que encontramos, ou que resolvemos seguir, poderiam ser escolhidos caminhos alternativos que levariam em direções diferentes (INGOLD, 2019, p.85).

Nesta busca por atenção ao outro, por estar junto, *fazer com* outrem e investigar os potenciais da vida humana com seres humanos e mais-que-humanos situa-se o material didático que aborda o território, o canto, a linguagem vegetal, a agricultura, a filosofia, as formas de relação com plantas e pessoas com elementos acessíveis da cosmologia de diferentes grupos étnicos do povo Guarani. O recurso didático foi estruturado a partir de textos, mapas, figuras e vídeos que buscam estimular a criatividade e o potencial dos estudantes desenvolverem desenhos. Os movimentos de buscar acompanhar em desenhos os fluxos da vida e inscrever-se de forma engajada em outros mundos e seus imaginários sociais é o que compõe a experiência os momentos e ações que são destacadas por verbos recorrentes na linguagem de antropológica de Ingold, como ver, ouvir, corresponder, caminhar e que na proposta didática pretendem fazer os estudantes passar pelas coisas e aprender sensorial e experimentalmente com elas.

Segundo Tim Ingold, “educação, então, não seria sobre incutir conhecimento nas mentes dos novatos, mas sobre conduzi-los para o mundo” (INGOLD, 2019, p.51). Procura-se

promover o encontro entre as cosmologias ocidental e Guarani como encontro entre mundos conflitantes e também complementares. A primeira presente por meio do currículo e da disciplina de sociologia, do qual o projeto antropológico é parte, e pelo emaranhado de conceitos e experiências que compõem as vidas dos estudantes na escola atual. A segunda presente através das perspectivas e vozes, textos, vídeos que apresentam técnicas de plantio e tecnologias de convivência, formas de comunicação e escuta presentes na vida de povos Guarani. Segundo Tomaz Tadeu, o currículo é um lugar de agenciamentos, de assumir tarefas políticas, de promover encontros e afetos:

Um agenciamento é isso. Não apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de

59

vista de seu movimento e de seus mútuos afetos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição. Não apenas a simples justaposição assinalada pela conjunção "e", mas a complexa combinação implicada pela partícula "com". "Isto e aquilo" é bom, mas "isto com aquilo" é ainda melhor. (SILVA,2002,p.57)

Propõe-se fazer isto, antropologia, com aquilo, arte. As questões e desafios metodológicos deste trabalho referem-se às possibilidades de produzir antropologia a partir dos recursos escolhidos e das propostas criativas indicadas. Trata-se do desafio de induzir sem reduzir, propor sem determinar, permitir perceber, prestar atenção, ouvir e produzir a partir do contato com as formas de atenção do outro.

O recurso didático exigiu trabalho de seleção e tradução de elementos etnográficos que construam pontes entre as categorias do pensamento Guarani e as visões de mundo modernas presentes na escola.

Como categoria fundamental para o desenvolvimento do recurso didático, a noção Guarani de *tekoha*, que mobiliza tempo, espaço e um modo de ser, permite aos estudantes compreender as percepções ambientais e cosmologias dos Guarani em conexão com suas lutas contemporâneas pela retomada dos territórios ancestrais dos quais foram retirados e confinados nas reduções e reservas indígenas, desenhadas pela burocracia estatal sob o paradigma da tutela indígena.

Os povos indígenas Guarani se diferenciam em três grupos, com variações linguísticas, fronteiras étnicas fluídas e convivências históricas. São essas características linguísticas e de ocupação territorial, como apontam Silveira et al. (2016), Mura (2017) e Cariaga (2016), que permitem pequenas e grandes diferenças nos modos de ser, ocupar os territórios, compreender e estabelecer lutas e sujeitos políticos.

O material didático apresenta e informa as diferenças etno-linguísticas e a diversidade de locais de habitação ocupados pelos grupos Mbyá Guarani, Guarani Nhandevá, Avá e Kaiowá. Trabalhos anteriores em que atuei no ensino de sociologia possibilitaram a composição de mapas com diferentes povos indígenas, a partir da pesquisa no conteúdo “Povos Indígenas do Brasil” disponível na página do Instituto Socioambiental². Com essas informações, espera-se apresentar, informar e conectar os estudantes com os mais de 7 mil

² O PIB/ISA é popular entre professores e se tornou importante recurso e fonte de dados de fácil utilização no ensino médio. https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal 60 indígenas Mbyá Guarani que ocupam majoritariamente o litoral e zonas de Mata Atlântica no sul e sudeste do Brasil³; com os mais de 13 mil Guarani Nhandevá (Ñandeva) que habitam zonas do interior do Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país⁴; e com a população de mais de 31 mil Guarani Kaiowá, que ocupam majoritariamente o estado do Mato Grosso do Sul, no bioma do Pantanal, sendo a maior população indígena fora do território amazônico⁵.

Observa-se a possibilidade de atualizar os dados com o recurso didático, ampliando o escopo de localização por meio de ferramentas de mapas e geolocalização online, inclusive à luz dos recentes dados do Censo 2022 sobre a população indígena no Brasil.⁶

Autoras como Crespe e Silvestre (2018) destacam como a categoria Guarani para território, *tekoha*, é comum entre os grupos Guarani e mobiliza e informa as noções de existência no tempo e no espaço em relação com outros seres, além de um modo de viver (*teko*) ideal para os Guarani:

O *tekoha* era composto por diversos ambientes, como o espaço das casas, das florestas, das roças e dos rios. Isso garantia uma vida plena, feliz, o que era possível graças à autonomia política que as parentelas tinham e à abundância de alimentos que garantiam a subsistência, bem como pelo fato de as trocas serem realizadas com os parentes. No tempo do *tekoha* era, desse modo, possível viver o *teko porã*, bom modo de ser e viver, marcado por um tipo de relação com o ambiente e com os parentes, e orientado pelo *teko marangatu*, que deve organizar a vida espiritual de acordo com preceitos cosmológicos (CRESPE e SILVESTRE, 2018 p.153).

Cariaga (2016), ao fazer o levantamento histórico das ocupações Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul, aponta a não correspondência direta entre os conceitos de aldeia e de *tekoha*: o primeiro de caráter estatal, entendido como confinamento e limitação espacial, e o segundo de perspectiva cosmológica, em que tempo, espaço e modo de ser se relacionam além dos limites geográficos. As categorias nativas extrapolam as noções de ocupação e uso do território previstas pela burocracia estatal, configurando-se como formas compulsórias de deslocamento e confinamento das populações indígenas.

³ Sobre os Guarani-Mbya: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya ⁴ Sobre os Guarani Nhandevá: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_%C3%91andeva ⁵ Sobre os Guarani Kaiowá: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1 ⁶ Os dados do censo 2022 possibilitam atualizações nos dados demográficos e informações territoriais sobre os povos indígenas no Brasil. Ferramentas como o site do PIB/ISA e dados do IBGE permitem momentos de pesquisa, de curiosidade compartilhada e de breves atividades de apresentação pelos estudantes no ensino médio: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39932-noticia-censo-22-indigena>

Mura (2011) discorre sobre os elementos cosmológicos, técnicos e tecnológicos que compõem as visões de mundo Kaiowá. A abordagem acerca das concepções de plantas e animais, dos rituais e do *xondaro* (dança comunicativa e ritual praticada em diversas aldeias Guarani) se dá na perspectiva das técnicas e tecnologias que conformam ontologias. O mesmo autor (2019), em extensa obra, apresenta como a noção de *tekoha* é formada por mediações entre indígenas e seres mais-que-humanos e afirma que “o conceito de *tekoha*, assim como expresso pelos Kaiowa hoje, tem fortes conotações religiosas e simbólicas, que dizem respeito à situação vivida por eles no presente(...)” (MURA, 2019, p.79).

Também é Mura (2017) quem descreve como as ações técnicas se tornam operações políticas ao motivarem as ações e produções indígenas no sentido de suas lutas cosmológicas e, portanto, territoriais, na busca do ideal de bem-viver (*tekove porã*), que extrapola as relações com os seres do *tekoha* e se direciona para as relações com o Estado, entendido como ente na batalha pelo espaço e pelo modo de vida ideal guarani.

O material didático utiliza a concepção de Tomaz Tadeu da Silva (2022) de currículo como a arte do encontro e da composição. Para essa composição, propomos o encontro com ideias de Eduardo Viveiros de Castro (2019) acerca dos conceitos de modelo e exemplo, escolhendo, para o recurso didático, emprestar alguns exemplos dos modos de vida Guarani. Segundo o autor, os modelos emprestados horizontalmente difundem dicas, invenções e subversões para ações pragmáticas, empíricas e inventivas, sem o caráter impositivo e vertical dos modelos que emanam ordens.

Encontros e exemplos servem para “trazer as coisas de volta à vida”, nos termos de Tim Ingold. A partir deles, espera-se engajar os estudantes na atividade de criação e bricolagem no sentido proposto por Lévi-Strauss, em *O Pensamento Selvagem* (1989), prática que questiona, inventa e acessa memórias e trabalhos anteriores. Inspira-se em exemplos,

observa problemas e inventa novas formas de percepção, reflexão e arranjos técnicos e criativos. Concebe-se como uma atividade improvisada, de caráter manual, corporal e criativo, que aposta na tentativa e no erro, na criação própria, no amadorismo e na expressão de questionamentos, ideias e sentimentos. É necessário provocar os estudantes como sujeitos capazes de agir diante de encontros, tornando-se *bricoleurs*, improvisadores criativos e potencialmente solucionadores, inventivos na criação da vida.

62

Ao aprofundar os conhecimentos e habilidades humanas que a antropologia permite por meio do estranhamento, da desnaturalização e da comparação criativa, provedora de reflexões sobre outras visões de mundo, o material didático procura promover a reflexão sobre como somos sujeitos calcados em sistemas produtivos e conjuntos éticos e políticos que criam regimes de compreensão do que são natureza e cultura, enquanto somos acompanhados por outros povos e seres que desenvolvem múltiplas técnicas em sistemas cosmotécnicos distintos das visões racional, cristã e capitalista que configuram o sistema cosmológico ocidental.

A utilização de metodologias de produção manual e de participação atenta dos estudantes, seja em atividades individuais ou coletivas, constitui uma provocação para deslocamentos, inquietações, movimentos, percursos e encontros. Metodologicamente, trata-se de extrair dos pressupostos teóricos de autores como Tim Ingold e Tomaz Tadeu da Silva as propostas de ação pedagógica-antropológica que produzam arte, crítica e tragam à vida o encontro e os movimentos entre povos diferentes — estudantes e indígenas — de modo que os primeiros possam ouvir, desenhar, ver e se colocar no mundo com os Guarani, levando os outros a sério.

As reflexões do autor dialogam com os filósofos Spinoza, Deleuze e Guattari acerca da potência de agir resultante do afeto com o outro, do encontro entre corpos. Essa noção de composição pelos encontros aponta para seres e:

(...) Corpos de todo tipo. Humanos. Animais. Animados. Inanimados. Institucionais. Lingüísticos. Uma mistura variada. Ao infinito. Encontro de corpos, considerados sempre sob duas relações: a de movimento, com maior ou menor velocidade, e a dos afectos (SILVA, 2002,p.55)

Esses argumentos encontram ressonância na proposta de Tim Ingold de trazer as coisas de volta à vida com a antropologia e de produzir com arte outras formas de investigar, questionar e atender ao mundo. Ao propor uma forma de aprender com os conhecimentos Guarani, podemos perguntar o que podem os encontros produzir no currículo?

É na intersecção das linhas dos movimentos e dos afectos que ficamos sabendo daquilo de que um corpo é capaz. Sua capacidade e não sua essência é o que importa, a não ser que por "essência" entendamos justamente sua "capacidade" (...) O que interessa agora é saber quais composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir. Passar da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento. (SILVA, 2002, 54)

63

Como pesquisador do campo denominado de pós-estruturalista na educação, influenciado por Spinoza, Nietzsche e Foucault, suas propostas curriculares falam da produção de diferenças:

Pouco importa, neste mundo, a pergunta sobre a essência das coisas. Estamos mais preocupados em saber como elas se combinam, como elas se compõem, como elas se conjugam. E depois, ver o que resulta dessas combinações, dessas composições, dessas conjugações. E depois ainda, perguntar-se se elas são boas ou se são más.

Mas não relativamente ao critério transcendente de "bem" e de "mal", mas ao critério imanente de aumento ou diminuição da potência. Aumenta ou diminui nossa capacidade de vida, de gozo, de alegria? É esse o deslocamento que resulta do encontro de Deleuze com Spinoza. Perguntas diferentes. Quando pensar no conceito de "pássaro", não perguntar "a que gênero pertence ou que espécie tem?", mas "de que se compõe?" Não "o que é?", mas "o que ele pode fazer?" e "que podemos fazer com ele?". Pensar no "conceito" de pássaro a partir da "composição de suas posturas, de suas cores e de seus cantos" (Deleuze e Guattari, 1997, p. 32 apud SILVA, 2002, p.52).

Alguns elementos da vida Guarani são abordados como exemplos para guiar os trabalhos investigativos de pesquisa e criação: a noção de espaço/território, compreendida pelo termo *tekoha*. A noção de *nhandereko*, como um modo de vida coletivo, o “nosso jeito de viver” para os Guarani. A percepção e os vínculos que possuem com as plantas e alimentos, linguagens vegetais e semânticas botânicas, de onde destaca-se o milho como item fundamental das práticas de troca e generosidade que constituem o termo *mborayvu*, segundo Ramo (2020) e Keese e Oliveira (2020).

Além disso, os textos de autores indígenas Guarani apresentam termos e conceitos, como o texto literário de Kaká Werá sobre a arte do bem-viver Guarani, conhecida pelo termo *teko porã*, e suas reflexões éticas e filosóficas, ou apontamentos de antropólogos, professores e escritores Guarani como Sandra Benites, Tonico Benites, Carlos Papá e Izaque João. Os excertos de revistas, jornais e cadernos pedagógicos com vozes indígenas são mobilizações que buscam aprofundamentos na tentativa de conhecer *com* a visão de mundo Guarani.

Não está presente no material a proposta de aprofundar o termo traduzido por tecnologia no sentido apontado por Matheus Montanari e Caetano Sordi acerca dos Guarani “(...) podemos entender, em certo aspecto, a definição do *mba'ekuaa* (em tradução aproximada pelos autores: tecnologia, saber-fazer) como a capacidade de estabelecer relações entre

diferentes agentes” (Montanari e Sordi, 2023, p.77). Entretanto, por outras abordagens com citações antropológicas e/ou indígenas queremos abordar os conjuntos de saberes, repertórios de técnicas e conhecimentos que constituem os modos de vida Guarani.

64

Os exemplos também serão utilizados para empréstimos criativos quanto às propostas artísticas escolhidas. É preciso referenciar, indicar e inspirar com formas possíveis de exercer a liberdade criativa em desenhos, instalações e performances.

O material didático está estruturado em quatro partes compostas de momentos pedagógicos ou seções didáticas estruturadas por orientações diferentes. Elas utilizam metáforas conceituais da linguagem do antropólogo Tim Ingold para a educação. Uma linguagem em que a aprendizagem se dá pelo envolvimento prático, pela correspondência ao mundo e pela consideração do conhecimento como movimento habilidoso para sermos praticantes no mundo, como na síntese de Schweig (2015):

(...) movimento do praticante habilidoso responde contínua e fluentemente a perturbações do ambiente percebido” (Ingold, 2010, p. 18). Isso ocorre, pois o movimento corporal do praticante é, também, um “movimento de atenção” – “ele olha, ouve e sente, mesmo quando trabalha”, assim, há uma “harmonização dos movimentos com uma tarefa emergente, cujas condições do entorno nunca são exatamente as mesmas de um momento para o outro” (INGOLD, 2010, p.18). (SCHWEIG, 2015, p.103)

Cabe ressaltar que cada seção do material é um bloco de atividades, como em Correspondências e Movimentos, ou um bloco de estudos, como em Encontros. De forma geral, compreende-se e pretende-se que as seções possam ser utilizadas separadamente, em momentos pedagógicos dispersos, ou de forma contínua. Não se trata de um material condicionado cronologicamente, mas sua totalidade constitui uma sequência didática composta de estudos, pesquisas, diálogos e da produção de desenhos e instalações de arte. É um material para estudos e atividades que possibilita diálogos e criações.

As seções que compõem cada uma das quatro partes utilizam a linguagem de Ingold (2019) e Masschelein (2008) e partem da premissa de que a escola é um lugar de produção de encontros, de reuniões em torno de coisas, assuntos e temas.

As seções indicam formas de abordar os povos indígenas indo além do conceito de cultura. Investigam exemplos de abordagens que tomam o ponto de vista dos indígenas para tratar de humanidade, natureza, sociedade, território, agricultura, técnicas e tecnologias. As

seções abordam debates, conceitos e exercícios pertinentes ao ensino de antropologia no ensino médio: estranhamento e desnaturalização; formas de conhecimento; povos e populações tradicionais; alteridade e visões de mundo; diferenças, diversidades e conflitos territoriais e étnico-raciais.

65

A escola é entendida como local para aberturas ao mundo que provoque as correspondências como uma forma de estar atento e engajar-se no mundo por meio das coisas que nos são apresentadas:

A educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só por falar sobre o mundo, mas também e sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele. Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens. Consequentemente, o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer necessidades ou desenvolver talentos), mas um tempo para se empenhar em algo, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos ou os projetos. É por abrir um mundo para as crianças e os jovens (e, como dissemos antes, isso não é o mesmo que simplesmente torná-las familiares com ele; é trazer o mundo para a vida e fazê-lo atraente para eles) que crianças ou jovens podem experimentar a si próprios como uma nova geração em relação ao mundo, e como uma geração capaz de construir um novo começo. As crianças e os jovens experimentam um envolvimento no mundo (na matemática, na linguagem, na culinária, na marcenaria) e percebem não apenas que têm que se iniciar no mundo, mas também que são capazes de começar. O elemento democrático – e político – da educação está localizado nessa dupla experiência do mundo como um bem comum e do “eu posso” (em oposição a “eu devo”). É a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança ou do jovem nesse mundo compartilhado. Assim, não é uma questão de começar a partir do mundo imediato das crianças ou dos jovens, mas de trazê-los para a vastidão do mundo, apresentando-lhes as coisas do mundo (matemática, inglês, culinária, marcenaria) e, literalmente, persuadindo-os ao contato com essas coisas, colocando-os em sua companhia, para que essas coisas – e, com elas, o mundo – comecem a se tornar significativas para eles. É isso o que capacita o jovem a se experimentar como cidadão do mundo. Isso não quer dizer que ele experimenta a si próprio como alguém com direitos e obrigações formalmente definidos. De certa forma, significa se apossar de um interesse no mundo (em algo) e se sentir envolvido em algo além de si mesmo como um bem comum. O significado político, democrático, da educação não se encontra no fato de que ela transmite certas competências cívicas pré-definidas ou um conhecimento da política. O significado político da educação está na “libertação” do mundo (ou das coisas e práticas) de tal maneira que o indivíduo (como um cidadão) se sinta envolvido no bem comum. Isso implica que se seja receptivo tanto à obrigação de cuidado que vem com esse envolvimento quanto à liberdade que ele implica. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.51)

3.2. Apresentação do Material Didático

3.2.1 Parte I: Ver o mundo e desenhar com o mundo

A primeira parte do material didático começa com questões simples, dispostas em

seções curtas, que funcionam como um experimento dos tempos e movimentos didáticos do material. É um momento de adaptação e abertura para a linguagem proposta — uma forma de fazer antropologia que busca, na observação e no desenho, os fluxos e movimentos da vida, conforme vemos em Ingold (2019, 2020).

66

O início do material recorre à simplicidade e à profundidade da poesia de Manoel de Barros (1996) para refletir sobre os olhares científico e cotidiano, colocando os leitores em posição de estranhamento em relação às formas como observamos a vida. Como observadores permeados por culturas, linguagens e percepções diversas do senso comum, somos levados a questionar as construções sociais que moldam nossas caminhadas, percepções e olhares. Logo, solicita-se que as expressões acerca da poesia ocorram pelo diálogo e pelo desenho. Ouvir, falar, anotar e desenhar são atitudes que estabelecem conexões com a proposta teórica e metodológica do material.

Espera-se que, ao começar pelo estranhamento do olhar científico e racional, se coloquem em questão outras possibilidades de registro e acompanhamento da realidade. Pode-se observar o canto de um sabiá sob diversos pontos de vista; usar metáforas, abrir mundos a partir de questões simples, abordar temas por meio de linguagens artísticas, como ao questionar os limites do conhecimento científico diante dos encantos dos sabiás por meio da poesia. Esses experimentos são úteis para os espaços escolares que se pretendem dialógicos, libertários e criativos, comprometidos pública e democraticamente com a reprodução da vida das próximas gerações (Masschelein, 2008).

O diálogo e o incentivo à observação de pássaros para questionar: como a escola ajuda a olhar e conhecer os caminhos em que habitamos? A poesia e o desenho figuram como formas de expressar, refletir e apresentar o que se observa, percebe e vê em conexões que produzam reflexões sobre as relações sociais, os conhecimentos e a vida no mundo em que estamos.

A prática pedagógica de começar pelas coisas terrenas, pelas coisas simples, encontra amparo conceitual em diversas perspectivas pedagógicas. Trata-se do movimento do simples ao complexo, do material ao conceitual. Podemos falar em começar a educar pelo chão — por onde se pisa, por onde caminhamos e pelo que vemos — na inspiração de Paulo Freire e Tim Ingold. Assim como de uma pedagogia pobre, como sugere Masschelein (2008). Contudo,

neste caso, a abordagem se faz com essas inspirações conceituais articuladas a pesquisas que pensam a antropologia no campo da educação.

Esses movimentos pedagógicos e didáticos nem sempre são progressivos, pois o material fundamenta-se na ideia de encontros, diálogos e práticas. Justifica-se, pela consideração da dimensão prática, o desenvolvimento de atividades com a produção de 67 desenhos e artes. A proposta é que o material ofereça elementos que motivem e resultem em movimentos criativos dos estudantes. Por isso, adotamos a ideia de Kushnir (2016) de abordar “desenhativamente” a antropologia. Observamos as propostas de relação entre antropologia e desenho realizadas por Azevedo (2016) e a ênfase no ato de começar fazendo: de iniciar pelas práticas e, nestes casos, pelo desenho. Essas autoras dialogam com a linguagem e a postura adotadas ao longo do material didático, que refletem o pensamento de Tim Ingold (2019, 2020) e de Masschelein e Simons (2008, 2014).

Buscamos ainda, na revisão bibliográfica de Schweig (2015) e em sua pesquisa etnográfica, fundamentos para compreender nas práticas os significados das seções do material didático:

Considerar a dimensão da prática – ao invés apenas de reproduzir postulados ou modelos pedagógicos como se contivessem em si os processos de vida em que estão enredados – talvez seja uma das especificidades que o olhar antropológico contemporâneo oferece acerca do tema da educação (SCHWEIG, 2015, p. 27).

Com isso, a escola é colocada como o ambiente do encontro e do uso do tempo livre, nos termos de Masschelein (2008), onde podemos ocupar nossos olhares e atenção para temas, questões e conhecimentos sem preocupações externas, sem o peso do tempo controlado pela produtividade do sistema burocrático e capitalista.

A curiosidade que o material busca provocar tem como objeto a diversidade de experiências de vida que a humanidade constrói historicamente. Assim, pretende-se captar a atenção dos leitores para o fato de haver múltiplas formas de conhecimento e tecnologia, diferentes maneiras de conceber o mundo, escapando do conceito de cultura como marcador único e totalizante das diferenças, para um campo em que nos interessamos por “diferentes sistemas, cada um com coordenadas culturais e rituais específicas” (LITTLE, 2010, p. 13). Essa ideia é apresentada no material a partir da descrição de Paul Little sobre a diversidade de sistemas de conhecimento e tradições vinculadas aos povos e comunidades tradicionais.

A antropologia, então, apresenta-se como uma alternativa de diálogo, como uma forma de aprender pelo cuidado e pela atenção (INGOLD, 2019, 2020). Essa maneira de relacionar escola e antropologia revela aos estudantes o que estamos fazendo e quais são as intenções do

diálogo entre professores e estudantes mediados pelo material. Faz isso por meio da enunciação do que pode ser a antropologia na escola e no material didático:

(...) uma busca generosa, aberta, uma investigação comparativa e ainda assim crítica sobre as condições e potenciais da vida humana no único mundo em que todos habitamos. É generosa porque presta atenção e responde ao que as outras pessoas fazem e dizem. (...) A antropologia é aberta porque seu objetivo não é chegar a

68

soluções finais que encerram a vida social, mas, antes, revelar os caminhos pelos quais ela pode continuar. (...) A antropologia é comparativa porque reconhece que nenhuma maneira de ser é a única possível, e que, de todas as formas que encontramos, ou que resolvemos seguir, poderiam ser escolhidos caminhos alternativos que levariam em direções diferentes (INGOLD, 2019, p. 85).

Com esses elementos e reflexões sobre práticas antropológicas incutidas no olhar, na atenção e no cuidado com a alteridade, a leitura volta-se para um mapa e para as informações presentes em uma forma de expressar o conceito de território. O objeto educacional é o mapa e o diálogo proposto a partir dele.

A primeira parte se encerra com uma definição do conceito de território que destaca a singularidade dessa categoria ao se observarem os elementos históricos e culturais que compõem um território. Pede-se aos estudantes, após os diálogos da turma, que produzam novos desenhos que possam ampliar a apresentação de territórios. Quais desenhos virão às mentes e mãos dos estudantes ao se falar de elementos históricos, antropológicos e culturais de um território? Procura-se criar relações entre o texto lido e os sujeitos, por meio dos desenhos.

Os movimentos de estranhamento da realidade e de tomada da antropologia como ferramenta para transformar o olhar e a atenção estão presentes na leitura e na produção de desenhos. São os primeiros sinais do tipo de aprendizagem que se propõe ao tomar a escola como ambiente para a criatividade e a pesquisa.

A primeira parte propõe-se a abrir os diálogos das outras partes pelos desenhos e se encerra com outra produção de desenhos. As partes II, III e IV do material podem ser utilizadas separadamente, com as devidas adequações e contextualizações, mantendo as produções de diálogos e desenhos.

3.2.2 Parte II: Ouvir o mundo e estar atento ao mundo

Na segunda parte do material, a seção **Encontros** retoma o assunto a partir dos mapas, porém com uma abordagem crítica para questionar sua natureza conceitual. Provoca a reflexão sobre esse instrumento de apresentação do espaço como uma ferramenta colonial e política, que não precisa ser desmerecida, mas que pode ser reinterpretada por meio de sobreposições e

abordagens políticas e científicas diversas. A atenção se volta do mapa do bioma Pantanal para um mapa expandido que une este bioma à Mata Atlântica e ao Chaco, por meio das localidades dos territórios de vida dos povos Guarani. O mapa dos biomas, antes visto do ponto de vista ecológico, é sobreposto por informações demográficas e étnicas.

69

O movimento é de passagem das idéias genéricas sobre os indígenas para um povo específico e suas etnias; do território amplo do Brasil para uma região particular, marcada por graves e contemporâneos conflitos fundiários. Até alcançarmos aldeias situadas em ambientes diversos, a leitura é guiada pela noção de *tekoha* ou *tekoá*, que remetem aos territórios tradicionais e históricos dos povos Guarani. Essas noções são apresentadas por sujeitos indígenas.

As ações de ouvir e escutar as pessoas e comunidades Guarani começam pela leitura de suas vozes, a partir do cineasta Carlos Papá e dos professores e antropólogos Tonico e Sandra Benites. A intenção é tornar explícita a participação das visões de mundo e das narrativas indígenas na construção do material e das correspondências esperadas por ele. Busca-se colocar a sala de aula em encontros e diálogos com povos apresentados por seus próprios sujeitos — um deslocamento do olhar e da atenção que se torna possível com o cuidado antropológico sugerido na cadência e prosódia do material.

A abordagem conceitual do termo *tekoha*, por exemplo, é resultado de pesquisa bibliográfica e informa o leitor sobre construções indígenas e antropológicas que buscam traduzir a amplitude desse conceito para a produção de significados nas vidas das comunidades Guarani. É o caso da utilização do *Caderno Mapa Guarani Continental* (EMGC, 2016), no qual pesquisadores e indígenas produzem coletivamente informações para divulgar dados e pesquisas realizadas com as comunidades. A partir da identificação de informações sobre suas formas de ver o mundo e construir territórios, amplia-se o debate sobre os processos coloniais de ocupação das terras indígenas, com base nas informações publicadas neste caderno e apresentadas em excerto.

Pretende-se indicar que, apesar da pressão histórica e das diversas formas de violência contemporâneas, os Guarani sobrevivem ao esbulho de seus territórios e transmitem seu modo de ser e de produzir ambientes comunitários. Estão entre nossos modelos de produção, fazendo parte de interesses econômicos e ambientais com os quais as atuais e as próximas gerações devem se ocupar:

O colonialismo europeu, tanto português como espanhol, explorou a mão de obra guarani, causando morte e destruição cultural. O neocolonialismo atual é ainda mais agressivo, ao expulsar os indígenas de suas terras e fragmentar seu território. (EMGC, 2016, p. 9)

A indicação de legislações em outros países sul-americanos convoca a reflexão sobre o aspecto internacional dos povos Guarani, cujas nações de residência possuem legislações específicas sobre povos indígenas. Essa comparação deixa aberta a possibilidade de relacionar

70

o tema ao caso constitucional brasileiro, que pode despertar a curiosidade da turma e orientar o debate que constitui a seção seguinte.

Na seção **Correspondências**, incentivam-se os movimentos de ver e ouvir a partir de um vídeo do canal *Brasil de Fato*, no *YouTube*, em que uma liderança indígena Avá Guarani desenvolve a ideia de *tekoha*. A proposta de apresentar o jovem líder Ilson Soares busca aproximar os estudantes da realidade vivida pelos indígenas, observando como uma forma de conceber o mundo é relatada e relacionada com a terra, o território e o modo de vida. O diálogo após o vídeo tem como objetivo manter a atenção e a vontade de conhecer, junto aos Guarani, suas visões de mundo e formas de vida.

A reportagem que segue a atividade tem por finalidade abrir a reflexão sobre os processos de disputa, conflito e retomada que ocorrem nos territórios indígenas, além de indicar os nomes das aldeias que serão pesquisadas na ferramenta “Mapa Digital Guarani”, conforme as instruções fornecidas.

Como a segunda parte do material inicia-se com questões sobre os mapas geográficos, entende-se que é possível aproveitar esse debate para provocar pesquisas e movimentos que produzem correspondências. O momento de aprofundar as discussões sobre os mapas como instrumentos de inscrição histórica e registro de memória ocorre com o uso do “Mapa Digital Guarani”, disponibilizado como *hiperlink* no corpo do texto.

Esse mapa é composto por marcadores dos locais habitados por comunidades e aldeias em terras indígenas demarcadas ou não. É importante que o professor compreenda que todos os processos dispostos no material são pensados para envolver os estudantes em atividades de pesquisa, investigação, interação, diálogo, correspondências e criação.

Permitir tempo e promover oportunidades para o uso da ferramenta digital sugerida é fundamental para que as instruções sejam apenas o início de um processo de interesse pelo conteúdo do mapa digital.

As instruções recomendam que ao menos quatro comunidades indígenas sejam localizadas pelos estudantes no mapa digital. Essas localidades serão tema das reportagens jornalísticas sugeridas para o momento de debates aprofundados ou como seminário sobre os

conflitos territoriais dos povos Guarani no Paraná e em Mato Grosso do Sul.

São objeto de leitura e investigação os casos fundiários desses estados, cujas aldeias mencionadas nas reportagens foram localizadas por todos. Há contexto, localização e fatos que mobilizam a atenção para o entendimento de que as diferenças nos modos de vida e nas

71

concepções de mundo não são assuntos pacíficos. Há muita violência no campo e nas florestas, entretanto este trabalho não pretende deslizar para nenhum estereótipo que conceba os povos indígenas como empobrecidos ou marginalizados nas cidades e rodovias brasileiras, não por negar que esses fenômenos existam, mas por buscar, nas formas de produção e reprodução da vida, as técnicas, tecnologias e conhecimentos que permitem aos povos Guarani sobreviver por tanto tempo. Espera-se aprender com suas formas de vida a nos preocupar e prestar atenção na dimensão da alteridade, da existência de outros pontos de vista, povos e formas de experimentar o mundo neste planeta compartilhado. Trata-se de valorizar mais a vida e os conhecimentos tradicionais dos povos originários do que as mortes e as violências que ainda os atingem.

Com a mobilização das categorias do pensamento e da vida dos povos Guarani *teko* e *tekoha* (modo de ser e território ou local onde se efetiva o modo de ser respectivamente) espera-se que o diálogo seja resultado de pesquisas e questionamentos que levem à reflexão coletiva da turma sobre a historicidade e a contemporaneidade dos conflitos apresentados. Com três perguntas motivadoras que tangenciam os conflitos fundiários e os modos de ser e viver dos povos Guarani, pretende-se organizar minimamente a compreensão das implicações que o território possui para os modos de vida de povos que têm outras concepções de humanidade e natureza.

A seção **Movimentos**, que encerra essa parte do material, é pensada como uma forma de retomar os fluxos de vida depois de abordar as violências sofridas pelas comunidades Guarani. A inserção da música busca coerência com o exercício de escuta e de audição de relatos, opiniões e questões dos colegas. Ouvir e cantar, pensar e desenhar a partir do percurso realizado nesta parte do material constituem uma atividade fundamental para o experimento da proposta de Tim Ingold: produzir arte antropológica e desenhos que envolvam os estudantes como sujeitos atentos aos fluxos produtivos da vida. Desenhar como engajamento, vinculação e registro reflexivo com o que se acompanha e se aprende.

Ainá Azevedo apresenta argumentos para uma “antropologia desenhada”, em diálogo com Tim Ingold, a partir da qual nos inspiramos para a utilização dos desenhos como instrumentos pedagógicos:

Destaca-se aqui a abordagem sobre a “antropologia gráfica” apresentada por

Tim Ingold (2011a, 2011b, 2013), antropólogo inglês que reconhece, à sua maneira, o desenho como “modo de pensar”. No caso, esse pensar está atrelado ao “fazer”, onde se advoga um “conhecer através do fazer” e um “conhecer desde dentro”. Para Ingold, o desenho se distingue como técnica

72

de observação inigualável e é considerado transformador, na medida em que prescreve uma relação do pesquisador com aquilo que desenha, pois o desenho não corresponde à projeção de uma ideia no papel nem a uma narrativa feita a posteriori, mas surge junto com aquilo que se observa (Ingold, 2013, p. 126-129, apud AZEVEDO, 2016, p. 197).

A proposta avança no aprofundamento teórico dos desenhos. É o momento em que se oferece aos estudantes a partilha das leituras de Tim Ingold e de uma descrição de sua proposta de antropologia gráfica. Espera-se que essas inspirações possam ser utilizadas nos processos criativos dos desenhos solicitados nos comandos textuais do material.

3.2.3. Parte III: Cultivar no mundo: plantas, alimentos e florestas

Entende-se que as seções Correspondências e Movimentos da Parte III do material funcionam de forma independente da seção **Encontros**, que é mais extensa e densa. Entretanto, essa seção de textos resulta de uma curadoria especial e da seleção de excertos que facilitam o acesso aos conhecimentos indígenas escritos por autores indígenas. É o caso do trecho do livro “Tekoá” (2024), de Kaká Werá, que aborda o *teko porã*, a filosofia do bem-viver Guarani.

O uso desse texto expressa a intenção de valorizar o conjunto de saberes e conhecimentos que constituem o modo de vida Guarani, chamado de *nhandereko*, mencionado ao final da segunda parte do material e que será objeto de reflexão ao longo da seção Encontros da terceira parte do material.

Esse modo de vida é orientado por princípios filosóficos que configuram uma filosofia do bem-viver Guarani, não individualista nem estática: uma filosofia que absorve as mudanças e as diferenças, implicando reflexão sobre si, sobre as relações e sobre os ambientes que habitamos, atribuindo responsabilidades e conexões aos sujeitos que compartilham do espaço e do cosmo. Trata-se de uma ética pautada pela generosidade nas trocas, pela cooperação entre seres humanos e não humanos, pela valorização das palavras, da escuta e da atenção aos rituais e hábitos, motivando técnicas e tecnologias de relacionamento comunitário e produção de alimentos.

A linguagem botânica Guarani é apresentada a partir do texto de Carlos Papá, publicado na

revista “Piseagrama”, em que o autor aborda a categoria do *jeroky*, traduzida como “dança”, termo utilizado para se referir aos atos de brotar e desabrochar das plantas. Os seres, quando dançam, estão desabrochando; as plantas, quando nascem, estão dançando.

A leitura busca compreender o bem-viver como elemento da visão de mundo dos povos 73 Guarani, que tem implicações na forma como concebem os outros seres e espécies, bem como os ambientes que habitam de modo compartilhado com os seres humanos. A partir dessa abordagem filosófica dos Guarani sobre si mesmos, busca-se compreender as práticas agrícolas como um conjunto de saberes orientados para a manutenção de um modo de vida, transmitido como um sistema de conhecimentos e técnicas com profundas reflexões e relações filosóficas. O *nhandereko* é sustentado pelo ideal de bem-viver e pelas suas formas de agir. O *teko*, como modo de ser, só é possível onde há condições de existência do tekoá: seres humanos e ambientes interdependentes, parceiros na produção de suas vidas, todos dotados de modos de ser e viver que implicam negociações e cooperações mútuas.

Na seção **Correspondências**, são disponibilizados dois vídeos que tratam da agricultura Guarani na cidade de São Paulo. O primeiro apresenta a diversidade de espécies de milho que os Guarani de aldeias quase urbanas mantêm. O milho e as práticas tradicionais de agricultura aparecem como fonte de relações econômicas, rituais e de conhecimentos — elementos condutores de práticas capazes de transmitir heranças culturais e tecnológicas e de produzir relações comunitárias.

Utilizar a biodiversidade como abordagem para adentrar os conhecimentos e as visões de mundo dos povos Guarani é uma forma de desviar e evitar estereótipos e preconceitos que atingem os povos indígenas, sobretudo no que diz respeito à pobreza, à escassez ou a supostos processos de perda de tradições. Valoriza-se novamente o olhar a partir dos conhecimentos, técnicas e tecnologias praticados pelos indígenas.

O segundo vídeo busca apresentar como a consolidação de territórios tradicionais e a possibilidade de manter vínculos com a terra permitem aos indígenas a manutenção e a reprodução de suas visões de mundo e de seu modo de vida tradicional. A partir da produção de alimentos, o vídeo enfatiza os aspectos da coletividade, da gratuidade e da importância que os Guarani atribuem ao seu modo de vida, o *nhandereko*. Pode-se visualizar como se produzem relações de trabalho, troca e pertencimento comunitário, que favorecem a permanência das pessoas nas aldeias e a ampliação populacional.

A seção **Movimentos** utiliza uma nuvem de palavras com nomes de frutas de origem em idiomas do tronco linguístico Tupi para incentivar a produção de desenhos. Trata-se de um exercício de descanso produtivo após leituras, estudos, pesquisas e debates propostos

anteriormente — ou, se utilizado de forma independente, de um exercício voltado ao desenvolvimento da observação, da criação de desenhos e de poéticas próprias.

74

A utilização de nomes de frutas silvestres e domesticadas que compõem a paisagem de roças e florestas habitadas pelos Guarani visa enfatizar a relação desses povos com a biodiversidade, o valor atribuído à diversidade de espécies, bem como a herança de saberes, classificações e substantivos indígenas presentes em nossas vidas e na língua portuguesa.

3.2.4 Parte IV: Habitar no mundo com plantas, arte e antropologia

Cada parte do material aborda elementos que constituem reflexões antropológicas, das mais simples às mais complexas, mais curtas ou mais longas.

A única parte do material que não possui atividades envolvendo desenhos é a última, pois sua proposta é avançar nas experiências com arte depois de os estudantes terem passado pelos textos poético, antropológico e literário, e tido contato com vídeos, músicas, vozes, sujeitos e ideias indígenas. Entende-se que esse percurso gera acúmulo de referências para a produção de trabalhos com arte que vão além do desenho, mas que dele se aproveitam como fonte de gestos, cores, inspirações, anotações e registros que podem lembrar percursos e movimentos.

A seção **Encontros** retoma os aspectos coloniais do pensamento científico e suas formas de conceber territórios e seres, bem como a pretensão de dominar a natureza pela racionalidade. A provocação é levar os estudantes a refletirem sobre como povos e plantas são seres resistentes e resilientes, mesmo tendo sofrido violências e processos de extermínio ao longo do colonialismo europeu na América, na África e na Ásia.

Para isso, outros textos são propostos como possibilidades de encontro com diferentes versões do mundo ou pontos de vista sobre este mundo. Ainda na seção **Encontros**, apresenta-se o texto em que Emanuel Coccia assume o ponto de vista das plantas para dialogar conosco. Aqui, as plantas falam e se impõem como condicionantes de nossas existências. Convidam-nos a refletir, de diferentes maneiras, sobre a importância das plantas que, próximas ou distantes, são onipresentes em nossas vidas. Essa é uma forma de mostrar aos estudantes que pensar com as plantas não é uma atividade exclusiva ou exótica dos povos Guarani, mas um experimento possível a partir de informações botânicas e discursos filosóficos — compreendendo que as coisas podem mudar de qualidade quando questionamos a maneira como vemos seus atributos e as classificamos.

Em seguida, na seção **Correspondências**, apresenta-se um vídeo que observa como a

vida dos seres vivos se desenvolve em complexas relações de correspondência com o sol e as plantas. Pretende-se refletir sobre como diferentes conhecimentos nos ajudam a compreender

75

que nós, seres humanos, somos parte dessas relações, e perceber a biosfera como “o supraorganismo onde vivemos, onde tudo interage e forma essa fina camada radiante” (KRENAK, 2021, p. 10).

A voz do narrador é do escritor indígena e membro da Academia Brasileira de Letras, Ailton Krenak. Esse vídeo é a versão audiovisual dos *Cadernos Selvagem – Flecha 2: O Sol e a Flor*, do Ciclo de Estudos Selvagem. O termo *selvagem* é utilizado aqui em oposição ao que é domesticado e controlado, ou seja, refere-se ao que nos escapa ao controle, ao que é livre e permite criações, associações e comparações. Segundo Krenak e sua equipe, o vídeo tem inspiração no livro *Biosfera*, de Vladimir Vernadsky (Dantes, 2019), “que trata da Terra como uma esfera de vida em atividade contínua e ininterrupta. Uma bela narrativa que envolve raios cósmicos, poeiras de estrelas, seres transformadores de energia solar e matéria verde” (KRENAK, 2021, p. 1). O diálogo sugerido como encerramento da seção busca funcionar como momento de inspiração, pesquisa e anotação de referências que possam incentivar criações artísticas.

Já a seção **Movimentos** apresenta o último texto escrito por um indígena neste material didático. Os excertos, extraídos de um artigo publicado digitalmente pela revista *Piseagrama*, apresentam a linguagem vegetal Guarani. Mais uma vez, a visão de mundo Guarani indica caminhos para a criatividade. Como exercer a escuta e o conhecimento das plantas após essa leitura? Como trazer os aprendizados, as coisas vistas e encontradas à vida da sala de aula — como fazem Coccia em seu texto, Krenak em seu vídeo e Izaque João com a linguagem vegetal Guarani?

Nesta proposta de atividade final, espera-se uma reflexão produtiva com as artes sobre como os humanos são seres envolvidos em múltiplas relações que merecem nossa atenção. Como exemplo, abordamos as plantas e seu papel na formação da biosfera e da atmosfera, como composições multiespécies que possibilitam a própria vida humana. Espera-se que os estudantes compreendam a possibilidade de criar linguagens e falas para acompanhar as inteligências indígenas e vegetais.

A seção **Movimentos** empenha-se em apresentar figuras de instalações artísticas e definições conceituais dessa forma de arte para estimular os alunos ao trabalho coletivo e colaborativo na produção de instalações e exposições. Ao final, a seção aborda os procedimentos de planejamento e execução dos projetos garantindo a segurança na escola e a

ética responsável dos estudantes em relação às suas obras de arte.

76

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Mauro W.B. **Caipora e outros conflitos ontológicos**. São Paulo: Ubu, 2021.

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AZEVEDO, Ainá. **Um convite à antropologia desenhada**. METAgraphias: metalinguagem e outras figuras v.1 n.1 (1) março, 2016.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. BODART,

Cristiane. **Dicionário de Ensino de Sociologia**. São Paulo: Editora Atlas, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o poder simbólico**. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 2014. p. 210 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 2012.

BRASIL. **LEI n.º 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892

CARMO, Erinaldo F.; NASCIMENTO, Silas C. Gomes. **O índio e o negro nos livros didáticos de sociologia adotados no PNLD**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais - RBHCS. vol. 7 nº 14, Dezembro de 2015.

CARIAGA, Diógenes E. **Considerações sobre a territorialidade e as transformações entre os Kaiowá e Guarani em Te'ýikue, Caarapó–MS** In: Diálogos com os Guarani : articulando compreensões antropológicas e indígenas. Org.: Nádia Heusi Silveira, Clarissa Rocha de Melo, Suzana Cavalheiro de Jesus. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. p. 57-58

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Revista Trabalho & Educação. v.23, n.1, p.187-205. Belo Horizonte, 2014.

CRESPE, Aline C.; SILVESTRE, Célia F.; Tekoha, Nhande Reko, Kokue: **o território como condição para a produção de alimentos e do modo de vida bom e belo entre os Kaiowá e os Guarani**. In: Saberes, sociabilidades, formas organizacionais e territorialidades entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2018

CTI, Centro de Trabalho Indigenista. Comissão Guarani Yvyrupa (CGY) e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Mapa Guarani Digital**. 2017. Disponível em: <https://guarani.map.as/#/>

DUARTE E SILVA, Rafael Arcanjo; CONCEIÇÃO, Gabriel Luís. **O impacto da reforma do ensino médio nos Institutos Federais de Educação: a ótica dos docentes do IF sudeste MG campus Santos Dumont sobre as mudanças na prática pedagógica**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 2, n. 23, p. e13607, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.13607. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13607>. Acesso em: 01 fev. 2025.

DURHAM, Eunice. **Ensino de Antropologia**. In: GROSSI, Miriam Pillar, et.al. Ensino de Antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras. Blumenau: Nova Letra, 2006.

EMGC, Equipe Mapa Guarani Continental. **Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai**. / Equipe Mapa Guarani Continental - EMGC. Campo Grande, MS. Cimi, 2016.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGA, A. B. **Uma análise crítica sobre a reconstrução da trajetória histórica da Sociologia na educação básica: Investigando o chamado período de exclusão**. Ciências Sociais Unisinos, v. 56, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93868385004>

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 12: os intelectuais, o princípio educativo. Cadernos do Cárcere**. vol 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro:

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). **The Invention of Traditions**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 320 p.

HUI, Yuki. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu, 2020.

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

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

IPHAN, Brasil. **Pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani**. Centro de Trabalho Indigenista (CTI), 2011.

KEESE DOS SANTOS, Lucas; OLIVEIRA, José Eduardo. **Os agricultores Guarani e a atual produção agrícola na terra indígena Tenondé Porã** [livro eletrônico]: município de São Paulo. 1. ed. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU), 2020.

KRENAK, Ailton et.al. **Flecha 2 – O Sol e a Flor**. Arquivo Selvagem. 2021. Disponível em: selvagemciclo.org.br/comunicacoes/flecha-2-o-sol-e-a-flor-subtitulo-dialogos-cosmicos/.

KUENZER, A. Z. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, v. 21, n. 70, p.15-39, 2000.

KUSCHNIR, Karina. **A antropologia pelo desenho. Experiências visuais e etnográficas**. Cadernos de Arte e Antropologia, v.5, n.2, p. 5-13, 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LITTLE, P. E. Os conhecimentos tradicionais no marco da intercientificidade. In: LITTLE, Paul E. (org.). **Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias na intercientificidade**. São Paulo: Annablume: 2010.

LOPES, A. C. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, v.23, n. 80, p.389-403, 2002.

MACHADO, L. R. S. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil**. Pro-Posições, Campinas, Editora da Unicamp, v. 131, n. 37, p. 92-110, jan./abr, 2002.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MEUCCI, S. **Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente.** Ciências Sociais Unisinos, v. 51, n. 3, 9 nov. 2015.

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. **Sociologia e Educação Básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo.** Revista de Ciências Sociais, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 87–101, 2016.

MILLIORIN, Simone Aparecida. **Implicações da reforma do ensino médio na oferta dos cursos de ensino médio integrado em Institutos Federais.** Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação - UFPR. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/89320/R%20-%20T%20-%20SIMONE%20APARECIDA%20MILLIORIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MONTANARI, M. DA R.; SORDI, C.. **Processos de criação em arte generativa como metodologia de atravessamento: pesquisa colaborativa transdisciplinar com comunidades guarani e kaiowá.** ARS (São Paulo), v. 21, n. 48, p. 237–300, maio de 2023.

MORAES, A. C. **Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade.** Cadernos Cedes, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 12ª ed.. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Cortez, São Paulo, 2011

MOURA, Dante Henrique. LIMA, Domingos Leite e SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2015, v. 20, n. 63 pp. 1057-1080. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>>. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

MURA, Fábio. **De Sujeitos e objetos: um ensaio crítico de antropologia da técnica e da tecnologia.** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 95-125, jul./dez. 2011

MURA, Fábio. A política como técnica de uso e como ato transformador: algumas reflexões a partir do caso dos Kaiowá de Mato Grosso do Sul. In: SAUTCHUK, Carlos et