

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

Leonardo de O. Guaragni

**ANTROPOLOGIA E/COMO EDUCAÇÃO:
metodologias críticas, burocracias e mutualismo relacional**

Porto Alegre
2021

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

Leonardo de O. Guaragni

**ANTROPOLOGIA E/COMO EDUCAÇÃO:
metodologias críticas, burocracias e mutualismo relacional**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciatura em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Silva Virginio

Porto Alegre
2021

Leonardo de O. Guaragni

**ANTROPOLOGIA E/COMO EDUCAÇÃO:
metodologias críticas, burocracias e mutualismo relacional**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciatura em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Silva Virginio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(Orientador)

Prof. Dr. Leandro Raizer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. José Otávio Catafesto de Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*seja devasso
seja vulcão
seja andrógino
cavalo de Dionysos
no diamante mais precioso*

Roberto Piva

RESUMO

Nesse trabalho analiso algumas relações possíveis entre a Antropologia e a Educação. Não me detenho tão só nessa questão, porém procuro ampliar as considerações sobre Educação a partir de pesquisas, metodologias e análises socioantropológicas. Enquanto análise relacional, assumi a tarefa de revelar algumas potencialidades teóricas e praxiológicas da relação entre Antropologia e Educação. Nesse sentido, minha pesquisa concentrou-se em leituras específicas das duas áreas, com ênfase numa Antropologia crítica às metodologias reducionistas e numa Educação voltada à experiência da *práxis* em contraste com o descritivismo dos documentos oficiais sobre escolarização e aprendizagem. Essa situação é contextualizada na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos relatos de observações participantes no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Minha argumentação vai de encontro ao possível equacionamento entre a crítica à rigidez da docência autoritária e de potencialidades do relacionalismo proximal do mutualismo. No decorrer da pesquisa surgiram múltiplos diálogos teóricos e pude acrescentá-los na medida da escritura. A tamanha relevância da participação no Pibid será apresentada conforme o capítulo que trata especificamente sobre isso. Certas considerações críticas poderão ser ampliadas em futuras pesquisas e escritas, já que o tema revela outros diálogos em potencial. Antropologia e/ou Educação: a cada leitura realizada, teoria compreendida e a *práxis* pedagógica afirmada na experiência educacional – tanto mais possibilidades há nesse campo interrelacional.

Palavras-chave: Antropologia. Educação. BNCC. Pibid. Metodologia crítica.

ABSTRACT

In this work I analyse possible relations between Anthropology and Education. I do not hold myself only in that question, but I search to extend the considerations about Education through researches, methodologies, and socioanthropological analytics. As a relational analysis, I assumed the task of reveal some theoretical and praxiological potentialities about the relation between Anthropology and Education. In this sense, my research concentrated on specific readings from the two fields, with emphasis in a critical Anthropology to reductionists methodologies and in an Education oriented to the experience of práxis in contrast to the descriptivism of official documentations on schooling and apprenticeship. This situation is contextualized in the analysis of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and in the reports of participant observations on the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). My argumentation meets the possible equating between the critics to the rigidity of authoritarian teaching and of potentialities through the mutualism of proximal relationalism. In the course of research emerged multiple theoretical dialogues and I could add them insofar the writing. The paramount relevance of my Pibid's participation will be presented under the chapter that deals specifically with this. Certain critical considerations may be expanded in future researches and writings, since the theme reveals other potential dialogues. Anthropology and/as Education: each accomplished reading, understood theory, and the pedagogical práxis affirmed in the educational experience - all the more there are possibilities on this interrelational field.

Keywords: Anthropology. Education. BNCC. Pibid. Critical methodology.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. OUTRAS METODOLOGIAS OU A SOCIOANTROPOLOGIA COMO ENVOLVIMENTO CRÍTICO.....	14
3. APRESENTAÇÃO DE UM RELACIONALISMO PROXIMAL DA APRENDIZAGEM.....	23
4. OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO E ALÉM DO DESCRITIVISMO..	35
4.1. SOBRE DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO, EM PRINCIPAL A BNCC.	38
4.2. ALGUMAS TEORIZAÇÕES SOBRE ANTROPOLOGIA E BUROCRATIZAÇÃO: COMO IR ALÉM DISSO.....	45
5. NO CAMPO EDUCACIONAL: ENTRE ANTROPOLOGIAS RELACIONAIS NUMA PAISAGEM CRÍTICA.....	54
6. CONCLUSÃO.....	66
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69

1. INTRODUÇÃO

Como é possível que tenha algum poder sobre vós senão por meio de vosso consentimento? Como ousaria atacar-vos sem vossa cooperação? O que poderia fazer convosco se não fôsseis receptadores do ladrão que vos rouba, cúmplices do assassino que vos mata e traidores de si mesmos?

Étienne de la Boétie

Essa introdução descreverá o conteúdo do trabalho redigido por mim. Porém, também destacará alguns elementos essenciais à compreensão do texto subsequente. Após a redação de todo o trabalho, a pesquisa revelou algumas possibilidades além das até então apresentadas, portanto assumo aqui a tarefa de demonstrar algumas percepções e perspectivas introdutórias que revelarão aspectos cruciais da textualidade. Eu seria inoportunamente injusto deixando tais percepções, perspectivas e citações fora do trabalho, afinal constituem uma importância teórica que ajudará o leitor na compreensão do texto, assim como me auxiliou na escritura desse.

Antes de começar alguma linha de apresentação ampliada, gostaria de indicar noções de estrutura do trabalho. A começar pelo tema: minha pesquisa foi direcionada de imediato às considerações relacionais entre Antropologia e Educação. Tematizar tal relação me foi de importância no diagnóstico dos significados interrelacionais das disciplinas. Não preciso ir muito adiante nisso – trata-se da interdisciplinaridade no sentido mais amplo possível. Mais que isso, a pesquisa do tema suscitou a observação de variadas possibilidades dessa relação, tão logo percebi a presença da Antropologia na Educação e vice-versa. Concluí provisoriamente que o tema cairia bem enquanto início, o que revelou uma potencialidade ampliada de pesquisa. Mais do que textualizar a Antropologia "na" Educação, insisti na conjunção: Antropologia "como" Educação.

A Antropologia revelou-se de importância na analítica de uma ida além dos pressupostos corriqueiros da Educação. Há muitos trabalhos que tratam disso – mais no sentido da Antropologia da Educação do que propriamente de uma Educação antropológica. É nesse último sentido que procurei problematizar o *status quo* científico e burocrático,

possibilitando a inserção da Antropologia não enquanto disciplina reducionista da "relativização" da Educação, mas que tornasse possível a hipótese dessa Educação antropológica. Minha preocupação central vai de encontro à epígrafe de Étienne de La Boétie: por que a burocratização educacional é tão pertinente mesmo através da inserção de vários conceitos socioantropológicos que elogiam a diversidade? Há uma cumplicidade na irrealização desses conceitos na *práxis* educacional – provoquei pensarmos sobre essa imediação da *práxis* docente e discente que rejeitasse o reducionismo descritivista dos documentos oficiais, mesmo que não negando-os *in toto*. Há alguma "outra" mediação possível: ela é encontrada em construções coletivas e diversas, onde a Educação antropológica adentra de todo.

Essa condição vai direto de encontro com essa afirmação:

No exame de questões de educação é frequentemente proveitoso ignorar-se temporariamente a escola e voltar o pensamento de início para outras situações humanas mais gerais. (DEWEY, 1976 [1938], p. 46)

Tenho como problema de pesquisa essa ida além da instituição escolar, com a finalidade de concluir (provisoriamente) sobre algumas questões de pertinência na educação ampliada que retornem ao processo de escolarização em si. Como o trabalho centra atenções na situação formativa enquanto licenciando, há a pretensão de estipular significados educacionais na escola. Porém, a possibilidade de ampliação temática, juntamente à Antropologia, revela potencialidades de análise que favorecem o significado e a *práxis* educacional em variados âmbitos e multiplicidades diversas. "Outras situações humanas mais gerais", conforme Dewey, assumem que a experiência da educação pode ser ampliada na medida em que são observados múltiplos contextos e assumidas as diversidades étnicorraciais e de emergências das práticas mais variadas possíveis – em quesito de Educação e suas alteridades pertinentes.

Há alguma crítica a ser feita. Uma delas está nesse pano de fundo etnológico que procuro enfatizar. Por mais que o trabalho não esteja encarcerado dentro da tematização de Antropologia Indígena, meus trabalhos de campo e minhas análises concentram-se, em muito, nessa situação disciplinar e suas metodologias. Portanto, procurei tomar como potência crítica o que os grupos indígenas há muito têm afirmado sobre a educação burocratizada – e o que há por ver além disso tudo. Assim, afirmações como essas são de importância nessa pesquisa:

A maioria das críticas que escuto dos Guarani sobre a escola, o posto de saúde e outros braços do Estado é sempre nesse sentido: são forças que alteram os tempos, o uso dos espaços e territórios, a produção de seus corpos – que atuam sobre a codificação de seus fluxos de vida. (KEESE DOS SANTOS, 2021, pp. 314-5)

Apresentei até aqui algumas analíticas que permeiam essa temática da relação entre Antropologia e Educação. Provoquei pensarmos numa ideia de Educação antropológica – por isso selecionei o título de complementaridade da "Antropologia e/ou Educação", como afirmado anteriormente. Agora gostaria de assumir uma descrição mais direta do conteúdo do trabalho, conforme sua ordem estrutural. Enquanto técnica de pesquisa e escrita, quis introduzir o trabalho com textos teóricos do que está colocado na minha escritura. O segundo capítulo, sobre metodologia, enfatiza uma crítica às noções básicas de academicismo cientificista. Assumi essa tarefa no sentido de aproveitamento dos significados de nossas práticas acadêmicas, indo além de uma abordagem tecnicista e refletindo minha metodologia de escrita e pesquisa sob uma condição analítica diversa. É uma possibilidade de trabalho, tão logo sabemos que as estruturas acadêmicas exigem "obviedades objetivadas", porém não são refratárias às possibilidades mais ampliadas do campo das Ciências Humanas e suas poéticas.

No terceiro capítulo fiz uma apresentação conceitual do que estará potencializando as análises subsequentes. Procurei demonstrar o quão urgente é a inserção de certos conceitos praxiológicos. A ideia de um "relacionalismo proximal da aprendizagem" provém da leitura crítica e das observações de necessidades educacionais que rompem com autoritarismos, violências e a subjugação sob hierarquizações. A educação como um todo, na sua historicidade prática, permanece reproduzindo dominações, todas elas viabilizando a negação do relacionalismo ampliado entre docentes e discentes. A proposta desse mutualismo evoca a perspectiva de Piotr Kropotkin (2009 [1902]). Uma ideia que está inserida, nessa discussão, é essa consideração: "a educação é associada ao castigo que ela acompanha em caso de resistência do aluno" (LE BRETON, 2013 [2006], p. 193). Isso não define toda ação pedagógica, porém as que analiso aqui define sim. A "resistência" discente impede *ad infinitum* as autoridades pedagógicas decrépitas.

O quarto capítulo possui como atribuição a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em suas artificialidades, descritivismos, reducionismos e "palavras belas", a documentação oficial assume uma tentativa de descrição do real que concretiza uma escritura não facilmente pragmatizável. Essa é a hipótese que trago nessa pesquisa, qual seja, a de que os documentos oficiais são mera descrição de uma realidade ideal, invisibilizando

ideias, práticas e disciplinas específicas na marginalização da *práxis* pedagógica em si. A mediação que os documentos oficiais realiza não efetiva *in toto* o que está ali afirmado. Essa assimetria precisa ser melhor analisada, e essa foi a tarefa dessa pesquisa e escrita.

Interrompo momentaneamente a descrição dos capítulos a fim de indicar a metodologia utilizada nesse trabalho. Assumi uma tripla tarefa analítica, em que me baseei em metodologias específicas: 1) teorização socioantropológica da Educação, através de pesquisa bibliográfica, anotações regulares, reflexões com certa sistemática e escrita criativa; 2) análise de documentos oficiais, como visto acima sobre o quarto capítulo, em que refleti criticamente sobre seus significados e suas possíveis abordagens práticas; e 3) observação participante no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹, onde presenciei reuniões do programa e da escola participe, assisti aulas da professora titular da escola e de outros colegas do programa, ministrei aulas e dialoguei diretamente com docentes, coordenadores, colegas do programa e discentes da escola.

A partir desse último ponto posso descrever o quinto e último capítulo. O campo educacional me provocou reflexões que não seriam possíveis sem tal experiência. A etnografia é potente na relação entre interlocutores e na apresentação de socialidades específicas. Procurei me valer dessa metodologia com o propósito de trazer à tona certas problemáticas ou desafios no campo da educação. Nesse capítulo descrevo situações e opiniões que considero conflitivas dentro da pedagogia escolar. Na análise dessas discursividades conflitivas, uma resolução explicativa e teórica foi de difícil tomada. No equacionamento entre tais perspectivas conflitivas pude incorporar a teorização dos capítulos iniciais do trabalho, assim resolvendo (provisoriamente) as considerações da observação participante. Sendo tema de controvérsias, imagino que a leitura desse capítulo final trará questões além desse trabalho, conforme concluí na parte final da pesquisa.

Ainda alguma coisa precisa ser delineada aqui.

A violência se dilui nas relações sociais e não poupa nenhuma faixa etária. Na

1 O Pibid é um programa vinculado ao Ministério da Educação (MEC), criado em 2007 e continuado até agora. Entre alguns períodos críticos, com cortes e ameaças de extinção – como resultante das políticas reacionárias a partir de 2016 –, o Pibid afirma-se enquanto oportunidade de experiências iniciais na docência. Tal inserção é paradigmática de um período em que as propostas educacionais atingem uma necessidade de ampliação e valorização da carreira docente. Os aspectos mais negativos dos cortes e ameaças de extinção estão diretamente vinculados ao desgoverno que oficializa práticas de repúdio à docência, portanto tornando ainda mais necessária a continuação do programa. Aos discentes acadêmicos, é oportunidade de máxima relevância, tanto pelas experiências iniciais na docência e na participação pedagógica e administrativa das escolas, quanto no recebimento de uma bolsa que, apesar do módico valor (a ser analisado, imagino, e aumentado quando possível), é essencial na continuidade de estudos e na motivação à iniciação docente.

periferia do mundo escolar, os jovens alunos levam surras quando os veteranos, que têm autoridade sobre eles por uma espécie de contrato de proteção, acham que eles não conseguiram dinheiro suficiente em arrecadações ou acham que os jovens alunos não se comportam a seu gosto. Laços de apadrinhamento, não desprovidos de brutalidade, estruturam essas relações. Ritos de passagem, em que são frequentes agressões físicas ou morais, submetem os neófitos que têm acesso ao *status* de estudante. (LE BRETON, 2013 [2006], p. 195)

É estranho no início de um escrito trazer esse tipo de consideração. Não quero tratar reflexivamente sobre tal citação, porém colocá-la como modo de introdução às considerações subsequentes. Essa temática está repleta de possibilidades, e tive de limitar algumas posições que me levariam a ampliar a bibliografia utilizada. O que se vê, a partir de citações como essas, é o que está colocado quando trabalhamos com Educação. Essa disciplina exige que estejamos abertos à conflitividade da situação pedagógica, onde questões de particular dificuldade estão inseridas no cotidiano escolar. Veja-se essa afirmação, que está diretamente conectada ao capítulo cinco: "O direito de corrigir torna-se privilégio dos professores" (*Id.*, p. 196). "Ser" ou "dever ser" confundem-se sob essas afirmações. Por vezes "é" assim, como os leitores verão no decorrer do texto. Por outras, o "dever ser" diferente disso só pode aparecer conforme multiplicamos críticas à pedagogia violenta que acontece por aí.

A justificativa a esse trabalho se dá na mesma linha de argumentação acima. Não significa que erradicarei toda mediação com documentos e ideias de "dever ser". Porém, algumas afirmações descritivistas e reducionistas que estão aí colocadas, na oficialidade documental e nas ideias sobre educação, precisam de imediato uma ida à *práxis* ou, como afirma Dewey, ir a "outras situações humanas". A partir de pesquisas como essas, na disseminação e compartilhar de ideias, em coletivizações na diversidade – é na pretensão de tais condições de potência que justifico a relevância desse texto, no inacabado das ideias e na imediação das múltiplas práticas pedagógicas. E é claro: sempre rejeitando as autoridades totalitárias e repressivas.

Gostaria de não desperdiçar mais uma citação, essa que dará o tom das leituras feitas a partir daqui:

A duração de uma tal memória era então limitada, pela força das coisas, na duração do grupo. Se subsistem todavia testemunhas, se por exemplo antigos alunos se lembram e podem tentar lembrar a seu professor o que este não se recorda mais, é porque no interior da classe, com alguns colegas, ou fora da classe, com seus pais, eles formavam pequenas comunidades mais reduzidas e, por isso, mais duráveis; e os acontecimentos da classe interessavam também a estas sociedades menores, ali tinham sua repercussão, ali deixavam traços. Mas o professor delas estava excluído, ou pelo menos, se os membros dessas sociedades o incluíssem, ele mesmo não o

cabia. (HALBWACHS, 1990 [1968], p. 30)

É do feitiço desse trabalho enfatizar, *de contrario*, que o docente cabe sim no agrupamento social junto aos discentes e suas comunidades ampliadas. A criação de uma "memória coletiva", que dê ênfase à significação de importância da Educação, é possível numa socialidade de respeito e compartilhar da existência experimental. A institucionalidade reprodutivista não alcançará mais do que insensibilidades mercadológicas na violência simbólica e prática. Além disso tudo, criemos um agrupamento criativo. Os processos pedagógicos acontecem a cada segundo, falta-nos romper com lógicas destrutivas e insistir na pedagogia do cotidiano e na criação de laços sociais que ampliem nossa experiência da realidade.

2. OUTRAS METODOLOGIAS OU A SOCIOANTROPOLOGIA COMO ENVOLVIMENTO CRÍTICO

Devo apresentar algumas considerações metodológicas sobre o trabalho a seguir. Tratando-se de socioantropologia, num sentido amplo, minha pretensão é exacerbar a movimentação teórica possível dentro da diversidade de abordagens que a disciplina apresenta. Tal mover diverso é evidência dos significados a que a socioantropologia é envolvida: no que se refere à sua capacidade de múltiplas contextualidades, no diálogo interespecífico e nas potências da corporeidade participativa, é importante salientar o aspecto metodológico variável da disciplina.

O que não significa um pós-modernismo ingênuo – no sentido do "vale tudo" ou da negação de metanarrativas como mera apresentação de fatos. Irei recorrer à analítica antropológica diversificada como enfoque crítico às ortodoxias descritivistas. Esse será um potencial de análise no quarto capítulo, qual seja, da análise bibliográfica numa hermenêutica crítica. Outro, que ficará mais evidente no quinto capítulo, diz respeito às observações participantes e ao envolvimento dialógico em variados momentos. Essa apresentação breve, em relação a capítulos específicos, não deve deixar com que a metodologia seja explicitada tão só por uma inscrição positiva. Gostaria de tomar o momento a fim de filosofar antropológicamente sobre metodologias.

Um dos aspectos centrais dessa abordagem é a capacidade de observações perceptivas onde não seja possível inscrever a análise de forma reducionista. Quero explicar aqui um pouco o que considero como "reducionismo". Primeiro, dar uma consolidação teórica ao significado contextual das Reduções Jesuítico-Guarani, ou seja, que no sentido do discurso sobre a educação e sobre práticas pedagógicas estejamos diante do fato histórico aqui relatado. Essa historicidade carrega em seu âmbito de precisão a ideia de uma "redução": portanto, o resultado almejado vai de encontro à causalidade da negação de algo em referência ao efeito pretendido. Quer-se o indígena como não indígena – mais que isso, quer que ele permaneça numa singularidade especificada na estratégia de controle colonialista. Essa é uma das explicações sobre minha abordagem contrária ao reducionismo. Aqui vai um exemplo dessa situação, quando Bartomeu Melià discorre sobre projetos coloniais que "parecem trabalhar a favor do Guarani":

El intento de institucionalizar un guaraní "puro", a través de la enseñanza escolar. El principal defecto del proyecto es que desconoce los hechos de la lengua, sobre todo los hechos históricos, y carece de una gramática aceptable del uso actual del guaraní. (MELIÀ, 1997 [1986], p. 263)

Quando recorremos às análises críticas sobre o papel desempenhado pelas documentações burocráticas, junto a seu significado prático na dominação de outrem, é que aparece com mais obviedade o que pretendido. É nessa interface que o reducionismo, enquanto estratégia de dominação, possui a finalidade interminável da negação de alteridades. A ontologia aqui requerida, como uma crítica à dominação, também tenta socorrer o pensamento filosófico e a prática de movimentação antropológica dos reducionismos históricos. Não é a inscrição de "algumas" metodologias, enquanto afirmação de via única, uma finalidade de dominação? Algumas sim; num outro sentido, outras metodologias podem ser suscitar na medida de nosso desajuste com o até agora estabelecido.

"Desorganizados" ou "sem lei" – "desajustados", portanto desviantes – foram conceituações de abordagens que metodologizaram colonialmente os grupos humanos encontrados durante a história de dominação ocidental e sobre grupos marginalizados socialmente. Esquece-se com frequência do impacto de *Street Corner Society*, texto de William Foote Whyte (WHYTE, 1993 [1943]). Essa obra assume a indicação organizativa de grupos até então vistos como desorganizados, vide o fato da estrutural social observada entre os *corner boys*. O exemplo sugere a urgência da necessidade de estabelecermos "organizações" ali onde só é enxergado um "anarquismo desorganizado". Isso implica a seguinte situação da escrita antropológica:

[...] se nossas produções culturais dependem de inovação, não é de surpreender que, em sua maior parte, *os textos antropológicos sejam polêmicos*. Os arranjos das categorias analíticas são derrubados. Mas o deslocamento só pode ocorrer com base em uma posição anterior, de modo que ele antes amplia do que refuta essa posição. (STRATHERN, 2006 [1988], p. 49; grifo meu)

É na "posição anterior" que devemos nos concentrar aqui. Justo pela metodologia de observação documental, da analítica dos textos jurídicos e das discussões oficializadas como relevantes, é aí que se dão importantes críticas da burocracia. E não só nisso: a própria condição de pesquisador participante evoca a problemática da pesquisa, qual seja, de estabelecer o significado da relação entre texto, *práxis* e teóricas antropológicas. Exemplo disso está na pesquisa-ação, conforme uma das definições dadas por David Tripp (2005, p. 458):

[...] a pesquisa-ação emancipatória é uma modalidade política que opera numa escala mais ampla e constitui assim, necessariamente, um esforço participativo e colaborativo, o que é socialmente crítico pela própria natureza.

As polêmicas trazidas à tona pela Antropologia revelam o aspecto desconcertante dos significados interacionais ampliados na relação acima indicada – e isso se dá com mais força a partir da pesquisa-ação emancipatória. Quer seja através da ótica documental, onde a oficialidade evidencia aspectos ontológicos – reversíveis porém debatidos num âmbito particularista –; na *práxis*, locus inevitável da discordância em conflitos criativos (como uma "cultura" em inovação eventualística); ou, ainda, nas teorias antropológicas tornadas ação crítica – esses âmbitos de análise metodológica evidenciam a necessidade de leituras específicas. Vejamos cada ponto em sua importância.

A metodologia da leitura requer um aparato conceitual específico. Porém, lê-se muito a fim de encontrar parâmetros de definição conceitual. Toma-se a situação como um ciclo – entretanto, iniciar pela leitura de documentações oficiais pressupõe a tomada do "argumento alheio", ou seja, a apresentação de um sujeito que irá subsequentemente contrastar com nossa crítica singular. Mas nem tão singular assim, caso tenhamos em vista a multiplicidade teórica dentro de um único sujeito – isso deve revelar a noção de "dividualidade", conforme conceitualizado por McKim Marriott (1976).

Dividir-se é característica da transicionalidade. A pesquisa-ação num sentido emancipatório requer essa política ampla. Isso ficará explícito na análise pós-estruturalista da análise das discursividades. O que a documentalidade oficial não deixa evidente é essa "estrutura de significação": não o quer por eficiência de método de dominação. A metodologia demonstrativa das definições ontológicas da legislação deve auxiliar na amplificação dessa abordagem. Como método de leitura crítica, primeiramente a apresentação dos documentos precisa ser veiculada num aspecto de "limpidez" conceitual – isso é realmente possível? Ou será que toda crítica à oficialidade precisaria *devir* não só na *práxis*, porém na continuação burocrática? Na crítica à escritura veremos o significado desse questionamento.

Alguma resolução se dá pela sequência das etapas – em constante contradição criativa: a da leitura pela *práxis*. Enquanto metodologia de participação observante, é assumida uma postura dialética nos contrastes de efetivação na *práxis* docente. Isso em referência à documentação analisada. Sabe-se, enquanto obviedade aparente, que a legislação não é "realmente" um reflexo da realidade. Mas o é "idealmente", ou provoca pensar que assim seja

num futuro de realização concreta de acertos específicos. A suposta dicotomia existente entre esses âmbitos – da "realidade real" e da "realidade ideal" – só pode ser resolvida com alguma leitura teórica. Acreditando possível que alguma solução seja apresentada pela antropologia, a dicotomia cai às conclusões imparciais da dinâmica social. Movimentações de *anthropos* em que se assume a continuidade no desregular das previsões da realidade.

O "como" analisar isso é o importante aqui. Estabeleceremos uma possibilidade de método tão logo essas circunstâncias estejam amplificadas pela conceituação apresentada. Segundo os critérios estabelecidos até aqui, as leituras dessas "expectativas" docentes devem concluir alguma proposta ao futuro, portanto se redigem escrituras ontológicas projetivas no agora. No sentido de contraste analítico, a leitura de documentações oficiais não pode ter como finalidade única o estabelecimento de uma hermenêutica concomitante à harmonia teórica do academicismo. As leituras usuais são discursividades que tomam o mesmo caminho aqui criticado, qual seja, o da oficialização de "realidades ideais". Seria a busca de um númeno o *telos* educacional? O método circular aqui apresentado torna essa fenomenologia abstrata um dos pontos de contato com o real. A teórica antropológica põe termos possíveis ao *sentipensar* educacional atualizado na *práxis* de observações participantes (MORAES & DE LA TORRE, 2004; ESCOBAR, 2014).

É a partir do "pluriversal" desse *sentipensar* que evoco a seguinte contribuição:

Imagine-se o leitor sozinho, rodeado apenas de seu equipamento, numa praia tropical próxima a uma aldeia nativa, vendo a lancha ou o barco que o trouxe afastar-se no mar até desaparecer de vista. Tendo encontrado um lugar para morar no alojamento de algum homem branco – negociante ou missionário – você nada tem para fazer a não ser iniciar imediatamente seu trabalho etnográfico. (MALINOWSKI, 1978 [1922], p. 19)

Ora, minha análise é tributária da noção metodológica sobre a observação participante, conforme e a partir de Malinowski. Apesar das inúmeras bibliografias possíveis sobre o assunto (cf. WHYTE, *op. cit.*, *Appendix A, Training in participant observation*), o retorno ao princípio é importante. Certo é afirmar que "observar" e/ou "participar" não foram inventados por Malinowski. Os naturalistas anteriores a ele, por exemplo, estabeleceram noções de relevância nesse sentido, com longas viagens de observação em que participavam efetivamente do ambiente em que estavam. Filósofos da Antiguidade podem ser citados como tendo realizados esse tipo de travessia em busca de conhecimento. Não poderiam ter descrito territórios, relações interespecies e alteridades epistemológicas sem essa abordagem de

observações participantes. Porém, aqui enfatizo a "socialidade" da observação participante de Malinowski em sua aventura antropológica. E não só isso: em referência ao trecho acima, a ideia (romantizando o trabalho antropológico [?], porém também é importante!) de que há um "ponto de não retorno" a partir do início da participação observante.

Essa situação deve revelar um aspecto central no meu trabalho, qual seja, o da entrega da corporeidade à *práxis* de docência e pesquisa. Enquanto a pesquisa documental assume um caráter historicista e hermenêutico, na análise de redações finalizadas e desconstruídas conforme temporalidades interpretativas, a *práxis* evidencia duas circunstâncias metodológicas: 1) na docência e suas observações participantes, a inevitável surpresa das temáticas, da criatividade de pensamento narrativo e das intervenções (por vezes conflitivas) do grupo discente; 2) na pesquisa: a problemática é afirmar o método de "estar com textos", com pessoas e ideias. Impossível é a separação entre essa *práxis* e o *sentipensar* particular daquele que redige sobre metodologia.

Apesar de apresentar aqui noções metodológicas e critérios de especificação do que será empregado no trabalho, a análise que devo me ater é de crítica à adaptação do *labor* humanístico aos cânones de expectativas lógico-descritivas. Sabe-se – e é de ampla divulgação banal – o já dito acima sobre a ideia de postular o "vale tudo" metodológico do pós-modernismo e das filosofias críticas. Isso também ficou inscrito a partir da teoria de Paul Feyerabend. Em seu *Contra o método*, o autor assume uma postura conceitual referenciada no anarquismo. Em nota, expressa um desacordo com a "seriedade" e o "puritanismo" do mesmo. Não me atenho aqui às consequências teóricas desse reducionismo conceitual. Porém, assumo a ideia ainda mais crítica do autor: ele preferirá utilizar o termo "dadaísmo", afirmando:

Um dadaísta está convencido de que uma vida mais digna só será possível quando começarmos a considerar as coisas com leveza e quando afastarmos de nossa linguagem as expressões enraizadas, mas já apodrecidas, que nela se acumularam ao longo dos séculos [...]. (FEYERABEND, 1977 [1975], p. 26)

A consideração das "coisas com leveza" é o que atribuo metodologicamente aqui à minha analítica. A procura de enraizamentos expressivos leva inevitavelmente à interrupção da linguagem. Fatos acabados na objetividade terminam na concretude do desejo de controle do real. A objetividade, em muito, é a ilusão obsessiva da "vontade de aparecer". É uma fenomenologia específica – a saber, uma que deseja controlar o mundo concreto através da inscrição de "métodos" da aparição. Diz-se "fazer aparecer" – o que há é o imperialismo da

objetividade particularista. Num certo sentido, e atravessando o dadaísmo de Feyerabend até o surrealismo de Artaud, esse afirma: "Toda a escritura é uma porcaria" (ARTAUD, 1995, p. 209). Contextualizando suas internações em manicômios por "loucura", é importante observar sua luta contra manuais psiquiátricos. Porém, isso não significa necessariamente a negação do escrever. Muito menos a impossibilidade de que a inscrição de signos possa negar algum método de objetivação das realidades transitórias. Falando nessa tônica, Derrida nos auxilia em tal compreensão:

A minha obra, o meu rasto, o excremento que *me* rouba *do* meu bem depois de *eu* ter sido roubado *por ocasião do* meu nascimento, deve portanto ser recusado. Mas recusá-lo não é aqui rejeitá-lo, é retê-lo. Para me guardar, para guardar o meu corpo e a minha palavra, é necessário que eu retenha a obra em mim, que me confunda com ela para que entre mim e ela o Ladrão não tenha a menor chance, que a impeça de cair longe de mim como escritura. (DERRIDA, 2014 [1967], p. 268)

A retenção da obra em si, conforme o comentário de Derrida à obra supracitada de Artaud, não é a negação da escritura. A objetivação, com suas ilusões de métodos de obtenção do real, "procura algo": como um corpo vive. É no corpo que a retenção da obra se dá – impossível é instaurar uma objetividade que constanja o corpo na concretização num *telos* que arruína a possibilidade do contrário ao princípio de contradição. Como uma máxima antropológica: nem um, nem outro – um "entre". E esse "entre" é apregoadado às caracterizações singularistas dos manuais de controle ontológico.

Essa inversão da objetividade pela subjetivação efetivada por um corpo retido, mesmo assim "lutando" por afirmações no "mundo real", é o que gostaria de enfatizar quanto à temática do trabalho e suas abordagens metodológicas. *Caso eu fizesse distinto, não seria minha escritura*. Essa tentativa de objetivação é isso mesmo: uma tentativa. As leituras infinitas e suas hermenêuticas trazem à tona o aspecto mais conflitivo das narrativas acadêmicas, qual seja, o da "vontade de poder" afirmar uma unicidade interpretativa. É dentro dessa situação que a citação abaixo nos é relevante:

Mas todos os fins, todas as utilidades são apenas *indícios* de que uma vontade de poder se assenhoreou de algo menos poderoso e lhe imprimiu o sentido de uma função; e toda a história de uma "coisa", um órgão, um uso, pode desse modo ser uma ininterrupta cadeia de signos de sempre novas interpretações e ajustes, cujas causas nem precisam estar relacionadas entre si, antes podendo se suceder e substituir de maneira meramente casual. (NIETZSCHE, 2009 [1887], p. 61)

Na ânsia de inscrição temporal, a espacialidade perde o si mesmo – aí perdendo-se

também a "casualidade" do corpo cotidiano. A tomada de potência em hipóteses trabalhistas requer uma rejeição *sui generis* do estado de coisas afirmado pela corporeidade. E qual é minha hipótese aqui? Meus objetivos? A tendência à elipse permanece. Vejamos o motivo disso aqui:

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta, nos que a recebem, o ânimo de usá-la, ou se a bibliografia, em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então a intenção fundamental referida. (FREIRE, 1981, p. 9)

Devemos retomar a ideia de *sentipensar* no seu estabelecimento enquanto uma *práxis* metodológica muito além de tão somente uma epistemologia, educacional ou não. A etnografia proporciona essa ideia enquanto uma praxiologia da observação participante mais intensiva. O *sentipensar* enquanto uma forma metodológica de adentrar certas considerações de vitalidade – entre sentimentos conjuntivos ao pensar (e não o contrário do reducionismo racionalista: o subsumir do sentimento às categorias analíticas) – requer a inscrição corporal do pesquisador enquanto partícipe. A conjunção é irrealizável no positivismo sociológico *stricto sensu*. A "evolução do pensamento", na tríade positivista, negaria qualquer tipo de sentimento e suas magias – a ideia do irrealizável da "observação" científica, no experimento da tradição do reproduzível, rejeita a subjetividade e quer a razão finalista. Porém, não é na negação e sim na conjunção que se dá essa ideia do *sentipensar*. O kantismo tem algo a ver com isso, na medida em que admite o númeno como o detrás do fenômeno de impossibilidade ao acesso, sendo só possível a análise daquilo que aparece enquanto visível segundo categorias específicas do pensamento. O "sentir" não é apreciável, mesmo longe das categorias caracterizantes?

Resolver isso não é simples. Metodologicamente, é a inserção de algo até então negado pela ciência. Na afirmação do tema de pesquisa – na análise da burocracia educacional e nas observações participantes em aulas do Ensino Médio –, é de se evidenciar o papel do *sentipensar* enquanto ferramenta metodológica. Volto ao anteriormente questionado: qual é minha hipótese e quais são meus objetivos? No irremediável das pesquisas bibliográficas, conforme o trazido acima por Freire, a pesquisa científica deve ir adiante na "participação enquanto grafia". Numa afirmação de hipótese, isso é específico, tão logo somos tentados à aceitação de uma conclusão que está entrelaçada às anteriores e posteriores pesquisas. Nesse caso, encaro a definição provisória de uma hipótese: *é impossível que a escritura seja a*

finalidade última da práxis. Com isso, assumo a metodologia aqui apresentada, qual seja, de que a observação participante, junto ao *sentipensar*, seja de problematização de apresentações *a priori* e teleológicas sobre a pesquisa. É no decorrer da textualidade que se darão as resoluções possíveis. Esse é o objetivo: contestar os "pacotes conteudísticos" repudiados por Paulo Freire (2001), assumindo o enfrentamento ontológico da escrita. Num contexto decolonial, essa é uma tarefa urgente.

Toda tentativa de rebater, desafiar ou vencer a imposição da escritura passa obrigatoriamente por ela. Poder-se-ia dizer que a escritura termina absorvendo toda a liberdade humana, porque só no seu campo se desenrola a batalha de novos setores que disputam posições de poder. (RAMA, 2015 [1983], p. 57)

É na tentativa de combate a essas posições de poder, enraizadas no colonialismo que agimos aqui. No sentido de que "as formações discursivas não param de se epistemologizar" (FOUCAULT, 2015 [1969], p. 236), a "outridade" do discurso contrastivo à metodologização unilateral deve assumir um compromisso ontológico. Saber e ser são entidades projetivas na epistemologia da modernidade cientificista. Estando em projeção correspondente às categorias analíticas de um *a priori* definitório, relegam "outridades" – como a observação participante conjuntiva ao *sentipensar* – como uma falácia teórica e metodológica. A pesquisa-ação precisa ser observada no seu caráter de "encontro" com minoridades (LEWIN, 1946; DELEUZE & GUATTARI, 2015 [1975]). Talvez desconfiem de lutas de poder. Com toda certeza batalham *de contrario* às assunções possíveis. As estratégias são variadas, porém a finalidade utópica deve ser o trazer à tona de discursividades marginalizadas socialmente – por mais que se diga academicamente que "podem ter sua importância". Quando é que as "falas menores" serão exaltadas? Num contexto de atribuição significativa ao "lugar de fala", é preciso reconhecer o já afirmado por Mallarmé sobre o dar um "sentido mais puro às palavras da tribo" (CAMPOS, 2015).

Na projeção analítica, tornam-se aparato conceitual às reificações unilaterais do pensamento instrumental. É nesse ínterim que permanece essa condição: "Ou o delinquente pode ser intimidado, e o medo e a vergonha agravam a reincidência, ou então ele não o é, e a sociedade se ridiculariza" (DELIGNY, 2018 [1947], pp. 60-61). Ora, enquanto a ridicularização da sociedade – essa que marginaliza por tomadas de posições de poder – é algo essencial à derrocada de um *modus operandi* educacional, a rejeição das padronizações naturalizadas torna-se uma tática recursiva no cotidiano metodológico de pesquisas e

educações. Veja-se isso aqui:

Segundo Kant, "a finalidade da educação consiste em desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele é suscetível". Mas, que terá de entender-se por "perfeição"? Como muitas vezes tem sido dito, perfeição é o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades humanas. Elevar ao mais alto nível todas as potencialidades que em nós existem, realizá-las tão completamente quanto possível, sem que contudo elas se prejudiquem reciprocamente, não será um ideal acima do qual não poderá erguer-se qualquer outro? (DURKHEIM, 1984 [1922], p. 8)

O questionamento sobre o "iluminismo da perfeição" precisa tomar o dever de crítica à naturalização das padronizações, essa que leva de imediato às marginalizações sociais em todos os sentidos – incluindo aqui *de facto* a *práxis* científica das discursividades que querem um lugar ao sol das epistemologias. Também, por fim, à educação que contraste essa metodologia unilateral da escritura reducionista. Pesquisa e educação estão entrelaçadas (óbvio que não só nesse trabalho). É na potência de ruptura epistemológica com os "pacotes conteudísticos" que encontraremos novidades dentre as decrépitas ontologias de seleção. Nesse *de contrario* ao evolucionismo seletivo, não se quer uma batalha de redução às posições de poder: é na mutualidade que encontraremos alguma resposta, e não no conflito por si só. Adentremos agora essas noções de relacionalismo, etc.

3. APRESENTAÇÃO DE UM RELACIONALISMO PROXIMAL DA APRENDIZAGEM

O texto aqui apresentado deve dialogar com uma série de aprendizagens práticas e teóricas. Nunca reduzindo a criatividade à especulação das imaginações analíticas, pretendo supor um *in festum* contrariando a ideia de que os cientistas das humanidades chegam atrasados nos acontecimentos que serão *a posteriori* analisados. Óbvio que a escrita se dá depois dos fatos. Porém, esses fatos não podem nunca ser reduzidos ao *de jure* das teorizações agudas que dilaceram a múltipla realidade analisada.

A infelicidade da pandemia de Covid-19 é atribuída diretamente ao sentimento melancólico da diferenciação dos trabalhos de campo. Sabe-se que o antropólogo e o sociólogo – como todos cientistas que realizam suas empirias na coletividade de momentos socializantes – são "profissionais da participação". É essa aventura do encontro com alteridades que dá a tônica fundamental dos trabalhos analíticos posteriores. Essa infelicidade da ruptura com um *modus operandi* de trabalho de campo só dá a ampliação possível do significado do encontro com o outro. Esse encontro não foi impossibilitado de todo – modificou-se e deu aval às lembranças de antigas experimentações de campo.

Uma pausa à reflexão filosófica é sempre necessária. Certo que um período crítico exige isso, como um trauma no meio do caminho da vida, portanto requerendo situações de permissão a si mesmo. Por um momento foi isso que aconteceu: continuo insistindo nessa necessidade. Além disso, tem-se que as maquinações institucionais não respondem "necessariamente" às exigências orgânicas: estando doente, o mundo precisa continuar – é a máxima produtivista. As escolas não pararam de fato, só tomaram um pequeno fôlego ante o tédio do *horror vacui* capitalista.

A contribuição de Michael Hertzfeld nisso é essencial. Intitulando *A produção social da indeferença* (1993 [1992]), sua análise da burocracia deixa explícita a qualificação tecnocientífica do utilitarismo da escolarização. Esperar um comportamento padronizado é o ato de quem adentra escolas e sai delas: não é essa ênfase na mecanização o mais criticado numa abordagem da escolarização orgânica? Temos em vista a concepção bancária da educação, conforme Paulo Freire. Enquanto fazer uma crítica a isso é o que muitas análises educacionais proporcionam há tempos – difícil parece ser a apresentação de uma novidade teórica enfatizando outros caminhos possíveis. Sabe-se que esse manuais críticos tornam

nossas possibilidades mais ampliadas na negação de alguns pressupostos. A partir de agora precisamos de um *pot pourri* além do já realizado pela possibilitação da continuidade da escolarização.

Quando tenho em mente o relacionalismo, procuro atribuir razão a essa situação *de facto* nas considerações da Antropologia. As diversas teorias antropológicas trarão tona observações de momentos em que a "educação" estaria acontecendo. Quando a educação é retirada de contextos variados e implementada tão somente em localidades institucionalizadas ao máximo – aí está o problema. Essa impossibilitação de processos educacionais em contextos amplos influencia a existência de paradigmas variados de apresentação das propostas de aprendizagem. Tenhamos uma situação desenhada: toda vez que há um reducionismo de algum fato da existência humana, a conclusão é o estabelecimento de barreiras à discussão ampla sobre o assunto. E nem só de discursos o problema é contraído: a lógica da essencialização exagerada estipula o fim das práticas múltiplas.

Como contribuição da Antropologia indígena, gostaria de aqui citar um trecho do Egon Schaden do seu livro *Aspectos fundamentais da cultura Guaraní*:

A criança Guaraní se caracteriza por notável espírito de independência. Na medida em que lho permitem o desenvolvimento físico e a experiência mental, participa da vida, das atividades e dos problemas dos adultos. (SCHADEN, 1974, p. 59)

Além dos seus aspectos mais amplos, num sentido antropológico – que analisarei mais adiante –, importa nessa introdução reter a questão acima colocada da "permissão" dada às crianças em sua participação na vida. Certo que a discussão sobre a democracia deve estar presente quanto tratamos de escolarização. Supõe-se que a amplitude do projeto democrático de um país deva estar atrelada à liberdade de participação das pessoas, em sua plena cidadania, na vida social em suas atividades existenciais.

No caso aqui tratado relatarei perspectivas burocráticas críticas sobre os documentos oficiais da educação no Brasil. A construção e divulgação desses textos tem como objetivos principais a consolidação de uma forma de conduzir os aspectos principais da escolarização no país. Tendo ocorrido num processo histórico específico, a mobilização dos esforços na redação desses textos não pode estar reduzida em si mesma: requer-se que os profissionais da educação encaminhem as atribuições contidas nos documentos em ações diretas nos ambientes de aprendizagem.

É difícil de mensurar o equilíbrio entre a liberdade de aprendizagem (em sua

"permissão" da experiência do sujeito discente) e a aplicação de normativas regidas por documentações oficiais. Não é meu intuito aqui propor estatísticas e números sobre essa mensuração. Indico um perpétuo desequilíbrio entre esses dois âmbitos – e as tentativas de resolução desse conflito são o que por fim virão a ser reconhecidas como as práticas de educação à liberdade. A libertação total é a grande utopia do pensamento educacional – porém nunca podemos deixar de imaginar isso enquanto o que justo é: "possibilidade". O extremo contrário da falta dessa visão de um mundo mais amplamente livre é o conservadorismo das soluções mecânicas. Portanto, é preciso encontrar os meios dessa constante prática de libertação. Utopia ou morte...

Pode-se realizar algum tipo de crítica à falta de liberdade em tempos de impossibilitação como esses de uma pandemia? A "saúde" é foco, porém é compreensível o quanto de modificações há nas interfaces relacionais. Nos últimos tempos uma situação de exceção foi estabilizada enquanto discurso comum – porém, nunca enquanto possibilidade de mobilização generalizada. No mesmo momento que estão sendo realizadas diversas críticas às condições agudas de existência, processos educacionais são levados adiante: como estão? Que tipo de experiência de vida é essa que aí está sendo gestada? São semelhantes ao que ocorreu em outros tempos?

Os problemas de ir além das repetições comunicacionais da educação – em seu aspecto de reprodutibilidade tecnomecânica – é algo que precisamos ter em mente. As dificuldades ou os desafios relacionais são intrínsecos às discussões éticas da educação. Porém, novidades no campo da Antropologia destacam a necessidade urgente de pensarmos e imaginarmos o mundo como sendo uma rede de relações múltiplas. A ideia de Antropoceno tornou-se urgente: fez-se materializar numa condição sanitária de emergência daquilo até então anunciado. Os questionamentos são intensos no sentido de "como conduzir o mundo adiante dessa situação": é preciso continuar como antes? Que tipo de ruptura precisamos realizar a fim de não repetir essa devastação? Isso é só a "ponta do *iceberg*"?

O que hoje parece óbvio, em termos teóricos e conceituais – na amplitude dos debates –, em outras épocas não foi. E o que será de obviedade sobre o agora que só daqui em tempos teremos uma visão mais ampla? A dificuldade dessas "profecias" é efetivada pela impossibilidade de enxergar mais adiante do que já está aí disposto sobre as coisas. As relações entre professores e alunos é um dos exemplos mais chocantes disso: importante salientar – parece sempre "óbvio" – as violências educacionais na escolarização antes de

agora. Como conciliar a crítica histórica à movimentação do agora? Difícil é perceber a dificuldade que há na erradicação do problema da autoridade educacional. Querer ainda focalizar a problemática da educação numa certa "perda da autoridade" é a mais explícita concordância com o conservadorismo vindouro.

Não podemos deixar de perceber que as opiniões fortemente fundamentadas de agora enrijecem futuras ideias e conhecimentos. As divergências quanto às violências naturalizadas de um momento são visualizadas com certa regularidade de um "desvio ao normal" sob as visões institucionalizadas em demasia. A tendência a essa regulação dos debates sobre educação se vê quando as discussões que ampliam a crítica à escolarização esbarram numa necessidade de afirmações incontestáveis sobre o papel do ensino. É preciso ir além: a velha metáfora do "jogar o bebê fora junto com a água do banho": não é preciso descartarmos uma história da educação – tão mais é importante enfatizarmos que *há sim problemas aí*.

Quando trago essas dificuldades de inserção de tal debate, é portanto com a ideia de perseguirmos coletivamente o que já está sendo relatado por detrás das obviedades. A latência desses projetos de contestação é momentânea. Logo veremos, como já foi observado anteriormente – Maio de 1968 como exemplo máximo de um momento e a ocupação das escolas no Brasil a partir de 2016 enquanto situação impossível de não esbarrar. As críticas à escolarização precisam ser feitas com vistas a outro modo de atravessar esse período sensível da vida humana. Universalizar a ideia de escolarização é importante – nem tanto "unilateralizar" conteúdos e métodos. As circunstâncias em que ocorrem essas críticas parecem vir sempre *a posteriori*. Ou, como afirma Maffesoli no acima implícito, parece que os intelectuais sempre chegam *post festum*...

É também interessante notar que, em geral, essa reserva quanto ao investimento público caminha lado a lado com um "dispêndio" na ordem existencial (gozo, hedonismo, *carpe diem*, corpo, sol). Ao passo que, no burguesismo, pode-se observar o contrário: contenção, economia da (e na) existência e dispêndio energético na ordem do público (economia, serviço público, grandes ideologias motivadoras...) são triunfantes. (MAFFESOLI, 2018 [1988], p. 85)

Por isso faço aqui o elogio da Antropologia como potencializadora da experiência de ensino em Sociologia no Ensino Médio: um elogio ao "dispêndio" das relações diretas. Seria a noção de "anarquia ordenada", conforme Evans-Pritchard (1940) observou entre os Nuer? Mais que isso, é a diferenciação direta entre um "dispêndio" que enfatize o relacionismo mutualista, no contrário do burguesismo contido, esse que possui uma "autoridade

pedagógica" rígida e burocrática como finalidade educacional. Não se perde tempo com discentes, tão logo sabe-se do seu *telos* pedagógico utilitarista e mercadológico – a finalidade disso tudo é a destruição das possibilidades relacionais, como veremos mais adiante.

Essa dificuldade em observar cosmopolíticas diferenciadas dos imperialismos dos Estados-nação sempre impossibilitou de enxergarmos uma consideração das interrelações de forma mais explícita. A Antropologia nos traz isso pelo fato de realizar essas observações a partir de ideias de diferenciações comparativas: não é esse o objetivo último da disciplina, porém importa pelo fato de remeter às ideias de centralização um contraste que é agora inevitável com a quantidade de material etnográfico disponível. A cegueira quanto a isso só leva de imediato às pretensões repressivas da escolarização a qualquer custo – nada mais distante da democratização do ensino como maneira de potencializar as diferenças em convívio relacional direto.

Sempre que estudamos documentações oficiais surgem essas questões de dificuldade de hermenêutica e *práxis*. Os níveis dessa difícil abordagem são vários – vou elencar alguns aqui a fim de focalizar as direções desse trabalho: 1) o reducionismo literário das descrições ontológicas de documentações como base de ação; 2) a legislação como processo seletivo de certas ideias historicamente construídas por um grupo específico de pessoas; 3) a marginalização de disciplinas que requerem um espaço na escolarização como forma de potencializar a existência humana; e 4) a infinidade de contextos onde a educação se dá por processos muitas vezes negligenciados pela ótica oficial.

Esses pontos serão melhor apresentados durante a escritura desse trabalho. O que aqui importa trazer à tona é, em muito, o uso que venho realizando da noção de *perspectiva*. A ideia da "ótica", da "cegueira", da "visão", das "observações", etc., remetem diretamente à capacidade visual da humanidade. Esse sentido perceptivo possui uma analogia com diversas ações de visibilidade e seu reverso, qual seja, da invisibilização de contextualidades humanísticas e suas relações com outras entidades cosmológicas. A visão foi colocada em perspectiva em muito por uma movimentação artística provinda do Renascimento e do Barroco (cf. PANOFSKY, 2003 [1927]). Fica o seguinte questionamento: quando é que perspectivar os pontos de vista foi algo relevante às observações *éticas* da humanidade?

Certo que essa resposta pode ser encontrada na área da educação. O *ethos* educacional do Ocidente está pautado por uma centralização dos processos de maximização do indivíduo humano. Essa centralidade no sujeito individual em muito resultou na redução ontológica da

situação da teoria da pessoa. Essa diferença que existe entre o indivíduo e a pessoa (cf. MAUSS, 1938) é que precisa ser observada daqui em diante: nunca as descrições das documentações oficiais resultarão na finalização do ser humano enquanto um "indivíduo" – muito menos de suas infinitas relações com o cosmos. É preciso que observemos a noção de pessoa pelo viés do relacionalismo, e que a educação tenha essa consideração como problema específico.

A afirmação de que a educação "deve ser" de uma forma erradica de pronto todas considerações mais amplas sobre o que "é mesmo" o processo de ensino. A escolarização fica como um ponto de conflito sem solução no processo democrático dos Estados-nação. É intensa a briga sobre a finalidade latente (ou nem tanto) de correspondência às exigências econômicas. Porém nem tudo é perdido nesse meio conflituoso: a intensidade com que se dão esses processos pendulares – entre a escola como lugar de ensino ou de direcionamento ao mercado de trabalho – é inflada conforme as crises sociopolíticas tornam agudas as condições de vida. Pensando na pandemia de covid-19, o momento é favorável aos debates mais profundos sobre esse pêndulo.

Não esqueçamos da tarefa principal desse trabalho, qual seja: demonstrar a potencialidade que a Antropologia oferece dentro dessa temática ampla. Mesmo tal problema sendo de possível fuga à amplitude das respostas possíveis, a delimitação de enfoque é imprescindível. A explicitação dessas questões dificultosas será dada conforme o andamento do trabalho. Entretanto, aqui é importante serem delineadas algumas noções básicas.

A primeira de todas é sobre o "relacionalismo". A raiz desse termo, a ideia de relação, é central em qualquer tipo de abordagem antropológica. A própria configuração da Sociologia, enquanto disciplina, provém da afirmativa de que os fatos sociais são observados à luz das relações estabelecidas entre os membros de um grupo humano, além dos não humanos. Sem relação não há reflexão socioantropológica – portanto é preciso focalizar esse aspecto num sentido que vá além das descrições reducionistas: que nos possibilite afirmar a tarefa da educação nessa aproximação relacional.

Com vistas a isso, alguns pressupostos teóricos são importantes. Tomando de empréstimo a análise de Roberto Da Matta em sua abordagem do ofício do etnólogo enquanto um ter *anthropological blues* (cf. DA MATTA, 1978), a aproximação entre pessoas que devem levar adiante certas perspectivas é o essencial do relacionalismo. Tal posicionamento pode ser extrapolado da discussão antropológica a fim de propiciar uma abordagem mais

ampla do processo educacional e suas poéticas. Inferir que metodologias de uma disciplina são reduzidas tão só a esses cientificismos é impossibilitar a amplitude do projeto interdisciplinar que nos é de importância: a afirmação deve vir no sentido de focalizar, junto à dinâmica entre disciplinas, a contribuição que cada uma dá num sentido de metodologias – e nisso nos valermos da necessidade de uma passagem à educação enquanto *práxis* de relacionismo entre humanos e não humanos em suas divergentes, porém complementares, interfaces epistemológicas.

A Antropologia também provoca historicamente a discussão sobre o exótico. Qualquer manual introdutório às Ciências Sociais irá elencar essa distinção histórica entre a Sociologia e a Antropologia. De muito isso já foi desgastado até o rompimento das barreiras. Entretanto, a análise dicotômica deixou inúmeras contribuições conceituais que favorecem supomos o significado dessa abordagem interdisciplinar. No sentido do exótico, a Antropologia propõe a familiarização; da Sociologia, deve-se ter em mente o tornar exótico aquilo que até então parecia familiar (VELHO, 2013). De óbvio esses conceitos são complicados – não entrarei de todo nesse quesito. Tenhamos em vista somente uma breve etimologia: aquilo que é exótico significa "o que está fora do olhar"; familiar torna-se, nesse sentido, passível de adentrar na lógica classificatória do parentesco de um grupo. Numa amplitude como essa, a educação toma o seguinte rumo: a familiarização do que então não era visto, do exótico, é o necessário ao relacionismo educacional. Os processos de familiarização são múltiplos, acontecendo concomitantemente às divergências negativas, porém levando-nos a uma compreensão amplificada da *práxis* docente. Conforme pesquisamos a noção de *etnociência*, isso fica evidente. O Clube da Rúcula efetivou essa pesquisa, e um questionamento central é esse: "quais opções embasaram às prioridades do olhar?" (CLUBE DA RÚCULA, s/d, p. 1). Nisso que chamam de "pedagogia do envolvimento", surge-nos a visão como algo de muita relevância.

Em outro sentido, a discussão sobre a autoridade do professor está muito em alta. É de se presenciar noções conflitivas quanto à realidade desse debate: qual a finalidade em discutirmos "autoridades"? Dentro do acima inscrito, percebemos direcionamentos dos "olhares educacionais" que conflitam diretamente com aberturas requeridas pelos tempos críticos de agora. Certamente é de provocar a ideia sobre a injustiça da desvalorização da categoria de trabalho – mas não se pode parar logo aí. O ressentimento de classe de trabalho promove reações às vezes contraditórias ao inicialmente tratado. Pensemos na seguinte cena:

todo tipo de discussão que envolva a ideia de autoridade é logo passada a termos de crítica aos autoritarismos repressivos. Não podemos perder de foco essa condição, afinal a noção de "autoria" pesa muito nesse quesito. Fica o problema grave de responder a essa conflitividade procurando o balanço entre uma individualidade professoral respeitável e uma eliminação do autoritarismo repressivo. É no relacionismo educacional que procuro uma síntese possível desses termos. Precisamos de visões perceptivas de outras condições ao professor.

Essa discussão é decolonial – deixo isso bem evidente. Definir a decolonialidade é importante em vistas de deixar explícito o posicionamento teórico e prático de uma educação voltada ao relacionismo. As afirmativas históricas que povoam a decolonização sempre obtiveram como ponto de partida as críticas pontuais às interferências externas ao *modus vivendi* de grupos sociais nativos. Essa socialidade interferida nunca foi de fato assimilada – conforme os objetivos implícitos dos imperialismos e agora explicitados por uma história de críticas agudas.

Porém, essas críticas não são reduzidas às afirmações *de contrario* às ideias da colonialidade. A colonização se dá por práticas de inserção de um *ethos* e de um *morus* específicos a fim da regularização em padrões estabelecidos por uma história do "nós somos os melhores". Essa valorização unilateral é prevista pelos projetos de progressão – onde o evolucionismo social possibilitou uma racionalização *ad hoc* a essas considerações de preconceito. Seres que não se encaixam nessas modalidades progressivas devem ser extintos. É uma ontologia da extinção.

A definição da decolonialidade leva adiante uma situação até então invisibilizada pelos padrões de assimilacionismos dos Estados-nação com históricos coloniais. As práticas de escolarização provocaram o crescimento de instituições voltadas à afirmação dessas práticas: é indiscutível observar o quanto a "cultura do progresso" é levada a cabo por uma lista gigantesca de atributos necessários a adicionar "bondade" aos povos tão primitivos e atrasados. Esquecem-se, como uma estratégia situacional, da noção de *pluriversos* como veiculada pela crítica decolonial. E também podemos afirmar aqui sobre o *sentipensar* como um método de ir além das atrofias institucionais desses progressos enrijecedores (cf. ESCOBAR, 2014).

A sensibilidade perceptiva provocada pela decolonialidade – outras "prioridades do olhar" – provém de abordagens multissituadas. É imprescindível às considerações sobre educação refletirmos sobre os significados dados às percepções, essas localizadas em

"territórios de aprendizagem". Impossível seria a universalização de pressupostos educacionais, coordenados por uma ótica e um *ethos-morus* unilateralizados em abordagens de documentos oficializantes. Claro, é preciso não negar de todo os empenhos de construção de documentos coletivos – mas como realizar a crítica localizada além dessa aceitação burocrática? Como ficarão os pressupostos invisibilizados pelas doutrinas de controle que, sabemos muito bem, estão sempre vigorando por detrás – ou explicitamente! – das estruturas de poder?

Quando da análise de documentos, fica privilegiada essa nossa noção de contextos e territórios de aprendizagem, conforme as afirmações apresentadas pela decolonialidade. Mas não se restringe só a isso. A consideração interdisciplinar que fazemos é importante no reposicionamento uma abordagem sistêmica na possibilidade antropológica de achados múltiplos no encontro com variáveis de ensino. Pergunta-se: quais as finalidades dos documentos oficiais sobre o ensino de Sociologia no ensino brasileiro? E mais que isso, é importante diagnosticarmos sobre a presença nesses documentos de *relações* estabelecidas e manejadas da forma mais respeitável juntamente aos educadores e educandos de variados contextos.

O que existe enquanto resposta às questões apresentadas acima é um grande vácuo teórico. Não no sentido de indicações sobre o assunto – porém dos significados latentes sobre a proposição relacional sobre essas temáticas. Quando as propostas políticas são ensaiadas, aceitas e implementadas, segundo uma hierarquização do trabalho legislativo, é sinal de que providências arbitrárias serão tomadas em algum dos meios práticos às finalidades educacionais. Contrariamente ao vácuo teórico, é preciso supormos uma emergência relacional de práticas ainda invisíveis, mas que tomam potência na crítica aos estabelecimentos institucionais de burocratização educacional.

Papel relevante nesse caso tem sido realizado pelos diversos grupos étnicorraciais. Não é novidade as interpretações dos povos nativos serem utilizadas com finalidades críticas à sociedade organizada a partir dos colonialismos. Porém, a influência histórica que se dá pelas presenças públicas desses agentes sociais é exacerbada pelas considerações críticas e construtivistas em prol de outros sentidos institucionais. Além de provocar a irrupção desses sentidos variados das instituições do Estado-nação de origem colonialista, a emergência étnicorracial envolve os diversos agentes sociais numa reflexão sobre práticas até então naturalizadas. Essa naturalização é fruto da unilateralização dos progressos, esses vistos como

irreversíveis: o evolucionismo social progressista é criticado pelo desconstrucionismo, e o pós-estruturalismo traz a noção de que tudo que vemos como natural pode ser revertido em outras culturalizações do que as aí presentificadas.

Certo que o horror dos administradores coloniais é também emergente. Na medida que invisibilizações são taticamente deixadas de lado – numa fenomenologia desconstrutivista –, a administração pública revela conflitos na agudização de controvérsias que achavam estarem solapadas pela história de domesticação. Tamanho embaraço leva-os às violências cotidianas: a escalada de escancaramento das representações de violência naturalizada é efeito disso – não se limitando a discursos, porém indo às vias de fato. *Pari passu* se dão amostras da multiplicidade de epistemologias cosmo-ontologicamente situadas. A síntese dessas questões é observada nas construções conflitivas da realidade social num Estado-nação com histórico colonial.

Como é possibilitada essa "realidade" nos documentos oficiais sobre educação da Sociologia no Brasil? A história do Direito positivo está entrelaçada com posicionamentos de poder. Por vezes o poder centralizado concede movimentos de abertura e modificação de pressupostos e bases legislativas. O abismo que há entre essas concessões e sua aplicação em variados contextos é o que tentarei responder aqui. A Sociologia na educação básica brasileira passa irremediavelmente pela ponte desse abismo.

A lacuna agentiva, acima apresentada, é provocada a ser preenchida pelas ações coordenadas de educadores responsivos aos pressupostos relevantes das políticas legisladas. A construção de aparatos em lei possibilita agências amplificadas por discussões que tendem à generalização. Nesse sentido, tudo aquilo que está em efetivação legislativa é regulado por motivações prévias, quais sejam, da síntese variável entre as concessões estatais e os conteúdos discutidos à generalização.

Os participantes desse embate distanciam-se, muitas vezes, segundo prerrogativas particulares. No distanciamento ocorrem rupturas entre o que deve ser aplicado e aquilo que necessariamente é. Impossível termos em vista uma aplicação matematizável – a quantificação desses elementos só é possível *a posteriori*. Quero aqui insistir na noção de *in festum*. Num sentido de *práxis*, o educando se vê mobilizado em aceitar as aberturas à liberdade docente, conforme a politização em jogo, juntamente às aplicações possíveis de legislações generalistas e contando com seus aparatos críticos – esses que estão sendo construídos e gestados *pari passu* a oscilação entre a legislação vigente (instável por

imanência) e o que está acontecendo em salas de aula. O festim da aprendizagem nunca é redutível e precisa continuar acontecendo.

Quero deixar evidente uma situação nesse trabalho: "O potencial radical da antropologia sempre foi esse: outros mundos são possíveis" (TSING, 2019, p. 68). Essa aparente obviedade dos "outros mundos possíveis", dos *pluriversos*, que agora toma a discussão *lato sensu* das Ciências Humanas, de fato é necessária nas práticas docentes. A impossibilitação de algo assim, tão explicitado historicamente – em suma, o "direito à diferença" –, é o mote máximo de abordagens conservadoras do poder político do ensino. Queremos ir além disso.

Nessa crítica, torna-se constrangedor que a Antropologia ainda não seja veiculada enquanto disciplina escolar. Porém, pelo aporte que a Sociologia possui, e na amplificação da Antropologia nos últimos tempos – em muito através das emergências étnicorraciais –, é urgente que percebamos e apliquemos suas epistemologias e cosmo-ontologias particulares, em conjunto com a interdisciplinariedade de tanta relevância. Isso tudo fazendo a passagem na corda bamba das oscilações acima descritas. É uma tarefa difícil, porém imprescindível à relevância do ensino brasileiro dos próximos tempos.

Pra tanto, a democratização educacional possui papel fundamental (VIRGINIO, 2012). Pergunta-se o seguinte: quais são os predicados específicos da democracia? Que tipo de historicidade construiu esses parâmetros de definição? A problemática educacional é expandida nesses termos. Em discordando das ênfases dadas à mercantilização dos sistemas de ensino, uma das dúvidas democráticas mais básicas – "quem somos nós enquanto grupo político?" – é prerrogativa das aplicações legislativas. Essa dúvida assume a condição de determinações sociopolíticas quando referenciadas por atributos definitórios. Tal questionamento leva de imediato às necessidades de caracterização do que *de facto* está aí sendo experienciado – e "por quem".

Enquanto duvidamos desse agrupamento, a história percorre o suposto esforço de sínteses possíveis. A "população", enquanto ativa participante de um momento histórico ("deveria ser"), modifica-se às evidências de um *continuum* sempre oscilante. Como o exemplo aqui trazido, em referência às emergências étnicorraciais, provoca-nos à assunção de que *nada ainda está terminado*. O projeto democrático da educação é abertamente confrontado com a dificuldade de definições culturais mais simplórias: é preciso reformular o Estado-nação pela diferença. Como veremos adiante, a legislação propõe pensarmos na

aplicação do conceito de "cultura" no ensino brasileiro. Não podemos esquecer do seguinte tratamento conceitual: a "cultura" é uma condição conflitiva em que complexidades afirmativas tomam conta das cosmopolíticas situacionais.

Pra tanto, tenhamos em mente essa contribuição metodológica:

A exegese antropológica precisa ser tomada pelo que ela é: um esforço para criar um mundo paralelo ao mundo observado, através de um meio expressivo (o texto escrito) que estabelece suas próprias condições de inteligibilidade. A criatividade da linguagem escrita é, assim, tanto recurso como limitação. (STRATHERN, 2006 [1988], p. 47)

Criemos um mundo paralelo à *práxis* educativa: que esse seja amplificado pelas múltiplas abordagens, pela interdisciplinariedade como algo óbvio. A partir do que veremos adiante nesse trabalho, evidenciarei algumas propostas a tornar esse projeto algo válido e aplicável. A limitação da escrita existe, mas seu recurso como crítica ao já colocado historicamente nos revela potencialidades. Vejamos essas.

4. OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO E ALÉM DO DESCRITIVISMO

Depois da análise conceitual da apresentação, tratarei dos conteúdos veiculados em descrições legislativas e documentais. No que se refere à educação, os aspectos de conteúdo estão colocados juridicamente na esfera de valorizações históricas construídas socialmente. Até certo ponto, essa socialização da problemática legal é elencada às "verdades" ontológicas de um momento. Além disso, seu descritivismo interfere na prática docente e evidencia o aparente óbvio: é preciso ir além do letramento da descrição.

A importância das documentações oficiais é de relevância, tanto na análise em metodologias de pesquisa, quanto na aplicação de normas e suas subsequentes responsabilizações públicas. Porém, a lacuna que há entre as questões legais e a didática pedagógica é algo constrangedor na analítica filosófica e socioantropológica. A dúvida que permanece é a seguinte, conforme o problema de pesquisa aqui apresentado: como reportar-se no além da "legalidade" pelas considerações da *práxis* docente em sua relação direta de uma socioantropologia voltada às múltiplas realidades?

A burocracia comete um vaivém institucional entre a mera descrição ontológica e dos fazeres educacionais e a capacidade pragmática dos agentes sociais como a efetivação desses descritivismos. Algo sempre escapa. E o que escapa é a imanência agentiva nos contrastes reais. A preocupação com isso talvez exista – não é regularizada, pois impossível de ser, mas permanece à incapacidade jurídica de prover algo substancial que dê potencialidade a isso.

As discussões legais sobre educação deixam muito a desejar nesse sentido. Diga-se que muito foi escrito e tem sido analisado na redução educacional ao escrito documental. Muitos enfatizariam a obviedade de que a descrição não é a realidade. Porém, há o fato de se fazer tantas falas extensas sobre a indeterminação das regulações. Caso só estejamos nisso, o problema é agravado: a resolução disso não está na apresentação de mais documentações oficiais. Esse acúmulo burocrático dá ensejo a um ciclo discursivo que interrompe a possibilidade potencial de efetivação crítica. Essa só é possível na *práxis* educativa. Permanece um questionamento de profundidade temática: é possível que a atenção às documentações oficiais seja de tanta importância assim?

Como resolver essa questão é um dos enfoques aqui. Como apresentado anteriormente, e muito bem discutido publicamente, a oficialização de documentações é meio imprescindível

da prática cidadã da democracia dos Estados-nação. É sua oficialidade que dá o possível dos confrontos institucionais na cobrança de legalidade afirmativa. Sem os documentos, supostamente estaríamos caminhando sobre uma ponte invisível. Essa burocratização à legalidade, dada em cobranças sequenciais, é afirmação de um estado de direito consolidado na aceitação de normatizações positivadas na legislação. O contrário seria a negação dessas positivações, ato descrente à democracia construtivista.

Fazer a mediação entre os extremos é dificultoso. A anarquização do Estado-nação é pragmática em si mesma, mas não exagera em atitudes de descrença à democracia construída historicamente. Essa construção só pode ser anarquizada na medida de confrontos entre os opostos aqui apresentados, quais sejam: 1) o extremismo da burocracia reducionista das textualidades oficiais na descrição educacional; e 2) a *práxis* didática na docência relacional. Esses pontos tocam-se na relação estabelecida entre o que é designado oficialmente como relevante à educação e suas práticas diretas na ação docente. Impossibilitado está o profissional da educação em deixar totalmente de lado essas afirmativas positivas do direito estatal. Pode-se não dar tanta atenção assim – digamos, trabalhar sem todas vistas à regulação. Mas uma hora ou outra se é constrangido pelas ontologias descritivistas, isso que está intrínseco à resolução do problema central da questão "o que é a educação?". Portanto, decisões precisam ser tomadas.

Nesse capítulo discutirei isso diretamente, tentando solucionar a principal questão da pesquisa. Minha hipótese é a seguinte: a oficialização de documentos reduz a prática docente, em muito no que se refere à Sociologia no Ensino Médio e sua interface com a Antropologia, estabelecendo parâmetros associados ao que Paulo Freire indica serem "pacotes conteudísticos" (FREIRE, 2001). Essa hipótese está diretamente conectada à problemática da insuficiência documental em relação à realidade experimental. A ênfase no imediato não pode dissociar-se totalmente das representações coletivizadas – isso é certo. Porém, o contrário agudiza o problema da educação – digamos que as "representações coletivizadas", enquanto oficiais pela documentação presentificada na positividade do Direito, não devem subsumir o imediato das experiências reais.

Por "realidade" é preciso destacar certos aspectos. Conteúdo direto da análise professoral, a inserção docente requer um ponto de impacto na controversa conflitividade entre realidades inerentemente contrastantes. Essa graduação entre *continuums* do real exige do professor uma abordagem relativista, porém não reducionista, da realidade. É uma

exigência aparentemente de proporções improváveis ao exercício docente. Mas, caso nos reportemos às análises fundamentais da *raison d'être* educacional, a relativização no convívio generalizado (dos ambientes educacionais) é talvez uma obviedade. Se não o é, estipulo que seja.

Na não absolutibilidade da minha proposta, as considerações críticas precisam observar que presentificações oficializantes também assumem um papel de criticidade. Ou seja: a história do embate entre ofícios documentais e a "realidade" é uma história do conflito, diga-se interminável até o presente, de que se faz a vivência coletiva. No momento que seja possível o término das tentativas de descrição do "melhor real", termina-se a vida. A relação de uma dialética em perpétuo desequilíbrio – de um lado a mitologização da existência, de outro a ritualidade do "real" – requer-nos atentos à "desordem educacional". Pelo bem do futuro da educação, desorganizemos o instituído. Mas antes abordemos as armas oficializadas.

4.1. SOBRE DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO, EM PRINCIPAL A BNCC

As documentações oficiais são afirmadas enquanto criação de um imaginário da realidade de um território. Essa espacialidade afirmativa requer a inscrição oficial segundo pressupostos de controle da realidade. A opinião, assim colocada, irá dialogar diretamente com os pressupostos legislativos, onde a jurisdição de um Estado-nação contempla a abordagem oficializada da ontologia particular desse território. Não fosse assim – na inexistência de documentos oficiais ontologizantes –, *alguém viria fazer que fosse*.

É o velho dilema da invenção divina. Pode-se sugerir que a historicidade de um Estado-nação, em seus diversos aspectos afirmativos e positivantes, nunca é passível de esbarrar na estaticidade de um só documento. Porém, por tempos é assim que as coisas permanecem. Seria ridículo não enxergarmos a influência direta dos documentos oficiais na vida cotidiana. Mais ridículo ainda seria não tentarmos conturbá-los com "outras noções ontológicas". No que se refere à dialética insolúvel entre ontologia e legislação, em relação à territorialidade afirmativa de pressupostos sobre a realidade, o conflito é aberto.

Levado ao tribunal, isso já seria um problema legal desafiador. No entanto, pretendo argumentar que, já no princípio do conflito, há um dissenso que não encontraria resolução dentro da lei – mesmo em sua versão mais justa – pois excede seu domínio. (DE LA CADENA, 2018, p. 97)

Não é a escola um território, tão afirmado como de escolarização e socialização? A coletividade do problema exacerba o que a decolonialidade tem expressado: o conflito ontológico é inserido quando as definições dos documentos oficiais relegam à subalternidade certos aspectos do real. Como venho afirmando, isso parece óbvio. Difícil é recorrer a outra inscrição do real que contribua à negação das conflitividades ontológicas. De tempos em tempos isso será recolocado – então novas ideias serão debatidas, até que a legislação mude. Pra melhor ou pra pior? A decolonialidade enfatiza que não pode-se distanciar de todo dos juízos de valor. A pesquisa científicista exige um *pathos* distanciado a fim da metodologia mais incisiva possível. Como relatei anteriormente, minha metodologia requer um *sentipensar*, portanto certos momentos serão de crítica valorativa. E muita legislação tem privilegiado um "princípio de morte" em vias de efetivação no concreto. Isso só pode ser ruim.

Conforme discorremos sobre a diversidade presente num território, vê-se a inevitabilidade desconstrucionista no tratamento das legislações oficiais. Documentos são redigidos conforme historicidades específicas, impossibilitadas de englobar a totalidade social de um território. Permanecerá o conflito ontológico como suscitação de abordagens desequilibradas *ad infinitum*. A ideia de "paz" é uma utopia possível, portanto inegável. O que não elimina as divergências contemporâneas, quaisquer que seja o tempo presente.

Quando trata de migrações, Arjun Appadurai reflete sobre esse aspecto:

[...] o Estado como fator de pressão em diásporas étnicas é constantemente obrigado a remover as fontes de ruído étnico que ameaçam ou violam sua integridade como uma entidade territorial etnicamente singular. Mas, por outro lado, virtualmente todo Estado-nação moderno é forçado ou seduzido a aceitar em seu território toda uma ordem de não-nacionais que demandam e criam uma grande variedade de reivindicações territorialmente ambíguas quanto a direitos e recursos cívicos e nacionais. (APPADURAI, 1997, p. 45)

É na situação de um "ruído étnico" que precisamos atentar. Como quero responder ao problema de pesquisa central, qual seja, o da presença da Antropologia dentro dos documentos oficiais da Sociologia no Ensino Médio, é importante ter em vista que a "diversidade ontológica" é subjacente nas considerações jurídicas oficiais. Pode-se dizer que há um jusnaturalismo conflitivo às significações ontológicas múltiplas, e a afirmação de sua presença não é o suficiente. Quando pesquisando sobre os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil, Simone Meucci oferece essa contribuição sobre os autores dos textos:

Elegeram os temas, teorias e conceitos da disciplina nova, reuniram e apresentaram métodos e procedimentos considerados adequados à análise sociológica, traduziram pequenos trechos de textos inéditos e, sobretudo, acolheram as expectativas em relação à contribuição do novo campo de conhecimento. (MEUCCI, 2007, p. 122)

Com um direcionamento imediato, é a afirmação de uma *imagem de sociedade* que tais manuais didáticos procuram representar. A diversidade está colocada e afirmada em toda sociedade, isso é dado por certo. As legislações sugerem isso, e os documentos oficiais introduzem essa ideia a partir da luta por direitos à diversidade realizadas historicamente. A Constituição Federal de 1988 institui artigos referenciando a diversidade, seja em matéria de cultura ou de meio ambiente – assim contribuindo à noção de que "diversas" são as presenças territoriais.

Isso conflita diretamente com a aplicação de leis em sua *práxis* educacional, como o

que quero aqui enfatizar. A problematização se dá inteiramente pela incapacidade praxiológica da inserção diversitária de conteúdos relacionados às culturas múltiplas. O anúncio da relevância da diversidade cultural entra num combate direto às aplicações epistemológicas e ontológicas em sala de aula. Afirmarei mais sobre isso no próximo capítulo, onde tratarei sobre as condições práticas em sala de aula. Se essa crítica é tornada inválida, estaríamos satisfeitos com a relevância das diversidades na *práxis* educacional. O contrário, uma insatisfação necessária às mudanças, é o requerido como básico na afirmação diversitária. Documentações oficiais contribuem ao otimismo histórico, porém não provocam *per se* o emaranhado de importância das diversidades.

É preciso o seguinte questionamento: como introduzimos *de facto* a diversidade antropológica nas salas de aula? Isso deve estar em direta relação com outra questão, que é a de como o corpo docente relaciona-se com diversidades epistemológicas e ontológicas, isso com a finalidade (sempre provisória, como todo *telos* deve ser) da incorporação de didáticas e temáticas variadas conforme as diversidades múltiplas. Com tantas entradas do conceito de "diversidade" nos documentos oficiais – por exemplo, a BNCC conta com 188 –, supõe-se que é tema de relevância afirmativa. Também o é de *práxis* educacional? A crítica à burocracia prevê a relação conflitiva entre documento e realidade, como vim afirmando até aqui, porém não é possível que percamos isso de vista caso queiramos uma mudança positiva. Veja-se aqui uma possibilidade de equilíbrio desses dois sentidos:

[...] a garantia de um ensino equitativo das Ciências Sociais, que refletiria a formação dos formados nessa área do saber, deve ir para além do estabelecido nos documentos oficiais, e os livros didáticos, nesse caso, são ao menos um relevante indicador do caminhar dessas tensões. (OLIVEIRA, 2013a, p. 19)

Por "ensino equitativo" o autor refere a inserção da Antropologia e das Ciências Políticas em conjunção à Sociologia no Ensino Médio. Observo como contribuição importante de direcionamento à diversidade cultural a ampliação da categorização de relevância da Antropologia como disciplina a ser creditada conjuntamente à Sociologia. Certo que essa última possui um arcabouço teórico de aplicação educacional ampliado pela historicidade da disciplina na sua instituição no Brasil. Porém, com o diálogo crescente entre as ênfases das Ciências Sociais, a contribuição da interface multifacetada é de relevância no combate à recorrente negação das diversidades epistemológicas e ontológicas.

Em meio a isso, há a concordância da BNCC em referenciar a noção de diversidade

como algo de importância educacional. Nas várias entradas do termo dentro do texto oficial, sabe-se que é algo que a história da construção das disciplinas escolares no Brasil realizou como finalidade *de jure*. Mas o prêmio não pode ser de consolação: a tensão de conteúdos e temáticas, conforme o assinalado acima por Amurabi Oliveira, requer uma atenção ampliada dos significados conceituais e discursivos da Antropologia. Toda disciplina insere uma importância sociológica, e na Antropologia assume-se um compromisso histórico com a erradicação do mero exotismo e descritivismo cultural – portanto, quer-se sua inserção como uma epistemologia que não é relativisticamente oportunista, mas preocupada com o diálogo intercultural enquanto prêmio de erradicação das naturalizações negativizantes de alteridades. É no diálogo não subsumido, na *relevância de todas as partes sem hierarquias*, que teremos um futuro de ampliação da diversidade.

Não tendo nenhuma entrada do termo "Antropologia" na BNCC, temos de caçar sua contribuição em quesito de conteúdos e temáticas. Não é querer forçar uma visão reificante, mas possibilitar a assunção do papel antropológico de conceitos utilizados pela documentação oficial. Na quebra da tensão, o eficaz (momentaneamente) é dar alguns devidos créditos, por mais que não sendo exigidos institucionalmente. Não se trata, no meu escrito, de uma exigência de que a Antropologia seja evidenciada oficialmente, porém de inscrever seus significados epistemológicos e ontológicos enquanto possibilidade dentro do existencialismo presente. Há alguma antropologização por aí, em vários lugares, resta-nos uma visão de relevância. Por exemplo:

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da **contextualização** marcada pelas noções de **tempo** e **espaço**, conceitos fundamentais da área. **Cognição** e **contexto** são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. (BRASIL, 2018, p. 353; grifos conforme o texto original)

É de grande importância a definição desenvolvimentista da BNCC tratar as Ciências Humanas quanto à sua relação de cognição contextual. Tal aspecto da presença é de contribuição significativa à assunção do tema do meu trabalho, qual seja, das questões envolvendo a inserção da Antropologia no Ensino Médio. Aqui destaco a problemática dos documentos oficiais enquanto possíveis redutores dos conteúdos socioantropológicos à definição pragmática de um *telos* da Sociologia. Porém, vê-se em trechos como o acima

citado a importância em subterfúgio da Antropologia. Os pretextos à "eliminação" da consideração epistemológica sobre tal disciplina podem ser vários – em muito, há uma Navalha de Ockham nos documentos oficiais, o que significa que não elencar, demonstrar em definições ou fazer menção legislativa é não se comprometer com a efetivação do escrito.

Portanto, resta-nos a tarefa da análise do dissimulado, onde a metodologia de trazer à tona o invisível é possibilitada por análises antropológicas em que é preciso enxergar estruturas a partir de fatos sociais de relevância à observação do pesquisador. Há algum nível de reificação nessa abordagem metodológica, risco assumido em qualquer tipo de análise socioantropológica. Não seria possível descrever que de fato há algum indício das intenções legislativas no sentido de trazer à evidência as contribuições da Antropologia. Isso só poderia ser esclarecido caso tenhamos algum material empírico que dê obviedade de tais intenções. Até o presente momento não pude tomar contato com nenhum documento, entrevista, artigo ou matéria jornalística que indicasse tal possibilidade. Na incapacidade de sabermos o que se passava pelos pensamentos dos que escreveram a BNCC, importante seria afirmar aqui: talvez não pensassem na Antropologia quando se valeram de tais conceitos analíticos. Como exemplo dessa inexactidão, a afirmação em nota à época pela Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS): "A falta de transparência no processo de elaboração do documento, por si, torna questionável sua legitimidade"². Difícil saber o que está por detrás dessa escritura.

Isso não nos deve invalidar a continuação da pesquisa, tão logo saibamos nos valer do melhor estruturalismo possível. No caso da BNCC, é uma tarefa até certo ponto fácil, caso tenhamos em mente a quantidade de entradas de conceitos trabalhados com ênfase pela Antropologia. Falei anteriormente sobre "diversidade", e agora registro haver 890 entradas na BNCC a partir do radical de "cultura". Ora, podemos assumir que é um termo utilizado em múltiplas significações. Alguns teóricos falam do "senso comum": o conceito de cultura é veiculado pela lógica comum. Porém, a análise do uso de tal conceito pela BNCC revela uma certa profundidade simbólica significativa dentro do quadro temático da interface entre educação e Antropologia.

Tenha-se aplicada a seguinte afirmação: nenhum conceito é inerentemente naturalizado como únicas possibilidades analíticas por uma só disciplina científica. O caso da relação entre matemática e física é significativo, entre outros compartilhamentos

2 ABECS, *Nota da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais em relação à BNCC*. Disponível em: <<https://abecs.com.br/nota-bncc/>>. Acesso em 11 de outubro de 2021.

epistemológicos. Tendo em vista a questão do conceito de cultura, entretanto, não haver nenhuma consideração sobre a Antropologia, disciplina irmã da Sociologia – essa instituída historicamente no processo básico de aprendizagem –, é algo constrangedor àqueles que a cursam e sabem de sua relevância. Algo ficará mais evidente através da seguinte citação:

Discorrer sobre da interface estabelecida entre as ciências sociais e a educação é uma tarefa que exige atenção, para que não caiamos em julgamentos e afirmações apressados, tampouco que olvidemos que neste debate está em jogo mais que uma simples problematização de um campo de investigação, estamos aqui nos circunscrevendo diretamente a um debate em torno das políticas de formação docente. (OLIVEIRA, 2012, p. 120)

Importa retermos a ideia de "políticas de formação docente". Quanto ao anteriormente afirmado, o esquecimento da Antropologia em documentos oficiais, mesmo com conteúdos de direta relação disciplinar, é constrangedor. A interface entre as Ciências Sociais e a educação requer um arcabouço ampliado do que realmente significa a formação enquanto cientista social voltada a exercer o papel docente. Não há curso de Ciências Sociais que evite o caminho percorrido perante as disciplinas específicas de Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas. A afirmação dessa relação complementar (por vezes de forma conflitiva e negativizante de alguma das disciplinas) requer a ampliação significativa da aplicação educacional de alguma das disciplinas.

Conforme assumimos o fato de que questões socioantropológicas urgentes estão na pauta da escolarização, a presença da multiplicidade disciplinar dentro da Sociologia no Ensino Médio pode elencar métodos pedagógicos com maior amplitude didática. Algumas dessas possibilidades estão elencadas dentro da própria BNCC:

Desde a Educação Infantil, os alunos expressam percepções simples, mas bem definidas, de sua vida familiar, seus grupos e seus espaços de convivência. No cotidiano, por exemplo, desenham familiares, identificam relações de parentesco, reconhecem a si mesmos em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir e de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais e revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos. Com essas experiências, começam a levantar hipóteses e a se posicionar sobre determinadas situações. (BRASIL, 2018, p. 354)

É compreensível elencar categorias de disciplinas num sentido ampliado, ou seja, que um conceito seja utilizado sem necessária referência à sua origem disciplinar. Surge como uma situação *ad absurdum* a necessidade de tal consideração de retorno às origens. Às vezes é

importante, portanto a história das disciplinas deve em alguns momentos evidenciar de onde surgiram certas discussões e conceituações. Não sendo necessário, há a possibilidade do descrédito total, esse sendo um aspecto de negativização disciplinar, tanto no sentido de ser estabelecida como incapaz de preencher características de oficialização educacional, quanto no subsumir de suas importâncias – o que acredito, desse último elemento, ser de tamanha eficácia na invisibilização da Antropologia no Ensino Básico.

A teoria do parentesco foi e é utilizada a partir das analíticas antropológicas. A Sociologia, enquanto disciplina específica e repassada institucionalmente no Ensino Básico, assume a tarefa historicamente de um aproveitamento conjunto às técnicas da Antropologia. Isso não é um problema, bem o contrário. Porém, incomoda nunca haver uma referência à Antropologia, ainda mais quando sabemos de sua relevância discursiva, praxiológica e crítica. Qual a possibilidade de evidenciarmos isso senão dando nome, atribuindo certas referências quando possível?

Quero ressaltar novamente a capacidade que os documentos oficiais possuem de negligenciar referências pelo pressuposto do não envolvimento. No momento em que nomes são apresentados, referências dadas, supõe-se que a burocracia deva atingir um nível de efetivação daquilo elencado dentro dos documentos. A sociedade cidadã é provocada à exigência do assumido oficialmente. Portanto, a negação subsumida é estratégia de negligência controlada, ou seja, de que possa ser negado na interiorização sob invisibilidade aquilo que tem sua importância, mas que não se quer seja evidenciado pela necessidade de não envolvimento com obrigações subsequentes.

A partir desse ponto gostaria de estabelecer uma discussão teórica voltada a compreendermos quais os significados dessa problemática. A hipótese a ser defendida é a seguinte: mesmo não havendo nenhuma citação em documentos oficiais sobre educação, em principal a BNCC, da Antropologia, ela está ali contida sob subterfúgios. Esse tópico serviu pra demonstrações nesse sentido. Iremos agora à discussão do problema.

4.2. ALGUMAS TEORIZAÇÕES SOBRE ANTROPOLOGIA E BUROCRATIZAÇÃO: COMO IR ALÉM DISSO

Encontrar estruturas é um problema. A partir desse encontro, a grande dificuldade é conseguir estabelecer significados paralelos ao encontro. Esse problema de pesquisa é evidenciado pela metodologia escolhida, qual seja, da análise documental interpretativa. A hermenêutica jurídica é algo essencial dentro das ciências destinadas à crítica da oficialidade, essas positivadas em legislações conduzidas por estratégias políticas e históricas específicas. Na impossibilidade de acessar as intenções de quem realizou a autoria de alguns documentos oficiais, estruturamos as noções ali apresentadas e as criticamos interpretativamente a partir de pressupostos teóricos.

Com a hipótese acima elencada, o encontro com significados deve provir do questionamento sobre a relação entre documentos oficiais e a situação educacional em si. Sabe-se, na repetição do argumento, que a burocracia não informa a realidade de todo. É uma ontologia voltada ao dever ser, portanto veiculada no sentido de apresentação da idealidade. Alguns conteúdos burocratizados refletem uma realidade já efetivada, porém na inconstância política e histórica as situações revelam discordâncias teóricas e de *práxis*. Mesmo que interpretemos de forma mais crítica e realista o que é apresentado em documentos oficiais, a *práxis* educacional³ evidencia a oposição de um *modus operandi* no inevitável das mudanças. Vejamos essa afirmação aqui:

Esta possibilidade em fazer emergir o real do possível é que permite afirmar que, por maior que sejam as expectativas consensuadas de comportamento cotidiano, há uma margem por onde a interação dista do imitativo, do já prescrito no padrão das intersubjetividades. (VIRGINIO, 2006, p. 113)

A discussão sobre o cotidiano, num sentido da Sociologia da Educação, leva-nos a compreender melhor o arcabouço analisado aqui. A estrutura potencial de análise é desfocada num sentido de finalidade útil à crítica socioantropológica no *stricto sensu*. Pode-se supor a cooperação entre criticismo e utilitarismo *a posteriori*, porém gostaria aqui de enfatizar o

3 Dentro do tema do trabalho sobre a escola, porém o aqui apresentado serve a outros contextos, vide o fato de que as interpretações de documentos oficiais, legislações e mudanças jurídicas são passíveis da crítica pública, institucional e anárquica de múltiplas alteridades. Cada grupo ou individualidade irá elencar elementos de importância nesse trabalho hermenêutico, favorecendo a democratização e a anarquia das interpretações da realidade. Um documento oficial é, inevitavelmente, a padronização de ontologias específicas. Não terá como sair disso senão a partir de conturbações hermenêuticas e modificações no provisório das políticas e historicidades.

papel do cotidiano como fundamental crítica *a priori* das categorias do pensamento analítico, isso a partir da *práxis* direta. Pode parecer contraditório fazer um elogio do *a priori* crítico através da *práxis*: afirmo aqui a condição de que o cotidiano não está fadado a encarar *sentipensares* ulteriores, portanto permanece em aberto à movimentação do que está em devir.

A afirmação da "margem por onde a interação dista do imitativo" deve conduzir ao que quero enfatizar aqui. O cotidiano traz a marca dessa margem pela inevitabilidade da discordância com tratamentos unilaterais da realidade. Por mais ampliada que seja a legislação, por exemplo, a *práxis* irá ocorrer conforme planejamentos nunca concretizados teleologicamente. A *práxis* concorda consigo mesma tão só no momento em que as coisas estão acontecendo, onde toda consideração de analiticidade categorial e burocrática é deixada como uma planificação praxiológica, logo as ações na concretude resvalam num eterno plano de fuga. Não há padrões de intersubjetividades, como os documentos oficiais da educação, que possam negar a *práxis* do cotidiano. Essa se dá de imediato na discordância entre realidades compartilhadas – sem que isso seja a negação das possibilidades de trocas dentro do mutualismo relacional aqui apresentado. Como é possível que aconteça a interface entre os elementos de cotidiano e burocratização? Uma resposta está no diálogo direto entre a teoria que defendo e o que está escrito na BNCC:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463)

Tratando de informar a relação de diversidade educacional, a ênfase no estudante enquanto "interlocutores" é a chave que possibilita a ruptura com finalizações conclusivas do processo de escolarização. Esse *telos* nunca poderá cingir a possibilidade de apresentação do que está além dos "pacotes conteudísticos", conforme vimos em Paulo Freire. A mentalidade bancária só pode estabelecer padrões de intersubjetividades nas documentações oficiais, essas em vias de negação dessa via de estabelecimento educacional. Uma coisa precisa ser dita: apesar das críticas à burocratização da oficialidade, algumas concessões são realizadas, mesmo que devam ser perseguidas, à sua efetivação, como uma luta do cotidiano. Argumento

esse que favorece a tese aqui assumida, qual seja, de que não é possível evidenciar uma documentação, por mais interessante que seja e com ótimas finalidades na escritura, sem que a *práxis* seja tomada em consideração.

A noção de "sintonia" entre percursos e histórias dos alunos, na relação de formação educacional, é o que estabelece uma mediação sempre provisória entre os termos contrários e complementares de burocracia e *práxis*. É nesse ponto que gostaria de retornar um pouco à discussão da visibilidade da inclusão da Antropologia na escolarização.

É possível que tal distanciamento em relação ao que se passa no interior da instituição em parte se explique pelo fato de os antropólogos, atraídos por outros campos, terem em geral se desinteressado por estudos sobre escolarização. Principalmente pelo tipo de prática de pesquisa em que se formam estariam eles sem dúvida habilitados para o tipo de abordagem apropriado à investigação do cotidiano escolar. Relativamente rara ainda hoje no Brasil é a participação na Antropologia na pesquisa educacional. (GOUVEIA, 1989, p. 73)

A "raridade" da Antropologia pesquisar a educação se dá num sentido de direcionamento observacional à condição institucional das escolas. O que não invalida o fato da disciplina ter voltado os olhos aos processos de aprendizagem em variados contextos. No que se refere à contextualidade no âmbito indígena sabemos o apanhado gigante de pesquisas realizadas até então. Exemplos próximos quanto a isso estão em Santos (1975) e Bergamaschi (2005), trabalhando na região sul do país. Suas considerações se dão no entrelaçamento entre os sentidos da escolarização, enquanto instituição de educação e direcionamento aos convívios interculturais e de fortalecimento de práticas coletivas na relação com a sociedade envolvente. Porém, o que fica evidente é a importância de processos educacionais que não se reduzem à sua oficialidade, problema que venho apresentando até aqui.

A institucionalização e a burocratização da educação provêm desse distanciamento tornado "necessário" pelas instâncias decisórias e praxiológicas. Na interface entre o que acontece nas escolas e o que é "realmente" a educação, resta-nos a hipótese de um ir além dessa situação. As práticas de letramento alimentam diretamente uma estrutura perceptiva da cosmologia, portanto assumem a efetivação de um modo de vida que atribui necessidades educativas numa teleologia de afirmação da presença no mundo. Fator a controverter esse quadro oficial está contido justamente na redação da BNCC, conforme esse trecho:

Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do

projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. (BRASIL, 2018, p. 472)

A questão urgente é sobre o "projeto de vida dos estudantes". A Antropologia pode viabilizar isso tornando a pesquisa em educação um fato que incorpore noções da disciplina. A reclamação sobre a raridade de estudos em educação institucional a partir da Antropologia se dá pela invisibilização conceitual aqui presente. A Sociologia toma um parâmetro definatório que capacite uma orientação descritiva, isso através de conceituações e normativas disciplinares. Há uma brecha possível – porém a documentação oficial reduz a capacidade de abertura dessas brechas tão logo negue a presença multidisciplinar em suas burocratizações descritivistas. Retorna a questão: por que a Antropologia não é citada na BNCC? A homogeneização disciplinar, a partir da Sociologia, transforma as contribuições colaterais num invisível pano de fundo observado marginalmente, ou seja, falado em cochichos mas nunca incorporado enquanto afirmação de validade direta. Há a assunção da relevância da Antropologia enquanto disciplina irmã da Sociologia, e sabemos que as críticas das naturalizações institucionalizantes provêm de debates intensivos na multidisciplinariedade. No impossível papel de redução às documentações oficiais, minha hipótese é de que a Antropologia está tão presente enquanto conceitos invisibilizados, quanto tocada numa condição de subalteridade. O que não seria surpresa, caso tenhamos em vista os objetos científicos historicamente analisados pela Antropologia: as minorias emergem, numa luta de potencialização de si mesmas – logo, há um fechamento às emergências, isso num nível de acesso e viabilização. Ocasionar uma ruptura dessa condição é papel que a Antropologia propõe como linha de fuga de novos reducionismos.

É apoiando-se neste fundo que opera o monolinguismo imposto pelo outro, aqui por uma soberania de essência sempre colonial e que tende, reprimível e irreprimivelmente, a reduzir as línguas ao Uno, quer dizer, à hegemonia do homogêneo. Verificamo-lo por todo o lado – por todo o lado em que, na cultura, esta homo-hegemonia permanece em acção, apagando as dobras e alisando o texto. A própria potência colonizadora, no fundo do seu fundo, não tem necessidade de, para isso, organizar iniciativas espectaculares: missões religiosas, boas obras filantrópicas ou humanitárias, conquistas de mercado, expedições militares ou genocídios. (DERRIDA, 2016 [1996], p. 70)

"Apagar as dobras e alisar o texto": tarefas que a documentação oficial tem como *habitus* numa estrutura de negação das variadas emergências possíveis. Exemplo disso, descontextualizando porém não tanto assim, está nas exigências de escritura que a ABNT

impõe. Num quesito hierárquico, há a cobrança direta ao Ensino Superior. O ensino básico não sofre tanto essa cobrança por ser encarado como um nível de preparo à produção científica. Sabe-se que essa regularização da escritura assume um papel de monolinguismo, e essa imposição de regras legislativas requer daqueles que se propõem à *práxis* de escrita uma domesticação a partir de pressupostos estruturais unilateralizantes. Essa opinião é veiculada na amplitude dos debates estéticos, principalmente na universidade. Irrefutável é termos em mente o título que a Biblioteca de Ciências Sociais e Humanidades, da UFRGS, escolhe a tratar do tema: "Manual de normalização para elaboração de trabalhos acadêmicos conforme as normas da ABNT" (2018). A "normalização" só pode ser assumida enquanto uma imposição, por um determinado grupo decisório num contexto histórico e político oscilante, de um monolinguismo violento.

Essa questão não foge da temática central desse trabalho, qual seja, da educação em relacionamento direto com a documentação oficial. O que a Antropologia nos traz de contribuição relevante é, segundo os critérios metodológicos que tenho assumido aqui, uma conceituação e a *práxis* de contato com a existência relacional. O "projeto de vida dos estudantes" é relegado a um tipo de normalização tributária das tendências à burocracia dos documentos oficiais. As afirmações documentais, sabemos que descritivistas *par excellence*, não vão até as últimas consequências do emergir de diferenças contrastivas. Na prática monolinguística as imposições percorrem as corporeidades num processo educacional que prevê a regularização normativa. Não é preciso discutirmos de toda a relação entre corpo e mente, apesar de que o controle psicopolítico está nessa sedução de corporeidades sob práticas de aprendizagem unilaterais. "Da transparência surge uma pressão por conformidade que elimina o outro, o estranho, o desviante" (HAN, 2018, p. 104). O excesso de transparência que a documentação oficial quer assumir, enquanto descrição da educação ideal, força à conformação em processos de normatização dessa idealidade. As subalteridades tornam-se diferenças domesticáveis. Isso ou entramos de vez com epistemologias e ontologias de múltiplos contextos a fim de combater esse monolinguismo.

Quantas pessoas hoje vivem em uma língua que não é a sua? Ou então não conhecem mesmo mais a sua, ou não ainda, e conhecem mal a língua maior de que são forçados a se servir? Problema dos imigrados, e sobretudo de seus filhos. Problema das minorias. Problema de uma literatura menor, mas também para nós todos: como arrancar de sua própria língua uma literatura menor, capaz de escavar a linguagem, e de fazê-la escoar seguindo uma linha revolucionária sóbria? Como devir o nômade e o imigrante e o cigano de sua própria língua? Kafka diz: roubar a criança no berço, dançar sobre a corda bamba. (DELEUZE & GUATTARI, 2015)

[1975], pp. 40-41)

A forma mais direta de combater as estratégias de imposição do monolinguismo é através de devires linguísticos. Os modos táticos dessas movimentações vão desde as fugas de normatizações, passando pela inversão e autoapropriação de termos pejorativos ou tabus, até chegar à assunção de significações simbólicas na emergência de diferenças e sua *práxis* direta. A inserção de temáticas étnicorraciais na educação é fator disso. Porém, como venho trazendo à tona nesse trabalho, não se deve interromper o processo de movimentação contra as imposições de monolinguismos tão só pela aceitação de documentações oficiais. Esses documentos são passíveis de interpretações reducionistas, ou seja, atribuem-lhe um descritivismo de um dever ser que não adentra *de facto* a realidade educacional.⁴ A ampliação dessa situação requer um relacionalismo na extensão do entrelaçamento entre profissionais da educação, alunos e a comunidade em que todos participam. A noção de "projeto de vida dos estudantes" assume essa tarefa de relacionamento além das salas de aula. Sejamos justos: a escola, em seu processo de escolarização e aprendizagem, reproduz uma condição ideal de existência; porém, não se reduz a isso: é uma instituição de potencialização, num humanitarismo democrático em constante reconstrução. A justiça à escola se faz pela observação feita de que há tentativas e efetivações desse plano de conscientização geral e de direitos à cidadania.

Tal abordagem da instituição escolar propõe reafirmar a seguinte hipótese: caso a Antropologia, enquanto disciplina, adquirir um *status* e uma *práxis* decorrente de seu ideário praxiológico disciplinar, as dificuldades enfrentadas pela realização dos documentos oficiais serão resolvidas com mais amplitude conceitual e prática. O enrijecimento doutrinário das disciplinas oficiais perfaz um caminho de negação às linhas de fuga das linguagens diferentes. Dentro do âmbito escolar, a Antropologia retoma a ideia de um compartilhamento de ideias, um "pensar junto" entre alteridades contrastantes e complementares. Não deve de ficar aqui a negação sobre esse papel poder ser realizado entre outras disciplinas: porém, uma defesa da irmandade disciplinar das Ciências Sociais é um dos problemas de pesquisa. Outro é a necessidade de ampliar o conhecimento geral sobre conceitos e textos da Antropologia, tão logo sabemos que suas ideias e práticas estão perpassando o senso comum, os diálogos

4 Pode-se ter em mente essa citação: "[...] venho percebendo como o discurso verbal e as práticas dos profissionais da área de Educação tendem a ser normativas e imbuídas de um 'dever ser' pedagógico, assim como de um projeto de transformação. Por essa razão, não deixa de ser pertinente indagar como poderia este profissional produzir conhecimentos descentrados e incorporar outras lógicas cognitivas distintas da sua" (DAUSTER, 2004, p. 199).

interétnicos e os próprios documentos oficiais.

Um indício burocrático disso está aqui:

[...] compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história [...]. (BRASIL, 2018, p. 467)

Não é preciso repetir sobre o caráter dessa necessária relação, enunciada nesse trabalho, entre os documentos oficiais e sua *práxis*. Resta-nos cobrar essa efetivação, que está disseminada na BNCC. Outro exemplo, no sentido do currículo da "formação geral básica", é a inserção de um tópico elencando "estudos e práticas" da

história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia [...]. (BRASIL, 2018, p. 476)

A insistência talvez seja necessária, já que sabemos que fechamentos históricos e políticos tendem a rechaçar diretamente a *práxis* do que foi acordado pela legislação. Ora, a suposição de que a burocracia oficial de um Estado-nação esteja *in toto* relacionada com a *práxis* é uma ingenuidade. E inacreditável que alguém tenha essa pretensão. A Constituição de 1988, por exemplo, é item de discussões e retomadas em prol de efetivações nunca cumpridas – e não só isso: também o constante ataque a que é submetida.

A importância em destacar esse relacionamento frágil entre documentos oficiais e *práxis* provém de uma tentativa de resolução do problema de pesquisa. Em conclusão prévia, diria que a inserção dessas "verdades burocráticas" no repertório educacional é uma exigência necessária à sua prática efetiva. Não podemos esbarrar sempre numa ideia de "história estática". Situações diversas confirmam modificações nos sentidos práticos e nas significações dos devires educacionais: quem permanece nos ambientes escolares e acadêmicos sabe da ampliação constante de pensamentos críticos, da emergência de sujeitos coletivos (KRENAK, s/d) marginalizados historicamente e da reafirmação de pensamentos antes submetidos a todos tipos de repressão. Além disso, surge-nos metodologicamente isso:

O que está em questão é como formar professores e como eles lidariam com os sujeitos envolvidos no universo escolar. É, portanto, uma necessidade conhecer esses sujeitos, saber quem são. (OLIVEIRA, 2013b, p. 35)

Isso entra diretamente em contato com a noção de "projeto de vida dos estudantes". A Antropologia fornece uma metodologia de "conhecimento dos sujeitos". O relacionamento estabelecido entre alteridades é um pressuposto da disciplina antropológica, portanto possui a potencialidade de efetivação possível dessa questão acima exposta por Oliveira. "Lidar com os sujeitos envolvidos no universo escolar" é algo que precisa estar em vias de discussão na amplitude da escolarização e da aprendizagem. O afastamento relacional, conforme o *ethos* educativo defendido pelo conversadorismo de uma escolarização autoritária, leva diretamente à negação de uma aprendizagem ampliada.

Assumo a temática desse trabalho como a assunção de que a Antropologia pode mediar esse confronto. Porém, deixar de lado o conservadorismo nos dá bons frutos: isso não significa evitar a discussão sobre os projetos políticos reacionários, mas que não nos deixemos levar meramente por uma ação contrária a seus pressupostos. A guerra postulada por uns não deve ser a ponte à nossa reação – assim cairíamos na armadilha das estratégias de poder estabelecidas. O fato das tentativas de erradicação do ensino humanístico, tanto nas escolas de Ensino Básico quanto nos cortes de bolsas de pesquisa e estudo em universidades, só revela tal ataque frontal contra as disciplinas das Ciências Humanas.

A tarefa de combate a isso se dá por vários âmbitos, e aqui defendo a ampliação da potencialidade que a Antropologia possui perante a área da Educação. Enquanto disciplina, contribui com inúmeras teorizações, significações e praxiologias; numa situação "como educação" – na concomitância conjuntiva entre Antropologia e Educação – é uma interface multidisciplinar que nos socorre nesse embate histórico e político. O que é que a Antropologia possui de tão relevante dentro dessa questão toda?

A meu ver o ensino de Antropologia na área de Educação deve permitir que o profissional da Educação apreenda outras relações e posturas, penetrando na literatura antropológica, lidando com outros conceitos e modos de construir o conhecimento. Metaforicamente, trata-se da aprendizagem de uma outra linguagem, de um outro código que levaria o profissional a elaborar outras dúvidas sobre os fenômenos tidos como educativos dentro e fora da escola. (DAUSTER, 2004, p. 201)

Essa citação estipula uma finalização do capítulo presente. A partir de agora irei dialogar mais diretamente com observações participativas, dentro do universo escolar, e com outras teorias. A fim de concluir esse capítulo, proponho que as escrituras subsequentes realizarão mais ainda o aqui presentificado, seja no insinuar de que a burocracia é de um

descritivismo reducionista *ad absurdum*, seja na possibilidade de enfatizar o *in festum* da educação antropológica.

5. NO CAMPO EDUCACIONAL: ENTRE ANTROPOLOGIAS RELACIONAIS NUMA PAISAGEM CRÍTICA

Problema ou desafio, a Educação é algo inacabado por ser passível da potencialidade contrastiva em variadas diferenças. Talvez incorporar linguísticas da "dificuldade", como os termos "problema" ou "desafio", reflita considerações em tempos críticos. Na impossibilidade de uma profecia totalizante, a Educação sofre com o *status quo* na iminência de necessidades discursivas: não podemos nos esquivar de todo da "fala sobre", porém interessa-nos ir além do discurso, das burocracias e das ontologias estáticas – nisso que venho tratando enquanto uma *práxis* da Educação, o imediato das experiências pedagógicas.

Minha proposta, nesse capítulo final, é inserir observações participantes a partir de experiência particular e coletiva no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Possuo outras experiências em Educação, mínimas mas relevantes. Entretanto essa situação dentro do Pibid revelou aspectos essenciais, contrastivos às afirmações meramente discursivas e burocráticas, portanto explanando condições pedagógicas que ampliam minhas teorizações até aqui. Pode ter parecido estranho não ter retomado *A reprodução* até aqui. Vejamos agora:

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes. (BOURDIEU & PASSERON, 2014 [1970], p. 30)

É constrangedor a continuidade de tal situação. A especulação sobre tais arbitrários culturais supõe a possibilidade de lhes transpor – porém, como venho afirmando até aqui, a sugestão sobre essa estratégia de transposição não é de *per se* a *práxis* propriamente dita: resta muita violência simbólica mesmo sob documentações oficiais, discursos de tolerância e reuniões de apaziguamento. Por mais que a "guerra de todos contra todos" e seu neodarwinismo social sejam rechaçados discursivamente, a *práxis* mediada por mentalidades arbitrárias assume uma intolerância que recai diretamente nas violências sistemáticas de uma pedagogia da pressão. Terei em conta que uma nova teorização surja entre observações participantes. Porém, variados detalhes do trabalho de campo em instituições revelam a necessidade de outros diálogos, um "pensar junto". É essa a condição negada por muitos

educadores, funcionários escolares e participantes de programas acadêmicos, mesmo que sob a máscara das burocracias e discursividades. Começamos a caracterizar essa experiência.

Deixo claro o contexto etnográfico: o Pibid no período que participo, entre fins de 2020 até o presente momento de fins de 2021, ocorre em reuniões, observações e aulas ministradas pelos participantes através de ensino remoto. Em decorrência da pandemia de Covid-19, o programa sofreu um atraso de início. Na retomada, fomos diretamente encaminhados à situação corrente, qual seja, de primeiras observações das aulas da professora oficial da escola e subsequentemente ministrando aulas que foram divididas entre os participantes do grupo do Pibid.

Início enfatizando que minhas descrições não devem ser tomadas como um reducionismo pedagógico, seja no sentido das afirmações de totalitarismos ou sobre o caráter geral do Pibid. A máxima programática é observar brechas de violência, ou seja, momentos em que o surgimento de práticas de embate pedagógico resultam numa observação da estrutura de arbitrariedade. Como primeiro exemplo, a sucessiva e sistemática discursividade sobre determinados alunos em sala de aula. Como dito anteriormente, essas aulas foram ministradas em ensino remoto. Durante certos momentos, há a interrupção de certos alunos em consideração às temáticas ministradas. Em que pese um sentido político, as controvérsias discursivas são ampliadas na divergência ideológica: sabemos da influência direta de um ideário opinativo e argumentativo das famílias dos discentes e sua reverberação nas discussões em sala de aula. Por momentos isso pode soar óbvio. Porém, é chocante de observar a realidade institucional da escola impactando diretamente com contextos vistos como privados, vide a questão incontornável da família junto aos discentes.

Me parece certo que a melhor atitude perante isso não é a adjetivação ontológica dos discentes enquanto "burros", "imbecis", "idiotas", etc. Na sequência de determinadas aulas em que temáticas, opiniões e argumentações conflitivas surgiram, reuniões do Pibid foram realizadas em vistas de estabelecer uma relação entre essas situações e as adjetivações aqui apresentadas. Essa ontologização negativa pressupõe algumas condições: em primeiro lugar, a negação do discente enquanto sujeito em vias de conhecimento; segundo, a abertura ao uso de termos pejorativos no sentido de descrição sobre pessoas que possuem opiniões conflitivas; por fim, a tomada de posição sobre possíveis efetivações de punições específicas.

Tomarei uma precaução metodológica aqui: minhas observações participantes não irão evidenciar dados empíricos no sentido estrito, qual seja, o da apresentação de provas

documentais. Essa opção de um método aberto é a fim de propiciar três condições: 1) o anonimato por se tratar de um tema sensível; 2) a não necessidade de autorização prévia dos interlocutores, tão logo surgem como exemplos gerais; e 3) a possibilidade de uma teorização conjunta aos dados, no entrelaçamento das experiências empíricas junto às ideias contidas nos capítulos prévios, alimentadas e expandidas aqui.

O exemplo da negativização ontológica através de pejorativos, apresentado acima, resulta na conturbação da pessoa a que são referidos os termos propostos. Sabe esse discente o que está sendo colocado sobre sua pessoa? Mais que isso: como poderia compreender quais são os pressupostos que regulam sua experiência em sala de aula a partir de discursividades e estratégias de adjetivação e opressão que operam distantes de suas vistas? Esses discentes percebem os acontecimentos a partir de colocações sobre o papel docente. Em diversas aulas ministradas por mim provoquei a ideia sobre a docência, tanto por compartilhar de uma experiência prévia, no meu período que paraleliza suas condições atuais, quanto pela observância da necessidade de trazer à tona tais elementos de violência simbólica e praxiológica.

É uma equação de difícil conclusão. De um lado, a inevitável e urgente crítica à disseminação de um pensamento ultraconservador, esse que é indicado pela influência direta das famílias sobre o discurso dos discentes. Que imaginemos suas práticas futuras, caso sigam alimentando tais determinações fascistas. O exemplo que está por detrás do acima apresentado, que suscitou os xingamentos e adjetivações pejorativas, provém de diversas aulas observadas e ministradas, onde discentes debatem temáticas controversas, tipo o racismo, o nazismo, questões de gênero e de deficiências físicas e mentais. A afirmação conflitiva de defesas de pensamentos conservadores indica um direcionamento à formação básica num sentido reacionário, no que os participantes do Pibid vêm-se constrangidos e incentivados a tomarem uma posição.

De outro lado, sabe-se da ideia de Escola Sem Partido e sua repercussão na perseguição de docentes. Qualquer tipo de crítica aberta, apresentação de temáticas contrastivas ao ultraconservadorismo presente e posicionamentos subversivos são vistos enquanto passíveis de debelar uma reação punitiva aos docentes. Esses, impelidos pela negatividade do acima exposto – das argumentações em vias de efetivarem uma violência simbólica, futuramente pragmática –, expõem o *sentipensar* sobre tal situação. Quais são esses sentimentos e pensamentos? Primeiro, sentimentos de desgosto direto. Os membros da

equipe do Pibid que eu participo coletivamente evidenciaram uma crítica aguda ao que foi apresentado em opiniões conservadoras em sala de aula. É visível a seguinte condição: iniciando-nos à tarefa e ao envolvimento docente, estamos em direto contato com situações constrangedoras como essas. Ouvir alunos assumindo posicionamentos que discordam diretamente de políticas públicas estabelecidas historicamente, sob lutas contra conservadorismos, desgosta àqueles que se dedicam academicamente, institucionalmente e em grupos e coletivos de defesa dos direitos humanos. E também: como ver suas ideias pedagógicas sendo confrontadas tão facilmente pela prática docente?

Segundo, e aqui vou entrelaçar com o apresentado sobre as "ideias pedagógicas", os membros do Pibid concordam com a falta de cientificidade e argumentações ampliadas sobre os temas propostos. Afirmam com recorrência a necessidade de que os alunos se reportem a teorizações e análises científicas a fim de se envolverem com seus argumentos. Discordam diretamente do "senso comum", ou seja, não admitem que as opiniões dos discentes estejam embasadas em discussões que fogem à bibliografia básica da Sociologia. Meu posicionamento sobre tal assunto diverge em muito do restante dos membros do grupo do Pibid. Essa racionalização aguda invalida outros meios epistemológicos. A redução do "senso comum" ao pensamento ultraconservador é efeito da prática de violência simbólica, como tenho afirmado até aqui nesse trabalho.

Minha questão deve ser retomada: como equacionar essa situação, conjuntamente entre discentes e docentes, sem recair num extremismo de adjetivações pejorativas e punitivismos velados ou uma Escola Sem Partido? Devo assumir uma postura crítica e apresentar soluções que dialogam com outras possibilidades de formação da pessoa humana. Por exemplo:

É no campo da educação que você começa a fabricar o sujeito, a construir a pessoa. No caso das sociedades tradicionais de oralidade, a pessoa começa a ser constituída lá atrás, no sonho, antes de estar na barriga da mãe. (KRENAK, s/d, p. 4)

Duas coisas são importantes de reter aqui: 1) a noção de oralidade; 2) a constituição da pessoa pelo sonho. Na aparência do contraditório, delinearei uma *práxis* além das disputas epistemológicas. A fundamentação política e histórica de um determinado período é enrijecedor de outras possibilidades pedagógicas. Certo é que não se pode tão facilmente fazer uma evasão dessas problemáticas: o desafio educacional é reflexo da infinitude existencial, portanto as questões políticas e históricas de um período ocasionam efeitos diretos em seu

âmbito. Porém, é preciso ir um pouco mais além disso. Mesmo que muitas considerações sejam debatidas até a finalidade última de escritura de um documento que se oficialize burocraticamente, a *práxis* educativa estará sujeita às irregularidades políticas e históricas do período em que se encontra. Uma solução fácil sobre isso não é possível: teremos de nos deparar inevitavelmente com tal desafio. O que fica explícito, pelos dois pontos acima, é que podemos escapar ao reducionismo dessa guerra de todos contra todos pela apresentação de outras condições da educação. A oralidade surge enquanto uma condição que rejeita de *per se* a institucionalização de seus efeitos de ação. Não rejeita totalmente as documentações oficiais, porém escapa de qualquer tipo de determinação última. Diga-se o seguinte: enquanto participe do processo político e histórico de um período, assume o momento enquanto possibilidade de existência, presentificando um "desacordo" por si mesmo. Não é possível que a oralidade vá de encontro direto enquanto reificação da escritura – escapa por ser oralidade, ou seja, *fala coisas que não deve*. "Não dever" é contrário ao "dever ser", o que significa que a oralidade está fadada à contradição ou à reprodução.

Antes de tratar da questão do sonho, falarei um pouco mais sobre essa relação do "não dever" e do "dever ser". Quanto às controvérsias sinalizadas acima, ocorrentes nas reuniões do Pibid, fica evidente uma não defesa de qualquer tipo de pensamento conservador. Minha crítica está no tratamento dessas experiências pedagógicas. Na inevitabilidade dessas ocorrências – já que sabemos que nossa sociedade num todo não chegou ao fim da história –, nossa *práxis* precisa estar voltada à resolução provisória de conflitividades epistemológicas, isso no sentido de estabelecer um diálogo a fim da aprendizagem. A oralidade da sala de aula estará condicionada pela impossibilidade de uma inscrição direta das falas numa cientificidade unilateral. Dou exemplo de duas temáticas controversas que surgiram nessas aulas junto ao Pibid: 1) a enunciação do nazismo enquanto "de esquerda"; 2) o feminismo maçônico durante a Revolução Francesa. São temáticas complexas, no sentido de indeterminação final de seu significado real. Corrente no "senso comum", o nazismo enquanto "de esquerda" alimenta debates intensos. A questão da relação entre feminismo e maçonaria é mais retida, eu nunca tinha ouvido falar disso antes dessa aula.

Resolver essas questões não é tarefa simples da Educação. A Sociologia no Ensino Médio propõe, enquanto finalidades, a desnaturalização e a problematização, entre outras metodologias de ensino. Enquanto fator crítico, essas duas abordagens não limitam a *práxis* docente à unilateralidade epistemológica. Menos ainda ontológica, caso tenhamos em vista,

na continuação do acima citado, o que Krenak entende pela relação problemática tratada nesse texto: "Quando você define a Lei das Diretrizes Básicas da Educação você sinaliza que tipo de gente você está pretendendo formar" (KRENAK, s/d, p. 5). Trouxe à tona até aqui, em principal, a discussão sobre a BNCC, porém a teoria que apresento deve lidar de forma geral com documentos oficiais sobre Educação. O que significa essa discussão é a tentativa de resolver a seguinte problemática: o que fica além da documentação oficial e como fazer um cálculo prático na ação pedagógica? Sendo uma lógica inconclusiva, os exemplos anteriores complexificam a discussão histórica e política, tão logo sabemos das discordâncias epistemológicas e da ascensão da noção prática de *fake news*.

Sobre o primeiro ponto, do nazismo ser "de esquerda": facilmente nos deparamos com tal condição afirmativa. Porém, não é reduzida a uma consideração de afirmativa *sine qua non*: há também uma dúvida aí, já que nenhuma decisão é tomada no sentido de finalizar a discussão. Sabe-se que a afirmação de um determinado grupo politizar-se sob alcunhas ideológicas traz a problemática de uma condição de fechamento através de características compartilhadas. Poder resolver essa questão é perguntar pedagogicamente: o que foi o nazismo? O que é a "esquerda"? Como é possível interrelacionar os dois aspectos? Há uma afirmativa histórica de que Hitler teria se filiado a essa ideologia? E seus influenciados? Mais uma vez é preciso trazer a desnaturalização e a problematização das discussões pedagógicas. Dou por dado, de minha parte, a opinião política e a argumentação científica de que *o nazismo não é de esquerda*. Mas, caso surja tal discussão em sala de aula, qual é a melhor estratégia pedagógica? Como venho afirmando: certamente não a adjetivação pejorativa ("burros", "imbecis", "idiotas", etc.). As questões pedagógicas trazidas nesse parágrafo me parecem inicialmente suficientes a fim de valorizar a discussão coletiva, essa que não dará fim às problemáticas históricas e políticas de um período.

Na segunda temática exemplificadora, sobre o feminismo maçônico, houve uma ridicularização geral sobre a pergunta do discente. Como não conheço o tema, de início me vi constrangido pelas respostas dos colegas da equipe do Pibid: aparentemente teria sido uma afirmação ridícula – algo passível às adjetivações pejorativas? Porém, coloquei-me à tarefa de pesquisar sobre o assunto. Repito o mesmo que sobre a questão do nazismo "de esquerda": não é bem assim possível reduzir o feminismo à atuação maçônica durante a Revolução Francesa, entretanto a temática aparece em pesquisas rápidas, supondo-nos na necessidade de ampliar o debate a fim de introduzir essa problematização. O grupo discente trará esses

questionamentos conflitantes à epistemologia acertada entre o grupo docente. A tarefa pedagógica pode contradizer as afirmações discentes, porém não inviabilizar temáticas que sejam conflitivas. Esse equacionamento, como venho afirmando, é de uma complexidade histórica e política na agudeza dos resultados práticos: o que será realizado a partir de nossa ação pedagógica diante desses temas conflitivos? Que resposta dialógica é a melhor nesses momentos de apresentação e defesa de argumentos conservadores e reacionários? Na redundância, reafirmo a amplitude da tarefa pedagógica além do descritivismo pejorativo e do punitivismo disciplinar.

Darei um exemplo desse último item, do "punitivismo disciplinar". Diante desses questionamentos conflitivos, numa reunião do Pibid foi sugerido, por um dos membros da equipe, a aplicação de avaliações com maior dificuldade de execução exclusivamente aos discentes que expressaram tais argumentos conflitivos. Isso pode parecer a alguém uma metodologia pedagógica interessante? Qual a finalidade desse tipo de aplicação punitivista? A disciplina segue por esse caminho, pelas violências simbólicas como *conditio* teleológica. Pensa-se na seguinte questão: o que fazer com o reacionarismo crescente? E outra coisa: será que a máxima de Paulo Freire, de que "o sonho do oprimido é ser o opressor", foi lida e repetida *ad infinitum* enquanto um mantra do velamento?

Desconfiemos, porém continuemos acreditando em certas possibilidades. No meio dos conflitos mais intensos em matéria de história e política, uma Sociologia crítica a tudo e todos é mais que necessária. Qualquer tentativa de tratar desse assunto é inevitavelmente levada às críticas mais intensivas – o que não pode invalidar nosso questionamento mais agudo, qual seja, de equacionar *o dito e o feito*. A relação entre burocracia e *práxis* pedagógica está na linha de frente desse equacionamento, tão logo sabemos da impossibilidade de uma redução totalitária da realidade a partir da *práxis* direta. Nesse imediato da relação, surgem condições de mediação velada: decisões estão sendo discutidas e tomadas no escondido dos discentes. Eu diria: por mais que surjam controvérsias conflitivas, a tarefa pedagógica de desnaturalização e problematização não pode esbarrar em reabilitações de métodos de reprodução da violência simbólica opressiva. O *telos* repressivo legitimado pela autoridade pedagógica justifica uma *práxis* mediadora da continuidade do reprodutivismo violento.

Quanto a isso, na BNCC é afirmada a abordagem que

privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o

É no "estimular o pensamento criativo e crítico" que podemos encontrar alguma resolução ao caso num todo. A infelicidade da presentificação de argumentações conservadoras e reacionárias é amplificada pela observação da inexistência de iniciativas em sentido contrário. A rejeição do conservadorismo se dá justo pela sua antítese direta, qual seja, da criação de possibilidades além do já dado. Tal infelicidade não pode barrar a potencialidade criativa e crítica, tanto no que se refere às discussões ampliadas em sala de aula – mesmo que sob conflitividades temáticas –, quanto às aplicações de avaliações que possibilitem aos discentes uma amplificação da experiência existencial. Como exemplo, a problematização de temáticas conflitivas pode auxiliar os discentes à observação de um mundo fora dessas violências simbólicas que resultam em violências físicas. A continuação da Educação requer que discutamos essa problemática, premente em período histórico e político tão agudo.

Na impossibilidade de finalizarmos o caso sob os auspícios de uma mera criticidade de observações, surge-me o seguinte:

Todas as relações das pessoas repousam sobre a pré-condição de que elas saibam alguma coisa uma sobre a outra. [...] O professor sabe que pode transmitir ao seu aluno uma certa qualidade e uma certa quantidade de informação. Dentro de cada estrato social, o individuo sabe aproximadamente que medida de cultura esperar do outro individuo. Em todas as relações de tipo diferenciado, desenvolvem-se, o que chamamos com reservas óbvias, intensidade e clareza ou sombreamento, a depender do grau em que cada parte se revela à outra através de palavras e de atos. (SIMMEL, 2009 [1905], p. 219)

A naturalização de uma reação pejorativa às tendências de afirmações conservadoras deve ser rechaçada. Através da citação de Simmel podemos contrassituar a condição docente: é pelo conhecimento da alteridade que sabemos até onde ir em reconhecimentos e epistemologias compartilhadas. A teoria do relacionismo, que tenho defendido até aqui, propõe-se ao estabelecimento de uma *práxis* de direto contato com os discentes. Na emergência de afirmações conservadoras e reacionárias, há a possibilidade de uma reação conflitiva até à violência simbólica. Pode-se equacionar essa dificuldade de apreensão do outro e de dialogia através da coadaptação sob temáticas compartilhadas, essas que precisam ser acessadas pela ruptura com a autoridade docente. Todo tipo de implicação autoritária rege o rompimento com diálogos ampliados de temáticas possíveis além do currículo formalizado

por uma burocracia rígida. Essa ruptura revela caminhos de contato com outras situações afirmativas, por parte dos discentes, em que assumam uma postura desnaturalizante e problematizadora em todos os sentidos – em muito de seus preconceitos, conservadorismos, reacionarismos e posturas conflitivas.

A noção contida na BNCC, de "estimular o pensamento criativo e crítico", está condicionada pela coletividade dialógica. Nesse sentido, é preciso que eu traga à tona outro aspecto observado nas aulas que presenciei. Essa situação ocorreu num momento em que eu mesmo estava ministrando uma aula de Sociologia. Com enfoque na temática da migração, posicionei-me na condição de apresentar aos discentes diversas formas de movimentação humana, desde os aspectos da noção de pessoa e indivíduo, conforme Mauss, até considerações sobre os indígenas isolados (ou "arredios") e os direitos e políticas públicas a imigrantes e refugiados. O que chamou a atenção dos discentes, como ocorre com frequência, foi a chegada ao tema dos campos de concentração e da perseguição aos judeus. Não adentraram ao nazismo. Com essa narrativa, minha pretensão é demonstrar não o conteúdo do diálogo, mas a seguinte ocorrência: deixando que dois discentes prosseguissem num diálogo sobre o tema, diretamente conectado ao assunto da aula e interessantíssimo aos meus desconhecimentos, a professora titular – que observava a aula – interrompeu-os afirmando que deveriam me deixar continuar a aula. Num tom conciliador admiti a continuação da minha aula, porém enfatizando aos discentes (metaforicamente a fim de não conflitar com a professora titular) que suas contribuições eram de grande relevância, encaminhando-nos à possibilidade de discursividades ampliadas e de ruptura com a autoridade docente mais rígida, essa defendida pela titularidade opressiva.

Não acredito ser possível avaliar os discentes tão só pelos métodos de controle e disciplina (provas, trabalhos, etc.). A amplitude dos diálogos que pude presenciar revelam a capacidade da oralidade e da apresentação de raciocínios e criticidade discursiva. Problema maior, acredito (e afirmei nessa aula que descrevo), é a temporalidade escassa de nossas aulas de Sociologia. Quando afirmei essa questão problemática, ironicamente me referi à possibilidade de que nossa relação epistemológica pudesse ser ampliada através de momentos mais lúdicos, por exemplo com idas a praças pra diálogos mais extensos. Será que a regularização minimizante da Sociologia no Ensino Médio não faz o papel de refrear a capacidade discente de potencializar sua participação nessa área? Com tempo tão curto, a autoridade docente é reafirmada também num quesito funcional: não podemos desperdiçar

tempo com argumentações discentes, tão só devemos concentrar na fala docente e sua metodologia antirrelacional.

As afirmativas docentes podem ser encaminhadas em sentido contrário – e no geral o são. É isso que procurei trazer à tona nesse trabalho: falar sobre liberdade não é ter liberdade. Enfatizei essa questão numa reunião do Pibid, aparentemente bem aceita, quando li um trecho de um poema do Roberto Piva, que reproduzo uma parte aqui:

[...] & nossas escolas estão atrasadas pelo menos cem anos em relação às últimas descobertas científicas no campo da física, biologia, astronomia, linguagem, pesquisa espacial, religião, ecologia, poesia-cósmica, etc., / provocando abandono das escolas pelas crianças que percebem que o professor não tem nada a transmitir, / imobilizando nossas escolas no vício de linguagem & perda de tempo / em currículos de adestramento [...]. (PIVA, 1985, p. 95)

Isso não significa um afastamento da escola, no sentido de uma crítica negativizante à instituição escolar. O problema está na *práxis* colocada em sala de aula, nos currículos em atraso de novidades e sua reprodutibilidade técnica⁵, no *ethos* educacional voltado à insistência em autoridades docentes e na insuficiência dialógica na amplitude do potencial interrelacional, ou seja, uma educação bancária! O mutualismo próprio do relacionalismo proximal, anunciado no terceiro capítulo, requer que a "transmissão" de conhecimento venha acompanhada de uma lógica relacional, ou seja, da aproximação entre docentes e discentes em potencialidades dialógicas e conviviais. A partir da pandemia de Covid-19 uma negativa temporal foi colocada nessa espacialidade educacional, tão logo sabemos que o período de crise sanitária exige o isolamento social como estratégia de sobrevivência. Isso não invalidou processos de ensino: as escolas incorporaram tecnologias com a finalidade de continuação da aprendizagem. Essa condição é observada por mim, nesse capítulo, como possibilidade de inserção à docência e suas implicações de proximidade. Sabe-se que as tecnologias de comunicação propiciam um certo tipo de relação proximal, entretanto sua situação utilitária perante uma grave condição sanitária é exigida como unicidade. Significa afirmarmos sua relevância proximal, porém não nos deteremos à distância física como algo que resulta

5 Há algo de Walter Benjamin aqui, porém não se limita à sua análise da arte perante o capitalismo reprodutivista. A "perda da aura" é uma ideia importante nas interpretações pedagógicas: não será a teleologia reprodutivista da técnica pedagógica autoritária e burocrática uma negativa da "aura" de presença direta e imediata? A mediação dos "pacotes conteudísticos", em sua educação bancária, afirma a "perda da aura" e suas violências simbólicas e práticas subsequentes. O relacionalismo mutualista rejeita *in toto* qualquer reprodutibilidade técnica, tão logo a *práxis* educacional vá de encontro com momentos de imediatez no contato direto. Isso não nega as "mediações": há teorias e ideias concatenadas, porém essas não podem reduzir a realidade educacional à reprodução meramente técnica.

inevitavelmente num distanciamento totalizante das relações com fins de aprendizagem.

O que assumi, a partir da citação de Simmel, é revelar o papel de comunidade educacional, onde os docentes compartilham conhecimentos proximais com os discentes. Essa situação é possível perante uma crise sanitária como a pandemia de Covid-19 – não foi essa condição que "inventou a autoridade docente": minhas observações só revelam a continuação de uma *práxis* de distanciamento relacional. Tal particularidade docente é encontrada enquanto estratégia pedagógica, uma violência simbólica e física na medida em que assume um direcionamento totalizante às aulas. Não é possível "estimular o pensamento criativo e crítico", como trazido à tona na BNCC, a partir desse direcionamento totalizante. A *práxis* da mutualidade relacional requer um respeito às potencialidades epistemológicas e ontológicas dos discentes. Que podem enunciar argumentações conservadoras e reacionárias é um pressuposto de obviedade da prática pedagógica: a utopia educacional requer o embate cotidiano com essa circunstância, o que não invalida o desgosto sentido pelos participantes do Pibid. O que constrange são as reações de adversidade conflitiva, ao ponto de assumir de adjetivações pejorativas e de possíveis "repressões" (conforme termo utilizado pelos próprios membros da equipe do Pibid em relação à estratégia de confronto com os discentes: perguntaram via WhatsApp, durante a aula que trouxe à tona temas conflitivos, se poderiam "reprimir" os discentes).

Quando a BNCC trata dos "itinerários formativos", apresenta a seguinte proposta em "ciências humanas e sociais aplicadas":

[...] aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino [...]. (BRASIL, 2018, pp. 477-78)

É nas "possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino", em relação à noção de "contexto local", que gostaria de encaminhar o fechamento desse capítulo. É preciso suscitar a oferta de diversidades, mesmo que sob ataques conservadores e reacionários. Não perder de vista a *conditio sine qua non* da educação libertária, qual seja, a de não esbarrar em conservadorismos reativos. O que a política violenta requer, entre outras problemáticas, é a conflitividade que invalida uma *práxis* "criativa e crítica". Enquanto as agências sociais particulares estiverem em constante conflito, suas possibilidades de ir além da mera

"burocracia do respeito" (junto aos "pacotes conteudísticos" e seus "currículos de adestramento") serão encurtadas, senão negadas.

Adquirir o *habitus* burocrático só pode levar-nos à instanciação negativizante dos interrelacionamentos de mutualidade ampliada. Não é possível fazer uma educação libertária sob esse *habitus* conflitivo conservador e reacionário, caindo nas armadilhas da estratégia de disseminação do ódio generalizado. Uma postura criativa e crítica, em compartilhamento pedagógico, assume a ampliação discursiva – mesmo que desgostos com conservadorismos e reacionarismos nos faça vez ou outra cair na melancolia pedagógica. Essa melancolia é observada nos docentes de longa data, esses que podem chegar à ruína da desistência educacional. O mutualismo ampliado do relacionalismo proximal pode auxiliar nessa difícil tarefa de confrontos e desgostos. Por exemplo: quando questionada sobre a "tirania da clareza", Donna Haraway responde sobre a necessidade de uma

atenção incansável ao fato de que no mundo se trata de tropeçar, na comunicação se trata de tropeçar, que toda linguagem é trópica, inclusive a linguagem matemática. [...] A tirania da clareza tem a ver com a crença de que qualquer prática semiótica é imaterial. É o mesmo erro de pensar que o virtual é imaterial. É o erro de pensar que as trocas, a comunicação, a conversa, o engajamento semiótico, são livres de tropos ou imateriais. (HARAWAY, 2021, pp. 156-7)

Não é possível o isolamento na burocracia, por mais perfeitamente que seja inscrita em documentos oficiais e apresentada em ritualísticas de "palavras bonitas". No "tropeço educacional", permanece a materialidade relacional, além das simbologias e significações na variação diferencial – e isso não é um problema. Acreditar na incapacidade do erro é sugerir uma matemática da burocratização da existência. Discentes erram, tanto quanto docentes: no relacionalismo proximal isso evidencia a possibilidade de uma ajuda mútua, ou seja, de que os "tropeços educacionais" sejam o estabelecimento de coparticipações. Quanto ao exemplo trazido anteriormente, da autoridade docente totalitária, é negado o diálogo interrelacional, portanto incapacitado o discente de "cometer tropeços". Seria o docente uma autoridade epistemológica? Recuso totalmente essa circunstância. O problema está muito mais numa ontologia relacional, na *práxis* de proximidade e na mutualidade de aprendizagens. Quem ainda acredita na burocratização da vida e no estabelecimento de unilateralidades pedagógicas está fadado à fuga discente ou à aceitação do totalitarismo através de violências simbólicas e físicas constrangedoras. Os rebeldes fugirão de tudo isso: esse é o tema central desse trabalho.

6. CONCLUSÃO

Nesse exato momento passamos por uma crise no Pibid: o atraso nos pagamentos das bolsas. Indica a circunstância adversa da Educação – uma relação direta com a burocracia, seus documentos oficiais e suas práticas de distanciamento da "idealidade legal". Essa observação é constrangedora, não só em nível particular – com as dificuldades materiais batendo à porta e as expectativas docentes sendo constantemente ameaçadas no pessimismo dessa razão toda –, mas na coletividade docente e discente. Os partícipes do Pibid requerem um ajustamento de conduta burocrática na *práxis* de respeito aos direitos particulares e coletivos. Em certo sentido, essa luta é investigada enquanto "mais uma" no meio do caminho da prática docente: será que algum dia alcançaremos um além disso tudo?

Meu trabalho conclui-se sob essa problemática. Impossível ser diferente: as conclusões sobre a docência sofrem de inconclusões na provisoriedade dos períodos políticos que adentramos no *continuum* histórico. O tema do meu trabalho foi apresentar uma visão de *práxis* perante essa "decadência" toda hora representada nas notícias sobre Educação. A Antropologia nos ensina que a diversidade é essencial, portanto a diferença contrasta a realidade em devires de emergência na contrariedade dos conservadorismos e reacionarismos. A análise das burocracias exige de nós a capacidade de adentrar na *práxis* – e a experiência do Pibid revela as dificuldades, problemas e desafios a serem enfrentados perante essa lógica da impossibilitação. E não só isso: minhas experiências entre grupos indígenas foram-me de grande valia na observação de "outras possibilidades" além do que está aí colocado, seja burocraticamente ou nas ritualísticas da *práxis* negadora da diversidade étnicorracial e de emergências diferenciais. A mercadológica supõe práticas de extermínio à diversidade ou de controle das diferenças pela inserção de uma educação voltada a suprir lugares estabelecidos *a priori*. A experiência demonstra uma revolta contra tudo isso. Quis demonstrar aqui que a leitura crítica de textualidades e escrituras oficiais pode ser encarada enquanto possibilidade de ir além, através da *práxis* libertária entre docentes e discentes, em que pese a capacidade de ruptura com sistematizações da existência num *telos* capitalocêntrico.

Os sistemas de oficialização não conseguirão reduzir a experiência existencial tão fácil assim – pelo menos enquanto persistam os rebeldes, os "vagabundos eficazes" de Deligny, em sua subversão à *práxis* reducionista dos Estados-nação e suas estratégias de dominação de corpos, afetividades e das múltiplas situações de aprendizagens. O anúncio dessa ruptura

parece ser suficiente, porém precisamos ir além do mero dado: a luta permanece. Minha apresentação de uma metodologia enquanto envolvimento crítico quis dar algum tom a essa questão toda. Não seria possível redigir um trabalho em cima da questão da burocracia sem criticar os significados do envolvimento com essas escrituras burocratizantes. Digamos que é válida a utilização das técnicas do dominador – mas que isso não seja um fim em si mesmo. As brechas encontradas serão potencializadas na inscrição além das escrituras. As burocracias sofrerão críticas não só pela apresentação de ideias dialéticas, mas na *práxis* de envolvimento em outras coletividades. A educação não ocorre tão só nessa linha de domesticação, logo sabemos que as rupturas epistemológicas são correlatas à ontologização diferencial – essa é a condição de um método crítico que evidencie o quanto as dominações estipulam nossas situações academicistas na redução da existência.

Procurei resolver isso através do relacionalismo e do mutualismo. O envolvimento crítico deve provir de uma situação convivial – que estabeleça *in festum* a convivialidade entre docentes e discentes a partir das paisagens compartilhadas. O grande *de jure* da Educação prejudica os envolvimento. A ajuda mútua é face contrária do competitivismo instaurado como lógica às vezes sub-reptícia, porém agora tão escancarada que não podemos mais negar sua discórdia enquanto mercadologia. No mutualismo relacional *outras circunstâncias ocorrem*. Além dos períodos curtos de aulas, do distanciamento professoral e escolástico, da regra de ouro da "autoridade pedagógica" como funcionalismo educacional – é "além de tudo" que precisei afirmar algo. Porém, parti de alguns pressupostos, não negando o que está colocado. Enquanto trabalho científico, devemos apresentar novidades, mas também deixo questionamentos às possíveis leituras disso aqui. Concentrarei-me em duas questões, a fim de finalizar esse trabalho.

Primeira, no que se refere às redações de documentos oficiais. A não inserção da Antropologia, enquanto conceito, descreve uma faceta específica dessa relação distanciada das burocracias oficiais. Seria importante trazer à tona a Antropologia? Imagino que sim, tão logo sabemos da condição institucional do curso de Ciências Sociais, esse que forma futuros docentes. Muitos optam pela ênfase em Antropologia, portanto ver relegado à invisibilidade essa disciplina é perceber a impossibilitação de certas epistemologias e ontológicas diferenciadas daquelas instituídas. A questão principal é a seguinte: como estabelecer parâmetros de bases curriculares e conteudísticas que ultrapassem as escrituras oficializantes e reducionistas dos Estados-nação? É possível ir além disso pela transparência e participação

ampliadas nos processos de redação de tais documentos? A oficialização burocrática aparenta requerer a unilateralidade, o que entra em direto desacordo com princípios contidos nos próprios documentos redigidos. Apresentei isso no trabalho – é importante diagnosticarmos essa hipocrisia reducionista.

A segunda questão é sobre o que considero inacabado nesse trabalho: no último capítulo apresentei conflitividades docentes. O principal questionamento, nesse sentido, é sobre como ir além da autoridade pedagógica e suas reações adversas. Estabelecendo contato com argumentações conflitivas, além do mais conservadoras e reacionárias, qual é a melhor prática docente em relação a isso? Esse aspecto responsivo torna a *práxis* docente um campo de impossível resolução finalista. As causas de tais argumentações modificam-se conforme períodos históricos e políticos – não é surpresa, mas o efeito desgostoso de tais argumentações suscita, como pudemos ver no último capítulo, reações que vão no oposto de algumas discursividades "libertárias". A chamada "complexidade" do *socius* vigente, em sua socialidade distanciada e incapaz de pacifismos fáceis, resvala nas considerações sobre possibilidades pedagógicas de ir além dessas diferenciações conflitivas. A questão surge nos seguintes termos: que pedagogia é possível a fim de não ocasionar mais conflitividades? Além disso, a situação avaliativa repressiva, a falta de diálogo ampliado entre docentes e discentes e a melancolia resultante disso tudo são aspectos de difícil análise finalista.

Restam possibilidades, porém permanece aqui o intuito central do trabalho, qual seja, o de demonstrar que diversidades são essenciais, mesmo que provisórias e conflitivas. Estimular a criatividade e criticidade é de importância máxima. Isso não é possível caso estejamos confinados em burocracias oficiais (e suas interpretações reducionistas) e na reprodução de violências simbólicas e físicas. A imaginação do além disso tudo é de total relevância. Espero que essa escrita ocasione algo nesse sentido.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, Arjun. **Soberania sem territorialidade. Notas para uma geografia pós-nacional.** NOVOS ESTUDOS N.º 49 NOVEMBRO DE 1997.

ARTAUD, Antonin. **Linguagem e vida.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e praticas de escolarização nas aldeias Guarani.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grandes do Sul, Porto Alegre.

BIBLIOTECA SETORIAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES DA UFRGS. **Manual de normalização para elaboração de trabalhos acadêmicos conforme as normas da ABNT.** Porto Alegre, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CAMPOS, Augusto de. **Mallarmé.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

CLUBE DA RÚCULA. **Etnociência. Reflexão pedagógica e pesquisa científica.** S/d.

DA MATTA, Roberto. **O Ofício de Etnólogo, ou Como Ter Anthropological Blues.** Boletim do Museu Nacional: Antropologia, n. 27, maio de 1978.

DAUSTER, Tania. **"Entre a Antropologia e a Educação" – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido.** Ilha – Florianópolis, v. 6, n. 1 e n. 2, julho de 2004.

DE LA CADENA, Marisol. **Natureza incomum: histórias do antrope-cego.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 69 – abr. 2018.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DELIGNY, Fernand. **Os Vagabundos Eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores.** São Paulo: n-1 edições, 2018 [1947].

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 2014 [1967].

_____. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem.** Chão da Feira, Belo Horizonte, 2016 [1996].

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo, Ed. Nacional, 1976 [1938].

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral.** Rés-Editora, Porto, Portugal, 1984

[1922].

ERIKSEN, Thomas Hylland & NIELSEN, Finn Sivert. **História da antropologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia**. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **The Nuer: A Description of the Modes of Livelihood and Political Institutions of a Nilotic People**. Oxford, At the Clarendon Press, 1940.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015 [1969].

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Cortez, 2001.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 [1983].

GOUVEIA, Aparecida Joly. **As Ciências Sociais e a pesquisa sobre educação**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 1(1): 71-79, 1. sem. 1989.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda., 1990 [1968].

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica – O neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HERZFELD, Michael. **The Social Production of Indifference. Exploring the Symbolic Roots of Western Bureaucracy**. University of Chicago Press Edition, 1993 [1992].

KEESE DOS SANTOS, Lucas. **A esquiwa do xondaro: movimento e ação política Guarani Mbya**. São Paulo: Elefante, 2021.

KRENAK, Ailton. **A Potência do Sujeito Coletivo. Parte I e Parte II**. Revista Periferias, s/d.

KROPOTKIN, Piotr. **Mutual Aid**. Teddington, Middlesex, The Echo Library, 2009 [1902].

LA BOÉTIE, Étienne de. **Discurso sobre a servidão voluntária**. São Paulo: Edipro, 2017 [1576].

- LE BRETON, David. **Antropologia da Dor**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013 [2006].
- LEWIN, Kurt. **Action Research and Minority Problems**. Journal of Social Issues, Volume 2, Issue 4, November 1946.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massas**. Rio de Janeiro: Forense, 2018 [1988].
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 [1922].
- MARRIOTT, McKim. **Hindu transactions: diversity without dualism**. In. B. Kapferer (org.), Transaction and meaning. Filadélfia: ISHI Publications, 1976.
- MAUSS, Marcel. **Une Catégorie de L'Esprit Humain: La Notion de Personne Celle de 'Moi'**. The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, Vol.68 (Jul. - Dec., 1938).
- MELIÀ, Bartomeu. **El guaraní conquistado y reducido. Ensayos de etnohistoria**. Biblioteca Paraguaya de Antropología – Vol. V, CEADUC – CEPAG, 1997.
- MEUCCI, Simone. **Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil**. Estudos De Sociologia, 6(10), 2007.
- MORAES, Maria Cândida & DE LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar sob o olhar autopoiético. Estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009 [1887].
- OLIVEIRA, Amurabi. **Antropologia e antropólogos, educação e educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente**. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 120 – 132, jan/jun. 2012.
- _____. **A Antropologia no ensino médio: uma análise a partir dos livros didáticos**. Cadernos de Estudos Sociais, Recife, v.28, n. 2, p. 01-23, jul/dez, 2013a.
- _____. **O lugar da Antropologia na formação docente: um olhar a partir das Escolas Normais**. Pro-Posições | v. 24, n. 2 (71) | p. 27-40 | maio/ago. 2013b.
- PANOFSKY, Erwin. **La perspectiva como forma simbólica**. Fabula Tusquets Editores, Barcelona, 2003 [1927].
- PIVA, Roberto. **Antologia poética**. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda., 1985.
- RAMA, Ángel. **A cidade das letras**. São Paulo: Boitempo, 2015 [1984].

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Editora Movimento, Porto Alegre, 1975.

SCOTT, James. **Formas cotidianas da resistência camponesa**. Raízes, Campina Grande, vol. 21, nº 01, p. 10-31, jan./jun. 2002.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guaraní**. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

SIMMEL, Georg. **A sociologia do segredo e das sociedades secretas**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, Volume 43, Número 1, p. 219-242, Abril de 2009 [1905].

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006 [1988].

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TSING, Anna. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no antropoceno**. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VIRGINIO, Alexandre Silva. **Escola e emancipação: O currículo como espaço-tempo emancipador**. Tese (Doutorado) – Sociologia, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

_____. **Educação e sociedade democrática: interpretações sociológicas e desafios à formação política do educador**. Sociologias, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, p. 176-212.

WHYTE, William Foote. **Street Corner Society: the social structure of an Italian slum**. The University of Chicago Press, Chicago, 1993 [1943].