



TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ANTROPOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID/SOCIOLOGIA DA UFSC

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING ANTHROPOLOGY IN HIGH SCHOOL: CONTRIBUTIONS FROM AN EXPERIENCE AT PIBID/SOCIOLOGY AT UFSC

Resumo

Este relato de experiência busca trazer contribuições para o ensino de Antropologia no Ensino Médio, partindo do contexto de um programa de iniciação à docência na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As metodologias utilizadas foram as de revisão bibliográfica, análise documental e observação participante. Assim sendo, tentamos demonstrar o possível uso de uma etnografia sobre a adolescência como meio de facilitar o ensino dos conceitos de relativismo cultural e etnocentrismo para estudantes adolescentes. Aponta-se que os estudantes demonstraram maior interesse na exposição da etnografia supracitada frente às outras etnografias trabalhadas e que tal etnografia pode ser útil no ensino de Antropologia.

Palavras-chave: Adolescência; Ensino Médio; Ensino; Antropologia; PIBID.

Abstract

This experience report seeks to make contributions to the teaching of anthropology in high school, starting from the context of an teaching initiation program at the Federal University of Santa Catarina (UFSC). The methodology consists of a bibliographic review, document analysis and participant observation. Therefore, we try to demonstrate the possible use of an ethnography about adolescence as a means of facilitating the teaching of the concepts of cultural relativism and ethnocentrism to adolescent students. It is pointed out that the students showed greater interest in the exposition of the aforementioned ethnography compared to the other ethnographies, indicating that such ethnography can be useful in teaching anthropology.

Keywords: Adolescence; High School; Teaching; Anthropology; PIBID.

*Higor da Silva Martins
**Renan Fernandes Zemor

Recebido em: 19/05/2024
Aceito em: 03/10/2024

1. Introdução

Este relato de experiência insere-se no contexto do subprojeto de Sociologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), ocorrido na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre novembro de 2022 e abril de 2024. Nesses dezesseis meses de atividades realizadas tanto na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) quanto na escola pública EEB Júlio da Costa Neves, em Florianópolis-SC, pôde-se, dentre outras ações, desenvolver e discutir diversas abordagens pedagógicas em conjunto e, sob o monitoramento da professora supervisora, ministrar as aulas na escola-campo, contribuindo para a formação dos estudantes do ensino médio, mas, sobretudo, para a formação docente dos licenciandos em Ciências Sociais.

De modo inicial, cabe ressaltar que a integração de conteúdos relacionados à Antropologia na educação básica brasileira começou a se processar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu como uma das diretrizes do currículo do Ensino Médio destacar o processo histórico de transformação da sociedade e das culturas, indicando assim um olhar mais atento ao fenômeno cultural. A partir disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1998, passaram a orientar a inserção de conceitos antropológicos em disciplinas como história e sociologia, enfatizando a importância de entender e respeitar a diversidade cultural e as identidades singulares. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, consolidou essa abordagem ao estabelecer competências que promovem a análise crítica de questões sociais e culturais e a valorização da pluralidade cultural. Embora não haja uma obrigatoriedade específica para o ensino de Antropologia como componente curricular autônomo, os princípios e conceitos antropológicos foram incorporados de forma transversal ao currículo num processo relativamente recente.

No trilha das reflexões e debates acerca dos desafios e possibilidades da prática do ensino de Antropologia no Ensino Médio, consideramos de grande importância trazer à tona nossa experiência particular no âmbito do PIBID. A metodologia que utilizamos para a produção deste relato é caracterizada por uma abordagem qualitativa que combina três técnicas de pesquisa principais: revisão bibliográfica, análise documental e observação participante. Esta última foi realizada diretamente em sala de aula, servindo-nos dos acompanhamentos das práticas pedagógicas e de nossa percepção acerca do engajamento dos estudantes. Para fundamentar teoricamente, revisamos sistematicamente a literatura sobre as práticas pedagógicas adotadas não apenas do ensino de Antropologia, como também das teorias sobre os processos cognitivos de ensino, permitindo a identificação de abordagens e conceitos relevantes para a pesquisa. A análise documental consistiu no exame de documentos produzidos no contexto do PIBID, incluindo planos de aula, materiais didáticos e registros de atividades pedagógicas.

Portanto, nosso relato de experiência gira em torno de uma de nossas contribuições feitas a partir de uma adaptação realizada em uma das atividade-aula, referente aos temas do etnocentrismo e relativismo cultural, no âmbito das aulas de Antropologia. O objetivo central desta aula seria apresentar o relativismo cultural em contraposição ao pensamento etnocêntrico, seguindo a concepção boasiana de relativismo metodológico. Além disso, como atividade avaliativa a proposta seria a apresentação de três trabalhos etnográficos para que os alunos escolhessem uma e justificassem. Uma das etnografia escolhida estrategicamente por nossa dupla, *Adolescência em Samoa* (1928) da antropóloga estadunidense Margaret Mead (1901-1978), para apresentar aos alunos, trata do fenômeno da adolescência em Samoa, um país localizado na Polinésia. Nesse sentido, a ideia por trás era de que o envolvimento dos estudantes se daria por meio da proximidade de sua condição existencial e biológica com o objeto em questão, isto é, a adolescência.

Sendo assim, ao relatar a nossa experiência no PIBID do subprojeto de Sociologia na EEB Júlio da Costa Neves, pretendemos não apenas levantar alguns desafios enfrentados durante o projeto, mas também oferecer reflexões e sugestões para futuras iniciativas no ensino de Antropologia no Ensino Médio. Espera-se que este relato inspire novas práticas pedagógicas e pesquisas que contribuam para a melhoria da educação nesta área.

2. O contexto do PIBID sociologia da UFSC (2022-2024) e da EEB Júlio da Costa Neves

2.1 O contexto do projeto

Desenvolvido entre novembro de 2022 e abril de 2024, o subprojeto de Sociologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) contou com uma organização inicial composta por doze licenciandos do curso de Ciências Sociais, um professor coordenador de área responsável na Instituição de Ensino Superior (IES) e uma professora supervisora da escola-campo, a EEB Júlio da Costa Neves, localizada na cidade de Florianópolis-SC.

A dinâmica de nossas atividades foi proposta pelo coordenador e desenvolvida em conjunto a partir de algumas reuniões no início do projeto. A partir disso, ficou decidido que nossa abordagem consistiria, essencialmente, na apresentação de oito atividades-aula na escola no decorrer do ano letivo de 2023. Intercalando com as aulas práticas, também era necessário destinar tempo para pesquisar, planejar e elaborar as atividades-aula que, por sua vez, eram discutidas em reuniões quinzenais com os membros do projeto dentro da universidade.

Como haviam doze bolsistas participando do projeto, optou-se por dividir a equipe em seis duplas de trabalho. De modo geral, cada dupla ficava responsável de a) elaborar o plano de aula com base não só nos conteúdos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também por meio da própria criatividade e autonomia das duplas; b) apresentar a aula na escola mensalmente; e c) fazer reflexões, sistematizá-las em forma de relatórios de contribuições mensais e apresentá-las para as reuniões do projeto.

O cronograma de conteúdos (Anexo A) a serem abordados nas aulas foi estabelecido com base nos três eixos fundamentais da área de Ciências Sociais, isto é, a Sociologia, a Ciência Política e a Antropologia. Nesse esquema, quatro aulas foram reservadas para a primeira disciplina, duas aulas para a segunda e duas para a terceira. Além disso, cabe ressaltar que a ideia por trás das aulas é que fizéssemos um panorama sobre autores e temas que, na realidade, são trabalhados durante semanas do ano letivo normal do Ensino Médio, logo, nossas aulas tiveram um caráter mais introdutório e geral.

Em relação às quatro aulas de Sociologia, foram trabalhados os três autores clássicos desta área, David Émile Durkheim (1858-1917), Maximilian Karl Emil Weber (1864-1920) e Karl Heinrich Marx (1818-1883), discutindo suas principais noções e pressupostos teóricos. Em princípio, nossa proposta era a de iniciar as aulas de Sociologia abrindo uma discussão sobre a compreensão dos fenômenos que permeiam a relação agência-estrutura, e pensar em que medida nossas ações são desdobramentos estruturais ou estruturantes. Para esse objetivo, trabalhamos primeiramente a noção de fato social, desenvolvida por Durkheim [7], para pensar sob uma perspectiva mais estrutural os fatores determinantes das ações. Dando sequência, discutimos na aula subsequente o conceito de ação social de Weber, elemento constitutivo de sua sociologia compreensiva, focada nas relações entre indivíduos.

Nas duas aulas nas quais trabalhamos Marx, partimos da análise da categoria trabalho enquanto mediador da relação dos humanos com a natureza para, em seguida, analisar seu desenvolvimento histórico, através das contradições entre forças produtivas e relações de produção concebidas no interior dos diferentes modos de produção da história. Após apresentar a forma como o trabalho humano foi organizado historicamente, centralizamos, na segunda aula, a discussão na análise marxiana do modo de produção capitalista.

Na primeira aula do campo de Ciência Política trabalhamos as clássicas formas de dominação weberianas, seguindo na segunda aula para o estudo das formas do Estado e regimes políticos, utilizando como suporte as discussões feitas por Norberto Bobbio (1909-2004) sobre o tema¹.

No que consta sobre as duas aulas de Antropologia, primeiramente foram levantadas discussões sobre a relação entre natureza e cultura, a fim de inculcar nos estudantes não só o conceito antropológico de cultura, como também o de socialização, utilizando como referência Roque de Barros Laraia (1932-vivo)² e Durkheim³, respectivamente. Após apresentar esses conceitos elementares, avançamos na segunda aula para os conceitos de relativismo

¹ BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade: por uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.2023.

² LARAIA, Roque. "Como opera a cultura". In: *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

³ DURKHEIM, Émile. "Definição da Educação" e "Consequência da definição anterior: o caráter social da educação". In: _____. *Educação e Sociedade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

e etnocentrismo, nos apoiando nas conceituações de Franz Boas (1858-1942), expostas por Castro (1963-vivo)⁴.

Após a exposição conceitual das noções de etnocentrismo e relativismo, realizamos uma atividade com os alunos no intuito de fomentar o reconhecimento da diversidade cultural e reforçar a prática relativista. Essa atividade consistia primeiramente em apresentar e explicar as etnografias empreendidas por E. E. Evans-Pritchard (1902-1973)⁵, Pierre Clastres (1934-1977)⁶ e Margaret Mead (1901-1978)⁷. Em seguida, os alunos deveriam escolher uma das três etnografias para refletir com seu grupo e justificar a preferência em uma folha.

2.2 O contexto geral da escola-campo

Uma das primeiras tarefas que realizamos no programa foi a de nos situar na realidade concreta dos alunos da escola-campo que iríamos atuar, buscando explorar as informações sobre o perfil socioeconômico das famílias dos estudantes. Para isso, elaboramos um questionário e aplicamos às turmas, a fim de entender o seu universo cultural antes de entrar em sala. Tal questionário buscava compreender as trajetórias particulares dos estudantes para buscar alcançar um nível considerável de generalidade através da leitura dos dados. Com isso, perguntas relacionadas às condições materiais, composição familiar, gostos e práticas culturais e nível de entendimento sobre a disciplina de Sociologia foram fundamentais para compreender a realidade econômica-social na qual os alunos estão inseridos. Com respeito a esse processo, vejamos o que diz o livro *Cadernos de Formação* (1990), que discute os fundamentos de uma ação pedagógica mais eficiente:

A busca de informações e a coleta de dados é um momento muito importante dessa proposta, uma vez que ambas viabilizam o desencadeamento da ação pedagógica coletiva e interdisciplinar, constituindo-se como ponto de partida e matéria-prima do processo educativo⁸.

Foram analisados 67 questionários preenchidos. Entre os participantes, 63% têm 15 ou 16 anos. Na questão sobre autoidentificação racial, metade dos respondentes declarou-se "branco", enquanto 40% declarou-se "preto" ou "pardo". Apenas 3% afirmaram "nunca ter pensado nisso", alternativa que também constava na pergunta.

Quase metade dos respondentes (43%) vive com 3 ou 4 pessoas na mesma residência. Em relação aos responsáveis, 80% dos entrevistados identificam a mãe como seu "Responsável 1", e 46% mencionam que o "Responsável 2" é o pai. Entre os responsáveis principais (Responsável 1), 29% possuem apenas o Ensino Fundamental, 40% completaram o Ensino Médio e 19% têm Ensino Superior. Em relação aos cargos ocupacionais dos responsáveis 1, 39% têm ocupações enquadradas na categoria "trabalhadoras não-manuais de rotina" – tais como auxiliares de escritório, recepcionistas, balconistas etc. – e 22% delas são "trabalhadoras manuais" em setores pouco qualificados e altamente feminilizados ("empregadas domésticas", "faxineiras", "babás" ou "cozinheiras"). Entre os responsáveis 2, a maior categoria mencionada é a "não-resposta". As outras duas categorias ocupacionais mais frequentes, entre os "responsáveis 2", também foram as de "trabalhador não-manual de rotina" e "trabalhador manual".

No que diz respeito aos gostos e práticas habituais, apesar das limitadas condições materiais de acesso à rede (metade tem acesso somente pelo celular), eles passam, de fato, bastante tempo "conectados" à Internet (90% da amostra passa duas horas ou mais por dia) e demonstram uma variedade de gostos e práticas caracteristicamente associadas à cultura jovem de massas, envolvendo o consumo de filmes, séries, animações e jogos eletrônicos, abrangendo, em cada uma dessas linguagens, estilos identificados à "ação" e "aventura"⁹.

Em relação aos resultados, tais dados evidenciaram o baixo nível dos capitais econômico e cultural das famílias dos alunos, em consonância com a própria história e localização urbana da EEB Júlio da Costa Neves.

A escola foi criada na década de 1960 e, ao longo desse período, passou por diversas sedes físicas, dimensões e desafios. Formada para atender a comunidade do bairro Costeira do Pirajubaé, em Florianópolis, a instituição é a única que, atualmente, oferece Ensino Médio no bairro, atendendo também alguns bairros vizinhos na mesma situação.

⁴ CASTRO, Celso. *Evolucionismo Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

⁵ EVANS-PRITCHARD, Edward. "El tiempo y el espacio". In: _____. *Los Nuer*. Barcelona: Anagrama, 1992.

⁶ CLASTRES, Pierre. "A Sociedade contra o Estado". In: _____. *A Sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

⁷ MEAD, Margaret. "1. A adolescência em Samoa". In: CASTRO, Celso (org.). *Cultura e Personalidade: Ruth Benedict, Margaret Mead e Edward Sapir*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

⁸ SÃO PAULO (Estado). *Cadernos de Formação – Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano*. São Paulo: Secretaria de Educação, 1989.

⁹ CORRÊA, Cristia. *A relação entre afeto e cognição: perspectivas teóricas*. *Psicologia Escolar e Educacional*, Viçosa, v. 28, p. 1-9, ago. 2024.

Em 2018, contudo, a unidade foi interditada devido a problemas estruturais, mas foi reativada alguns dias depois, após serem realizados ajustes. Em 2021, a escola foi novamente interditada, pois o afundamento e rachaduras do prédio ficaram mais evidentes e maiores. Este último embargo durou até o início de 2024, e durante esse tempo os estudantes tiveram aulas remotas (prolongamento das atividades online realizadas ao longo da pandemia), no ginásio da escola, e em salas de aula emprestadas em uma escola de um dos bairros vizinhos, a EEB Getúlio Vargas.

Nesse contexto, no momento em que estava sendo exercida nossas atividades, a EEB Júlio da Costa Neves estava sendo sediada nas estruturas da EEB Getúlio Vargas. Por conta disso, esta escola oferecia em seu conjunto estrutural precárias condições, não apenas aos professores, como também aos alunos. Contando com salas de aula pequenas, com pouca ventilação; quadros pequenos e de baixa qualidade; falta de projetores multimídia em sala de aula, o que nos obrigava a utilizar um projetor multimídias do Laboratório de Sociologia do Trabalho (LASTRO) da UFSC. Ademais, eventualmente usávamos uma sala de aula com formato triângulo retângulo, que antes era utilizada como uma sala de funcionários. Esse espaço acabou impossibilitando a correta distribuição dos alunos pela sala, dificultando a visualização do quadro e dos slides, fator que facilitava uma maior distração por parte de alguns deles.

A turma em que trabalhamos foi a mesma no decorrer de todo o projeto e, é importante ressaltar, a professora supervisora nos informou que era uma turma difícil de lidar, devido ao fato de serem recém ingressados no Ensino Médio (1º ano). De modo geral, era uma turma de baixo nível de interação, havendo, principalmente, conversas paralelas e uso do celular, o que atrapalhava o rendimento das aulas. Além disso, também ficou evidente o alto fluxo de entradas e saídas de alunos durante o ano, ou seja, alunos que abandonaram a turma enquanto outros ingressaram. Isso acabou dificultando não só a identificação mútua entre aluno-professor, como também o nosso próprio conhecimento geral sobre a turma. Para serem superadas, todas essas dificuldades adicionais acabaram exigindo-nos um nível considerável de criatividade na preparação das aulas que iríamos ministrar.

3. Pressupostos teóricos do ensino de antropologia

Diante do problema da falta de envolvimento da turma, ressaltado na seção anterior, passamos a refletir sobre como alcançá-lo. Nossa primeira intuição foi assumir a hipótese de que o envolvimento da turma com o conteúdo ministrado aumentaria em proporção ao grau de comoção/afetividade que tal conteúdo pudesse causar nos estudantes. Na época, não tínhamos noção de que essa hipótese estava dentro dos marcos de alguns estudos da neurociência, assim como das teorias de Jean Piaget (1896-1960) e principalmente de Lev Vygotsky (1896-1934), como demonstram Emiliano e Tomás¹⁰, Monteiro e Rossler¹¹ e principalmente Corrêa⁹.

na esteira do seu questionamento sobre a separação entre os planos afetivo e cognitivo do funcionamento psicológico, feito pela psicologia tradicional, Vygotsky argumenta que o pensamento se origina do plano da motivação que compreende afeto, emoção, impulsos, interesses, necessidades e inclinações⁹.

Esta ideia de Vygotsky, trazida por Corrêa, era intuitivamente pressuposta por nossa dupla, tendo como ponto de partida a ideia da não independência do sujeito em face ao objeto levantada pela dialética hegeliana. Em outras palavras, o sujeito interage com o objeto de forma afetivo-cognitiva, e esta interação é atravessada pelas emoções, sentimentos e pela vontade do sujeito, logo, não há como separar afeto e entendimento. Além disso, fazendo uso de alguns estudos da neurociência, Corrêa explica que a nossa capacidade de memorização está diretamente relacionada às emoções sentidas pelo sujeito no itinerário de compreensão sobre determinado objeto⁹.

Consequentemente, quando soubemos que a proposta do professor coordenador era a de que ensinássemos o conceito de relativismo cultural valendo-nos de etnografias específicas do campo da Antropologia, tivemos a sugestão de adicionar a etnografia de Mead sobre a adolescência em Samoa. O principal objetivo seria ensinar a atitude relativista cultural, submetendo o conceito do relativismo cultural aos marcos da experiência de vida na qual as emoções estão mais patentes na vida dos estudantes, isto é, a adolescência.

A ideia era que, estando todos os estudantes na fase da adolescência, a aproximação

¹⁰ EMILIANO, Joyce;
TOMÁS, Débora. Vigotski:
a relação entre afetividade,
desenvolvimento e
aprendizagem e suas
implicações na prática docente.
Cadernos de Educação: Ensino
e Sociedade, Bebedouro, vol. 2,
n. 1, p. 59-72, abril. 2015.

¹¹ MONTEIRO, Patricia;
ROSSLER, João Henrique. A
unidade afetivo-cognitiva:
aspectos conceituais e
metodológicos a partir da
psicologia histórico-cultural.
Psicologia, São Paulo, vol. 29,
n. 2, p. 310-334, dez. 2020.

entre eles e o conteúdo ministrado seria maior, tendo em vista que as suas próprias experiências seriam o ponto de partida do processo de entendimento dos conceitos discutidos em sala de aula. Cabe observar que o objeto da aula era o relativismo cultural, enquanto atitude epistêmica, sendo assim, a adolescência tomava o caráter de um objeto mais concreto, intermediário, ou objeto ponte, para se alcançar o entendimento do relativismo cultural enquanto conceito mais abstrato. Sendo assim, uma vez apreendida concretamente a relatividade da adolescência no sentido cultural, seria mais fácil o entendimento do conceito do relativismo cultural.

3.1 O ensino de antropologia na educação básica e o caso prático da aula 2

Ao discutir sobre o ensino e papel da etnologia no Ensino Básico na metade do século XX, Octavio da Costa Eduardo (1919-2019) explica que há uma “expectativa do estudante de que o estudo da cultura dos povos não-letrados revelará os costumes dos antepassados do homem moderno. E a ideia evolucionista de que os não-letrados são nossos antepassados contemporâneos”¹². Diante desse problema, o autor diz que o professor deve, de início, explicar o conceito de cultura e ir progressivamente quebrando os julgamentos de valor que se formam na cabeça do estudante no percurso do processo de estudo da cultura de outros povos, principalmente dos povos primitivos. A tarefa real do professor de etnologia – nome dado à antropologia na época – seria a de “mostrar ao aluno as alternativas inúmeras de desenvolvimento cultural, indicando, ao mesmo tempo, que as concepções e costumes diferentes dos seus não são nem melhores nem piores, mas tão significativos quanto os seus próprios”¹².

¹² EDUARDO, Octavio. *O Ensino dos Conceitos Básicos da Etnologia. Sociologia, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 327-336, set. 1949.*

Dessa maneira, a Aula 1 teve justamente como conteúdo a explicitação do conceito de cultura e sua relação com o conceito de natureza. Explicamos o conceito de cultura essencialmente como sendo o produto da relação do humano com a natureza à sua volta, a forma como os seres humanos se objetivam por meio da natureza. Por esse caminho, definimo-la como um conjunto de modos de fazer, agir, pensar e sentir que são produzidos por todas as sociedades, logo, buscamos afastar a noção comum de cultura como sendo somente um conjunto de realizações eruditas e elitistas. Seguindo as recomendações de Eduardo¹², preparamos a Aula 2 como uma continuação da Aula 1, trabalhando nela principalmente os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural. Nessa aula, além de adicionar a mencionada etnografia de Mead, fizemos outras contribuições ao plano de aula que valem a pena ser mencionadas.

Para chegar ao tema do relativismo cultural, pensamos ter sido necessário passar pelos temas do evolucionismo biológico e evolucionismo cultural, seguindo a lógica de Laraia², na qual o autor explica como que o universalismo cultural emergiu dos desenvolvimentos empenhados pela biologia no final do século XIX, principalmente a partir da leitura de Edward B. Tylor (1832-1917) sobre *A Origem das Espécies* (1859) de Charles Darwin (1809-1882). Além disso, passamos também pelos temas do etnocídio e do genocídio, tendo em vista o contexto da exacerbação do genocídio dos Yanomami no período, em abril de 2023.

Após essa base contextual, explicamos o que se entende como etnocentrismo a partir da noção de Clastres, concebendo-o como uma disposição ou atitude geral das sociedades humanas em enxergar a sua própria cultura como superior às outras. A título de exemplo, expusemos alguns discursos que as sociedades ameríndias fazem sobre si mesmas, manifestando não só uma “afirmação da superioridade de sua existência cultural, como também a recusa de reconhecer os outros como iguais”¹³. A seguir, do conceito de etnocentrismo avançamos para os conceitos de etnocídio e genocídio, apresentando-os como desdobramentos práticos e políticos do primeiro, principalmente no contexto dos Estado-nações. Para isso, utilizamos como referência Clastres¹³, explicando essencialmente que, enquanto genocídio se refere a morte física dos povos, o etnocídio trata da destruição da cultura dos povos.

¹³ CLASTRES, Pierre. *Do etnocídio. In: _____, Arqueologia da Violência - Pesquisas de Antropologia Política. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, 2004.*

Como contraposição ao pensamento etnocentrista e seus desdobramentos políticos, apresentamos o conceito de relativismo cultural, servindo-nos do pensamento boasiano. Argumentamos que o relativismo cultural é a atitude de tentar entender uma determinada cultura a partir de seus próprios códigos e significados internos e não somente a partir dos nossos. Por final, após o exposto sobre relativismo cultural, mencionamos que iríamos fazer um exercício de relativismo expondo as três etnografias já citadas acima. Após apresentarmos as etnografias, os alunos, divididos em grupos, deveriam, com base em discussão e reflexão, escolher uma das três sociedades e justificar a escolha numa folha-atividade previamente distribuída (Anexo 2).

Iniciamos a explicação com a etnografia de Clastres⁶, focando basicamente na explicação de que não são todas as sociedades humanas que desenvolveram o Estado ou que demandam o Estado como forma política da sociedade. Nas sociedades estudadas por Clastres, há o caso da relação de chefia, na qual o chefe da tribo não tem poder, mas sim autoridade que, por sua vez, é legitimada através das demonstrações de habilidades e conhecimentos do chefe perante a tribo, no curso da vida cotidiana.

Durante a exposição da etnografia de Pritchard sobre os Nuer, fizemos uma breve contextualização histórico-espacial desta sociedade, focando na sua relação com o trabalho. O principal aspecto que levantamos para refletir foi a relação que esta sociedade mantém com o tempo, contrastando com a forma como as sociedades ocidentais lidam. De modo geral, concluímos que, segundo a cosmologia Nuer, a noção do tempo está estritamente relacionada com suas atividades produtivas, e que não existe, portanto, uma referência cronológica para eles se situarem nos afazeres cotidianos. Assim, os Nuer vivem uma vida relativamente tranquila comparada com as sociedades capitalistas, em que as pessoas são constantemente pressionadas pelo tempo cronológico.

A terceira e última exposição foi sobre Mead⁷. Trata-se de uma resposta ao pensamento dos psicólogos e pedagogos estadunidenses da primeira metade do século XX, que analisavam os adolescentes da sociedade estadunidense e afirmavam que as mudanças biológicas e fisiológicas do período adolescente refletiam em implicações psicológicas universais. Nesse sentido, a etnografia de Mead tem como base uma abordagem culturalista do estudo sobre a adolescência e afirma que os comportamentos humanos que pareciam ser invariáveis no período são, na verdade, causados pela civilização ocidental.

Sobre a cultura de Samoa, explicamos que as desavenças familiares ou comunitárias são resolvidas de maneira serena e objetiva; não há pobreza e nem grandes desastres que ameacem as pessoas e fazem-nas apegar-se a vida e a conter o medo da morte; não há castigos vindos de um Deus; não há guerras, não há pressa nem punição pela lentidão do desenvolvimento; não há competição; o sexo é mais natural e agradável e o afeto é superficial nas relações pessoais, o que faz com que a falta de sentimentos profundos tenha sido generalizada nas atitudes dos samoanos em relação à vida.

Além disso, um outro aspecto muito importante na pesquisa de Mead, e que comentamos com a turma, diz respeito à educação das crianças em Samoa. Em Samoa não há hierarquia entre irmãos no ambiente familiar, pois todos recebem o mesmo tratamento; não há sobrecarga de responsabilidades; não há isolamento social das outras crianças, como ocorre com os filhos únicos na civilização; não há mimos e conseqüentemente distorções em relação aos merecimentos das ações; há uma hierarquia de homens e mulheres adultos, sendo todos dignos de confiança, respeitados e admirados de maneira equitativa.

A nossa ideia de adicionar Adolescência em Samoa nas etnografias trabalhadas, como mencionado acima, teve por base a ideia de que os estudantes são adolescentes e que diante disso teriam mais interesse na exposição. Sendo assim, fizemos uso produtivo das provocações que Mead coloca em sua etnografia, no tocante às diferenças entre a adolescência em Samoa e a adolescência da sociedade ocidental. Provocamos os estudantes mostrando-lhes principalmente aspectos relativos às relações familiares, à sexualidade, à pressão em relação às decisões de emprego e carreira futura e religiosidade.

A análise das respostas dos alunos mostrou que as justificativas daqueles que escolheram a etnografia de Margaret Mead foram mais detalhadas e frequentemente mencionaram a liberdade dos adolescentes samoanos, um tema relevante para a adolescência. Durante a apresentação dessa etnografia, os alunos demonstraram reações como risadas e surpresa, com maior atenção ao conteúdo. Embora o carácter introvertido da turma tenha dificultado a coleta de dados objetivos para uma análise estatística precisa, o relato busca refletir sobre o uso da etnografia no ensino de Antropologia para adolescentes, incentivando futuras pesquisas e práticas no Ensino Médio⁸.

4. Conclusão

No presente relato de experiência, buscamos trazer contribuições para a teoria e a prática do ensino de antropologia no Ensino Médio, partindo do contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Santa Catarina

(UFSC) na subárea de Sociologia, ocorrido entre novembro de 2022 e abril de 2024. Este projeto contou com a participação de doze licenciandos do curso de Ciências Sociais, orientados por um professor coordenador na UFSC e uma professora supervisora da escola-campo EEB Júlio da Costa Neves, localizada no bairro Costeira do Pirajubaé, em Florianópolis.

Na primeira parte do texto, elucidamos o contexto do PIBID de Sociologia da UFSC e da escola-campo EEB Júlio da Costa Neves. Nesse sentido, salientamos que a atividade prática de docência consistiu na apresentação de oito atividades-aula na escola no decorrer do ano letivo de 2023 e que se optou por dividir a equipe de iniciadores à docência em seis duplas de trabalho, em que cada dupla ficava responsável por atividades de elaboração de planos de aula, apresentação mensal na escola e escrita de relatórios sobre as duas atividades anteriores.

A estruturação geral do cronograma a ser abordado nas aulas foi estabelecida com base nos três eixos fundamentais da área de Ciências Sociais, isto é, a Sociologia, a Ciência Política e a Antropologia e a ideia por trás das aulas é que tivessem um caráter introdutório e geral.

Sobre o contexto da escola-campo, evidenciou-se o baixo nível dos capitais econômico, cultural e social das famílias dos alunos, além dos problemas estruturais da escola, que são relativamente constantes na sua história. Salientamos que, além das dificuldades estruturais da escola, havia uma falta de envolvimento dos estudantes da turma em que trabalhamos, o que acabou exigindo-nos um nível considerável de criatividade na preparação das aulas que iríamos ministrar.

Na segunda parte, buscamos trazer reflexões sobre o ensino de Antropologia no Ensino Médio e também tratamos do caso prático da segunda aula que realizamos no programa, na qual trabalhamos os conceitos de relativismo cultural e etnocentrismo. A escolha de relatarmos o caso prático da segunda aula foi devida a nossa utilização da etnografia de Mead⁷ como meio de facilitar o entendimento dos estudantes em relação aos conceitos trabalhados em sala e gerar um maior envolvimento por parte deles. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que, pelo fato de a etnografia tratar de um fenômeno na qual os estudantes estavam vivenciando, a relação deles com a atitude relativista e com os conceitos se daria de forma profunda.

Sendo assim, no decorrer da aula em questão, após expormos o conceito de relativismo cultural, mencionamos que iríamos fazer um exercício de relativismo mostrando três etnografias. Após apresentarmos as etnografias, os alunos, divididos em grupos, deveriam, com base em discussão e reflexão, escolher uma das três sociedades e justificar a escolha numa folha-atividade previamente distribuída.

Com base na análise das respostas dos alunos, observamos que as justificativas daqueles que escolheram a etnografia de Margaret Mead foram mais aprofundadas. Essas justificativas tinham, em média, mais linhas escritas do que as justificativas das outras etnografias e três delas mencionaram a liberdade dos adolescentes samoanos, destacando uma preocupação comum durante a adolescência. Além disso, uma das respostas fez referência direta ao fato de os estudantes também serem adolescentes. Durante a apresentação da etnografia de Mead, em comparação às outras, percebemos diversas reações dos alunos, como cochichos, risadas de constrangimento e surpresa, além de uma maior atenção ao que dizíamos.

Nesse sentido, buscamos mostrar como essa etnografia pode ser útil como material etnográfico no ensino de Antropologia para adolescentes no Ensino Médio. Cabe mencionar que o "caráter específico" – isto é, com baixo nível de participação – da turma em que trabalhamos, dificultou a obtenção de dados objetivos que, servindo de base estatística, pudéssemos utilizar para inferir com mais precisão sobre a diferença de envolvimento dos estudantes durante as três etnografias trabalhadas. Embora os dados objetivos e subjetivos que utilizamos sejam limitados para se fazer uma inferência precisa sobre a viabilidade do uso desta etnografia, buscamos, principalmente, trazer reflexões e apontamentos sobre o ensino de Antropologia no Ensino Médio com base em nossa experiência no decurso do PIBID. Sendo assim, apesar das limitações, acreditamos que este relato, com caráter de relato de experiência, possa motivar futuras práticas e pesquisas teóricas sobre o ensino de Antropologia no Ensino Médio.

Anexo A – Cronograma de atividades-aula do PIBID

Mês	Conceitos ensinados	Questão-Tema	Atividade
Março	Natureza x Cultura	“Como você imagina um ser humano que não tenha convivido com outros seres humanos?”	Experimento de criação literária, imaginando-se a estória de um indivíduo que não conviveu com outros seres humanos, para consolidar o entendimento das diferenças entre natureza e cultura
Abril	Etnocentrismo x Relativismo	“Existe uma cultura melhor do que a outra?”	Apresentação de três etnografias. Jogo de Adivinhação sobre qual etnografia o/a amigo/a achou mais interessante.
Maio	Émilie Durkheim: o fato social	Será que a sociedade cria o indivíduo?	Dinâmica de Grupo: “JURI POPULAR” Apresentação de situações hipotéticas, que envolvem atitudes “polêmicas”, para que os alunos julguem se tais atitudes lhes parecem “certas” ou “erradas”. A partir dos valores coletivos, revelados por meio desses julgamentos, elaboramos a noção durkheimiana de a consciência coletiva e de fato social.
Junho	Max Weber: Os “tipos ideais” de “ação social”	Ou seriam os indivíduos que constroem as sociedades?	Após a explicação e exemplos sobre os quatro tipos de “ação social”, os estudantes elaboram (em trios) outros exemplos desses quatro tipos de ações sociais.
Agosto	Karl Marx: Modos de Produção	Como o trabalho humano foi organizado em diferentes épocas?	Apresentação sequencial de FOTOGRAFIAS/GRAVURAS ou PINTURAS correspondentes às forças produtivas, relações de produção e classes dos quatro modos de produção tratados por Marx em sua obra: comunismo primitivo, Antiguidade, feudalismo e capitalismo.

Mês	Conceitos ensinados	Questão-Tema	Atividade
Setembro	Karl Marx: o capitalismo industrial	O que é capitalismo e socialismo?	<p>Dinâmica de Grupo: "A Fábrica"</p> <p>Os estudantes são distribuídos em diferentes 'papéis' que correspondem às "classes sociais" envolvidas nas relações de produção descritas pelo autor para o capitalismo moderno.</p> <p>Assim, dois estudantes seriam "burgueses concorrentes", outros dois estudantes seriam os "supervisores" das linhas de montagem nas empresas de cada burguês e os demais seriam proletários.</p> <p>Simulando a produção e a distribuição de uma "mercadoria" (tirinhas de papel cortada), trabalhamos os conceitos de "mais valia", "exploração" e "alienação", além de consolidar o entendimento sobre as classes sociais no capitalismo industrial.</p>
Outubro	Max Weber: os "tipos ideais" de dominação legítima	"O que é poder? O que é dominação? Como eles se mantêm?"	Após explicações e exemplos, os estudantes são estimulados a pensar em outros exemplos desses tipos de dominação ocorrendo nas famílias, nos grupos de amigos, nas relações com celebridades ou líderes políticos e na sociedade de modo geral.
Novembro	Monarquia e República: Ditadura e Democracia	Como Estados e governos são organizados ao longo da história?	Construção coletiva (com os alunos) de uma 'tabela de comparação' com as principais características e exemplos históricos das formas de Estado e governo trabalhadas em aula.

Fonte: Os autores, 2024.

Anexo B – Respostas da Atividade da Aula 2

Justificativas de escolhas da etnografia sobre os Nuer	Justificativas de escolhas da etnografia sobre os ameríndios	Justificativas de escolha da etnografia sobre os adolescentes samoanos
<p><i>"Achei mais interessante porque eles não precisam se preocupar com o tempo, não tem um sistema de minutos e dias que os controlem."</i></p> <p><i>"Porque a gente achou interessante como eles tinham uma precisão no tempo e como eles se adaptaram a esse estilo de vida."</i></p>	<p><i>"Pois não existe hierarquia, não existe um rei, presidente, apenas um chefe."</i></p> <p><i>"Nós escolhemos esse porque achamos interessante, por conta que eles são competitivos."</i></p>	<p><i>"Porque é bastante interessante e também porque somos adolescentes e os adolescentes de Samoa são bastante intrigantes e ficamos bastante curiosas sobre esse assunto. E é tudo muito diferente, bem legal, e chamou bastante nossa atenção, mas não é só uma parte, é tudo que chamou nossa atenção."</i></p> <p><i>"Escolhemos o povo samoano, porque são isolados do resto do mundo, igual aos adolescentes americanos, que se trancam no quarto por medo de não ser aceito no mundo real e por isso vão ao mundo digital."</i></p> <p><i>"A sociedade Samoa não bota pressão em seus jovens deixando que eles se desenvolvam mentalmente de um jeito mais saudável."</i></p> <p><i>"As crianças em Samoa são instigadas a aprender e se comportar bem, a trabalhar, mas não a se apressar nas escolhas que elas próprias fazem"</i></p> <p><i>"Uma sociedade liberal, todo mundo tem respeito por todo mundo. Lá não tem esses negócios de preconceito, todo mundo se respeita e são iguais"</i></p>

Fonte: Os autores, 2024.

Notas

* Graduando em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: semihigor@gmail.com

** Graduando em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: renanzemor@gmail.com

Referências

- BOAS, Franz. "As limitações do método comparativo em antropologia social". In: Castro, Celso (org.). **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BOTTOMORE, Tom (org.) **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CASTRO, Celso. **Evolucionismo Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- CLASTRES, Pierre. "A Sociedade contra o Estado". In: _____. **A Sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- _____. Do etnocídio. In: _____. **Arqueologia da Violência - Pesquisas de Antropologia Política**. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, 2004.
- CORRÊA, Cristia. **A relação entre afeto e cognição: perspectivas teóricas**. Psicologia Escolar e Educacional, Viçosa, v. 28, p. 1-9, ago. 2024.
- DURKHEIM, Émile. "Definição da Educação" e "Consequência da definição anterior: o caráter social da educação". In: _____. **Educação e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. O que é um fato social?. In: _____. **Regras do Método Sociológico**. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. "Solidariedade mecânica ou por similitudes". In: **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. "A solidariedade devida à divisão do trabalho ou orgânica". In: **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EDUARDO, Octavio. **O Ensino dos Conceitos Básicos da Etnologia**. Sociologia, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 327-336, set. 1949.
- EMILIANO, Joyce; TOMÁS, Débora. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, vol. 2, n. 1, p. 59-72, abril. 2015.
- EVANS-PRITCHARD, Edward. "El tiempo y el espacio". In: _____. **Los Nuer** Barcelona: Anagrama, 1992.
- FREUND, Julien. "A sociologia compreensiva". In: **Sociologia de Max Weber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987
- GORENDER, Jacob. "Introdução". In: MARX, Karl. **Marx – Os Economistas**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- KRADER, Lawrence. "Evolução, Revolução e Estado". In: HOBBSAWN, E. **História do Marxismo** (1. O marxismo no tempo de Marx). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LARAIA, Roque. "Como opera a cultura". In: **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MARX, Karl. Prefácio de "Para a Crítica da Economia Política". In: **Marx – Os Economistas**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. "Burgueses e Proletários" e "Proletários e Comunistas"). In: **Dossiê Manifesto Comunista**. Estudos Avançados v. 12, n.34, 1998.

MEAD, Margaret. "1. A adolescência em Samoa". In: CASTRO, Celso (org.). **Cultura e Personalidade: Ruth Benedict, Margaret Mead e Edward Sapir**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MONTEIRO, Patricia; ROSSLER, João Henrique. **A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural**. *Psicologia*, São Paulo, vol. 29, n. 2, p. 310-334, dez. 2020.

PARSONS, Talcott. "Durkheim e a teoria da integração dos sistemas sociais". In: Gabriel Cohn (org.), **Sociologia. Para ler os clássicos**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1977.

SÃO PAULO (Estado). **Cadernos de Formação – Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano**. São Paulo: Secretaria de Educação, 1989.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: UnB, 1994.