

Estratégias didático-pedagógicas no ensino on-line de antropologia em contexto pandêmico

Didactic-pedagogical strategies in the online teaching of anthropology in a pandemic context

Luiz Alberto Couceiro

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil

Rodrigo Rosistolato

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

RESUMO

O artigo analisa duas experiências de ensino de antropologia no formato on-line, demandado pelas condições sanitárias criadas pela pandemia de covid-19 no Brasil. São descritas as decisões institucionais de duas universidades federais brasileiras e as estratégias didático-pedagógicas de dois professores para garantir a qualidade de ensino de antropologia em um curso de ciências sociais e outro de pedagogia. Em ambos os casos, buscou-se garantir o ensino e a aprendizagem da teoria antropológica e dos aspectos inerentes à produção de conhecimento etnográfico, tomando os espaços virtuais e as produções artísticas em formato digital como objeto de reflexão por parte dos estudantes. O envolvimento dos alunos com os objetos analisados e a problematização de suas visões de si, em diálogo com os fenômenos sociais analisados no decorrer das disciplinas, foram os principais resultados de ambas as experiências. Argumenta-se que as inovações pedagógicas acarretadas pela pandemia tendem a permanecer e a compor o mosaico de estratégias de ensino e aprendizagem nas duas instituições.

Palavras-chave: Ensino de antropologia, Pandemia de covid-19, Inovações pedagógicas, Etnografia dos espaços virtuais.

Recebido em 29 de abril de 2022.
Avaliador A: 18 de julho de 2022.
Avaliador B: 03 de agosto de 2022.
Aceito em 19 de agosto de 2022.



ABSTRACT

Abstract: The article analyzes two anthropology teaching experiences in the online format, demanded by the sanitary conditions created by the covid-19 pandemic in Brazil. The institutional decisions of two Brazilian federal universities and the didactic-pedagogical strategies of two professors to guarantee the quality of anthropology teaching in a social science and pedagogy course are described. In both cases, the aim of the professors was to guarantee the teaching and learning of anthropological theory and aspects inherent to the production of ethnographic knowledge, taking virtual spaces and artistic productions in digital format as an object of reflection on the part of the students. The students' involvement with the analyzed objects and the problematization of their views of themselves, in dialogue with the social phenomena analyzed during the courses, were one of the main results of both experiences. In the article, we argue that the pedagogical innovations brought by the pandemic tend to remain and compose the mosaic of teaching and learning strategies in both institutions.

Keywords: Teaching anthropology, Covid-19 pandemic, Pedagogical innovations, Ethnography of virtual spaces.

INTRODUÇÃO

O artigo analisa duas experiências de ensino causadas pela eclosão da pandemia de covid-19. Estamos inseridos em duas instituições federais de ensino superior (doravante IFESs) que foram instadas a tomar providências para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão mediadas por tecnologias de informação e comunicação enquanto perdurassem a pandemia e seus efeitos, como o isolamento social e a impossibilidade de deslocamentos e aglomerações, entre outros. Ambos os autores são antropólogos e ensinam disciplinas de antropologia. O primeiro autor trabalha na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e leciona em um curso de graduação de ciências sociais. O segundo atua na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e leciona em um curso de pedagogia.

O cenário educacional transformou-se de maneira plena, ampliada e imprevista em um curto espaço de tempo. Milhares de estudantes de graduação e pós-graduação já estavam matriculados nas universidades, e outros seriam recebidos após o ENEM¹. No entanto não tínhamos, até aquele momento, nenhuma experiência relacionada ao ensino mediado por

¹ Exame Nacional do Ensino Médio, instituído em 1998.

tecnologias, para além dos cursos de graduação no formato de educação à distância (doravante EAD).

Desde as primeiras discussões, em ambas as universidades, tínhamos clareza de que não trabalharíamos com o formato EAD, a não ser nos cursos já existentes que já seguiam esse modelo. Tal diferença merece ser explicada. Um curso de graduação em EAD é construído, desde sua concepção, com materiais didáticos estruturados. Reúne propostas disciplinares ancoradas em formatos de ensino e aprendizado que pressupõem, antecipadamente, que os estudantes experimentarão a vida universitária majoritariamente mediados por tecnologias diversas. Não era esse formato que pretendíamos explorar, pois cogitar essa possibilidade significaria mudar completamente a estrutura didático-pedagógica-conceitual dos cursos de graduação. Precisávamos, por isso, encontrar um formato intermediário, que permanecesse exclusivo enquanto os efeitos mais contundentes e imediatos da pandemia ainda se fizessem presentes.

O texto é dividido em três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, ambos os autores tratarão processos internos de debate em ambas as instituições. Vale registrar que foi necessário consolidar grupos de trabalho e dialogar com toda a comunidade para que construíssemos coletivamente formas de ensino, pesquisa e extensão inovadoras durante a pandemia. Na segunda seção, nos dedicaremos especificamente ao debate sobre ensino de antropologia, área de investigação na qual estamos inseridos. Ao final, realizaremos uma reflexão sobre os resultados destas experiências, observando mudanças que consideramos que já sejam marcantes para os processos pedagógicos.

O recorte do debate no ensino de antropologia não se deve exclusivamente ao nosso lugar como professores e pesquisadores da área. Entendemos que as atividades de ensino de antropologia mediadas por tecnologias de informação e comunicação acabaram por permitir, dentre outras questões, reflexões relacionadas à uma etnografia dos espaços digitais. Tais abordagens etnográficas dialogam diretamente com os estudos clássicos de antropologia, mas trazem desafios específicos relacionados à inserção dos etnógrafos e etnógrafas em espaços digitais e à construção dos processos de identidade, alteridade, ontologia, empatia e antipatia fundamentais ao trabalho de campo, inclusive no âmbito da antropologia em educação (LANDRI; MARQUES, 2012; FORSEY, 2018; SHUMAR; MADISON, 2013; VIGO-ARRAZOLA; DIESTE-GRACIA, 2018; FITZSIMONS, 2013).

Metodologias comparativas sempre fizeram parte da constituição do campo da antropologia e da etnografia como produção de conhecimento. Ela própria é conformada no exercício de investigação como experiências em que são contrastadas alteridades e ontologias

do pesquisador e dos interlocutores, isso ocorrendo tanto em ambientes de diferenças mais, quanto em de menos radicais nos termos em que as pessoas conferem significados às suas existências (TOREN, 2002). Neste artigo, procuramos exercitar a comparação de universos em que estamos inseridos e familiarizados, afetados por uma mesma situação sanitárias. Contudo, por semelhanças e distinções, enfatizamos o caráter do ineditismo pedagógico e suas implicações nos processos de interações digitais entre docentes e discentes. Ao examinarmos tais situações, procedemos comparações práticas, envolvendo a nós mesmos, também como pesquisadores, e os estudantes como interlocutores reflexivos (BURAWOY, 2003).

ENSINO ON-LINE SEM EAD: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A Reitoria da UFRJ, onde trabalha o segundo autor, estabeleceu um grupo de trabalho composto por professores de diversos centros e da reitora para pensar as questões do que viria a ser o Período Letivo Especial (PLE). A ideia era retomar atividades de ensino mediando-as por tecnologias de comunicação e informação e garantindo o acesso dos corpos docente e discente às aulas ministradas nesse formato. Para isso, foi realizado um mapeamento das condições de acesso à internet de todos os alunos, professores e funcionários. A enquete foi suficiente para orientar as licitações necessárias para fomentar o acesso à internet e a aquisição de aparelhos de informática para os estudantes e os funcionários que deles não dispunham.

O desafio da garantia de acesso era apenas o primeiro. Além disso, era fundamental dialogar com a comunidade acadêmica sobre os limites e as possibilidades do ensino e da aprendizagem no formato remoto; garantir que os professores tivessem clareza sobre o que poderiam realizar a partir das plataformas disponíveis e de outras que seriam adquiridas, como o Google Sala de Aula; e conversar com os estudantes, entre eles alguns alunos que mal tinham conhecido a IFES presencialmente, de modo a ajudá-los a enfrentar o desafio de iniciar cursos de graduação em um formato que não tinham escolhido. Entre as principais realizações desse conjunto de debates e do trabalho do grupo estão a distribuição equitativa de acesso à internet por meio de um edital específico e a produção de um manual para o ensino remoto.

A discussão realizada em nível central pelo grupo de trabalho espalhou-se pelas unidades, com resistências de toda a ordem. Acreditava-se, inclusive, que seria possível aguardar o final da pandemia para que retomássemos as atividades de forma plena, embora já tivéssemos, naquele momento, dados epidemiológicos que nem sequer vislumbravam o “fim da pandemia”.

Também havia uma legítima defesa política da qualidade do ensino, que, segundo se acreditava, seria necessariamente reduzida a partir do momento em que decidíssemos oferecer disciplinas e outras atividades no formato remoto.

Os debates apontavam questões importantes, principalmente as relacionadas à um contexto em que o uso de tecnologias de informação e comunicação por parte dos professores praticamente não ocorria. A UFRJ era, até aquele momento, uma universidade com uso reduzido – ou quase nulo, em alguns cursos – de recursos presentes na internet, e seria imprescindível que professores e estudantes não só conhecessem tais possibilidades como também aprendessem a utilizá-las, com vistas a garantir o ensino nas mais diversas áreas.

Na UFMA, onde trabalha o primeiro autor, o processo se deu de forma diferente. Depois de três meses de debates internos entre servidores da administração superior, a reitoria optou por adquirir o pacote de serviços da Google e realizar o ensino híbrido por meio da sua plataforma, ora institucionalizada. A carga horária das disciplinas deveria ser distribuída entre atividades síncronas e assíncronas previamente estabelecida pelos docentes, com material digitalizado e links de outros produtos audiovisuais devidamente disponibilizados aos discentes. A reitoria ainda tentou distribuir *tablets* a certa quantidade de alunos, de modo a superar os limites da pobreza material e viabilizar as atividades letivas. Até onde se sabe, o processo burocrático de distribuição desses objetos-meio para comunicação didático-pedagógica foi confuso. Poucos alunos de fato foram agraciados com os aparelhos, e há informações de que os equipamentos não atendiam à capacidade tecnológica necessária para uma conexão de internet adequada. Noutros casos, alunos tinham o apetrecho sem que suas famílias, já economicamente afetadas pela pandemia, tivessem condições objetivas de lhes prover conexões *wi-fi* minimamente eficientes.

Essa IFES fez notável processo de interiorização através do Reuni, mais pela quantidade de campi e servidores concursados do que pela qualidade predial, algo extremamente desequilibrado entre essas novas unidades. Como há pouquíssimos cursos de graduação nesses campi, não foram poucos os casos de alunos que voltaram para suas cidades de origem, fora da capital do estado. Nelas, o apoio logístico e material da família foi o que possibilitou que não abandonassem a graduação. A dinâmica de enviarem seus filhos para estudar presencialmente na capital foi ineditamente invertida pelo não menos inédito cenário pandêmico.

Assim como os professores e demais servidores, os alunos não tiveram treinamento algum para usar os recursos do Google a serviço da hibridização pedagógica momentânea, que se estende até o presente momento de escrita deste artigo, primeiro semestre de 2022. Outro aspecto vivenciado por docentes e discentes – além da falta de assistência técnica, logística e

pedagógica da administração superior, que se mostrava errática quanto a medidas estruturais, e do rápido reconhecimento oficial da pandemia – foi a instabilidade das conexões de internet. Isso fez com que professores e alunos migrassem num pingue-pongue multimidiático entre computadores, *tablets* e telefones celulares, compensando conexões *wi-fi*, a cabo ou via satélite. Destarte, o uso de aparelhos de celular próprios em conexões de ambientes comerciais foi uma constante, segundo relatos dos alunos nas próprias aulas, bem como de colegas docentes em fóruns administrativos on-line, fenômeno crescente mesmo fora de contextos pandêmicos, como vem sendo analisado, nos termos dessas interações, pela antropologia da comunicação (HORST e MILLER, 2006).

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE ANTROPOLOGIA E ETNOGRAFIA EM FORMATO REMOTO: A UFMA E O ENSINO POR COMPARAÇÃO DE MANEIRAS DE EXISTIR

De início, é necessário dizer que a experiência aqui analisada foi produzida numa situação econômica reconhecidamente precária, vivida pelos alunos e alunas que usavam os mecanismos de acesso às aulas. Diante dos impactos das novas variantes da covid-19 oficializados pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020, o quadro era (e ainda é) de preocupação quanto à velocidade e à qualidade das conexões de internet e dos aparelhos que mediavam a relação entre colegas e o professor, fossem computadores, fossem celulares, fossem *tablets*. Nesse quesito, o primeiro autor buscou experimentar essa maneira de vivenciar existências pedagógicas em aberto, operando no sentido proposto por Miller (2015) e Hine (2000), em se tratando de alteridades e ontologias percebidas em universos de comunicação digital. Afinal, ensino e aprendizagem vêm sendo contingenciados pelas condições de mediação que passaram a ser necessárias ao ingresso nas salas de aula, agora somente virtuais (MALUF, 2022).

Seres humanos e não humanos em relações obrigatórias e necessárias, no sentido explorado por Haraway (2013), foram postos em contato intrínseco para conhecer também os limites e as possibilidades de estudar os conteúdos de cada disciplina e acessar a voz e a imagem dos professores que os ministravam. Mas não somente isso. Se reconhece, também, que o acesso às plataformas de contato cibernético agora usadas também em encontros virtuais pedagógicos institucionalizados ocorre majoritariamente por meio de telefones celulares. Tais apetrechos vêm sendo incorporados às análises da produção de alteridades variadas, recebendo

significações de acordo com moralidades e critérios coletivamente estabelecidos e informando interesses individuais em cenários anteriores ao contexto pandêmico (HINE, 2015; HORST e TAYLOR, 2014).

Estudos recentes sobre a antropologia da educação no Brasil têm apontado certas tendências. Algumas dessas investigações apontam lentes para instituições socialmente reconhecidas como espaços oficiais de práticas de ensino e aprendizagem (COUCEIRO, 2020, 2021; MAIA, 2019; GOMES, 2018). As questões levantadas pelos pesquisadores e pesquisadoras versam, em suma, sobre dinâmicas pedagógicas, sobre os termos em que ocorrem agenciamentos nesses espaços e sobre os perfis das pessoas envolvidas nessas práticas (PEROSA, 2009; MIZRAHI, 2021). Outras pesquisas buscam ampliar o foco das análises, voltando-se para entendimentos da educação que se desenvolve além dos muros escolares ou institucionais, influenciadas por autores como Lahire (2004), insistindo no papel das redes de relações e fluxos de saberes, notadamente os que versam sobre populações ameríndias (COHN, 2005; COHN e SANTANA, 2016; SANTANA e COHN, 2016; MEDAETS, 2019; 2021). Nessas duas linhas que identificamos não como únicas, mas de forte presença nas publicações atuais brasileiras, percebem-se preocupações quanto às condições para a ocorrência de perfis de interações consideradas educacionais, enfatizando concepções de pessoa, relações entre idade biológica e responsabilidades morais. Notadamente os trabalhos de Toren (1990), bem como a pioneira obra de Mead (1928), versam sobre as predisposições sociais que sustentam tais reflexões sobre os sentidos conferidos às informações mais do que ensinadas, mas sim experienciadas pelas pessoas. Enfatiza-se, assim, agências e não papéis de passividade ontológica diante de descobertas de regras do funcionamento de um grande jogo de reprodução de transmissão de conhecimentos que operariam para a perversa manutenção de status e hierarquias sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2009). Formas pelas quais sentidos, afetos e habilidades são constituídos e constituintes do cosmos relacional do que se entende por práticas educacionais também sustentam tais investimentos intelectuais (BORGES, 2016).

É fácil observar a conexão com os trabalhos de Ingold (2000; 2001; 2015), que fundamentam a educação como uma experimentação holística que depende dos modos como os processos ocorrem, das pessoas a que se dirigem e do uso do equipamento sensorial na significação desse perfil de relação entre os envolvidos. De todo modo, aquelas possibilidades-chave de leitura da educação na antropologia também nos levam para além da educação, pois nos atravessam nos termos das alteridades e ontologias de processos educacionais, transbordando ou não os limites físicos das tradicionais paisagens didático-pedagógicas. Os artigos publicados por Dolby e Dimitriadis (2004) observam que Willis (1977) já colocava a temática nesses

termos, ao compreender os entendimentos que jovens filhos de famílias operárias de uma cidade britânica nos anos 1970 produziam sobre o peso dos estudos escolares em suas possibilidades de emprego. Lareau (2003) também segue nessa linha, ao se debruçar sobre as estratégias de pais da periferia da Chicago dos anos 1990 para escolher escolas que possibilitariam a seus filhos condições de vida material na idade adulta julgadas como as melhores.

No contexto da pandemia de covid-19, o primeiro autor lecionou a disciplina “Antropologia 4”. Segundo a organização do curso de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais cujo desenho curricular a disciplina integra, o docente deve abordar as pesquisas de Clifford Geertz, principalmente as abordagens de sua obra *The interpretation of culture: selected essays* (GEERTZ, 1973). Ou seja, deve-se ensinar ao menos as linhas-mestras de sua proposta de antropologia hermenêutica e semiótica, as antropologias do e no sistema-mundo ou capitalismo históricos e as perspectivas básicas da agenda geral das pós-modernidades, com ênfase no seminário *Writing culture* (CLIFFORD; MARCUS, 1986) e, se possível, pós-pós-modernidades em antropologia, conforme se pode observar em James, Hockey e Dawson (1997). De todo modo, o eixo central da disciplina trata dos debates sobre as múltiplas implicações da etnografia como forma de produção de conhecimento e sobre suas implicações éticas no tratamento de múltiplas alteridades e da autoridade epistemológica (CAPLAN, 2003; FABIAN, 2012). Trata-se de um curso de Ciências Sociais, composto por eixos de disciplinas obrigatórias em antropologia, sociologia e ciência política, algumas de outras temáticas pontuais, como Formação do Mundo Contemporâneo, mais as de metodologias e específicas sobre estágios e estudos e práticas educacionais, no caso da licenciatura.

No currículo do curso, as disciplinas “Antropologia 1”, “Antropologia 2” e “Antropologia 3” são organizadas segundo as regras que vulgarmente chamamos de *War*, inspirados no consagrado jogo de tabuleiro de origem lusitana, em que países são redimensionados em continentes numa disputa territorial por objetivos previamente sorteados. Três dados vermelhos e três dados amarelos são jogados por quem deseja conquistar e defender, respectivamente, o território em disputa, devidamente ocupado por peças simbolizando forças armadas. Basicamente, as vitórias e derrotas surgem na comparação dos maiores e menores números observados nos dados jogados pelos oponentes. Ou seja, “Antropologia 1” se volta à antropologia estadunidense (com uma breve abordagem do evolucionismo e das protoantropologias); “Antropologia 2” se volta à variante inglesa da ciência; e “Antropologia 3” foca a produção antropológica em língua francesa. Todas são baseadas no conhecimento produzido por instituições consagradas dos campos, no sentido de Bourdieu (1976), e por seus *experts*, no sentido de Collins e Evans (2010). A disciplina “Antropologia 4”, nesse contexto, quebra essa dinâmica e praticamente vira

um jogo com outras regras, talvez funcionando como um tipo de *role-playing game*, o chamado RPG. A título de complementação da explicação do eixo obrigatório do curso de antropologia, “Antropologia 5” versa sobre etnologia ameríndia, enquanto a disciplina “Antropologia 6” se concentra em debates sobre conceitos de raça e etnia, entre outros temas afins.

A dinâmica pedagógica no contexto narrado partiu do uso de um documento fílmico cuja finalidade era dinamizar as possibilidades de entendimento dos conceitos e das teorias, identificando-os nas situações cinematográficas em questão. A escolha do documentário como recurso didática se deu porque, num período de distanciamento social, o trabalho exigido dos alunos foi uma análise fílmica que seguisse regras previamente enviadas e explicadas por mim, em vez de um exercício etnográfico em campo. Nesse caso, eu, Luiz Couceiro, forneci regras de ordem formal, para que os alunos se acostumassem com os rituais de escrita de revistas especializadas, como observar a paginação e as referências do texto, além da inclusão dos pontos que deveriam ser desenvolvidos em função dos conceitos centrais trabalhados em cada texto, como “descrição densa” e “alegoria etnográfica”, expressões extraídas de Geertz (1978a) e Clifford (1998). Após a escolha do documento fílmico, cabia ao aluno, a princípio, justificar a opção de acordo com os conceitos pedidos, resumir a trama do filme e analisar as cenas marcantes e os personagens centrais do enredo.

Outro motivo da escolha do documento fílmico como recurso didático se baseava no fato de que eu já conhecia os alunos que participavam da turma, um total de 28 estudantes que já haviam cursado “Antropologia 1” e “Formação do Mundo Contemporâneo” comigo no primeiro período. Haviam demonstrado um gosto por filmes e séries nos exemplos que usavam em suas contribuições à aula.

A partir dessas considerações, cheguei ao documentário de Eduardo Coutinho (1978), *Theodorico, imperador do sertão*, produzido pela primeira equipe do Globo Repórter, da qual ele fazia parte². Os cineastas ali reunidos tinham uma espécie de recreio criativo num horário nada nobre: sexta-feira, depois da chamada “novela das 9”; tinham a autorização de Roberto Marinho para exibir qualquer tipo de material fílmico documental com duração de até 55 minutos, fora os intervalos (LINS, 2004). Em meio à ditadura civil-militar (devidamente explicada aos alunos), esses profissionais sabiam, em alguma medida, dos limites de conteúdo, objeto e abordagem, quando realizavam a montagem final de cada programa. Afinal, fazia parte das relações de dom e contradom (MAUSS, 2003) que Marinho estabelecia com esses profissionais, na medida em que ajudavam a internacionalizar a produção de novelas da emissora com suas criativas e

2 Para análises mais específicas desse documentário no campo da sociologia, ver Werneck e Pedroso (2018).

inovadoras técnicas de filmagens (LINS, 2004).

Theodorico, imperador do sertão (1978) pode ser visto, mesmo que parcialmente, pelos alunos no momento assíncrono das aulas, que ocorria das 18h30 às 19h30 às quintas-feiras. A obra era retomada no momento síncrono por meio do texto do dia, das 19h30 às 21h15, isso no caso de o aluno não poder ver e rever o filme em outro horário. Dessa maneira, poderia exercitar com os alunos – como de fato eu, Luiz Couceiro, venho fazendo – o uso de conceitos e ideias dos autores para compreender as situações do documentário de 50 minutos 20 segundos exibido originalmente no dia 22 de agosto de 1978 (LINS, 2004).

Apostei na trama da narrativa construída por Coutinho através de sua maneira própria de interlocução com os personagens (FIGUEIRÔA; BEZERRA; FECHINE, 2003; LINS, 2016) de modo a trazer os alunos para perto do que tratamos na “Antropologia 4”, numa espécie de provocação. O documentário trata de um clássico coronel, segundo os termos de Carvalho (1997), marcado por uma espécie de exuberância ostentatória de seu macabro poder sobre a existência e a morte de pessoas e animais, no ambiente da seca que atingia a vida além de seu território privado. Afinal, nos anos 1970 latifundiários continuaram a receber generosos créditos do governo federal, mecanizando e internacionalizando sua produção e diminuindo os salários dos empregados – na época legalmente privados dos sindicatos (SIGAUD, 2004) – e aumentando a produção de alimentos para os mercados interno e externo segundo um perfil de modernização dos meios de produção que não incluía qualquer fio de mudança no perfil da propriedade rural (PALMEIRA, 1989). Em *Theodorico* só vimos regozijo – ele nada diz quanto a salários e desacordos, só fala de alegrias, festas, satisfação, um entendimento baseado em papéis de gênero desiguais e aquilo que Mauss (2003) e, nesse contexto, Sigaud (2004; 2018b) denominaram como a vontade de parecer ser bondoso. Em conversas informais, os alunos já haviam expressado familiaridade com figuras como o protagonista do documentário, revelando sentimentos ambíguos sobre ele.

A primeira leva de autores até aquele momento trabalhados pode ser compreendida através dos pontos discutidos nas aulas relativos à avaliação. O primeiro ponto foi o seguinte: como explicar os critérios acionados para a escolha do documento fílmico a partir da perspectiva teórica de Geertz (1978b) desenvolvida na análise de uma briga de galos numa vila em Bali? Diante da experiência de ver *Theodorico, imperador do sertão*, metade da turma, um grupo formado predominantemente por mulheres, indagou sobre o olhar do coronel sobre sua parede especial, orgulhosamente mostrada a Coutinho. Nela, com uma vara de professor de colégio, o coronel mostra o mosaico de fotos de mulheres nuas, coladas como um papel de parede, do rodapé ao teto. Ele mesmo havia escolhido, recortado e montado as imagens usadas na

decoreção. Theodorico elogiava em detalhes a diversidade dos corpos.

As alunas repararam que o coronel não citava o nome de nenhuma delas – eram meros corpos a serem admirados, anônimos como os galos analisados por Geertz (1978b), que supostamente exalam masculinidade, na interpretação do autor. Se o sangue das lutas dramáticas marca algumas situações das brigas de galo em Bali, segundo as interpretações desse autor, certas alunas sentiram ânsia de vomito ao ver a cena. Segundo elas, a reação deixava claro seu repúdio ao tratamento dos galos de briga em Bali e à postura do coronel diante das mulheres, elaborando reflexões sobre a construção social dos corpos e dos afetos. Nesse tipo de cenário de existência, Sigaud (2018a) demonstrou como a categoria “homem” era usada exclusivamente para designar os proprietários ou seus empregados. Os homens estão sempre de um lado, se enriquecendo por meio da exploração da força dos empregados, passando-os para trás na contabilidade salarial e nas dívidas, nas vendas e nos demais serviços de assistência oferecidos na fazenda, enquanto os trabalhadores se situam no outro lado. Os homens, em suma, têm todo o poder e a riqueza a seu dispor, onipotentes e intocáveis pela Justiça. Nesses termos, as práticas que dão orgulho ao homem Theodorico foram gatilhos para a identificação da violência denunciada pelas alunas, baseadas na biografia de suas famílias e de outras famílias que conhecem. Não conseguiram *digerir* as cenas. Alunas afetadas pelo tratamento naturalizado que encara a mulher como animal-objeto a ser possuído para satisfação pessoal, desprovido de vontade, aproveitaram as leituras para conferir significação às suas experiências e colocar em palavras as violências que sofreram, até então naturalizadas ou colocadas em indignação sem lugar de fala (DAS, KLEINMAN, RAMPHELE e REYNOLDS, 2000).

Outra atividade que deveria ser exercida, ainda a partir do mesmo texto de Geertz (1978b), era justificar as estratégias para analisar o filme. Todos os alunos viram nos elementos da linguagem figurada do coronel uma oportunidade de exercitar a proposta do autor, ou seja, levar em consideração a performatividade da narrativa em um ambiente específico, no caso do filme o território privado, a minicidade de Theodorico. Nela, como homem e patrão, ele determinava as regras de conduta moral através de recomendações de uma lista fixada em cada casa cedida para os moradores-empregados, materializando a relação entre propriedade privada, trabalho e moradia (PALMEIRA, 1976).

Ao contrário da maneira como a logística das brigas de galo expressa os diferentes níveis de tensão entre os organizadores e apostadores e as autoridades policiais em Bali, em momentos distintos ao do tempo narrativo do autor, alguns alunos apontaram como a narrativa do coronel sobre sua propriedade era marcada por uma calma paradisiaca e contínua. Nela, não havia espaços para maiores dificuldades com autoridades policiais ou políticas. Afinal,

o filme é explícito quanto à posição ocupada por Theodorico, enquanto deputado federal e empresário com negócios hoteleiros na capital, onde promovia encontros entre membros de elites econômicas e políticas. Seu poder era garantido pela acumulação de capital econômico explicada de modo obscuro no filme, diretamente relacionada à acumulação de capital político com a ditadura. Segundo três alunos, isso explicaria porque, à maneira de Geertz, que não deu vocalização a qualquer dos interlocutores, o coronel controla as falas dos trabalhadores e moradores de suas terras diante das câmeras e dos microfones. Outros alunos, contudo, observaram que Coutinho não teve a mesma atitude, na medida em que procurou ex-moradores e pessoas que não moravam nas terras de Theodorico. Ao contrário dos que continuavam lá, esses interlocutores não demonstravam satisfação quanto à relação com Theodorico e muito menos gratidão por uma dívida considerável impagável.

Essas ponderações vêm recheadas de exemplos de casos de familiares que passaram por constrangimentos em municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Os alunos contaram em detalhes situações em que seus avós e outros parentes mais velhos foram humilhados quando trabalhavam nas plantações dos grandes latifundiários. As humilhações tinham a ver com a impossibilidade de serem ouvidos em seus direitos, em “botarem questão”, ou seja, colocar o patrão na justiça, porque nem a ela tinham acesso. Algumas disputas de limites de terra entre eles envolviam brigas de décadas, e alguns dos parentes teriam sofrido constrangimentos para trabalharem como jagunços. Outros, em meio a brigas de sangue, não tinham galos como seus avatares, ao contrário do que acontecia em Bali, e tinham que se mudar para outro município.

Em outro ponto da avaliação, primeiro autor pediu que os alunos levassem em consideração as ponderações de Sahlins (2004), focando as maneiras como contatos culturais podem ser estabelecidos, de modo a explicar a questão que desejavam desenvolver sobre o filme. O que mais chamou atenção da turma nos argumentos do autor foi a relação entre o capitalismo industrial transnacional, em seus termos típico-ideais, como acumulação de capital e mercantilização de tudo (WALLERSTEIN, 1979), processo aparentemente sem limites territoriais. Como isso ocorreria de fato, na prática, com seus agentes em ação? Quais tipos de existência, dentro do que trabalhei conceitualmente por cultura, operam com maior ou menor aderência aos referenciais de relações entre pessoas e objetos fabricados? Diante do tipo de poder exercido por Theodorico, quem apresentou críticas às atitudes do coronel e quem elogiou Theodorico? Quais eram seus olhares sobre as diversas regras que o coronel deixava por escrito dentro das casas das pessoas, que eram de Theodorico, e em diversos estabelecimentos de sua propriedade? Por mais que seu poder fosse avassalador – fato revelado na fala do coronel

sobre seu papel de deputado federal, quando explica as artimanhas que usa para ser visto como benfeitor de quem aceitasse suas leis, convidando personalidades populares para discursar em suas terras –, havia pessoas que as encaravam e defendiam outros modos de existência. Em suma, os alunos ressaltaram que, segundo Sahlin (2004), a reprodução material da vida é diferente dos sentidos culturais que as pessoas atribuem aos fenômenos que vivem nesse processo. Não há leis, lembraram os alunos, de interpretação e significação das relações de poder.

Por último, os alunos se voltaram ao conceito de “alegoria etnográfica” de Clifford (1998), de modo a problematizar a importância dos modos de análise do filme. Eles se debruçaram sobre aspectos da narrativa montada por Coutinho no intuito de entender sua poética, suas opções de temporalidades e a maneira como as imagens também dizem algo sobre aquele cenário. O valor da interlocução do diretor com Theodorico também foi avaliado na aula, contudo o que mais tocou os alunos, que deram depoimentos emocionados, foram as imagens da água abundante nas terras do coronel. As narrativas dos alunos versaram sobre dramas da seca no interior do Maranhão, quando famílias dominavam açudes e fontes aquíferas e controlavam os cargos políticos locais, o comércio, as plantações, as forças policiais e os cartórios. Mesmo levando em consideração a direção de Coutinho, exercida numa época não vivida por eles, esses alunos puderam reviver dramas que fazem parte da construção das memórias de dor e sofrimento de gerações anteriores, que viveram as secas sob os desmandos de líderes locais afeitos ao regime militar, numa época de proibição sindical e farta manipulação de documentos cartoriais. Tal cenário acarretou tentativas de imigração por parte dessas gerações passadas, que desembocaram em experiências que expressam, segundo os alunos, diversos níveis de fracasso e sucesso. Os alunos da aula fazem parte do núcleo familiar que conseguiu se estabelecer na capital do estado, fora do circuito de trabalho agrícola em terras alheias, segundo outras lógicas que seriam exploradas ao longo das leituras da “Antropologia 4”.

A UFRJ E O ENSINO COM IMERSÕES ETNOGRÁFICAS ON-LINE

A experiência que relatamos aqui se refere exclusivamente aos caminhos encontrados no âmbito da disciplina “Antropologia na Educação”, ministrada no curso de pedagogia da UFRJ. Trata-se de uma disciplina obrigatória do segundo período da graduação, ligada à disciplina “Sociologia da Educação Brasileira” – antes de cursar “Antropologia na Educação”, todas as alunas realizam a disciplina “Sociologia da Educação”. Essa informação é importante para que

não corramos o risco de extrapolar as análises para além da experiência restrita de um professor com suas turmas no decorrer da pandemia. É também necessário informar que sou um entusiasta do retorno mediado por tecnologias de informação e comunicação e participei do grupo de trabalho que discutiu e contribuiu para a implementação do ensino remoto emergencial (ERE) na universidade. É mister indicar que há, em alguma medida, um viés de análise no que será descrito, já que o professor desejava retomar às atividades de ensino e participou dos embates políticos relacionados ao retorno emergencial às aulas. Tal posição política era alicerçada no entendimento de que a universidade não poderia ficar parada, aguardando um futuro retorno presencial que todos os dados epidemiológicos indicavam ocorrer, no mínimo, a médio ou, muito provavelmente, longo prazo.

Havia muitos embates políticos quanto a esse tema para além das fronteiras da universidade, por vezes pautados em representações equivocadas da própria universidade e do trabalho dos professores, apresentadas por diversos grupos que compõem o que tem sido chamado de “direita radical no Brasil”. Segundo tais visões, a universidade – e não só ela, mas também todo o serviço público – seria composta por “vagabundos” que não querem trabalhar. Tais ideias exalam, inclusive, de pessoas que ocupam cargos centrais no governo federal. Não iniciar atividades remotas era, na visão deste professor, alimentar tais representações; além disso, era uma maneira de minar os sonhos e projetos de centenas de alunos que poderiam até mesmo abandonar a universidade antes de iniciar seus cursos.

Após a construção de um consenso mínimo sobre o retorno das aulas em formato emergencial, todo o corpo docente foi instado a desenvolver estratégias didáticas para a realização das disciplinas. No caso da disciplina “Antropologia na Educação”, havia um desafio específico relacionado ao trabalho de campo. Segundo a tradição do curso, as alunas realizam um exercício etnográfico em um ambiente educacional – escolas, cursos, movimentos sociais, espaços coletivos de formação – e levam estabelecem um diálogo dessa experiência com os autores discutidos na disciplina. Considerando que não havia nenhuma possibilidade de realizar o trabalho de campo presencialmente, só tínhamos duas possibilidades: excluir o exercício etnográfico ou buscar alternativas relacionadas à realização de exercícios etnográficos em ambientes virtuais.

À época, eu, Rodrigo Rosistolato, orientava uma monografia sobre *homeschooling* no Brasil, e mesmo antes da pandemia a proposta era que o autor realizasse uma netnografia³ sobre

3 Termo cunhado por Kozinets (2014), a netnografia pode ser entendida como uma abordagem etnográfica especializada na análise de espaços virtuais (fóruns, *homepages* e quaisquer outros cenários presentes na internet). Trata-se de uma abordagem que prioriza a descrição e a análise em conjunto das formas como tais espaços são

o tema. O estudante desejava compreender o *homeschooling* a partir da análise das polêmicas relacionadas ao tema presentes em um canal do YouTube que, entre outras questões, defendia o *homeschooling* como modalidade de ensino adequada ao Brasil. Havia embates constantes entre defensores e críticos do *homeschooling*. Os *homeschoolers*, em certa medida, apresentavam-se como um grupo estigmatizado, dominado e violentado pela legislação, que proibia a realização desse modelo educacional no Brasil⁴.

A experiência de orientação com o aluno permitiu o *insight* que me levou a substituir os exercícios etnográficos por exercícios netnográficos na disciplina “Antropologia na Educação”. De acordo com a proposta, as alunas deveriam escolher um ambiente educacional virtual – *sites*, canais do YouTube, grupos no WhatsApp e no Instagram, entre outros – para um mergulho netnográfico e a realização de uma investigação sobre a temática discutida no ambiente escolhido.

De início, em todos os períodos, a proposta causou estranhamento entre as alunas⁵. Elas matriculam-se na disciplina com pouquíssimos conhecimentos sobre antropologia, além de algumas informações oferecidas pela disciplina de sociologia no ensino médio – somente no caso daquelas que estudaram sociologia no ensino médio – e dos conteúdos antropológicos no decorrer desta disciplina. O conhecimento sobre a etnografia era próximo de zero e apresentado, por vezes, por alguma aluna que já tivera algum contato com o debate etnográfico na graduação.

Logo no início da disciplina, todas eram informadas de que teriam, nas primeiras aulas, a possibilidade de entender o que são a antropologia e a etnografia e que tais conhecimentos as ajudariam a definir seus temas e realizar os exercícios netnográficos. A primeira parte da disciplina é dedicada à construção do raciocínio antropológico, envolvendo questões históricas, conceituais e metodológicas da antropologia e da etnografia como produção de conhecimento. Noções como “estranhamento”, “exótico”, “familiar”, “identidade”, “alteridade” e “empatia”, além de discussões metodológicas relacionadas à observação participante, à construção da aceitação em campo, à objetivação da subjetividade, à produção e à análise de cadernos de campo dão a tônica da disciplina, de modo que nas aulas posteriores as alunas mergulhem nos trabalhos antropológicos em educação e possam realizar seus exercícios de campo.

Esse conjunto de informações as tranquilizava, pois entendiam que teriam tempo para compreender os “mistérios da etnografia”, ou, nos termos de Stockin Jr. (1992), “a magia do

apresentados, assim como das interações neles desenvolvidas pelos internautas que os acessam.

4 Para esse debate, ver também Carvalho e Silva (2021).

5 Ao todo, cinco turmas de graduação passaram pela experiência analisada.

etnógrafo”, antes de realizar seus exercícios netnográficos. A tranquilidade, porém, durava até o momento em que percebiam que todas as nossas discussões giravam ao redor de uma etnografia realizada presencialmente, com base no contato entre os etnógrafos e os grupos com os quais desejava conviver, pesquisar e estabelecer interlocuções.

“MAS PROFESSOR, TUDO ISSO É PARA O PRESENCIAL. NO REMOTO VAMOS FAZER O QUÊ?”

Essa pergunta, com muitas configurações, esteve presente em todas as edições da disciplina “Antropologia na Educação” realizadas em formato remoto. Em um primeiro momento, as estudantes viam-se desafiadas a realizar um exercício etnográfico em ambiente virtual, apesar de terem estudado teorias e metodologias desenvolvidas no decorrer de etnografias realizadas presencialmente. A princípio, tal questão era posta como um dilema central e quase insolúvel pelas estudantes, mas, conforme mergulhavam no trabalho de campo virtual, deparavam com questões equivalentes àquelas vividas pelas antropólogas e pelos antropólogos que elas estudaram desde os primeiros passos do exercício.

A escolha do tema era o primeiro momento em que o mundo virtual se colocava como um desafio. As estudantes tinham liberdade para escolher o ambiente que desejassem sem restrições, desde que fosse um ambiente de ensino. Tive várias surpresas significativas no decorrer desse processo. Não imaginava a quantidade de sites, plataformas, canais do YouTube e do Instagram, grupos on-line etc. que tratavam de temáticas educacionais ligados ao ensino. As alunas traziam diversas propostas, algumas delas sustentadas em experiências anteriores que tiveram com esses espaços, enquanto outras eram motivadas pelo que tinham encontrado na internet. Era curioso observar que a primeira questão colocada por elas se relacionava à escolha de um ambiente que lhes fosse “familiar” ou um ambiente “exótico”. Tratava-se de uma discussão trazida desde as primeiras aulas, nas quais discutíamos as noções de exotismo e familiaridade através dos apontamentos de Velho (1999) e DaMatta (1978). A presença de ambos os autores no curso justifica-se pelo fato de que suas obras possibilitam exercícios didáticos relacionados ao estranhamento e à relativização. Embora tenham escrito os livros na segunda metade do século passado, seus textos apontam questões que ainda hoje fazem parte do repertório de formação de antropólogas e antropólogos, especialmente aquelas relacionadas à construção do olhar antropológico direcionado para situações educacionais concretas.

As discussões travadas durante a escolha dos temas revelavam aprendizados significativos por parte das alunas. Elas indicavam, por vezes, que antes da disciplina as plataformas que elas desejavam analisar lhes eram absolutamente familiares. Contudo, após passar pelas aulas, teriam estranhado muito do que era discutido e compreendido ali, no sentido de que a familiaridade relacionada àquela plataforma não se tratava de conhecimento. Elas eram “nativas” das plataformas e, como tal, precisariam incorporar a figura da “antropóloga nativa” para realizar uma análise daquele espaço virtual. Por outro lado, havia alunas muito surpresas com a diversidade de espaços virtuais relacionados à educação encontrados numa primeira busca. Um mundo exótico apresentava-se a elas e causava desejos diversos de conhecimento, dificultando a opção por apenas uma plataforma.

A partir do momento em que o espaço de pesquisa era definido, surgiam outras questões relacionadas aos aspectos práticos da etnografia. “Professor, mas terei que fazer diário de campo? Como farei isso sem uma interação com as pessoas?”; “Professor, mas eu vou ficar lá [como aluna]?”; “Se é uma observação participante, como vou diferenciar a aluna da pesquisadora?”; “Professor, eu amo esse site e quero pesquisá-lo. Como vou conseguir algum distanciamento para não transformar meu trabalho em mais uma propaganda do site?”. Todas essas questões regularmente apresentadas revelavam facetas de aprendizagem antropológica relacionadas à construção de processos investigativos, neste caso, em ambientes virtuais.

O caderno de campo, sempre discutido, trazia questões relacionadas ao trânsito de subjetividades no decorrer de uma etnografia. Sentimentos como medo, raiva, apreço, carinho e ódio atravessavam a experiência das alunas e as fazia, por um lado, relativizar os afetos que guardavam com relação àquelas plataformas antes de passar a analisá-las. Simultaneamente, as estudantes que não conheciam anteriormente os ambientes que pretendiam pesquisar desenvolviam sentimentos específicos, por vezes manifestando o desejo de se tornarem “nativas” daqueles espaços. Tais pontos eram salientados na segunda parte da disciplina, relacionada aos aspectos metodológicos da etnografia, incluindo uma discussão sobre caderno de campo pautada em diálogos com Foote-Whyte (2005), Valadares (2007), Fonseca (1999), Weber (2007), na qual todos os aspectos – relacionais, subjetivos, descritivos e analíticos – presentes no trabalho de campo eram contemplados.

A terceira parte da disciplina era dedicada à análise de estudos etnográficos realizados em espaços educacionais. As temáticas e os textos eram escolhidos de acordo com as discussões contemporâneas da educação e com o objetivo de criar algum nível de diálogo com as disciplinas de sociologia, que também compõem o repertório inicial de formação da antropologia. Análises sobre interações que reproduzem e/ou produzem desigualdades educacionais no interior das

escolas (PETRÓ, 2018; SÁ EARP, 2007), incluindo processos de rotulação e estigmatização (SCHNEIDER, 2003; SANTOS, 2005), além de etnografias sobre os processos pedagógicos (CRUZ e CARVALHO, 2006; PETRÓ, 2018) apontam, por um lado, a pertinência do mergulho etnográfico para o entendimento de processos educacionais que nos são familiares, como a reprovação, o ensino de disciplinas, a organização de turmas, a escolha de escolas, entre outros. Por outro lado, demonstram que macroprocessos mapeados pela sociologia dos sistemas educacionais têm configurações distintas e complementares no âmbito das salas de aula.

Quando as alunas iniciavam as netnografias, passavam a ler os autores da terceira unidade do curso a partir de uma abordagem atravessada pelas análises que elas próprias estavam realizando em campo e por suas subjetividades, afetadas pela experiência netnográfica. Havia falas sobre o quanto os artigos passavam a “fazer sentido” a partir do momento em que elas vivenciavam determinadas experiências em campo e liam sobre contextos correlatos nos artigos discutidos. Embora o exercício de campo fosse exclusivamente netnográfico, contribuiu para a ampliação do repertório analítico das estudantes, assim como para a consolidação de subjetividades sensíveis aos processos de reprodução e produção de desigualdades no âmbito dos sistemas de ensino e das unidades escolares.

Houve casos em que vivências naturalizadas na educação básica, como a reprovação, foram relativizadas a partir do momento em que as estudantes tiveram contato com a literatura antropológica sobre o tema. Elas tinham clareza sobre o tamanho do fenômeno, mas, por ser naturalizado nas escolas brasileiras, não atentavam para suas configurações. Ao discutirem trabalhos sobre julgamentos professorais, especialmente Petró (2018), as alunas percebiam conexões diretas entre o que fora descrito e analisado e o que elas vivenciaram no decorrer da educação básica. Uma das reflexões apresentadas na disciplina revelou esse cenário, quando uma das estudantes perguntou para as outras se alguém naquela turma tinha sofrido com reprovações. Dentre as alunas presentes, nenhuma havia sido reprovada em nenhum momento. A aluna que fez a pergunta, então, disse não estar surpresa, porque os dados e os textos indicam que as meninas têm menor probabilidade de sofrer reprovações, e ali, naquela aula, só havia meninas. Outra estudante seguiu afirmando que talvez as meninas que passaram por reprovações não tivessem nem mesmo concluído o ensino médio, o que as impediria de estar ali naquela turma. As estudantes evitaram o debate sobre “raça”, mas indicaram que o consideravam. Uma delas afirmou que, embora a universidade tenha “melhorado muito depois das cotas, a gente tá vendo o perfil dessa turma aqui, né. Não é nem preciso abrir as câmeras para a gente saber”. A turma concordou com ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E O QUE FICA PARA O FUTURO DO ENSINO DE ANTROPOLOGIA

Recentemente, demonstramos de maneira crítica a riqueza dos investimentos etnográficos em estudos educacionais, escapando de armadilhas ora consagradas que entendem de modo equivocado que só deveria haver “estudos de tipo etnográfico” (COUCEIRO e ROSISTOLATO, 2022). Quando decidimos analisar as nossas experiências de ensino de antropologia durante a pandemia, ainda não tínhamos muita clareza sobre as possíveis convergências e divergências dos modos como as vivenciamos. Tínhamos, sim, a certeza de que continuaríamos a demonstrar as vantagens de pesquisas etnográficas em situações de ensino e aprendizagem, encarando, dessa vez, a novidade das aulas on-line.

As IFESs discutidas neste artigo são universidades com histórias distintas e cursos de graduação que, embora possam ser enquadrados dentro da grande área de humanidades, têm diferentes propostas de formação. Na UFMA, as disciplinas de antropologia têm o objetivo de formar novas gerações de cientistas sociais. Na UFRJ, uma única disciplina de antropologia pretende ampliar o repertório analítico das alunas de pedagogia, com foco na construção de olhares e subjetividades sensíveis aos processos de produção e reprodução de desigualdades no âmbito de sistemas educacionais e unidades escolares. Trata-se, portanto, de espaços com potencial de diálogo, mas não necessariamente com um recorte comparativo evidente.

Ocorre que quando iniciamos as conversas sobre as experiências percebemos algo em comum. Em ambos os casos, houve mudanças nas percepções dos alunos e das alunas sobre as questões relacionadas às desigualdades no Brasil. Na UFMA, as estudantes utilizaram seus repertórios teóricos para identificar e repelir os processos ligados ao machismo estrutural, revelados nas ações do coronel Theodorico. Na UFRJ, nos debates sobre fenômenos educacionais familiares como a reprovação escolar, as alunas identificaram a produção e a reprodução de desigualdades educacionais, incluindo recortes de gênero e “raça”. Elas demonstravam surpresa com os dados sobre reprovação no Brasil, ao mesmo tempo que relembavam suas histórias escolares e afirmavam que teriam vivido questões homólogas no decorrer de suas vivências na escola.

Quando pensamos nos debates sobre o ensino de antropologia encontramos algum consenso sobre os principais desafios das abordagens didático-pedagógicas relacionadas à antropologia e à etnografia. Um deles se refere à necessidade de compreender a etnografia não simplesmente como um método, mas como uma forma específica de produção de conhecimento

(PEIRANO, 2006). Esse processo necessariamente articula dimensões do trabalho de campo e do diálogo teórico de forma que os estudantes incorporem a antropologia como uma forma de produzir ciência e de compreender o mundo social. Nesses processos, as subjetividades e as trajetórias de vida dos estudantes também se colocam como “objeto” de análise, pois foram construídas em ambientes de socialização alicerçados pelas mais diversas culturas. Aprender antropologia, portanto, revela-se um encontro com fenômenos culturais desconhecidos e/ou somente familiares e com a própria subjetividade dos estudantes, que é, em certa medida, também convertida em “objeto” de observação e análise. As duas experiências de ensino analisadas permitiram reflexões sobre todos esses aspectos.

O contato com a teoria antropológica, assim como o mergulho em etnografias exploratórias – neste caso, realizados em ambientes virtuais – tende a promover a incorporação de repertórios conceituais pelos alunos e alunas, que simultaneamente analisam os fenômenos vivenciados e revelam um conjunto de questões subjetivas trazidas à baila pela ação etnográfica. A construção do olhar antropológico no decorrer da formação tende a provocar reflexões que movimentam as subjetividades dos estudantes, não somente ampliando suas visões de mundo, mas também promovendo reconfigurações e reconstruções das memórias ligadas aos trajetos percorridos por eles até a graduação. Ao final, a escrita antropológica converte-se num exercício de organização de todos esses planos de experiência, incluindo as mudanças subjetivas e os movimentos que afetaram os estudantes no decorrer do processo.

O estranhamento causado pela leitura antropológica de um documentário e das plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem nas abordagens pedagógicas analisadas permitiram que os estudantes consolidassem conhecimentos antropológicos indispensáveis para a formação de novos antropólogos e educadores. As dinâmicas desenvolvidas no decorrer do olhar, do ouvir e do escrever (OLIVEIRA, 1996), presentes em ambas as disciplinas, proporcionaram aos alunos – e aos professores – aprendizados significativos sobre o fazer antropológico, em suas dimensões reflexivas e empíricas.

O contato com a teoria antropológica, com o coronel Theodorico e com as experiências escolares analisadas nos artigos discutidos nas disciplinas promoveram deslocamentos significativos para os estudantes. Por mais que sejam experiências de formação com configurações específicas, convergiram para reflexões consistentes sobre as dinâmicas das desigualdades no Brasil.

A análise das duas experiências revela questões inerentes ao ensino de antropologia no decorrer da pandemia de covid-19 no Brasil. Entendemos que as estratégias de ensino acabaram por revelar novas possibilidades didático-pedagógicas em ambos os contextos e que

tais novidades tenderão a permanecer, mesmo com o retorno ao ensino presencial.

O escopo maior das etnografias em meios digitais abre possibilidades significativas de aprendizagem, articulando demandas clássicas do ensino de antropologia, como o aprendizado de conceitos e metodologias centrais – alteridade, empatia, subjetivação, observação, interlocução e participação etc. – ao entendimento do mundo virtual como um espaço passível de realização de etnografias, além de uma ampliação por meio da inserção de outras mídias como caminho para o ensino e a aprendizagem de teorias e metodologias antropológicas.

É também possível pensar na consolidação de temas de pesquisa ligados aos mundos virtuais no âmbito da elaboração de etnografias em cursos e disciplinas em que tais preocupações não se colocam de forma significativa. Conforme salientamos, a experiência didático-pedagógica em andamento já pode ao menos mostrar a valorização dos entendimentos e usos da antropologia e o papel da etnografia não como método, mas campo de produção de conhecimento, na medida das conexões feitas pelos alunos com passagens marcantes de sua vida.

Os elementos dos textos usados pelos alunos até o momento revelam um perfil de interlocução no espaço da construção da linguagem analítica capaz de depurar o que entenderam dos documentários e dos *sites* analisados em uma e outra instituição de ensino. Através deles, puderam reviver situações, assim como lhes conferir novos e diferentes significados. Enfatizamos, assim, que não há alunos nem alunas em abstrato, nesse tipo de dinâmica de ensino e aprendizagem, na qual incentivamos os usos de experiências como ferramenta de leitura e significação dos textos. Em primeiro lugar, valorizam-se as impressões dos textos e contextos para que, num segundo momento, se observem leituras com maior refinamento do entendimento dos termos apresentados pelos autores. Ao final, o processo de construção das interpretações do material analisado possibilita tanto ao professor quanto aos alunos e alunas registrar as mudanças e permanências nas maneiras de entender conceitos e ideias.

As experiências de ensino abordadas no artigo apresentam inovações pedagógicas no ensino de antropologia causadas exclusivamente pela presença da pandemia de covid-19 no Brasil. Entendemos que elas proporcionaram reflexões centrais para os processos de ensino e aprendizagem em antropologia e permitiram que nós, em conjunto com os estudantes, ampliássemos os nossos repertórios de ensino, assim como os nossos fazeres antropológicos. Neste momento, realizamos as primeiras análises dos resultados de ambos os projetos didáticos e entendemos que elas contribuem diretamente para o cabedal de conhecimento relacionado ao ensino de antropologia no Brasil e no mundo. Optamos por descrevê-las detalhadamente, entendendo que, na antropologia, descrição e análise são duas faces de uma mesma moeda. Dessa forma, outros professores de antropologia podem vir a dialogar com as experiências,

reproduzi-las e/ou propor novas abordagens que insiram elementos filmicos e o mundo virtual como meio privilegiado para a investigação e o ensino de antropologia.

REFERÊNCIAS

1. BORGES, Antonádia. República das mangas ou sobre o amargo gosto de tudo o que amadurece à força. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luis, v. 13, n. 25, p. 21-42, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/4271>. Acesso em: 14 out. 2022.
2. BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 2/3, p. 88-104, jun. 1976.
3. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Los herederos**: los estudiantes y la cultura. 2. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009.
4. CAPLAN, Pat. Introduction: anthropology and ethics. In: CAPLAN, Pat (ed.). **The ethics of anthropology**: debates and dilemmas. New York: Routledge, 2003. p. 1-33.
5. CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados**, Rio de Janeiro-RJ, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003>. Acesso em: 02 fev. 2022.
6. CARVALHO E SILVA, Vânia Maria. **A educação domiciliar brasileira (homeschooling) pede passagem**: origem, debates e tentativas de regulamentação. Curitiba: Editora CRV, 2021.
7. CLIFFORD, James. Sobre a alegoria etnográfica. In: **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. GONÇALVES, José Reginaldo Santos (org.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. p. 63-99.
8. CLIFFORD, James; MARCUS, George (ed.). **Writing culture**: the poetics and politics of ethnography. (Experiments in contemporary anthropology. A School of American Research Advanced Seminar). Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 1986.
9. COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804>. Acesso em: 14 out. 2022.
10. COHN, Clarice; SANTANA, José Valdir de Jesus. A antropologia e as experiências escolares indígenas. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v.13, n. 25, p. 61-86, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/>

- article/view/4273. Acesso em: 14 out. 2022.
11. COLLINS, Harry; EVANS, Robert. **Repensando a expertise**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
 12. COUCEIRO, Luiz Alberto. Etnografia hiper-realista: uma proposta para interpretar processos de ensino e aprendizagem. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 32, p. 7-25, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/31554>. Acesso em: 14 out. 2022.
 13. COUCEIRO, Luiz Alberto. Briga de galos no Maranhão: didáticas através de apropriações de textos de antropologia. **Campos – Revista de Antropologia**, Curitiba, v. 22, n. 2, p. 176-197, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/72728>. Acesso em: 14 out. 2022.
 14. COUCEIRO, Luiz Alberto.; ROSISTOLATO, Rodrigo. Etnografia e tempo nos estudos educacionais. **Ilha**, Florianópolis, v. 24, n. 2, e82327, p. 51-73, mai. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/82327>. Acesso em: 14 out. 2022.
 15. CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, n. 26, p. 113-143, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/3mRLZ5JD3ybzrNmjzHCBGTm/abstract/?lang=pt>, Acesso em: 14 out. 2022.
 16. DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter *anthropological blues*. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 1-15, 1978.
 17. DAS, Veena; KLEINMAN, Arthur; RAMPHELE, Mamphela; REYNOLDS, Pamela (eds.). **Violence and subjectivity**. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 2000.
 18. DOLBY, Nadine; DIMITRIADIS, Greg; WILLS, Paul (ed.). **Learning to labor in new time**. New York, London: RoutledgeFalmer, 2004.
 19. FABIAN, Johannes. Cultural anthropology and the question of knowledge. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, Londres, v. 18, p. 439-453, mai. 2012. Disponível em: <https://rai.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9655.2012.01751.x>. Acesso em: 14 out. 2022.
 20. FIGUEIRÔA, Alexandre; BEZERRA, Cláudio; FECHINE, Yvana. O documentário como encontro: entrevista com o cineasta Eduardo Coutinho. **Galáxia**, São Paulo-SP, n. 6, p. 213-229, out. 2003. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1348>. Acesso em: 14 out. 2022.
 21. FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_

- arttext&pid=S1413-24781999000100005. Acesso em: 14 out. 2022.
22. FOOTE-WHYTE, William. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
 23. GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973.
 24. GEERTZ, Clifford. 1. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978a. p. 13-41.
 25. GEERTZ, Clifford. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. *In*: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978b. p. 278-231.
 26. GOMES, Raquel Ferreira Rangel. **Ainda somos os mesmos e estudamos como nossos pais**. Curitiba: Appris, 2018.
 27. HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In*: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 33-118.
 28. HINE, Christine. **Virtual ethnography**. London, Thousand Oaks and New Dehli: Sage, 2000.
 29. HINE, Christine. **Ethnography for the Internet**: embedded, embodied and everyday. London, New York: Bloomsbury Academic, 2015.
 30. HORST, Heather; TAYLOR, Erin The role of mobile phones in the mediation of border crossings: a study of Haiti and the Dominican Republic. **The Australian Journal of Anthropology**, Melbourne, v. 25, n. 2, p. 155-170, 2014.
 31. HORST, Heather; MILLER, Daniel. **The cell phone**: an anthropology of communication. London: Berg, 2006.
 32. INGOLD, Tim. **The perception of the environment**: essays in livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2000.
 33. INGOLD, Tim. From transmission of representation to education of attention. *In*: WHITEHOUSE, Harvey (ed.). **The debated mind**: evolutionary psychology versus ethnography. Oxford: Berg, 2001. p. 113-153.
 34. INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/fGyCC7jgq7M9WzdsV559wBv/?format=pdf> . Acesso em: 14 out. 2022.
 35. JAMES, Allison; HOCKEY, Jenny; DAWSON, Andrew (eds.). **After writing culture**:

- epistemology and praxis in contemporary anthropology. London: New York: Routledge, 1997.
36. KOZINETS, Robert. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.
 37. LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.
 38. LAREAU, Annette. **Unequal childhoods**: class, race, and family life. Berkeley: University of California Press, 2003.
 39. LINS, Consuelo. **O cinema de Eduardo Coutinho**: cinema, televisão e vídeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
 40. LINS, Consuelo. Eduardo Coutinho, linguista selvagem do documentário brasileiro. **Galáxia**, São Paulo, n. 31, p. 41-53, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gal/a/pVxT3WXVhBYYhTxffhWPF6R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.
 41. MAIA, Bóris. **Vida de escola**: uma etnografia sobre a autoridade e carisma na educação. Niterói: EdUFF, 2019.
 42. MALUF, Sônia Weidner. Ensinar antropologia em tempos sombrios. **Ilha**, Florianópolis, v. 24, n. 1, e80190, p.117-134, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/80190>. Acesso em: 14 out. 2022.
 43. MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e função da troca na sociedade arcaica. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 183-314.
 44. MEAD, Margaret. **Coming of age in Samoa**: a psychological study of primitive youth for Western Civilization. New York: William Morrow & Co, 1928.
 45. MEDAETS, Chantal. Dentro e fora da escola. Comparando modos de se relacionar em uma comunidade do Tapajós (Pará, Brasil). **Runa**, Buenos Aires-Argentina, v. 40, n. 2, p. 113-130, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34096/runa.v40i2.6198>. Acesso em: 12 fev. 2022.
 46. MEDAETS, Chantal. A aprendizagem vista pela antropologia: reflexões a partir de uma etnografia na região do Baixo Tapajós. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 27, n. 60, p. 191-222, mai./ago. 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/horizontes/5430>. Acesso em: 12 fev. 2022.
 47. MILLER, Daniel. A antropologia digital é o melhor caminho para entender a sociedade moderna. Entrevista a Mônica Machado. **Revista Z Cultural**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <https://cutt.ly/Rdlb2RI>. Acesso em: 04 mar. 2022.
 48. MIZRAHI, Mylene. A educação como relação: estética, materialidade, subjetivação:

- contribuições desde a antropologia. BANNELL, Ralph Ings; MIZRAHI, Mylene; FERREIRA, Giselle (org.). **Deseducando a educação**: mentes, materialidades e metáforas. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021. p. 165-180.
49. OLIVEIRA, Roberto. Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.
50. PALMEIRA, Moacir. Casa e trabalho: nota sobre as relações sociais na “plantation” tradicional. In: **Actes du XLIIe Congrès International des Américanistes. Congrès du Centenaire**, Paris-France, n. 2-9, p. 305-315, set. 1976.
51. PALMEIRA, Moacir. Modernização, Estado e questão agrária. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3 n. 7, p. 87-108, 1989.
52. PEIRANO, Mariza. **Teoria vivida**: e outros ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
53. PEROSA, Graziela Serroni. **Escola e destinos femininos – São Paulo, 1950/1960**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.
54. PETRÓ, Vanessa. Conselhos de classe: uma medida de justiça escolar? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 13, n. 26, p. 184-202, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14351>. Acesso em: 14 out. 2022.
55. SÁ EARP, Maria de Lourdes. Centro e Periferia; um estudo sobre a sala de aula. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 137-150, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1520>. Acesso em: 13 out. 2022.
56. SAHLINS, Marshall. 13. Cosmologias do capitalismo: o setor transpacífico do “sistema mundial”. In: SAHLINS, Marshall. **Cultura na prática**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004. p. 455-501.
57. SANTANA, José; COHN, Clarice. Formas de estar na cultura na e pela escola: o caso dos indígenas Tupinambá de Olivença/BA. **Revista Antropológicas**, Recife, v. 27, n. 1, p. 218-244, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/viewFile/24042/19504>. Acesso em: 14 out. 2022.
58. SANTOS, Anabela Almeida Costa; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo-SP, v. 9, n. 2, p. 291-302, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XZrKttgfVBPhmrprzD9phtf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2022.
59. SCHNEIDER, Dorith. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, Gilberto (org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. p. 52-81.
60. SIGAUD, Lygia. Armadilhas da honra e do perdão: usos sociais do direito na mata pernambucana. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 131-163, 2004.

61. SIGAUD, Lygia. A nação dos homens: uma análise regional de ideologia. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 13-114, 2018a. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6053> Acesso em: 12 fev. 2022.
62. SIGAUD, Lygia. Trabalho assalariado e trabalho familiar no Nordeste. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 181-199, 2018b. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6123>. Acesso em: 12 fev. 2022.
63. SOUSA, Ana Paulo Ribeiro de. **“Democratização” do ensino superior em tempos neoliberais**: análise do processo de expansão e interiorização da UFMA a partir do REUNI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
64. STOCKING JR, George. The ethnographer’s magic: fieldwork in British anthropology from Tylor to Malinowski. In: STOCKING JR, George. **The ethnographer’s magic and other essays in the history of Anthropology**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1992. p. 12-59.
65. TOREN, Christina. **Making sense of hierarchy**: cognition as social process. London: Athlone, 1990.
66. VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. p. 121-132.
67. WALLERSTEIN, Immanuel. **The capitalist world-economy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
68. WEBER, Florence. **Guia para pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2007.
69. WERNECK, Alexandre; PEDROSO, Marcelo. **Theodorico, Imperador do Sertão, visto por**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2017.
70. WILLIS, Paul. **Learning to labor**: how working class kids get working class jobs. New York: Columbia University Press, 1977.

Luiz Alberto Couceiro

Professor Associado da Universidade Federal do Maranhão. Doutor em Ciências Humanas (Antropologia Cultural) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1281-8048>. Colaboração: Pesquisa bibliográfica, Pesquisa empírica, Análise de dados, Redação e Revisão. E-mail: luizalbertocouceiro@gmail.com

Rodrigo Rosistolato

Professor Associado na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutor em Ciências Humanas

(antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado em sociologia com ênfase em antropologia pela mesma instituição. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4025-0632>. Colaboração: Pesquisa bibliográfica, Pesquisa empírica, Análise de dados, Redação e Revisão. E-mail: rodrigo.rosistolato@gmail.com