

Saberes polifônicos: ensinar e produzir antropologia além-fronteiras

Polyphonic knowledge: teaching and producing anthropology beyond borders

Anaxsuell Fernando da Silva

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

Andrea Ciacchi

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

RESUMO

Este trabalho partilha uma experiência de ensino vinculada à graduação em antropologia na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). O componente curricular em questão, “Pensamento Antropológico na América Latina”, ministrado no terceiro ano do percurso formativo dos estudantes, tenta introduzir o debate a respeito das tradições antropológicas latino-americanas. Este texto foi escrito por dois professores que ministraram a disciplina em momentos distintos (entre 2014 e 2021), e traz consigo as etapas usuais de desenvolvimento da atividade de ensino, assim como as diferentes bases teórico-práticas para realizá-las. O ponto de partida são as experiências muito concretas dos docentes, com percurso definido em duas perspectivas distintas e articuladas: uma de alcance historiográfico e epistemológico, a outra de natureza metodológica e didático-pedagógica. Dessa forma, entendemos contribuir para a prática docente em antropologia e os debates teóricos em torno da formação em antropologia numa perspectiva contra-hegemônica.

Palavras-chave: Ensino de antropologia, Pensamento latino-americano, Unila, Podcasts.

Recebido em 19 de junho de 2022.

Avaliador A: 14 de julho de 2022.

Avaliador B: 12 de agosto de 2022.

Aceito em 29 de setembro de 2022.



ABSTRACT

This paper addresses a teaching experience linked to the graduation in Anthropology at the Federal University of Latin American Integration (Unila). The course in question, “Anthropological Thought in Latin America”, taught in the third year of the students training course, approaches the debate on Latin American anthropological traditions. This article was written by two professors who taught the subject from 2014 to 2021, and presents the usual stages of development of the educational activity, as well as its various theoretical-practical bases. The article’s starting point are the very palpable experiences of the teachers, and its content explores two distinct and articulated perspectives: the scope of the first being is historiographical and epistemological, while the other is based on methodological and didactic-pedagogical outlook. Through these perspectives, we intend to make a contribution to educational practices in anthropology and theoretical debates on the instruction of anthropologists according to a non-hegemonic perspective.

Keywords: Teaching of anthropology, Latin American Studies, Brazilian university, Podcasts.

INTRODUÇÃO

Nas entrelinhas de uma disciplina da matriz curricular do curso de bacharelado em antropologia da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila), um desafio é expresso no currículo, que, em nossa visão, interessa não apenas aos colegas dessa universidade. O nome do componente é “Pensamento Antropológico na América Latina”, e sua ementa, como acontece frequentemente na Unila, busca fugir do ar burocrático comum a esse gênero textual: “Origens, desenvolvimento e dilemas do pensamento antropológico na América Latina. Teorias e práticas da antropologia social e cultural na América Latina e as suas relações com outros campos científicos e intelectuais. Reflexões sobre nações, etnias e raças e a contribuição da Antropologia. Instituições, museus e trajetórias intelectuais contemporâneas”. O desafio se mostra labiríntico, entretanto, quando observamos os contextos institucionais e políticos da disciplina e do próprio curso.

Primeiramente, o nome oficial da formação em antropologia nesta universidade possui

um adendo – “Diversidade Cultural na América Latina”¹ –, uma tentativa de alinhá-la à própria missão institucional da universidade:

Contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades, na América Latina e Caribe, mais justas, com equidade econômica e social, por meio do conhecimento compartilhado e da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, de forma indissociada, integrados na formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos. (UNILA, 2013, p. 1).

Por sua vez, a introdução ao projeto pedagógico do curso informa que ele está

[...] ligado aos propósitos latino-americanistas da Universidade, cujo projeto pedagógico está focado na formação de profissionais e pesquisadores atentos às temáticas relativas aos processos de dependência e da história colonial, à teoria pós-colonial, à exclusão decorrente das hierarquias sociais, aos movimentos sociais e aos processos de cidadania. (UNILA, 2013, p. 6).

Não podemos nem devemos compreender essas características isoladas do contexto histórico. É importante recordar que no final do século XX e sobretudo a partir do início do século XXI houve um robustecimento das instâncias de participação social, seja no contexto internacional, seja em âmbitos regionais. Tais mobilizações se organizaram em torno de conferências cujo objetivo era criar documentos norteadores e reguladores das políticas educacionais.

Um desses documentos, a *Declaração mundial sobre Educação Superior no século XXI*, elaborado pela Unesco², se dispôs a pensar políticas educacionais transformadoras a partir da realidade que se apresentava na virada do século. A perspectiva de integração cultural se colocava como central “num contexto de pluralismo e diversidade cultural” (UNESCO, 1998). Entre os novos desafios para as universidades emergia a necessidade de abrir fronteiras, fazer ideias circularem e propor soluções para as contradições sociais em seus contextos específicos.

O contexto internacional de fomento às práticas de cooperação solidária e integração regional, que se presentificava nas políticas nacionais educacionais, passa a nortear as políticas públicas que oportunizaram relações cooperativas e prioritárias com países da América Latina.

1 Outros cursos de graduação da Unila têm essa característica, como deixam claro os nomes das disciplinas: “História – América Latina”, “Ciência Política e Sociologia – Sociedade, Estado e Política na América Latina”, “Relações Internacionais e Integração”.

2 Documento resultante da *Conferência Mundial sobre Educação Superior*, realizada pela Unesco em 9 de outubro de 1998, em Paris.

Esse movimento é definido por Fabio Betioli Contel e Manolita Correia Lima (2011) como um favorecimento de relações acadêmicas Sul-Sul, marcadas por uma hierarquização menos intensa, principal característica das relações de cooperação acadêmica entre países do Norte e países do Sul global.

Tanto a universidade quanto o curso de graduação a que nos referimos surge no intento de estimular a composição de um intercâmbio Sul-Sul no campo da educação superior; por consequência, também desejam redefinir perspectivas da geopolítica do conhecimento, colocando-se em oposição à hegemonia epistemológica do Norte global (Cf. Reesink; Campos, 2014). Trata-se de conceber um modelo educacional de resistência, que potencialize a construção e a aplicação de novos padrões de educação capazes de efetivar uma ruptura paradigmática e pôr fim aos epistemicídios vigentes

O epistemicídio, no sentido que adotamos em nosso artigo, deve ser compreendido como um extenso processo de aniquilamento, destruição ou desqualificação das diferentes formas de conhecimento, efetivado e levado a cabo a partir de pressupostos etnocêntricos. Esse processo é um dispositivo central à dinâmica de estruturação das relações sociais e raciais a partir da lógica colonial, com implicação direta em nossos modelos educacionais. Em linhas gerais, o conceito nos ajuda a entender o controle epistemológico estabelecido pelo paradigma ocidental de conhecimento na reprodução e na legitimação do racismo nas sociedades coloniais. Para nossa reflexão neste texto, interessam-nos o papel desempenhado pela universidade nesse contexto e a necessidade de uma posição pedagógica crítica.

Criada no contexto do quadro de internacionalização solidária da educação superior, a partir da premissa geopolítica de colaboração Sul-Sul, a Unila e a formação do bacharelado em antropologia por ela ofertada trouxeram no escopo de seus projetos o desejo de torná-los eixos de cooperação internacional de pesquisa e ensino. A intenção era desenvolver um dispositivo formativo para sistematizar e institucionalizar essa política de integração educacional Sul-Sul.

A disciplina denominada “Pensamento Antropológico na América Latina” (doravante Paal) parece ser o âmbito principal em que se conectam a necessidade de articulação entre a missão da Unila e a configuração do curso como um todo e, por outro lado, a busca pela modulação – numa perspectiva tanto historiográfica quanto teórico-metodológica – de um ensino de antropologia numa universidade brasileira que não seja nem brasil-centrado nem euro-EUA-centrado. Quando dizemos “âmbito principal”, talvez estejamos dizendo uma meia-verdade: dependendo das circunstâncias, a Paal seria na realidade o único componente completamente dedicado a essas tarefas. De fato, acompanhando a cronologia de oferta de disciplinas *obrigatórias* estritamente dedicadas à história e à teoria da(s) antropologia(s),

encontramos “Introdução à Antropologia”, no 1º semestre; “Introdução ao Conceito de Cultura” e “História da Antropologia”, no 2º semestre; “Etnologia Indígena”, no 3º semestre; “Debates Antropológicos Contemporâneos” e “Teorias e Práticas da Etnografia”, no 4º semestre, e “Etnografia dos Povos Indígenas”, no 6º Semestre. A Paal é ministrada no 5º semestre.

Em outras palavras, concentram-se nas 17 semanas oficiais de um semestre letivo as ações e os esforços para que os estudantes de antropologia da Unila se familiarizem com práticas, dilemas, contextos, trajetórias e instituições – a princípio – de um par de dezenas de campos disciplinares nacionais. Ao mesmo tempo, a Paal representa uma versão miniaturizada de todo o curso, um *precipitado*, recebendo de outras disciplinas e lançando para outros componentes os elementos capazes de propor e provocar, com mais abrangência, uma *solução*, dispersando e adubando com seus conteúdos as demais instâncias do curso. Dentro e fora dessas metáforas químicas, portanto, se alojam os desafios a que nos referimos.

Nossa premissa é que o ensino de antropologia é um tema primordial, no duplo sentido do termo: seja por ter sido objeto de interesse desde as primeiras reflexões da disciplina no país, seja por sua relevância no processo de institucionalização desse campo disciplinar e, conseqüentemente, de seu reconhecimento público (VEGA SANABRIA; DUARTE, 2019). Nossa abordagem se dá em duas perspectivas distintas e articuladas: uma de alcance historiográfico e epistemológico, outra de natureza metodológica e didático-pedagógica.

BOM PARA REPENSAR: INCORPORAÇÕES E OUTRAS AÇÕES

Vale lembrar que cumprir a demanda lançada pela ementa da disciplina e pelas missões do curso e da Unila como um todo não é apenas uma observância legal, mas, desafiando justamente as próprias formações dos docentes convocados a ministrar o componente, nos obriga a deparar-nos com ao menos duas ordens de contextos e realidades.

Em primeiro lugar, o corpo discente da Unila é formado por pessoas de várias nacionalidades, a maioria latino-americanas. Tendo na sala de aula experiências e histórias de vida não só brasileiras, mas (numa lista incompleta) peruanas, haitianas, argentinas, colombianas, paraguaias, venezuelanas, uruguaias e bolivianas, a pessoa encarregada da docência – que poderá ter se formado no Brasil, nos Estados Unidos, na França, na Itália, no México ou nos Estados Unidos, por exemplo – tem, ao mesmo tempo, oportunidades e obrigações. Tampouco é inútil lembrar que essas “origens nacionais” também articulam-se em trajetórias pessoais que

atravessam e formatam regiões e ancestralidades específicas, experiências urbanas e/ou rurais, indígenas e/ou afrodescendentes, além das flexões locais e regionais das classes sociais, em arranjos sempre inesperados da multidimensionalidade e da intersetorialidade latino-americanas. Assim como uma turma “brasileira” (se) enriquece pela presença contemporânea da pauliceia e do sertão, uma turma “latino-americana” lança o brilho da proximidade de *hispanohablantes* que desceram os Andes ou da força negra *kreyòl* que veio do Haiti, entre *otros* brilhos.

Essa realidade não se limita, no entanto, à ilustração de uma diversidade em carne e osso, pois é antes uma demanda que precisa ser reconhecida como tal. Em que pese tanto a liberdade de cátedra quanto as também legítimas pretensões dos estudantes que querem desenvolver suas pesquisas no Brasil, é desejável que haja uma correspondência entre “origens” discentes e campos empíricos. Nessa perspectiva, é tarefa fundamental dessa disciplina agregar à formação dos estudantes o maior acervo possível de práticas epistemológicas, oriundas do maior número possível de países latino-americanos. Evidentemente, um estudante colombiano não necessariamente terá familiaridade com a produção de Eduardo Restrepo, Mara Vigoya ou Myriam Jimeno; um argentino, por outro lado, talvez não conheça a produção de Rosana Guber ou Claudia Briones; um chileno, por ser chileno, não necessariamente traz leituras de Debbie Guerra ou Jorge Pavez Ojeda. É por isso que a montagem dessa curadoria de textos teóricos é tarefa do docente.

Mais que isso, ao adotar uma posição contra-hegemônica, precisamos considerar as distintas formas que o epistemicídio pode assumir, obliterando o exercício da alteridade e reproduzindo o padrão supremacista ocidental. Um dos desdobramentos de nossa posição nesse processo educacional e formativo está na necessária ênfase à contribuição do pensamento de alguns autores e autoras latino-americanos negros e indígenas. Desenvolvemos nossa prática pedagógica na disciplina lançando mão do pensamento de intelectuais marcantes e ainda pouco estudados nos currículos tradicionais de formação em antropologia, tais como: Lélia Gonzalez, Joseph Auguste, Anténor Firmin Edison Carneiro, Rosa Campoalegre, Leith Mullings, Gersen Baniwa e Tónico Benites.

Evidentemente, porém, o desafio não será vencido apenas através da ilustração ligeira de partes da produção contemporânea da antropologia praticada em outros países da América Latina. Mal comparando, não alcançaríamos resultados melhores se, numa disciplina de “antropologia brasileira”, nos limitássemos a apresentar artigos, aqui ou acolá, de Eduardo Viveiros de Castro, Mariza Peirano ou Cornélia Eckert e, por (outros) exemplos, não convocássemos Gioconda Mussolini, Darcy Ribeiro, Virgínia Bicudo, Castro Faria etc. Afirmamos, portanto, a necessidade de contemplar uma dimensão historiográfica mais radical

no ensino da antropologia, inclusive da “latino-americana”. Em outras palavras, consideramos que, para garantir um acesso capaz de restituir uma imagem razoavelmente completa das características do pensamento desenvolvido na América Latina sobre cultura, alteridades, patrimônios e outros temas de interesse etnoantropológico, é necessário, pelo menos, abordar essa questão: como situar a data de nascimento dessa tradição de estudos? Se considerarmos uma data próxima da institucionalização acadêmica da disciplina, referente às décadas entre 1910 e 1940, a depender dos países, teremos um patrimônio de figuras e textos muito inferior ao que teríamos se remontássemos – como defendemos – aos anos em que as preocupações sobre diversidades étnicas e sociais se manifestam na nossa região: meados do século XIX.

Afinal, assim como lembra Vega Sanabria (2015, p. 611), “a criação de histórias das antropologias locais [adquire] um papel central no ensino da disciplina”. Mas não é só através dos clássicos que se vence esse desafio. Admitindo que cada campo antropológico “nacional” possui seus “clássicos”, ao menos duas demandas se levantam com força, antes que o próprio corpo discente nos questione: como se “constroem” os clássicos? Quais são seus mecanismos de seleção? Onde, por exemplo, e com qual intensidade, agem as determinações de gênero, raça e classe social na configuração dos *mainstreams* antropológicos nacionais? Por outro lado, o que se situa na periferia? Por quê? Quais são os ganhos, se houver, de um pensamento – e/ou de uma prática etnográfica – localizado numa “periferia”, seja geográfica, seja epistêmica?

Diante dessas questões, parece muito razoável mobilizar outros recursos historiográficos e localizar os dispositivos e os ambientes de elaboração do pensamento e das práticas das antropologias latino-americanas – museus, faculdades, institutos, agências etc. – para que cada “história” da antropologia consiga ser, ao mesmo tempo, uma “história social” e uma “história da formação” daquela mesma história. Nesse processo, entre outros ganhos, incorporam-se ao gesto historiográfico quaisquer mecanismos de relação entre experiência intelectual e práticas políticas, desde a construção de “nações” até a construção de instituições acadêmicas e intelectuais, inclusive com alcance e foco locais. Tudo isso, evidentemente, com a possibilidade de a recuar no tempo, para que não se corra o risco de só atribuir relevância ao que *hoje* nos parece pertinente ou evidente.

Como dizíamos, porém, há uma segunda – mas não menos importante – ordem de questões contextuais ligadas a essa temática. Quem incluímos no rol de autores que pertencem à disciplina na América Latina e que, portanto, podemos considerar plenamente “antropólogos”? De forma análoga à questão anterior, se nos limitarmos a incluir autoras e autores com um currículo de estudos eminentemente ou prioritariamente antropológicos, muitas contribuições relevantes seriam apagadas ou escondidas, o que impediria a realização de um desenho mais

abrangente.

Isso inclusive parece-nos remeter a outra dimensão desse desafio, implícita no nosso *que hacer* acadêmico: quem tem interesse na história da nossa disciplina? Dito de outra forma: a quem nos dirigimos quando escrevemos sobre ou ensinamos a história da antropologia? Não só, mas sobretudo na e da América Latina? Apenas antropólogas, antropólogos e estudantes de antropologia? Cremos que não, já que nós, os antropólogos, temos interesses e necessidades que também nos fazem explorar os cenários historiográficos de outras disciplinas. Em várias situações de estudo, temos a necessidade, evidentemente, de conhecer e incorporar a história da arte, da literatura e de outras ciências sociais, ou mesmo *tout court*, a História. Quem se dedica a essas tarefas nas outras disciplinas de fato nos contempla como leitores e estudiosos. Consideramos que, ao fazer ou ao organizar mecanismos, ferramentas e projetos voltados para a história da antropologia na América Latina também nós temos de contemplar estudantes e colegas de outras disciplinas. Esse fato, porém, não é inócuo, não é sem consequências.

Traficantes do excêntrico (CORRÊA, 1988) ou traficantes do simbólico (CORRÊA, 2013), sentimos que é nossa responsabilidade – nossa como antropólogas, antropólogos e/ou historiadores da antropologia –, diante das demandas exógenas, presentes e futuras, pensar e agir na perspectiva mais ampla possível. Se, em algum momento do passado, alguma mulher ou algum homem considerou que aquilo a que se dedicava, aquilo que fazia, era ou podia ser chamado de antropologia – sendo muito provavelmente considerado por seus pares e contemporâneos também antropologia ou, como sabemos, etnografia –, se seus interesses e/ou seus campos de estudo se coadunavam com as dimensões intelectuais, acadêmicas e epistemológicas compreensíveis (à época ou na atualidade) como dimensões antropológicas, pensamos que elas e eles eram, sim, antropólogas e antropólogos. Como se vê, apoiamo-nos, em outras palavras, na brilhante observação da mais brilhante de todos nós, Mariza Corrêa, que já em 1987 considerava “impossível construir um índice de pertinência a uma área disciplinar muito estrito ou apoiado apenas nos padrões de definição vigentes atualmente” (CORRÊA, 2013, p. 22).

Como também já foi dito,

[...] ao longo das histórias nacionais (políticas, sociais, artísticas, intelectuais), andaram se formando núcleos de problemas políticos, raciais, sociais, econômicos, militares, geográficos; ofereceram-se respostas ideológicas e narrativas específicas; enfrentaram-se “necessidades científicas”; desenharam-se ou se descreveram paisagens locais e nacionais; produziram-se fricções interétnicas também específicas; apareceram configurações e arranjos étnico-sociais diferentes. Numa palavra, montaram-se justamente os cenários e os bastidores da diversidade cultural e social latino-americana, a qual, evidentemente, não é uma invenção contemporânea ou posterior à institucionalização da antropologia, muito menos uma invenção dos

antropólogos. (CIACCHI, 2019, p. 356).

Esses processos comportariam, entre outras consequências, o ato de compreender – ao menos na prática dessa disciplina – que “nos territórios limítrofes à Antropologia também se encontram instâncias reveladoras de outros caminhos possíveis na narrativa dessa história dessa Antropologia” (CIACCHI, 2019, p. 359).

Con otras palabras e mais especificamente, ou seja, determinando com maior exatidão os contornos dessa questão, pronunciou-se também um sociólogo argentino, Pablo Giurleo, que nos convida a

[...] comenzar a repensar, a deconstruir y a resignificar los conceptos que heredamos de las ciencias sociales tradicionales, en función del abordaje reflexivo de nuestras problemáticas contemporáneas. Nos referimos a aquellos textos que aparecieron en nuestro continente como literatura, como notas periodísticas y como ensayos de interpretación, que hoy desafían – aquí, en este espacio – a las formas positivistas de la escritura. Entre otros, emergen Bolívar, Artigas, Moreno, Monteagudo, Echeverría, autores políticos en tiempos en los que no se hablaba de la política como profesión, autores que cultivaban un pensamiento social en tiempos en los que no existía el pensamiento social como disciplina, con derivas económicas, sociales y culturales. Esos textos instalaron ideas, debatieron y echaron – y echan – a rodar conceptos que otorgan densidad y profundidad a los análisis culturales actuales que se nutren de ellos. Confrontan desde un lugar, desde un sitio y desde una subjetividad: Sarmiento, Alberdi, González Prada, Martí, Mariátegui, Rubén Darío, con su bagaje de ideas: civilización y barbarie; Nuestra América; el desierto, el interior y la ciudad; el gaucho, el indígena y la negritud; Próspero, Calibán y Ariel; el crisol de razas, entre otros. Esos textos ya nos ofrecían claves para construir un pensamiento social relevante, desde mucho antes de que la sociología, la historia, el periodismo y las ciencias sociales en general se constituyeron en disciplinas que se aprenden en carreras universitarias, como espacios institucionalizados del saber. (GIURLEO, 2014, p. 105).

Diante dessas preocupações, reconhecemos que abordar uma disciplina como a Paal admite um movimento duplo de incorporação historiográfica e expansão disciplinar capaz de gerar efeitos não apenas no componente curricular em questão, mas na própria recapitulação epistêmica de uma antropologia que também seja “latino-americana”. Mas essa tarefa depara logo com um segundo desafio, agora assentado em demandas metodológicas urgentes.

OLHAR, OUVIR, ESCREVER E FALAR COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE FORMAÇÃO ANTROPOLÓGICA: O USO DE PODCASTS NA PAAL

De maneira geral, a linguagem escrita tem ocupado uma posição central na condução dos processos educativos em sociedades industriais, caso do Brasil, quanto ao campo das humanidades (GUSMÃO, 2016). O ensino de antropologia habitualmente acompanha esse modelo pedagógico consolidado em nossas universidades e tem no texto escrito seu lugar privilegiado de análise, debate e difusão de conhecimento. As pesquisas no campo da educação indicam que esse cenário se configura dessa maneira porque os docentes absorvem práticas de ensino tradicionais durante seus cursos de formação profissional e as replicam ao se tornarem docentes (CUNHA, 1997). Ainda que o advento de novas tecnologias comunicacionais tenha transformado nosso relacionamento com o mundo, a relação ensino-aprendizagem majoritariamente adotada segue fomentando a recepção passiva de informações, teorias e métodos em sua estratégia pedagógica.

Nessa direção, a atual pujança informacional tem conformado uma demanda por novas formas de construir uma relação mais palpável e ativa entre o conhecimento produzido no âmbito das nossas redes acadêmicas de pesquisa e os contextos de ensino-aprendizagem, comunicação e divulgação científica. Assim, as metodologias ativas de ensino têm se apresentado como uma alternativa para atender essas demandas da educação superior. A aprendizagem ativa acontece quando se desloca o protagonismo em sala de aula para o estudante, com a incorporação de atividades interativas e o estímulo à aprendizagem colaborativa. Essas propostas metodológicas baseiam-se na autonomia e no protagonismo dos estudantes, incentivando o desenvolvimento de habilidades e competências ancoradas num diálogo interdisciplinar (CAMARGO; DAROS, 2018).

Como já apontado anteriormente, a disciplina nomeada “Pensamento Antropológico na América Latina” tenta ser o lugar onde se conecta a necessidade de articulação entre a missão latinoamericanista da Unila e a realidade concreta do coletivo de estudantes, antropólogos em formação. Oriundos de diferentes grupos nacionais da grande Abya Ayala, com distintas narrativas coletivas, seja na vivência de centros urbanos, seja naquela ligada a contextos rurais longínquos; com ancestralidades indígenas e/ou afrodescendentes; e com experiências de dissidências inscritas no próprio corpo, eles se tornam o ponto de partida e chegada de nossas reflexões.

Aqui talvez seja importante lembrar que os cursos de graduação em antropologia são recentes no contexto educacional superior brasileiro. Como sabemos, a antropologia no Brasil não se instituiu, num primeiro momento, como uma carreira autônoma. De início, integrou os cursos de graduação em ciências sociais quando a segmentação disciplinar era bem menos perceptível que hoje, sobretudo no que diz respeito à relação entre a antropologia e a sociologia (CORRÊA, 2013; OLIVEIRA, 2021). Era no ambiente dos cursos de ciências sociais que o conhecimento antropológico era sistematizado, rotinizado e difundido. Na medida em que os profissionais em antropologia passaram a ser mais fortemente requisitados no país, especialmente para subsidiar a implementação de políticas públicas nos campos da educação, da saúde, dos movimentos sociais e do patrimônio, houve a necessidade de expansão da oferta de cursos e formação específica (SILVA; HOLANDA, 2022). A atuação antropológica recebia destaque principalmente em função das políticas de diversidade e ação afirmativa em curso e dos laudos referentes à demarcação de territórios indígenas e quilombolas, na delimitação de áreas de conservação e preservação.

A antropóloga Veena Das (1998), ao ponderar a respeito da constituição do campo antropológico, ressalta que o conhecimento produzido nessa disciplina tem sido elaborado por experiência e intimidade com um objeto intelectual único: o outro exótico, oposto ao próprio “si mesmo”. A partir desse fato, a indiana deduz a sinalização crítica feita pela antropologia que recorta espaços de significação e os conceitualiza como totalidades. Esse “holismo inflexível”, como chama, é superado na atualidade em contextos contra-hegemônicos por uma experimentação etnográfica que passa necessariamente por uma reconceitualização de categorias usuais na antropologia. Obviamente, temos em mente que a autora indiana não se refere à antropologia latino-americana e à sua dinâmica de constituição desde meados do século XIX até os dias atuais. Ainda que ela se refira a uma outra antropologia, presente em outras escolas e regiões do mundo, entendemos que seja útil recuperá-la como operador cognitivo, de modo a apontar o caminho que adotamos.

A premissa pedagógica partilhada ao ministrar a Paal é de que a particularidade da antropologia latino-americana não reside na criação nem na redefinição de categorias teóricas, mas sobretudo na preocupação de compreender que quaisquer agrupamentos humanos não devem ser estudados como exóticos ou distantes (marca da antropologia euroamericana), e sim como parte da construção de humanidade e cidadania. A ênfase da implicação epistêmica do pensamento antropológico latino-americano recai sobre essa condição histórica concidadã entre a antropologia e seus sujeitos de estudo e impulsiona a construção do conhecimento antropológico em condições nas quais o “outro” é parte constitutiva e problemática de si mesmo.

Dito de outro modo, a condição sociopolítica de vicinalidade vivenciada concretamente nas salas de aula das turmas de Paal na Unila exige que se pense na relação entre os sujeitos de estudo e os antropólogos, traduzindo-a em uma produção teórica com “acentos próprios” (JIMENO, 2004), adotando uma epistemologia crítica, que busca dar conta da presença perturbadora dos outros e se interessa sobretudo em questionar as hierarquias sociais nas quais se inscrevem os vários sujeitos estudados na América Latina.

Como temos tentado argumentar neste texto, a desqualificação epistêmica é uma violência simbólica e concreta intimamente ligada ao processo de dominação e extermínio de determinadas populações e saberes. Na perspectiva de autores como Enrique Dussel (1993, p. 78), a desqualificação das epistemes tradicionais está na origem da legitimação da ideia de guerra justa da Conquista. É no sentido oposto que nos esforçamos para criar estratégias para conhecer e escutar as diferentes vozes do pensamento antropológico latino-americano – esse processo de vigilância político-epistêmico-pedagógica se constitui como meta do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Paal.

É por isso que o andamento da disciplina se divide em dois eixos, associados aos objetivos do curso e às atividades e práticas projetadas para o atingimento destes objetivos. Na primeira etapa (primeiro bimestre), os estudantes trilham uma formação teórico-metodológica básica, (re)visitando autoras e autores com produção significativa do continente³; na segunda (segundo bimestre), por outro lado, dedicam-se ao acompanhamento do planejamento e da execução de uma atividade analítico-prática, o exercício final da disciplina: a criação de um episódio de *podcast* sobre o pensamento antropológico em um país previamente definido da América Latina.

Ainda que não seja uma estratégia de ensino largamente difundida, não é difícil encontrar pesquisas e publicações recentes sobre a utilização dessa ferramenta em sala de aula (FLEISCHER; MANICA, 2021; JESUS, 2014; LACERDA; PARREIRAS, 2020; PINHEIRO *et al*, 2020; RIBAS; NORONHA, 2022; SILVA; BODART, 2015). Grande parte dessas reflexões propõe a utilização de *podcasts* como ferramentas para revisar conteúdos abordados em sala de aula. Poucas publicações se ocupam de *podcasts* produzidos pelos próprios discentes durante o processo de aprendizagem.

Aqui talvez caiba explicar um pouco mais acerca do recurso. O *podcast* é um produto midiático baseado na publicação de arquivos de áudio sob demanda, que o ouvinte pode escutar na hora que quiser, ao contrário dos programas de rádio tradicionais. São disponibilizados ao

3 Segundo a perspectiva descrita e discutida na primeira seção deste trabalho.

público via internet, através de aplicativos agregadores. Podem ser baixados diretamente para um dispositivo eletrônico pessoal (como um computador ou um smartphone) para audição em outro momento ou reproduzidos diretamente online, em serviços de streaming (FLEISCHER; MOTA, 2021, p. 6). Ainda que o arquivo sonoro seja o principal produto em questão, a produção difere significativamente do modelo tradicional das rádios, seja pela maior variedade de acesso e personalização de conteúdo, seja pelo foco temático.

Obviamente, os *podcasts* não substituem o contato dos estudantes com o texto escrito, tampouco o acesso às publicações tradicionais. Mas, de maneira complementar ao processo de ensino-aprendizagem, o *podcast* se distingue por incluir efeitos, conteúdos em hiperlinks e materiais didáticos não replicáveis na escrita, tais como sotaque, efeitos e paisagem sonora dos trabalhos de campo⁴ e até mesmo estilos narrativos (FLEISCHER; MANICA, 2020). Outro aspecto que merece destaque é o fato de que, ainda que se trate de um arquivo em formato digital, o *podcast* prescinde do uso da tela, redefinindo nossos esforços de produção de atenção concentrada.

Neste momento, esse instrumento comunicacional tem sido muito explorado por sistemas educacionais, que vislumbram em seu uso uma promessa de ensino e uma relação pedagógica mais flexível, adaptável e democrática. Um dos interesses do processo de digitalização das atividades de ensino é conseguir garantir processos formativos assíncronos, de baixo custo, massivos e sem limites de tempo e espaço, o que exige comedimento e cuidado na aplicação da ferramenta no cotidiano da sala de aula.

Ao longo da Paal, buscamos introduzir o *podcast*, na perspectiva pedagógica de trabalho com tecnologias de informação e comunicação (TIC), como uma ferramenta para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. De acordo com dados obtidos em pesquisa realizada em 2018 pela Fundação Telefônica Vivo⁵, a população do Brasil ouve em média cinco programas desse formato por semana, sendo que 42% desses brasileiros acessam os áudios digitais por meio de smartphones. Durante a pandemia de covid-19, o interesse em *podcasts* aumentou exponencialmente: 57% da população do Brasil começou a escutar conteúdos em áudio nesse período. De acordo com outra pesquisa, promovida pelo Grupo Globo em parceria com o Ibope entre setembro de 2020 e fevereiro de 2021, cerca de 31% das pessoas que já ouviam

4 Aqui merecem destaque produções que nos trazem uma completa ambientação dos trabalhos de campo, possibilitando aos ouvintes e estudantes uma imersão nas vicissitudes da prática antropológica a partir dos sentidos, como por exemplo o *podcast Campo* e sua série *Sentidos do Campo*, produzida por Paula Lacerda e Carolina Parreiras (2021).

5 Dados disponíveis em: <http://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/podcast-como-usar-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 28 set. 2022.

podcasts antes da pandemia começaram a consumir ainda mais a mídia durante o período de isolamento social. Além disso, a frequência de consumo também aumentou: segundo os dados, 43% das pessoas entrevistadas escutam *podcasts* de uma a três vezes por semana⁶.

Dentre aqueles que ouvem o conteúdo em áudio, 44% o fazem enquanto realizam tarefas domésticas, 38% enquanto usam a internet, 25% antes de dormir e 24% enquanto trabalham ou estudam. Está claro que esses materiais permitem que os estudantes possam fazer comparações e associações entre suas experiências e o conteúdo (GUSMÃO, 2016). É por isso que a produção teórica em formato de texto continua sendo um elemento central das aulas, e é também por isso que em nenhum momento ele foi abandonado. Nossa experiência de ensino tem demonstrado que os *podcasts* e as práticas pedagógicas geraram uma expansão de interpretações e associações feitas pelos estudantes.

Obviamente, o uso mais intensivo das tecnologias na educação expõe a necessidade de atualização e qualificação dos docentes. Se antes era possível ministrar disciplinas com nenhuma contiguidade com TICs, hoje impõe-se planejar aulas que considerem a vivência *on-line* dos estudantes e a seleção/preparação de materiais disponibilizados virtualmente para

[...] possibilitar as condições para que sejam estabelecidas relações privilegiadas com o aluno, entre alunos e desses com os professores e o meio, transformando o seu modo de pensar e agir, levando-os a interrogar-se e a repensar as estratégias utilizadas para a criação de novos esquemas e estruturas cognitivas. (MACHADO, 2008, p. 16).

Ainda no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, cabe ressaltar que o trabalho com as tecnologias na educação possibilita o desenvolvimento da aprendizagem criativa, tornando o aluno da Paal mais participativo na construção de um saber com sentido e significado e colocando-o como protagonista do processo de aprendizado e formação antropológica. A aprendizagem criativa implica o estabelecimento do conhecimento por meio da experimentação concreta, ou seja, na prática dialógica com outros pares dentro ou fora da sala de aula, numa elaboração cognitiva. Uma vez que

O caráter singular da aprendizagem vai nos obrigar a pensar em nossas práticas pedagógicas sobre os aspectos que propiciam o posicionamento do aluno como sujeito da aprendizagem, o que necessariamente vai implicar o aluno com suas experiências e ideias no espaço do aprender. Isso é conseguido não apenas com os aspectos técnicos envolvidos na exposição de um conteúdo, mas com o desenvolvimento de relações que facilitam o posicionamento ativo e reflexivo dos alunos (GONZÁLEZ REY, 2008 p. 80).

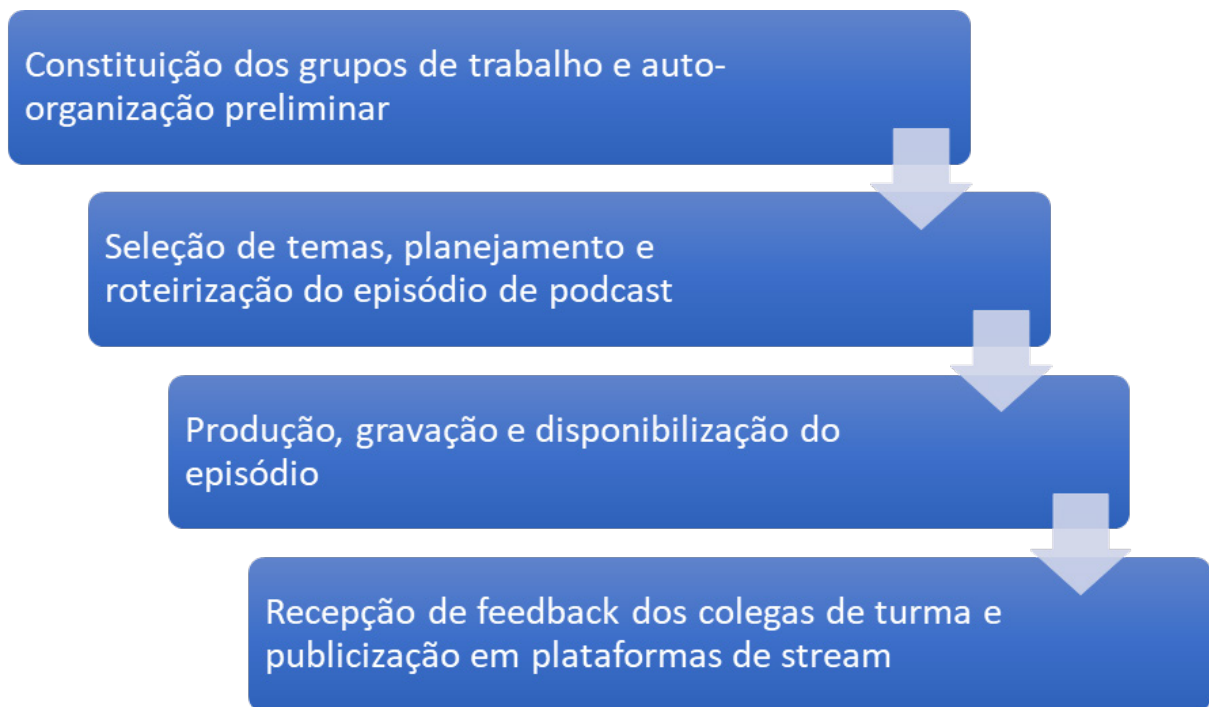
⁶ Maiores detalhes em <https://www.b9.com.br/147932/57-dos-brasileiros-comecaram-a-ouvir-podcasts-durante-a-pandemia-revela-pesquisa-da-globo/>. Acesso em: 16 jun. 22.

Propor que os estudantes produzam *podcasts* permitiu que eles pensassem, testassem e, conseqüentemente, aprendessem. A aprendizagem se deu através da pesquisa, da criação, da movimentação, através de um projeto experimental de articulação teórica da produção antropológica latino-americana e a divulgação científica. Para isso, foi preciso saber utilizar e interagir com todas as informações e discussões teóricas a que se teve acesso ao longo do curso e construir relações fora dele.

Na primeira fase da disciplina, os estudantes estão mais envolvidos com o acompanhamento das leituras básicas referentes às aulas teóricas, por meio de textos disponibilizados em português e espanhol, como acontece em outras disciplinas. Do ponto de vista do monitoramento das atividades, registramos as condições do planejamento e da efetivação da relação entre suas vivências pessoais e a teoria, referente às categorias apreendidas no contexto da sala de aula. Na segunda fase, o exercício analítico prático, a criação do episódio de *podcast*, atividade avaliativa final da disciplina, ocorre de maneira processual, isto é, ao mesmo tempo que caminham na disciplina, os estudantes desenvolvem o trabalho de escuta de conteúdos produzidos por outros profissionais de antropologia e de professores da disciplina e do curso (PODCAST “SELVAGERIAS” #7, 2021), além de praticar a roteirização/sistematização teórico-analítica, de modo a desenvolver a atividade proposta para o grupo de trabalho.

Nossa compreensão é que o *podcast* não apenas traz uma nova linguagem e uma nova forma de abordagem ao conteúdo teórico trabalhado em sala de aula, também permitindo que estudantes repliquem esse modelo em suas discussões sobre seus exercícios analíticos, os trabalhos finais de disciplina. Tal qual demonstra Cook (2000), as possibilidades sensoriais, performativas e inventivas oferecidas pela multimodalidade das tecnologias digitais possibilitam o desenvolvimento e a compreensão de diferentes modos de geração de conhecimento.

Do ponto de vista operacional, a figura abaixo ilustra como se deu esse trabalho de produção de um episódio de *podcast*:

Figura 1. Processo de produção de *podcast* em Paal

Fonte: Elaboração própria (2022).

Como subsídio teórico para a preparação dos episódios, o grupo se valia da coleção *Antropologías hechas en América Latina*, publicação da Associação de Antropologia Latino-Americana e do projeto “Antropolatina”⁷. Em ambos os casos, o processo de seleção do material utilizado e do recorte argumentativo fazia parte do processo de produção do próprio grupo, constituído por três ou quatro estudantes. Ao final, tínhamos episódios sobre o pensamento antropológico na América Latina e Caribe.

Inicialmente foi realizada uma apresentação em sala de aula da proposta de trabalho final relativa à produção de um episódio de *podcast* na intenção de introduzir o conceito e as características da ferramenta aos discentes, estabelecer a relação do instrumento com as metodologias ativas de aprendizagem e apresentar um tutorial para a utilização do aplicativo

⁷ Ativo desde 2014, trata-se de um repositório dedicado a agregar conteúdos bibliográficos relativos às antropologias latino-americanas que inclui tanto as perspectivas historiográficas e epistêmicas abordadas neste trabalho quanto recursos de áreas limítrofes (arqueologia, museologia, antropologia biológica etc.). O site dá acesso a revistas, teses, publicações em acesso aberto, anais de congressos, obras raras e páginas institucionais e pessoais, além de vídeos, *podcasts* e blogs produzidos em todos os países da América Latina. Disponível em: <https://sites.google.com/view/antropolatina2/>. Acesso em: 28 set. 2022.

Anchor como meio de gravação de *podcasts*. Em seguida, grupos de três a cinco alunos se constituíram, organizados por eixos temáticos (antropologias nacionais). Após essa definição, os discentes tinham de escolher um subtema a ser abordado no *podcast* relacionado a uma das vertentes teóricas ou à abordagem metodológica mais difundida no contexto nacional em que ligado à pesquisa para a organização desse trabalho. O objetivo dessa definição era estimular os alunos a estudar de forma autônoma um aspecto do pensamento antropológico latino-americano a partir dos próprios interesses dos alunos, privilegiando a ação autônoma no processo de ensino-aprendizagem. Cada um dos grupos foi acompanhado pelo professor da disciplina em reuniões voltadas a debates ou discussões das dúvidas teóricas pontuais. Por fim, os discentes foram responsáveis pela pesquisa e pela organização do *podcast*, com os docentes atuando como orientadores do processo quando solicitados.

Ao final, 16 episódios foram gravados e disponibilizados⁸ por duas turmas distintas⁹. Como apontado inicialmente, os programas tratam da antropologia peruana, colombiana, caribenha, venezuelana, boliviana, equatoriana, argentina, mexicana e paraguaia. Além de produzir os episódios, grupo de estudantes os apresentam. Alguns deles aceitaram o desafio de trazer como entrevistado, um profissional mais experimentado no campo da mesma nacionalidade ligada ao programa. Ao final, temos um rico panorama do pensamento antropológico no país em questão e, de maneira geral, uma paisagem estimulante da produção e da cena antropológica no contexto latino-americano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Insistimos no diagnóstico de que o ensino superior no Brasil é descaradamente elitizado no que diz respeito a seu acesso. Mas também é racializado e eurocentrado, no que tange aos seus modos de produzir conhecimento (PALERMO, 2005). O curso de antropologia da Unila tem operado no sentido de apontar a ausência de diversidade nos círculos universitários e criar tensões internas capazes de criar mecanismos formais de igualdade, a fim de tornar os ambientes acadêmicos mais heterogêneos. As correspondências hierárquicas entre raça, gênero, classe e

8 Os episódios de uma turma estão disponibilizados em: <https://soundcloud.com/radioantropolatina>; e da outra turma em: <https://soundcloud.com/radioantropolatina>. Acesso em: 28 set. 2022.

9 Essa proposta foi operacionalizada junto à oferta de disciplina para o curso de antropologia da Unila em 2019 e 2021.

epistemologias são temas recorrentes dos trabalhos de final de curso e refletem a preocupação do corpo discente e docente em efetivar uma ruptura epistemológica com o conhecimento ocidental hegemônico.

O aspecto colonialista na vida universitária apaga as experiências e saberes de povos indígenas e africanos, uma vez que hierarquiza o mundo, seus saberes e modos de vida a partir da proximidade que têm com certa estética universalista. Como bem apontou Lugones (2014), se a ideia de humanidade é aquela engendrada por indivíduos cristãos, homens e brancos, todos os outros saberes (indígenas, femininos, africanos, não-cristãos etc.) serão identificados como menos humanos ou até não humanos. A hegemonia de saber/poder define um único tipo de existência planetária capaz de produzir cultura (RIBEIRO; ESCOBAR, 2012). Apontar a diversidade e denunciar os epistemicídios é tarefa da antropóloga e do antropólogo latino-americanista que se posiciona de maneira contrária a qualquer forma de subalternização do Sul global e ao apagamento da diversidade.

Compreendemos que o trabalho com *podcasts* possibilita o desenvolvimento da aprendizagem criativa e estimula a criação e a implementação do pensamento crítico e de habilidades de busca do saber pelo próprio aluno, de forma que o estudante deixe de ser um indivíduo passivo, projetando-se como sujeito ativo de sua própria aprendizagem. O incentivo ao uso da tecnologia e da linguagem em áudio nas atividades pedagógicas pode servir de pedra fundamental à construção de uma educação mais participativa e colaborativa entre os atores escolares, visto que todos estão cercados de ferramentas audiovisuais em seu cotidiano, e conhecer mais sobre esse universo pode permitir a atuação e comunicação com esse mundo de forma efetiva.

REFERÊNCIAS

1. BANIWA, Gersen. Os indígenas antropólogos. Desafios e perspectivas. **Novos Debates**, Brasília, v. 2, p. 233-243, 2015. Disponível em: <http://novosdebates.abant.org.br/numeros-anteriores-2/v2n1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.
2. BENITES, Tônico. A educação dos jovens Guarani e Kaiowá e sua utilização das redes sociais na luta por direitos. **DESIDADES** - Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude, Rio de Janeiro, n. 2, p. 9-17, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2562>. Acesso em: 15 set. 2022.
3. BRASIL. Universidade Federal da Integração Internacional Latino-Americana (Unila).

Projeto Pedagógico do Curso de Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana, 2013.

4. CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.
5. CAMPOALEGRE, Rosa (ed.). **Afrodescendências: vozes em resistência**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/contador/sumar_pdf.php?id_libro=1429. Acesso em 18 set. 2022.
6. CARNEIRO, Edison. O negro como objeto de ciência. **Afro-Ásia**, Salvador, v. 6-7, pp.91-100, 1968. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20679>. Acesso em: 17 set. 2022.
7. CIACCHI, Andrea. Ensinar (história da) antropologia no Brasil: um ensaio bibliográfico latino-americano. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 351-376, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv13n2.2019.23912>. Acesso em: 28 set. 2022.
8. COOK, Margaret. Writing and role play: a case for inclusion. **The Reading Teacher**, Fort Worth, n. 34, p. 74-78, 2000.
9. CORRÊA, Mariza. Traficantes do excêntrico. Os antropólogos no Brasil dos anos 30 aos anos 60. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 79-98, 1988.
10. CORRÊA, Mariza. **Traficantes do Simbólico e outros ensaios sobre a história da antropologia**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
11. CUNHA, Maria Isabel, Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise.; MOROSINI, Marília (org.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 36-48.
12. DAS, Veena. **Critical Events: An Anthropological Perspective on Contemporary India**. New Delhi: Oxford University Press, 1998
13. DOWNES, Stephen. Learning networks in practice. **Emerging technologies for learning**, Toronto, v. 2, n. 4, p. 20-26, 2007.
14. DUARTE, Luiz Fernando Dias. O campo atual da Antropologia no Brasil. In: MARTINS, Carlos Benedito; Luiz Fernando Dias Duarte (org.). **Horizontes das ciências sociais no Brasil: antropologia**. São Paulo: Anpocs, 2010. p. 25-47.
15. DUSSEL, Enrique. **1492, o encobrimento do outro**. A origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes. 1993.
16. FIRMIN, Joseph Auguste Antenor. **A igualdade das raças: antropologia positiva**. Urbana & Chicago: University of Illinois Press, 1911.

17. FLEISCHER, Soraya; MANICA, Daniela. “Ativando a escuta em tempos pandêmicos”. **Boletim da Anpocs “Ciências sociais e o Coronavírus”**, São Paulo, 78, 7 jul. 2020. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-cientistas-sociais/2409-boletim-cientistas-sociais-n-78>. Acesso em: 28 set. 2021.
18. FLEISCHER, Soraya; MOTA, Júlia. Mundaréu: um podcast de antropologia como uma ferramenta polivalente. **GIS - Gesto, Imagem e Som Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gis/article/view/172390#:~:text=Este%20artigo%20trata%20de%20caracterizar,Antropologia%20na%20Universidade%20de%20Bras%C3%ADlia>. Acesso em: 03 out. 2022.
19. GIURLEO, Pablo Martín. Los ensayos, el sur y los subalternos. Tres proyectos intelectuales para la producción de pensamiento social en América Latina. **Oficios Terrestres**, La Plata, ano 20, v. 1, n. 31, p. 101-109, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44885>. Acesso em: 03 out. 2022.
20. GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2008. p. 65-72.
21. GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Cia. das Letras, pp. 62-77, 2018
22. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 197-213, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643916> Acesso em: 01/09/2022.
23. JESUS, Wagner Brito de. **Podcast e educação: um estudo de caso**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.
24. JIMENO, Myrian. La vocacion crítica de la Antropología latino-americana. **Maguaré**, Bogotá, n 18, p. 33-58, 2004.
25. LACERDA, Paula; PARREIRAS, Carolina. Podcasts as a teaching and learning tool. **Anthropology. Teaching Anthropology**. 18 dez. 2020. Disponível em: <https://www.teachinganthropology.org/2020/12/18/podcasts-as-a-teaching-and-learning-tool-in-anthropology/>. Acesso em: 16 jun. 2022.
26. LACERDA, Paula; PARREIRAS, Carolina. **Sentidos do Campo**. Campo - um podcast de antropologia. 2021. Disponível em: podcastdeantropologia.com.br. Acesso em 02 out. 2022.
27. LIMA, Manolita Correa; CONTEL, Fabio Betioli. **Internacionalização da Educação Superior: Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Editora Alameda, 2011.

28. LUGONES. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis. n. 22, v. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 03 out. 2022.
29. MACHADO, Ana Claudia Teixeira. Novas formas de produção de conhecimento: utilização de ferramentas da Web 2.0 como recurso pedagógico. **Revista UDESC Virtu@l**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 85-98, 2008.
30. MULLINGS, Leith. Interrogando el racismo. Hacia una Antropología antirracista. **CS**, Cali, n. 12, 325–375, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n12/n12a11.pdf>. Acesso em 01 out. 2022.
31. OLIVEIRA, Amurabi. Uma análise da antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 47, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186974>. Acesso em: 03 out. 2022.
32. PALERMO, Zulma. La universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial. **Revista de Estudios Críticos**, Neuquén, v. 1, n.1, p. 43-69, 2005.
33. PINHEIRO, Patricia dos Santos; FREITAS, Camilla Iumatti; MAUX, Anatil; SACCO, Stephanie; MACHADO, Glauco Fernandes. Desconfinando ideias: reflexões sobre mídias digitais e a circulação do conhecimento antropológico a partir do podcast. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/175301>. Acesso em: 01 out. 2022.
34. PODCAST “SELVAGERIAS” #7. Uma mulher pioneira na ciência: quem foi Gioconda Mussolini? Locução de: Tainá Scartezini, Lucas Lippi e Frederico Sanches. São Paulo: USP, julho de 2021. **Podcast**. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/41naVWvTgYCY1XkuuLkkEf>. Acesso em: 03 out. 2022.
35. REESINK, Mísia; CAMPOS, Roberta. A geopolítica da antropologia no Brasil: ou como a província vem se submetendo ao Leito de Procusto. *In*: SCOTT, Parry; CAMPOS, Roberta Bivar; PEREIRA, Fabiana (org.). **Rumos da antropologia no Brasil e no mundo: geopolíticas disciplinares**. Recife: UFPE: ABA, 2014. p. 55-81.
36. RIBAS, Pedro Bezerra; NORONHA, Ana Luiza. Podcasts em sala de aula: tecnologias educativas e pedagogias orais. **Anais da ReACT - Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia**. São Paulo, v. 5, n. 5, 2022. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/3720>. Acesso em: 30 set. 2022.
37. RIBEIRO, Gustavo Lins; ESCOBAR, Arturo. Transformações disciplinares em sistemas de poder. *In*: RIBEIRO, Gustavo Lins; ESCOBAR, Arturo (org.). **Antropologias mundiais: transformações da disciplina em sistemas de poder**. Brasília: UNB, 2012. p. 15-50.
38. SILVA, Anaxsuell Fernando; HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira. A antropologia e a integração cultural: a experiência de resistência e recriação do ensino superior a partir da

- UNILA e da UNILAB. *In*: LIMA NETO, Avelino; PERERA, Eric.; FERREIRA, Flavio Rodrigo. **Diversidade e Educação**: experiências de resistência e de criação. Natal: EDUFRN, 2022. p. 429-457.
39. SILVA, Roniel Sampaio; BODART, Cristiano Das Neves. O uso do podcast como recurso didático de Sociologia: aproximando habitus. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 20, n. 1, p. 17-25, 2015. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.15.9>. Acesso em: 02 out. 2022.
40. UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**; visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Brasília: UNESCO, 1998.
41. VEGA SANABRIA, Guillermo. A antropologia historicizada ou os índios de Fenimore Cooper: clássicos e história no ensino de antropologia no Brasil. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 609-639, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/h3TV3LXsXtLpBcKxWCKqqGs/?lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2022.
42. VEGA SANABRIA, Guillermo; DUARTE, Luiz Fernando Dias. O ensino de antropologia e a formação de antropólogos no Brasil hoje: de tema primordial a campo (possível) de pesquisa (antropológica). **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, v. 90, p. 1-32, 2019. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/484>. Acesso em: 02 out. 2022.

Anaxsuell Fernando da Silva

Professor de Antropologia da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. ID ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8830-0064>. Colaboração: Pesquisa bibliográfica, Pesquisa empírica, Análise de dados, Redação e Revisão. E-mail: anaxsfernando@yahoo.com.br

Andrea Ciacchi

Professor Titular no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Doutor em Estudos Ibéricos pela Universidade de Bolonha. ID ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6341-2705>. Colaboração: Pesquisa bibliográfica, Pesquisa empírica, Análise de dados, Redação e Revisão. E-mail: andrea.ciacchi@unila.edu.br