

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA

JAILSON BRAZ OLIVEIRA

**O ENSINO DE CULTURA E DIVERSIDADE NO LIVRO DIDÁTICO:
UM ESTUDO A PARTIR DE AUTORIAS INDÍGENAS**

GOIÂNIA-GO
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES
ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE
GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar o produto final, o autor a orientadora firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Jailson Braz de Oliveira

Título do trabalho: O ensino de cultura e diversidade no livro didático: um estudo a partir de autorias indígenas

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concordo com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Conila Mainardi, Professor do Magistério Superior**, em 30/06/2025, às 09:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#)

Termo de Ciência e de Autorização TCCG (RI) TECA 5369143

SEI 23070.025707/2025-

67 / pg. 1



Documento assinado eletronicamente por **Adilson Braz Oliveira, Discente**, em 01/07/2025, às 13:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso0,ex, informando o código verificador **5369143** e o código CRC **A25F288D**.

Referência: Processo nº 23070.025707/2025-67

SEI nº 5369143

JAILSON BRAZ OLIVEIRA

**O ENSINO DE CULTURA E DIVERSIDADE NO LIVRO DIDÁTICO:
UM ESTUDO A PARTIR DE AUTORIAS INDÍGENAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura em
Ciências Sociais, da Faculdade de Ciências
Sociais, da Universidade Federal de Goiás,
como requisito para obtenção do grau de
Licenciado em Ciências Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Camila Mainardi

GOIÂNIA-GO

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira , Jailson Braz

O ensino de cultura e diversidade no livro didático: um estudo a partir de autorias indígenas [manuscrito] / Jailson Braz Oliveira . 2025.
LXXI, 71 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Camila Mainardi .

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Ciências Sociais, Goiânia, 2025.

Bibliografia.

Inclui fotografias, tabelas, lista de figuras.

1. Material-didático. 2. Autoria Indígena. 3. Cultura. 4. Ensino de antropologia.
I. Mainardi , Camila, orient. II. Título.

CDU 316



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS FACULDADE DE CIÊNCIAS
SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e sete dias do mês de junho do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “O ensino de cultura e diversidade no livro didático: um estudo a partir de autorias indígenas”, de autoria de Jailson Braz de Oliveira, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Faculdade de Ciências Sociais da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Profa. Dra. Camila Mainardi - orientadora (FCS/UFG) com a participação da demais membra da Banca Examinadora: Profa. Dra. Jaqueline Pereira de Oliveira (FCS/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 9.5, tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente **Camila Mainardi, Professor do Magistério Superior**, em 30/06/2025, às 09:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#)



Documento assinado eletronicamente **Jaqueline Pereira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 30/06/2025, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso@,ex, informando o código verificador **5369139** e o código CRC **AD7F7EA5**.

Referência: Processo nº 23070.025707/2025-67

SEI nº 5369139

AGRADECIMENTOS

“A mais importante de todas as obras é o exemplo da própria vida.”

(Blavatsky)

Começo meus agradecimentos refletindo a importância das emoções para o processo de ensino-aprendizagem. Desde que me lembro meu processo sempre foi cercado de muitas emoções, aprender e ensinar é uma caminhada que me ensina como sentir e vice-versa. Infelizmente, em muitos momentos, o caráter emocional é negado no processo de aprendizagem, mas gostaria de deixar claro o quanto ele é fundamental para uma educação que muda os sujeitos e o mundo.

Agradeço primeiramente a Deus e a minha espiritualidade pela força e luz que me concederam ao longo desses anos, nos momentos em que mais precisei e nos que mais agradei, ao mostrar o caminho e me acolher quando estava desorientado ou cansado.

Em segundo, agradeço a minha família: meus avós, Joaquim, Maria Natalina, Expedito e Maria Targino, pelo amor e atenção que sempre me acompanharam; aos meus pais Nilson José e Zilda Maria pelo afeto e educação que carregarei até o fim de meus dias; aos meus irmãos, Felipe, Izadora e Izabelly, pelo amor fraterno e pelos momentos mais felizes que carrego na memória.

Agradeço também aos mestres(as) que me ensinaram até aqui, por depositarem conhecimento e esperança ao longo da minha formação, assim como aos amigos que tenho o prazer de compartilhar as minhas risadas, pelo apoio e palavras de encorajamento.

E por último, mas não menos importante, a mim mesmo pela resiliência emocional, a vontade de continuar, a capacidade de renascer sempre com um sorriso no rosto e a fé de que farei uma trajetória luminosa por onde estiver.

RESUMO

O presente trabalho busca analisar de forma crítica-propositiva o material didático utilizado nas aulas de Sociologia do Ensino Médio, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG), através do levantamento textual e imagético, com foco no conteúdo sobre “cultura” e seus desdobramentos. Com isso, aponto para potencialidades e lacunas do material. Ao mobilizar autorias indígenas, o trabalho tem por finalidade ampliar a discussão sobre o ensino de cultura na educação básica. O volume escolhido é utilizado de forma ativa no colégio mencionado. Sua escolha se deu pelo contato direto com o material durante meu processo de formação nas disciplinas de estágio, componente curricular obrigatório da Licenciatura em Ciências Sociais. Os resultados apontam para uma ausência de diversidade nos referenciais textuais e imagéticos, conclui-se, no entanto, que o material didático em questão é uma ferramenta de apoio ao educador ainda que com suas ausências.

Palavras-chave: Material-didático; Autoria Indígena; Cultura; Ensino de Antropologia.

ABSTRACT

This work aims to critically-proactively analyze the teaching material used in Sociology classes at the High School level, at the Center for Teaching and Applied Research in Education of the Federal University of Goiás (CEPAE-UFG), through textual and image-based surveys, focusing on the content about "culture" and its developments. With this, I point out the potentialities and gaps of the material. By mobilizing indigenous authors, the work aims to broaden the discussion on teaching culture in basic education. The selected volume is actively used in the mentioned school. Its choice was made due to direct contact with the material during my training process in the internship courses, a mandatory curricular component of the Social Sciences Teaching Degree. The results indicate an absence of diversity in the textual and visual references, however, it is concluded that the teaching material in question is a supportive tool for the educator, even with its shortcomings.

Keywords: Teaching-material; Indigenous Authorship; Culture; Teaching Anthropology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1: Do percurso da pesquisa a escolha do material didático	10
CAPÍTULO 2: Conhecendo o livro didático Sociologia em movimento	20
2.1. Cultura: pensando lacunas e potencialidades.....	29
2.2. Civilizações: cultura e seus exemplos práticos	36
CAPÍTULO 3: Trajetória da antropologia em foco	43
3.1. Ideologia: teoria e exemplos práticos.....	55
3.2. Cultura e ideologia em relação	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa da 2ª edição do livro “Sociologia em Movimento”	20
Figura 2 - Contracapa do livro “Sociologia em Movimento”	22
Figura 3 - Manifestações culturais	25
Figura 4 - Cronologia.....	31
Figura 5 - Pintura, Obra de Maynard Dixon.....	35
Figura 6 - Fotografia, Mercado em Bac ha, Vietnã.....	37
Figura 7 - Pintura, Caipira picando fumo.....	38
Figura 8 - Fotografia, Diferenças culturais	42
Figura 9 - Quadro de definição antropologia	43
Figura 10 - Fotografia, Foliões	47
Figura 11 - Figura, Minibiografia Boas	47
Figura 12 - Fotografia, Carimbó e Fandango	48
Figura 13 - Quadro de definição etnografia.....	49
Figura 14 - Figura, Minibiografia Malinowski	50
Figura 15 - Figura, Minibiografia Lévi-Strauss.....	51
Figura 16 - Fotografia, Comportamentos coletivos	51
Figura 17 - Figura, Minibiografia Geertz.....	52
Figura 18 - Fotografia, Práticas de resistência.....	54
Figura 19 - Charge “Ideologia”	56
Figura 20 - Figura, página completa	57
Figura 21 - Fotografia, Baile funk	59
Figura 22 - Fotografia, Desfile da escola de samba Salgueiro.....	60
Figura 23 - Figura, Indicação de obra	61
Figura 24 - Figura, Atividades	62

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem por objetivo analisar, a partir de discussões atuais na antropologia, o material didático em circulação na rede pública de ensino, em específico no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG). A análise foi realizada do livro didático disponibilizado pelo sistema de ensino e previamente escolhido.

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, adotando a modalidade de levantamento bibliográfico mesclada a análise documental. As críticas e apontamentos concentraram-se nos elementos textuais e nos recursos imagéticos, bem como nos referenciais teóricos que fundamentam a discussão.

A mobilização de autorias não hegemônicas e insurgentes, como as autorias indígenas, se apresentam de forma fundamental neste trabalho, tem por finalidade apresentar perspectivas diversas acerca do ensino sobre cultura na educação básica. Esse termo “cultura”, por sua vez, engloba uma série de conteúdos caros a história da antropologia e também do ensino.

A análise crítica do material didático é uma habilidade exercida no meu processo de formação no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, baseado numa formação que une ensino, pesquisa e extensão das quais fiz parte dentro e fora da universidade ao longo deste período.

O percurso de análise do material didático se deterá no capítulo 3, da unidade 2, intitulado “Cultura e Sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas”, do volume “Sociologia em Movimento”, publicado no ano de 2016, pela Editora Moderna e vigente pelos anos seguintes.

Cabe ressaltar que a escolha do capítulo, assim como do livro didático, foi resultado do contato direto durante as regências de estágio supervisionado, que é componente curricular obrigatório do curso de licenciatura, assim como as posturas metodológicas e estratégias textuais que são acionadas no decorrer deste trabalho.

Os elementos textuais estarão acompanhados pela análise de imagens, quadros e citações, dentre outras ferramentas didáticas, utilizadas pelo próprio material no intuito de segmentar o conteúdo, assim como para enriquecer e diversificar sua apresentação ao educador e ao estudante (o destinatário final).

As críticas presentes neste trabalho estarão focadas primordialmente nas escolhas metodológicas feitas pelos autores ao apresentar o conteúdo, no que define no texto como *lacunas* e *potencialidades* que se apresentam no material didático.

A análise seguirá a divisão de capítulos do próprio livro, motivada por uma observação realizada no Programa de Iniciação à Docência (PIBID). O tema cultura adquire uma atenção especial e, junto a ele, seus desdobramentos como diversidade cultural, ideologia, dominação, etnocentrismo dentre outros, que serão analisados a partir de uma perspectiva crítica.

Ao mobilizar as literaturas insurgentes, o objetivo é o de trazer novas perspectivas sobre a interculturalidade, a novas epistemologias e formas de se apresentar ao mundo através da educação. Ao mobilizar autores(as) indígenas, busco também fazer conversar a escrita permitindo novos diálogos entre antropologia, educação e interculturalidade.

No capítulo 1 deste trabalho apresento a trajetória que me levou a escolha do volume que será analisado, trato também da capa contracapa e explícito sua estrutura. Já nos capítulos 2 e 3 vou atrás de apontar lacunas e potencialidades do capítulo escolhido, apresentarei novas perspectivas às discussões trazidas pelo livro didático, desde seu conteúdo escrito e imagético até as atividades.

Na busca de trazer perspectivas outras, propor diálogos e contribuir para discussões caras à disciplina e ao processo formativo enquanto educador é que se propõe este trabalho. Tendo em mente as limitações intrínsecas a esse formato de trabalho, o objetivo é propor uma análise que dialogue com novas perspectivas de entender o ensino de cultura através do material didático.

CAPÍTULO 1: Do percurso da pesquisa a escolha do material didático

Começo meu processo de escrita evocando alguns elementos que considero fundamentais. Alinhar metodologicamente uma pesquisa de conclusão de curso também inclui pensar de onde parte a escrita, as reflexões e as contribuições, social e antropológicamente construídas. Faço isso não no intuito de tornar este trabalho político, mas de torná-lo politizado para além de sua proposta central, a de uma reflexão com o livro didático.

Tomo essa postura com a escolha de uma escrita mais pessoal e que possui uma intencionalidade. Não é de agora que novas formas de estruturar trabalhos tem se apresentado na academia e, no trabalho antropológico, fui convidado a me apresentar de forma mais pessoal aos(as) leitores(as).

Utilizo o termo “convidado” justamente pelo chamado que recebi da minha orientadora para utilizar de novas posturas textuais e acadêmicas, de forma a impactar aqueles(as) que acessarem este texto e eventualmente dialogar com outros trabalhos de forma produtiva e mais horizontalizada.

Portanto, começo evidenciando que sou um homem branco queer de classe média. Evoco esse lugar não apenas como nomeação, mas para tornar comum e ainda refletir sobre que implicações esse lugar social de privilégio tem sobre meu processo de pesquisa e de produção, assim como minha trajetória numa abordagem autorreflexiva sobre a branquitude acadêmica e suas consequências.

Para melhor me fazer compreender, “significa que é necessário politizar o lugar de fala dos antropólogos, das antropólogas e da antropologia – ou seja, sua posição de raça, classe, gênero e sexualidade” (Pereira, 2020, p.8). Vale frisar, portanto, que trabalhar com antropologias outras requer também entender que “forjar e manter uma ‘neutralidade racial’ no interior da academia ajuda a perpetuar o perfil de uma antropologia colonizada e colonizadora” (Op. Cit.).

Apesar de não constituir propriamente o tema deste trabalho, essas questões que coloco como fundamentais fazem parte do meu percurso crítico dentro do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, e como antropólogo ainda em formação. Que esse processo autorreflexivo que cito, torne-se comum dentre nossos colegas. Que as ferramentas que as ciências sociais nos dão para situar nosso lugar e fala estejam

de acordo com a capacidade de refletir sobre como isso afeta nosso fazer antropológico.

E não apenas como uma ferramenta decorativa de nossos textos acadêmicos e trabalhos diversos. Assumir essa postura autorreflexiva me parece ser um primeiro passo na construção de novos diálogos entre antropologia e educação. Situar esse espaço crítico do qual me esforço (falo em esforço pois nem sempre é simples) fazer parte, requer uma reavaliação de fala, de escrita e de produção acadêmica constantes.

Falarei desse tema mais à frente em diferentes perspectivas e com a contribuição de diferentes autores, mas que isso esteja de acordo com a “virada ontológica” (Ingold, 2019) da disciplina, do qual dentre outros, Ingold se debruça e traz perspectivas produtivas, naquilo que ele chama de “antidisciplina” antropológica e no combate ao “racismo epistêmico precisa ser superado antes, que o céu caia sob nossas cabeças” (Luciano p.65, 2019).

Tendo isso em vista, meu próximo movimento é o de situar este trabalho dentro do meu processo formativo. Longe de coadunar com a ideia de que um projeto de conclusão de curso seja resultado gradativo e cumulativo de conhecimentos adquiridos, acredito que seja um cumulativo de períodos de produzir e não-produzir, de leituras (muitas) e de discussões nos pátios da universidade regados a café.

O contato com a “educação da atenção” e do seu compromisso para com a humanidade, em que “o objetivo primordial da antropologia não é etnográfico, mas educativo” (Ingold, 2019, p.13), me colocou a pensar no compromisso com os “povos” que um processo educativo tem e deve fomentar nas próximas gerações, que permitiu uma reflexão sobre o tema e os resultados deste trabalho, assim como na literatura escolhida e que será utilizada.

Resultado de várias etapas formativas, este trabalho parte de uma iniciativa de refletir sobre o material didático disponível em escolas públicas, advém de uma concepção crítica que uniu etapas conjuntas de conhecimento sobre educação e antropologia. Ademais, este também é resultado de episódios específicos no encontro com professores(as) e estudantes das redes de ensino básico com os quais tive contato através do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em Sociologia.

Ao decorrer do curso, disciplinas, simpósios e leituras foram montando o mosaico da minha formação acadêmica e pessoal. As contribuições de colegas e

professores(as) também foram partes fundamentais, assim como a vivência no território da universidade e para além dele, os colégios públicos e centros de ensino.

Para melhor exemplificar, a primeira ponta do questionamento sobre de que maneiras são retratados temas antropológicos em sala de aula veio de um episódio em específico no qual um estudante perguntou ao professor regente sobre exemplos de manifestações culturais. Em resposta, o professor deu exemplos estereotipados e distantes das realidades dos(as) alunos(as), o que momentaneamente causou um desconforto e posteriormente uma mudança no tema da aula.

O episódio em questão ocorreu durante uma observação de aula, parte que compõe a atividade desenvolvida nos projetos de iniciação à docência. Naquele momento tomei anotações sobre o ocorrido no meu caderno de campo. Após o episódio, este foi comentado em uma das reuniões quinzenais do PIBID e se tornou parte de uma análise coletiva com colegas.

Meses depois, quando fui incentivado a pensar em possíveis temas para este trabalho, me veio à mente que minhas dúvidas em relação ao episódio e as análises decorrentes dele não haviam se sanado, pelo contrário ainda viriam a ser fomentadoras de novas questões e discussões.

Chegado o momento de pensar em escolhas metodológicas, num primeiro momento, meu impulso foi em direção ao trabalho de campo. Acho que em parte pela premissa da antropologia de que é no campo que se faz o antropólogo(a), e em outra pela pouca presença desta atividade no meu processo formativo. No entanto, a impossibilidade de fazer acontecer se apresentou, a quantidade de tempo e a burocracia se apresentaram como empecilhos.

Logo mais, me coloquei a pensar sobre que outras contribuições poderiam dar ao ensino básico de sociologia e a discussão sobre uma antropologia da educação, considerando a formulação de Ingold: “Em minha opinião, a importância da antropologia reside precisamente no seu potencial de educar e, através dessa educação, de transformar vidas” (Ingold, 2019, p 13).

Portanto, me recordei da pesquisa e extensão já realizados a este ponto durante meses. O próximo passo foi pensar em uma escolha metodológica para o trabalho, e cheguei junto com a orientação ao livro didático.

A escolha, portanto, do livro advém de um contato direto com o material através da minha atuação no Programa de Iniciação à Docência e do estágio obrigatório, que é parte do projeto pedagógico do curso. O livro constitui o material destinado ao

ensino de sociologia e de ciências humanas no ensino básico de rede pública, material esse que pude analisar durante minha presença nos colégios e em conversa com professores(as) e coordenação pedagógica.

Penso que sublinhar de que ensino estou falando também se torne produtivo e cabível de reflexão. O colégio está localizado no município de Goiânia, no campus 2 - Samambaia; de caráter público e dedicado ao ensino básico. O colégio possui uma tradição de ensino de anos de atuação junto a secretarias, corpo docente e coordenação pedagógica.

Cabe também evidenciar que o ensino público vem sendo acertado por diferentes lógicas de funcionamento e execução, que atinge professores(as) e coordenadores(as). A lógica de trabalho e tempo que o estado propriamente dirige sobre a representação das Secretarias Estaduais de Educação. No entanto, me dedicarei a explicitar melhor essas questões posteriormente.

O contato e o olhar crítico para com o material advêm também de habilidades exercidas durante o curso, em especial a de análise e criação de material de apoio em sociologia desenvolvido no curso de Laboratório Aplicado à Educação, ofertado pela Profa. Jaqueline Pereira. Portanto, meu contato não se deu de forma neutra, desde o início foi exercitado e produtor de resultados a partir de uma formação mais crítica e propositiva na disciplina de laboratório.

Neste curso, fizemos o exercício de identificar lacunas e potencialidades e de propor saídas e materiais de apoio, desta forma minha formação também se desenvolveu no sentido propositivo, unindo olhar crítico à produção de material didático e material de apoio.

Assim, o livro se tornou uma ótima escolha para a análise que se seguirá, tendo em vista seu impacto na educação de estudantes, no trabalho de professores e professoras e desdobramentos em Secretarias de Educação do estado de Goiás, assim como as coordenações pedagógicas.

Cabe frisar que as diretrizes do livro didático do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) valorizam a diversidade e o desenvolvimento integral dos estudantes. Em especial, a PNLD discorre que o livro didático deve: “Respeitar a diversidade social, cultural e regional” (BRASIL, 2025).

Ademais, cabe ao Plano Nacional do Livro e do Material Didático o seguinte: “Planejar ações voltadas a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias

assim como outros materiais de apoio às escolas públicas de educação básica do país, sendo este material distribuído de forma sistemática e gratuita” (BRASIL, 2025).

Também consta na página oficial do governo federal que o PNLD tem por plano o seguinte: “Os critérios obrigatórios das obras são publicados em edital e elas são produzidas por editoras. Os materiais de cada etapa de ensino se renovam a cada quatro anos” (BRASIL, 2025). Assim, este material passa por uma curadoria de especialistas e são aprovados ou não de acordo com os critérios exigidos em edital publicado previamente.

Diante da quantidade de material possível para análise, escolhi para este trabalho capítulos do livro Sociologia em Movimento (2018) e que, portanto, não constituem uma análise completa do volume. Cabe ressaltar também que os exemplares estão em circulação desde seu lançamento no mercado e estão localizados dentro de tomadas de decisão diversas por parte do corpo responsável por sua escolha.

Neste trabalho, a análise do livro está localizada em capítulos específicos. Como já mencionei, não se deterá na análise do volume na íntegra, mas de capítulos que se destinam ao ensino de antropologia identificados como “cultura” e de mais alguns outros que tratam de: interculturalidade, intercultural, aculturação, contato cultural, dentre outros contidos nos volumes.

O termo cultura também será parte da análise, visto que, em certos momentos, é utilizado como ponto de referência e resumo de tantos outros tão ou mais complexos. Contudo, faço esta escolha já que é assim que o próprio material se guia e organiza o conhecimento antropológico.

O termo cultura, além de polissêmico, muitas vezes está associado a algo distante. Muitos setores da sociedade não se enxergam como dotados de cultura e, portanto, os desdobramentos que surgem desse conceito podem ser mais difíceis de acessar e identificar (como interculturalidade, relativismo, etc.)

A noção de interculturalidade, por sua vez, é um dos desdobramentos do termo cultura que mais sofre com a falta de novas perspectivas. Com isso, não apenas a educação intercultural indígena é afetada (ainda que em maior escala), a educação básica sofre ao tratar de cultura sob uma perspectiva única, eurocentrada, sem identificar as diversidades e potencialidades.

O trabalho que se corre nas seguintes páginas, seguirá por análises setorializadas do livro didático. Serão considerados elementos que compõem o livro

como um todo: referências imagéticas e textuais, lacunas e potencialidades, referências bibliográficas, exercícios, dentre outros elementos que compõem o material.

Como já citado, a minha escolha do material didático advém de um contato mais direto com a sala de aula. O livro didático está em circulação na rede de ensino pública e privada do estado de Goiás e compõem a disciplina de Sociologia que contém os estudos de Ciências Sociais para o ensino básico obrigatório nacional, segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

O material está em circulação em colégios e CEPI's, em que meu contato se deu principalmente através do projeto de extensão em ciências sociais que me acompanhou durante a maior parte do curso e de onde retirei e plantei reflexões e contatos importantes para minha formação enquanto educador.

Em outra medida, esse material em circulação também é resultado de decisões internas dos colégios, seus corpos pedagógicos e administrativos, em últimas instâncias da Secretaria de Educação do Estado e do Governo Federal Brasileiro junto à secretaria, também dos educadores(as) em suas escolhas metodológicas diárias.

Por isso também, o caráter de crítica que o trabalho constitui se coloca em maior medida na forma de se constituir conhecimento antropológico em sala de aula através do livro didático, não propriamente a administrações específicas de certas esferas e nomes, ainda que se tenha em mente que essas implicações existam e influenciam diretamente a realidade do sistema educacional no qual a disciplina de sociologia está estruturada.

Dadas essas forças externas e internas, o grande foco para o qual as críticas estão direcionadas no educar ocidental/branco/universalista. É para esses termos, e vários outros que surgirão, que serão direcionados a problemática e suas manifestações na forma de construir conhecimento antropológico.

Tendo em vista que literaturas insurgentes serão amplamente utilizadas como contraponto e nova perspectiva dessas, que são as fundantes da “crença do ocidente” e do “pacto do saber”, esferas que se constituem necessariamente por uma visão única de mundo e do saber/ensinar. Utilizo o termo ensinar pois esse é o fim que toda teoria formante precisa tomar, o de ensinar/formar novas gerações e que por consequência e lógica reafirmam o pacto e a crença.

A lei de número 11.645 de março de 2008, torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Chama atenção o uso do termo *cultura*, para se referir às manifestações culturais e seus desdobramentos advindos de povos indígenas e afrodescendentes no contexto da sociedade brasileira.

As literaturas insurgentes com as quais diálogo são, em maior parte, produções de intelectuais indígenas de diferentes povos, que se debruçam, entre outros temas, ao da educação dos seus e, em certa medida, a de todos. As quebras de paradigmas e novos olhares ontológicos são acionados através de uma perspectiva indígena sobre o modo de construir conhecimento e o modo de ensinar os mais novos.

O que em grande parte se conhece hoje como educação intercultural é resultado da produção intelectual e da luta política de diversos povos indígenas em todo o território nacional. Um dos resultados dessa nova forma de pensar a educação é o do indenizar: “ao indenizar práticas educativas, a proposta é o contrário: o convite é partir do todo”, como escreve Célia Xakriabá Correa¹ (2018 p.58).

Uma de minhas pretensões é também a de aliar narrativas insurgentes sobre o ensinar “cultura” que extrapolam as lógicas ocidentais numa concepção mais aberta de ensino, sobretudo do eixo temático escolhido. Para Corrêa (2018), por exemplo, a educação em sua aldeia passa necessariamente por aprendizados do seu cotidiano: do barro, do jenipapo e do giz, como ela enfatiza em sua dissertação.

Apresentar formas outras de se falar sobre cultura nas escolas “significa que distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola estão em constante movimento circular”, como explica o intelectual do povo Baniwa e professor da UnB, Gersem dos Santos Luciano² (2019, p.62). Esse movimento circular do qual o autor trata vai de encontro a uma forma muito tradicional de ensino, o da fileira.

Cabe de antemão pensar que os modos de falar sobre cultura são muito variáveis, ainda mais pelo fato de que “cultura” é tema de estudo de uma disciplina

¹ Célia Nunes Corrêa, do povo Xakriabá, é ativista pela causa indígena, atuante nas discussões sobre educação intercultural e direitos dos povos originários no Brasil. Atualmente ocupa o cargo de deputada federal, eleita pelo PSOL. A escolha de sua produção advém da escrita revolucionária ao tratar de educação e, portanto, sua importância para este trabalho é a meu ver indiscutível.

² Gersem José dos Santos Luciano, do povo Baniwa, é professor na Universidade de Brasília, instituição em que também concluiu o mestrado e doutorado em Antropologia. Em sua produção, o autor mobiliza contribuições enquanto professor, traz destaques para formas não colonizadoras de se ensinar, sobretudo a partir de cosmologias indígenas.

inteira. No entanto, o contato com as literaturas indígenas se coloca sobre uma perspectiva outra: “No campo político-pedagógico, estamos falando de uma lógica de complementaridade de conhecimentos, saberes, cosmologias e epistemologias, própria da racionalidade ontológica dos povos ameríndios” (Luciano, 2019, p.36).

Para tanto, o diálogo com a antropologia desenvolvida por Tim Ingold compõe o texto, junto a análise do material designado. Em última instância o processo será o reflexivo, sobre que potencialidades podem ser criadas a partir do exposto, que ontologias e cosmologias poderiam fazer parte deste material? Além disso, cabe perguntar também por que não estão sendo.

Que referenciais teóricos e imagéticos estão sendo evocados no material? Ao falar de cultura e seus desdobramentos, esses questionamentos servirão de norte crítico do próximo capítulo, na qual a análise do material de forma mais direta se seguirá.

A antropologia, já há algum tempo, vem sendo palco de disputas e tensões ligadas a dinâmicas tão diferentes de se ver o mundo e seu conhecimento: Para Ingold, a antropologia

Não se trata de interpretar ou explicar o comportamento dos outros; não se trata de colocá-los em seu lugar ou consigná-los à categoria dos “já conhecidos”. Ao contrário, trata-se de compartilhar de sua presença, de aprender com suas experiências de vida e de aplicar esse conhecimento às nossas próprias concepções de como a vida humana poderia ser, das suas condições e possibilidades futuras (Ingold, 2019, p.10).

No entanto, a educação básica, a meu ver, parece apartada, não desses processos, mas dos processos acadêmicos em si.

Ao direcionar o olhar para o ensino básico, se assume, portanto, que em outros momentos da formação, esses debates já estão em voga. Um “pacto ontológico” é firmado a cada vez que se faz ciência, mas ele também o é a cada vez que se ensina, já que o ensinar está contido dentro dessa mesma lógica, “essa cosmologia foi sendo constituída, de modo sofisticado, sistêmico e pretensiosamente imperativo e universal” (Luciano, 2019 p.60).

Sob esta perspectiva, o referencial teórico também passa por documentos e dossiês ligados à educação intercultural, que tem por finalidade apresentar novas

perspectivas e pontos de diálogo nessa fase do conhecimento que constitui o ensino básico.

Diversos materiais e aspectos da vida escolar pública e privada serviriam de ponto de análise para a discussão que pretendo. No entanto, o faço a partir do livro didático pelo acesso contínuo que o corpo docente e que estudantes têm para com o material, e também pelo caráter institucional que ele possui.

Uma literatura base será necessária para construção dos argumentos, majoritariamente centrados nas contribuições antropológicas de Ingold (2010), que servirão de base para a análise do educar. Com o conceito de “educação da atenção”, Tim Ingold³ (2010) sugere que o fazer antropológico está intrinsecamente ligado ao olhar apurado que deve ser treinado. Longe de ser uma habilidade inata do indivíduo, ela se faz através do exercício. Para melhor estabelecer esses parâmetros, Schweig (2019) propõe o fazer etnográfico como modo de ensinar antropológico na escola.

Acercado pela escrita de Suzane Vieira (2021), em diálogo com a produção de Jeanne Favret-Saada, me coloquei a pensar nos desdobramentos, o que categoricamente se apresenta na escrita como “pacto ontológico da crença” (2021). Para melhor me fazer entender, um pequeno trecho sobre o fazer antropológico em campo: “o objeto de conhecimento antropológico já se encontra pré-formatado por uma hierarquia de conhecimento que desqualifica os enunciados sobre feitiçaria relegando-os ao catálogo de crenças” (Vieira, 2021, p. 8).

No artigo mencionado de Vieira, sobre a etnografia de Fravet-Saada, a antropóloga reflete sobre o ser afetado em campo, em como certas manifestações, principalmente aquelas que são evocadas ao lugar de “crença” são apartadas de outras formas de conhecimento. Esta postura que percorre a ciência firma um pacto que hierarquiza conhecimentos e manifestações culturais.

Categoricamente, a discussão que seguirá a partir do livro didático, endossa reflexões sobre o ensinar antropologia nas escolas, sobre o ensinar sobre cultura e, em certa medida, sobre que possíveis mediações podem ser apresentadas, logo que identificadas lacunas. De certo, a construção de um conhecimento antropológico,

³Tim Ingold é antropólogo britânico, professor emérito de antropologia social na Universidade de Aberdeen e membro da academia britânica. Em seus escritos, o autor trata de uma antropologia “ecológica”, que se volta para relação da humanidade com o ambiente, um olhar da práxis antropológica com o ambiente em que está inserido no que ele chama de “educação da atenção” (Ingold, 2019).

esse que começa já no ensino básico, precisa passar pela diversidade (de povos, línguas e culturas).

Como prevê a lei de número 11.645, o ensino de cultura indígena e afro-brasileira é dever do estado (aqui lê-se escola). O livro didático, portanto, também precisa ir ao encontro de se fazer cumprir esta lei, não apenas por cumprimento legal, mas por cumprimento humano e social que possui as atribuições do ensino público.

A reflexão crítica que se seguirá nas próximas páginas vai de encontro às concepções legais, mas também humanísticas. As literaturas insurgentes que escolhi de forma reflexiva vão de encontro ao cumprimento de uma forma mais democrática de educação e de sociedade, por isso entendo este passo como um, dentre muitos que estão sendo dados, rumo a este objetivo.

Evoco também a importância de se pensar novas formas de ensinar na esfera pública, em meios que se entrelaçam em espaços e culturas diferentes. Penso o livro como a manifestação física de decisões sobre o ensinar, portanto, também como uma potencialidade no sentido de propor discussões frutíferas.

CAPÍTULO 2: Conhecendo o livro didático Sociologia em movimento

Começarei minha análise do livro didático pela apresentação. Tomo como essencial definir claramente em que contexto o livro foi publicado, assim como autores diversos, editora, motivo de publicação, ano de circulação, a organização de conteúdos, dentre outros aspectos que contém os volumes e as decisões que os cercam.

O volume se intitula “Sociologia em Movimento”, teve sua segunda publicação em 2016, pela editora Moderna, foi publicado segundo o regimento da PNLD de 2018, estando vigente pelos próximos 3 anos (2018, 2019 e 2020).

O material tem por pretensão estar em circulação do 1º ao 3º ano do ensino médio compondo o material do componente curricular de sociologia.

Figura 1 - Capa da 2ª edição do livro “Sociologia em Movimento”



Fonte: Silva et al, 2016

Destaco a etiqueta presente na capa onde se lê “Manual do professor”. Em seguida, na contracapa do material didático, encontra-se uma dedicatória para os professores(as) do componente curricular e que porventura terão contato direto com

o volume na escola, em que constam orientações sobre o uso, contato da ouvidoria em caso de inconsistência no volume, assim como a indicação de “consumível”.

O termo “consumível” se dá pelo fato do material ser de uso final do(a) aluno(a). No entanto, existe também uma indicação para que o material esteja em uso até a conclusão no 3º ano, portanto, é de responsabilidade também do estudante o uso consciente do volume.

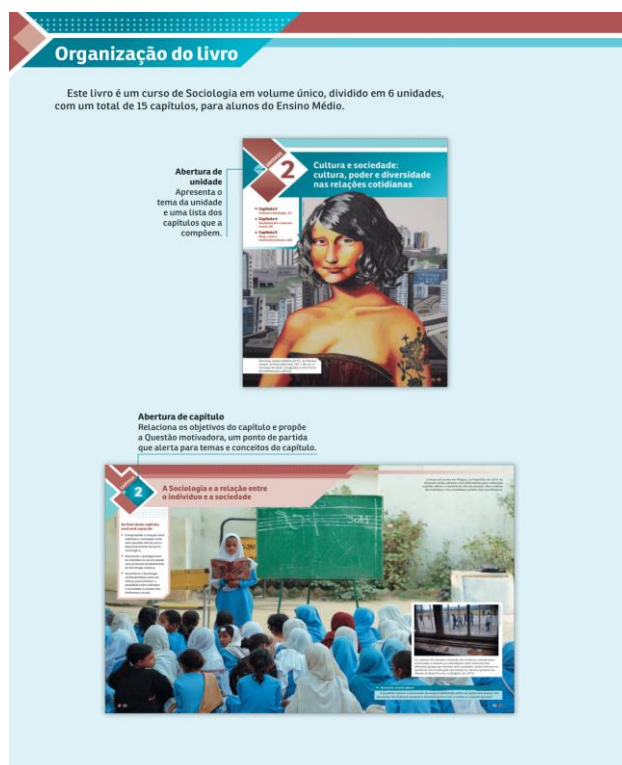
Na sua apresentação, que ainda está aglutinada na contracapa, existe também uma dedicatória para o estudante em formato de carta pessoal. Ressalto alguns trechos: “É possível que alguns de vocês já tenham entrado em contato com a sociologia, quer nas aulas de ciências sociais, quer em artigos de revistas e na televisão” (Silva et al, 2016, p.3). Destaco nessa dedicatória a omissão das outras ciências humanas que estão obrigatoriamente contidas no volume e no componente curricular de ensino, para tanto “sociologia” não comporta as contribuições contidas no próprio volume.

Em seguida, lê-se: “Uma característica importante deste livro é ter sido escrito por mãos calejadas da prática docente” (Op. Cit). Destaco a expressão “mãos calejadas” para caracterizar o trabalho docente contido no livro didático através dos professores(as) que estão na autoria. Chamo atenção para uma forma romantizada de se descrever o trabalho desenvolvido pela prática docente. “A ideia da romantização do trabalho docente, entendendo romantismo relativo a algo que denota lirismo, é aqui atribuída a descontextualização do professor em seu âmbito de trabalho” (Félix, 2020, p.3).

Não há uma relação direta entre a docência e o desgaste, no entanto, a expressão nos dá entender que o “produto”, que é o livro didático, é resultado cumulativo de trabalhadores(as) assíduos de suas profissões, longe de desconsiderar as dificuldades do trabalho docente (que são muitas). Faço esse apontamento no sentido de questionar a forma como o material é apresentado para colegas de profissão e estudantes, os que terão contato direto com ele.

Em seguida, a contracapa apresenta ao estudante uma pequena prévia de como está dividido o conteúdo apresentado uma espécie de guia das aberturas de unidades e capítulos que se seguirão:

Figura 2 - Contracapa do livro “Sociologia em Movimento”



Fonte: Silva et al, 2016.

Interessante abordar aqui como o material organiza o conteúdo e orienta o destinatário final. As unidades dividem os assuntos que serão tratados a partir das ciências humanas e sociais. A unidade 2, sobre a qual me debruçarei com mais afinco, está dividida em três capítulos, cada um deles contém um direcionamento de temas, que abordarei mais à frente.

Destaco, neste momento, a primeira orientação, onde se lê: “este livro é um curso de sociologia em volume único, dividido em 6 unidades, com um total de 15 capítulos, para alunos do ensino médio” (Silva et al, 2016, p.2). Portanto, o tamanho do conteúdo presume que este será acessado durante todo o ensino médio, o que corresponde a três anos de uso (em média). Destaco aqui o uso da palavra “curso” para se referir ao período de aplicação dos conteúdos da disciplina.

A primeira imagem que se pode observar, que inicia a unidade 2, é uma releitura de um clássico da pintura, a Monalisa de Leonardo Da Vinci, pintada por volta do século XVI, que se consagrou como uma referência de arte e cultura no mundo todo. A releitura de Mariana laterza, intitulada “Monalisa, monocromática”

(2011), no entanto, entrega um olhar mais atual de como seria a noviça pintada por Da Vinci em sua visão.

Pode se notar isso através dos elementos estéticos presentes na arte (cabelo, piercing, roupas e tatuagem), elementos que atribuímos como sendo manifestações estético-culturais próprias do século XXI, localizadas em contexto urbano que também são notáveis através do tipo de construção presentes na arte (prédios e rodovias).

Destaco a descrição presente na legenda da obra: “A recriação de obras consagradas é uma forma de manifestação cultural” (Silva et al, 2016, p.3). O material traz um exemplo de manifestação cultural/artística de fácil entendimento. Ainda assim, me atento ao exemplo: para que a mensagem de uma releitura seja passada corretamente, é preciso que o leitor tenha a referência base daquela manifestação, nesse caso a Monalisa de Da Vinci.

Questiono, portanto, o exemplo trazido pelo livro apontando que, para que a mensagem seja passada de forma eficaz, é preciso que o/a estudante tenha um conhecimento prévio da obra, seu contexto histórico e social e, portanto, uma prévia consistente de cultura que se chama “erudita”. O quadro da Monalisa está localizado no Museu do Louvre em Paris-França.

Assim sendo, a referência principal da mensagem está localizada fora do contexto sociocultural do estudante do ensino médio, em escola pública, em Goiânia/Goiás. Ainda que possam ter tido contato com a obra em outros formatos, por exemplo o digital, enxergo o exemplo trazido pelo livro didático falho, à medida que traz referenciais longínquos de manifestações culturais dos(as) estudantes.

É possível ainda se pensar sobre a cultura erudita como resultado de um acesso que demanda capital cultural⁴ (Bourdieu, 1970, p.32). Este desdobramento, do qual não me deterei propriamente, também está inserido na discussão sobre referencial cultural. Ainda que não constitua parte deste trabalho, é importante, ao meu ver, não ignorar as implicações de classe que podemos reproduzir ao falar sobre cultura.

Superadas as discussões sobre “alta” e “baixa” cultura, entendo que manifestações culturais como a arte são de fundamental importância para a formação crítica, ainda mais de jovens e adolescentes em contexto de aprendizado formal e

⁴ Para Bourdieu o capital cultural confere a algumas classes uma influência para além do capital financeiro, na forma de acessos a espaços, estudos e artes que não são acessadas por outras classes.

obrigatório, mas acho importante não perder de vista alguns pressupostos sobre este ensino. Como assinala Gersem Luciano, “à instituição escolar, (...) pode ser entendida como dispositivo oficial de transmissão cultural” (Luciano, 2019, p.59).

Da mesma forma, é importante pensar sobre que aspectos da cultura poderiam ter sido tomados como exemplo. Pensando a partir de uma perspectiva menos engessada do que se espera de manifestações culturais tidas como referenciais, a pintura corporal, por exemplo, carrega uma gama de significados e faz parte da realidade de diversos povos indígenas no território nacional.

“A pintura corporal carrega significados para além dos traços que podemos ver, a pintura veste, reveste”, ensina Célia Corrêa (2018, p.45). Trago esta nova perspectiva sobre pintura e referencial imagético tendo em vista uma potencialidade, os exemplos carregam intencionalidade. A interculturalidade como a penso perpassa por exemplos diversos, perspectivas múltiplas e, para além disso, por uma concepção contra colonial de elementos culturais.

É sempre importante pensar de um ponto de partida mais múltiplo, evocando campos de diálogo e diferentes cosmologias, em vez de apresentar algumas poucas, senão única, epistemologia centrada nos povos europeus, em suas manifestações localizadas de forma afastada do território nacional, para tanto: “Aqui não se trata de disputa, concorrência, paralelismo ou antagonismos, mas de soma de possibilidades de horizontes civilizatórios e de conhecimentos “ (Luciano, 2019, p.61).

Interessante seria ver a pintura corporal e seus significados estampar a contracapa de material didático como referencial de manifestação cultural. A Mona Lisa de Da Vinci sempre o será, no entanto é frutífero pensar como esses referenciais poderiam conversar nas páginas, ao invés de manifestar uma em detrimento de outra.

Na página seguinte, inicia-se o capítulo intitulado “Cultura e Ideologia”. Ao fundo, uma imagem de uma multidão em um show e, na nota da página, estão listadas as competências. De forma resumida é apresentado um referencial de expectativas do que os alunos terão de desenvolver até o fim do capítulo. As competências e habilidades da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para a Sociologia envolvem “analisar processos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais” (Brasil, 2018, p.35).

Darei enfoque a competência que tem relação direta com este capítulo, “avaliar as relações entre cultura e ideologia e sua importância na compreensão de comportamentos sociais” (Silva et al, 2016, p.3), as demais serão trazidas em

momentos oportunos para melhor compreensão. Em contraponto o livro traz exemplos de manifestações culturais regionalizadas.

Figura 3 - Manifestações culturais



Fonte: Silva et al, 2016, p.63.

Neste caso existem três exemplos de manifestações culturais, ao fundo uma manifestação cultural mais geral, comum em diversas partes do mundo e de caráter generalista, em seguida e a partir de outra perspectiva, exemplos de manifestações culturais de caráter bastante regional. Tanto a apresentação de bumba meu boi, quanto a dança de fitas estão localizadas em partes diferentes do território nacional.

De certo, os exemplos trazidos pelo volume estão, desta vez, mais próximos da realidade geográfica/social dos alunos. Ainda que haja barreiras de acesso a este tipo de manifestação cultural, elas evocam contextos nacionais. Bom lembrar, por exemplo, uma infinidade de trabalhos antropológicos realizados em festas regionais no território nacional.

As descrições que acompanham as imagens ajudam o estudante, e porventura o(a) professor(a), a identificar de que manifestação cultural se trata. Um pouco do contexto e explicação que as envolvem estão contidas nas legendas localizadas

embaixo da imagem: “A música é uma das expressões culturais da juventude” (Silva et al, 2016, p.63).

A afirmativa contida na frase traz um exemplo real de manifestação cultural e sua relação com a juventude, no entanto não é uma verdade absoluta. Talvez a ausência de exemplos desses jovens, de quais jovens estamos falando propriamente? Em quais contextos estes jovens, que o material evoca, utilizam a manifestação cultural citada? Também são indagações válidas. Caracterizo como ausência nesse caso porque ao evidenciar quais são esses exemplos, discussões antropológicas produtivas podem surgir.

Marcadores sociais como raça, classe e gênero estão presentes nos estudos sobre juventude. A ausência nesse caso massifica a percepção de juventude que, no entanto, é uma definição dada a milhões de pessoas de diferentes gêneros, classe, raça e região dentre outros marcadores sociais. Esses marcadores são assunto central em outras partes do material didático e que podem ser construídos através de diferentes abordagens didáticas.

No entanto, não vejo o porquê não poderia ser feito nos exemplos escolhidos. Pensar em novas formas de interligar conteúdos diversos dentro da disciplina incentiva uma perspectiva multidisciplinar na aplicação do conteúdo. Ao pensar exemplos considero importante também pensar sobre quais frestas pode se trabalhar assuntos de diferentes complexidades e carga teórica.

A música é, portanto, um ótimo exemplo evocado pelo livro. Ainda que não tenha um fim em si mesma, abre frestas onde se pode intervir de forma positiva, provocando os(as) estudantes a pensar sobre como a música pode ser instrumentos de resistência, representação, lazer e tradição em diferentes contextos culturais.

Como já mencionado anteriormente, é preciso que o(a) estudante desenvolva habilidades múltiplas ao fim da unidade. A criatividade é uma delas, para tanto evocar os elementos teóricos e conceitos que citei podem auxiliar no desenvolvimento dessa habilidade, pensando já sob uma perspectiva intercultural (esse termo também será motivo de reflexão) é de suma importância apresentar horizontes diversos.

A música como expressão cultural da juventude. Essa afirmativa, por si só, tem pouco a dizer sobre a juventude enquanto produtora de cultura e localizada socialmente. Quais tipos de música jovens da periferia costumam escutar? Será que a música atinge diferentes grupos sociais da mesma faixa etária, da mesma forma e, por conseguinte, o acesso a música é comum?

Esses e outros questionamentos são solo fértil para a construção de um senso crítico que pode ser levantado. É de extrema importância, a meu ver, não perder de vista o compromisso que o material didático tem com a diversidade cultural e com o senso crítico.

Para trazer exemplos de diferentes fontes, vou elencar a fala de Schweig (2019), um relato de sua pesquisa com docentes de sociologia:

O primeiro grupo, com a questão “Qual é a influência da música no comportamento dos adolescentes e na formação de sua identidade?” manifestou a vontade de entender os sentidos e o papel da música na vida de jovens que tocam instrumentos, cantam e participam de projetos musicais. Alguns deles traziam dúvidas sobre as possibilidades de seguir trabalhando profissionalmente como músicos. (SCHWEIG, 2019, pg.143).

A experiência trazida pelo relato da professora é um bom exemplo de como questionamentos podem surgir a partir de provocações e movimentos didáticos. Nesse caso, a música foi tema de questionamento por parte dos estudantes em uma atividade que surgiu a partir da provocação da docente, mas que não se deteve a isso somente.

A atividade permitiu que fossem trazidas novas perspectivas sobre o impacto da música na vida de estudantes. Trago o exemplo como potencialidade, pensando que estas compõem este excerto junto das ausências. No caso citado, a ideia era de produzir questionamentos nos grupos com o intuito de exercitar uma escrita etnográfica. Nesse sentido, o primeiro passo que a docente tomou foi o da indagação sobre questões diversas, com o intuito de “treinar”, como Ingold sugere, o olhar antropológico.

Seguindo as informações contidas na página do livro didático, tem-se o bumba meu boi e a dança de fitas. A meu ver, neste caso, o material fez um bom uso de espaço e contextualização para trazer os exemplos junto à sua imagem. Neste caso as manifestações culturais têm uma carga fortemente regional, o que adiciona novas perspectivas culturais nos(as) estudantes.

O uso de fotografias proporciona uma percepção aumentada dessas manifestações culturais. A localização também pode ser entendida como um identificador importante à medida que adiciona o elemento da regionalidade. O fato de serem festas de caráter popular também pode ser visto aqui como uma

potencialidade. A cultura popular mobiliza multidões e traz consigo elementos passíveis de análise.

A própria fotografia pode ser entendida como um recurso didático que tem potencialidades se pensarmos como ela pode ser utilizada através de um olhar antropológico. Trago aqui a fala de Edgar Kanaykō⁵, do povo Xakriabá, sua perspectiva sobre o uso da imagem fotográfica;

Penso a produção de imagem fotográfica como um meio de registro dos aspectos da cultura e da vida de um povo. A fotografia historicamente por assim dizer, é inicialmente mal-vista entre as comunidades indígenas, que passam a apropriar-se dela como uma forma de revelar o que os olhos não podem ver (Queiroz e Manegat, 2023, s/p).

Em seguida, no fechamento da página, o material traz uma questão motivadora, que segundo sua própria definição significa “um ponto de partida que alerta para temas e conceitos do capítulo” (contracapa). Neste capítulo, a questão motivadora se apresenta em forma de indagação que é a seguinte: “De que modo minhas opiniões e decisões são influenciadas pela cultura e pela ideologia da sociedade em que vivo?” (Silva et al, 2016, p.63)

A questão motivadora ter se apresentado em forma de provocação também me remonta a uma escolha pedagógica à medida que inicia a discussão para com os remetentes. No entanto, destaco que a mesma questão não é retomada ao fim da unidade, o que me faz questionar a eficácia da estratégia pedagógica.

A retomada de uma indagação após um percurso teórico, neste caso a questão motivadora, serve de análise para percepções que podem ter mudado dentre os estudantes. Também serve como uma estratégia de fixação do que foi apresentado ao longo do capítulo e, portanto, promove maior aproveitamento do que foi levantado em sala de aula.

Neste sentido, vejo como sendo uma ferramenta faltante, no sentido de que a aplicação não concretiza para que foi idealizada, pelo menos não em si mesma. Para que se tornasse mais eficaz, acredito que uma indicação de retomada da questão

⁵Edgar Kanaykō Xakriabá é fotógrafo e artista plástico do povo Xakriabá, foi indicado ao prêmio PIPA no ano de 2023, é professor e oferece oficinas de arte e fotografia para jovens de seu povo dentro do território. Mobiliza arte e educação num fazer marcante, registrando seu olhar sobre seu território e seu povo através das câmeras.

motivadora poderia funcionar. Ainda assim, entendo o livro didático como um apoio ao educador(a), a presença da questão motivadora como se apresenta pode passar despercebida.

2.1. Cultura: pensando lacunas e potencialidades

Na página seguinte (Silva et al, 2026, p.64), inicia-se uma apresentação teórica, parte intitulada “Primeiras Palavras”. Esta se propõe a apresentar ao(à) aluno(a) conceitos que servirão de base durante toda a unidade. Destacarei algumas partes que considero cabíveis de análise, seguindo a organização que já venho montando até aqui.

Lê-se o seguinte: “Muitas vezes, no entanto, estrangeiros são vítimas de preconceito e violência quando chegam a um país que tem uma tradição cultural diferente da sua” (Silva et al, 2016, p.64). A cultura pode ser de fato fator de exclusão social e preconceito, no entanto, diferentes outras lógicas de dominação e submissão também o são, o racismo, o sexismo e o preconceito de classe se evidenciam em casos onde há um deslocamento de território nacional ou mudança de contexto cultural.

Destaco aqui a ausência do termo “xenofobia”, caracterizado como o ódio ou hostilidade ao estrangeiro (territorial ou etnicamente) e sua cultura. Tipificar, nomear, a forma de preconceito em muitos casos pode ser uma forma identificar e promover ações de intervenção. Na construção do caráter crítico a nomeação e a identificação de situações de opressão são fundamentais.

Nesse sentido, o material peca ao não trazer de forma tipificada o exemplo dado. O uso desses termos evidencia situações onde este tipo de preconceito ocorre e identificar situações como essa é necessário para formação de um tecido social mais igualitário, aplicação de punições, formulação de políticas públicas, dentre outros desdobramentos. Aqui remonto a relação entre o processo educativo e a realidade social.

Em seguida, trago algumas definições do livro que gostaria de destacar de forma positiva:

A palavra cultura tem diversas origens e usos. Entretanto, para a Sociologia, ela é a base sobre a qual as sociedades humanas constroem seus diferentes modos de vida. É por meio da cultura que buscamos soluções para nossos

problemas cotidianos, interpretamos a realidade que nos cerca e produzimos novas formas de interação social (Silva et al, 2016, p.64)

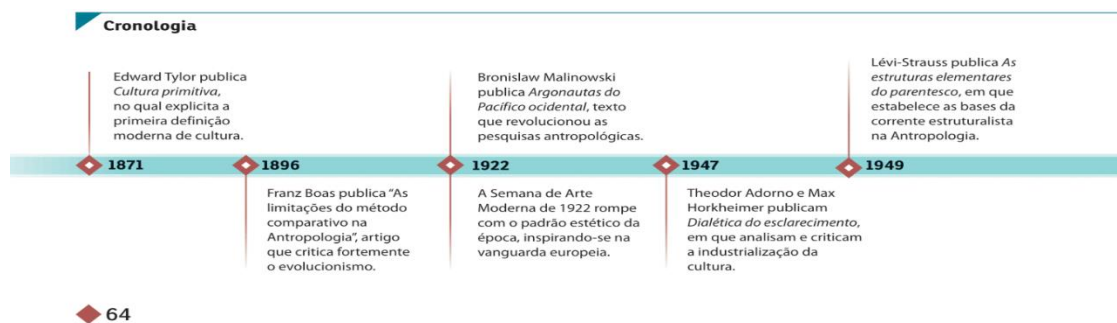
O material apresenta de forma crítica a relação, por vezes conflituosa, que existe entre os grupos humanos e a produção de cultura: “Porém, a construção da cultura não ocorre de maneira harmônica e igualitária. Ela é marcada por conflitos e relações desiguais entre os diversos grupos humanos” (Silva et al, 2016, p.64). A seguir, uma exemplificação dá continuidade a uma percepção mais crítica da cultura e suas manifestações:

Por exemplo, quando exaltamos a diversidade cultural brasileira, não podemos nos esquecer de que boa parte da cultura popular sofre preconceito e que os processos históricos que geraram essas expressões culturais foram e são marcados por conflitos nos quais negros, mulheres, nordestinos, indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas e outras minorias sociais são geralmente considerados cidadãos de segunda classe e suas contribuições para a formação da cultura são relegadas a um plano inferior (Silva et al, 2016, p. 64)

Destaco a perspectiva crítica sobre a formação de processos culturais. Ao elencar minorias sociais, o livro abre portas para discussões acerca das formas de opressão, interseccionalidades, dentre outros temas, que perpassam o ensino de ciências sociais, marcado por uma crítica às formas de hierarquização de culturas e perpetuação que, para Bourdieu, se manifesta em violências simbólicas (Bourdieu, 2007).

Ao fim da página, encontra-se uma linha do tempo, denominada pelo material de “cronologia”. Segundo a obra, “No início de cada capítulo, uma linha do tempo traz datas marcantes e fatos históricos pertinentes ao tema desenvolvido” (Silva et al, 2016, p. 64). Os fatos históricos apresentados são, em sua maioria, acontecimentos marcantes para a disciplina antropológica.

Figura 4 - Cronologia



Fonte: Silva et al, 2016, p.64.

O quadro cronológico apresenta publicações substanciais à antropologia, sociologia e à história do Brasil. Em uma visão multidisciplinar, em uma abordagem resumida e palatável, a apresentação de obras e fatos históricos, nesse caso, endossa e complexifica a discussão sobre o tema, o que, de novo, enxergo como algo positivo.

Resumir escolas de produção antropológica em formato de quadro é uma alternativa interessante, pois diversifica o formatado em que conteúdos são apresentados. Não é somente o texto em sua composição tradicional, as menções às correntes de produção antropológica e suas devidas críticas, assim como as obras e seus autores, completam essa dinâmica.

Recorrer a um quadro cronológico estimula a percepção histórica do desenvolvimento das discussões antropológicas que acompanham a história da disciplina em formato mais pedagógico, se assim podemos definir. O conteúdo pode ser retomado e questionado por parte dos(as) estudantes e do(a) educador(a) tendo como base o formato que o livro apresenta como acontecimentos cronologicamente marcados.

Destaco, em seguida, um pequeno trecho que apresenta uma perspectiva crítica interessante sobre processos interculturais de formação: "Muitas vezes, os saberes que você traz para a escola ou sua experiência de vida e sua realidade social são ignorados no processo educativo" (Silva et al, 2016, p.65). Cabe dar foco também a forma como o material se aproxima do(a) aluno(a) em uma linguagem mais coloquial.

O volume se apresenta para o estudante em formato de conversa informal, ainda assim o tom é de crítica sobre o processo educativo que desconsidera a realidade social do aluno. A meu ver, uma postura bastante positiva, evitando

omissões e apresentando um olhar mais reflexivo do processo educativo como um todo. Esse “aviso” é um chamado para uma postura mais questionadora dessa dinâmica.

Ao provocar os(as) remetentes, o material didático abre espaço para críticas ao seu processo de construção de conhecimentos e ao sistema educacional como um todo. De certo, é uma postura bastante interessante já que se baseia em uma visão mais democrática de ensino, onde os(as) alunos(as) podem exercitar seu senso crítico e a capacidade de dialogar com o contexto escolar de forma mais democrática.

Após a introdução dada sobre perspectivas pessoais, o livro adentra no tema “ideologia”. A seguinte introdução apresenta um preâmbulo: “Cada grupo ou coletividade constrói sua visão de mundo com base em contextos históricos e práticas sociais específicas.” (Op. cit.). Aponto, porém, para a ausência de exemplos concretos, que poderiam desde já nortear a discussão.

Ainda assim, a posição de associar grupos e coletividades a visões de mundo, “cosmologias e ontologias”, é um caminho produtivo para perspectivas interculturais e menos eurocêntricas do que seria a “ideologia do grupo”. Utilizo este termo tomando como base o que o próprio material destaca para explicar no trecho seguinte:

“Quando isso ocorre, estamos diante do que chamamos ideologia. Nesse sentido, a ideologia pode ser compreendida como o conjunto de visões de mundo produzidas por determinados grupos sociais” (Op. cit.). Tomarei cabo da discussão que o volume traz do que seria “ideologia”, primeiro explicando melhor o que entendo a partir do termo, depois adicionando novas perspectivas que considero como potentes para discussão.

A “ideologia” implica em conjunto de ideias e concepções de mundo que direcionam ações e formas de não agir, entretanto, é comum que este vernáculo venha acompanhado de carga intencional. Em muitos casos, a ideologia tem por si só uma carga negativa quando associada a grupos de dominação e sobreposição de interesses políticos, sociais e culturais, de um sobre os outros.

Faço o movimento de apresentar perspectivas sobre o termo, pois o material apresenta uma definição simplista e não se atém às diversas outras interpretações, nesse caso, se apoiando a uma visão acusatória de carga prontamente negativa.

Seguindo a perspectiva crítica sobre o sistema de educação tradicional, lemos no material o seguinte: “A escola tradicional é um veículo para a difusão da ideologia

dominante, e, por isso, há uma desvalorização da cultura popular, que propõe outras formas de pensar e de agir no mundo” (Op. cit).

Há neste trecho a apresentação de uma dicotomia entre ensino tradicional (ideologicamente orientado) *versus* cultura popular. Aqui vejo como uma potencialidade. Ao apresentar uma posição nada neutra sobre a posição ideológica que o ensino tradicional reproduz, o livro didático abre possíveis discussões de carga crítica.

Apontado que não existe uma potencialidade no sistema tradicional de ensino, o próprio termo “ideologia dominante” torna evidente que existem jogos de interesse que selecionam quais e de que formas os conteúdos são ministrados o que, entre outros desdobramentos, descredibiliza o conhecimento popular. Este seria o portavoiz de visões alternativas de mundo, menos hierarquizadas e, portanto, mais horizontais.

Menciono como potente a discussão trazida pelo volume pois ela se desdobra em possibilidades de questionamento sobre as formas de ensino e as ideologias dominantes, e o papel da escola nesta trama. Utilizo este espaço, aberto pelo material, para tecer questionamentos sobre o “pacto ontológico da crença” (Vieira, 2021, p.3) que o conhecimento firma, dentro e fora da academia.

A contribuição de Jeanne Favret-Saada é orientada dentre outras coisas as reflexões sobre etnografias produzidas em contato com a bruxaria, dentre outras manifestações, tensionando a relação entre etnógrafo e o campo. A antropóloga tenciona também a relação entre conhecimento e crença, que culmina numa crítica ao cientificismo na antropologia e na visão hierarquizada sobre as crenças e, por sua vez, outras formas de conhecimento.

O trecho, a seguir, do trabalho de Vieira resume o conceito e insere outros pontos de partida: “o pacto ontológico da crença como uma operação de hierarquização científica dos conhecimentos que o(a) pesquisador(a) tende a desempenhar involuntariamente no campo e na escrita” (Vieira, 2021, p.5).

Para tanto, os pactos odontológicos firmados possuem uma infinidade de desdobramentos. O firmado com a ciência branca/colonizadora é o que, talvez, seja mais evidente a se notar. Adiciono ainda um possível desdobramento deste pacto e suas consequências.

Esses “pactos” firmados se mantêm em vigor não apenas através da academia e dos seus conhecimentos produzidos na antropologia, são, por sua vez, reafirmados

a cada vez que se trata de ciência, são acionados no ensino, nos materiais didáticos e nas formas de ensinar e ser ensinado.

A denúncia trazida pelo livro didático alerta sobre algo nesse sentido ao tratar com criticidade quais conhecimentos são acionados no sistema de ensino e sobre quais há uma desvalorização intencional. Ainda assim, a crítica não é satisfatória pois não apresenta outras perspectivas que os conhecimentos populares podem adicionar.

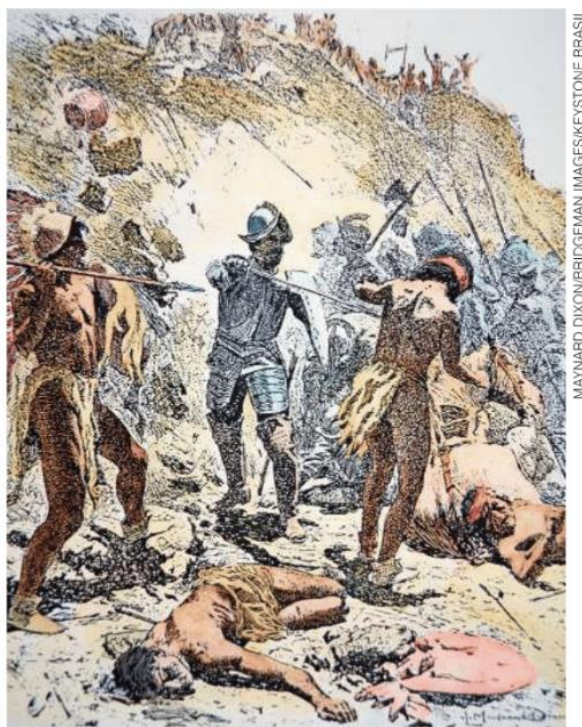
Simple poderia ser olhar para o material que escolhi e ver nele formas dicotômicas de tratar o conteúdo, mas, como nesses casos, existe um duplo posicionamento que pode ser visto como potencialidade e lacuna ao mesmo tempo. Acredito que é nesses momentos que a atuação do educador tem maior peso. Mesmo que não seja esse o foco deste trabalho, enxergo aqui a oportunidade de algo mais propositivo.

Creio que formas muito radicais de olhar para o material também podem contribuir para análises futuras. Este trabalho trata de uma análise crítica de um material didático que também passou por curadoria por parte de seus autores e banca, assim as contribuições que tento expor não se limitam a uma forma única de enxergar os trechos, pelo contrário, há momentos onde aponto para uma dupla característica, onde reside tanto potencialidades quanto lacunas.

Seguindo na direção que o volume toma, para a relação entre cultura e ideologia, lê-se “Cultura e ideologia são conceitos que explicam a relação intrínseca entre pensamento e ação” (Silva et al, 2016, p.65) e, em seguida, que existe entre essas dimensões e nossas ações, parte para uma abordagem mais concreta do conteúdo. De novo, numa postura teórica-pedagógica interessante.

Na extremidade direita da página, encontra-se uma imagem que aborda o tema da colonização e seus embates:

Figura 5 - Pintura, Obra de Maynard Dixon



Fonte: Silva et al, 2016, p.65.

A imagem se refere a uma obra de arte que retrata um conflito entre colonizadores e indígenas no século XVII, seguido do trecho: “o mundo é formado por uma imensa diversidade cultural” e, em seguida, “a construção de diferentes culturas é marcada pelos conflitos e pela imposição de valores” (Silva et al, 2016, p. 65), apontando para processos de formação cultural que tem uma raiz conflitante na sua descrição lê-se.

Revolta de indígenas no século XVII, na obra *The Pueblo Indian Revolt of 1680*, do artista estadunidense Maynard Dixon (1875-1946). O mundo é formado por uma imensa diversidade cultural. No entanto, a construção das diferentes culturas é marcada pelos conflitos e pela imposição de valores das classes dominantes. (Silva et al, 2016, p. 65)

O colonialismo deixou como herança a formação de culturas nas Américas (não somente), fundadas em dominação e violência sistemáticas. O adendo que trago a este exemplo é ao da representação desses povos e suas formas de resistência. Ao buscar retratar um momento de embate direto entre colonizadores e colonizados, tende a impressão de que os combates se manifestam na dimensão do físico, o que de certo se sabe que não somente.

Evidenciar com representações imagéticas a existência de conflitos e dominação no processo de formação de culturas traz veracidade e perspectiva aos fatos históricos, complexifica a discussão sobre cultura e dominação, o entendimento que essas esferas nem sempre se constituem de forma amistosa e é comum que não o sejam evidencia o compromisso que o material tem com fatos históricos.

Ademais, utilizar de formas imagéticas para tratar de temas como dominação cultural também enriquece o material. Porém, o tema por si só requer uma atenção maior, mas a forma como o material traz exemplos concretos pode significar uma abertura para o educador, futuramente, tratar com mais profundidade o tema. Reitero a capacidade que o material didático tem de evocar discussões e servir de sustentação para a aplicação de conteúdos diversos.

Para os próximos subtítulos e capítulos utilizarei de citações diretas das partes que pretendo analisar, assim como das imagens e referenciais que fazem parte da análise anunciada tendo como ponto de partida o início do capítulo 2 do livro didático.

2.2. Civilizações: cultura e seus exemplos práticos

No capítulo 2, iniciado na página 66, o enfoque será o tema “cultura “ e seus desdobramentos, assim como exemplos e diferentes interpretações através de uma definição do próprio termo: “Em sua origem latina, cultura deriva de *colere*, que significa cuidar, cultivar, podendo também adquirir um sentido ligado à saúde fisiológica (cuidar do corpo), à religião (cultuar uma divindade) ou ainda à produção de alimentos (agricultura)” (Silva et al, 2016, p.66).

Ao destacar a polissemia do próprio termo, o volume abre novamente espaço para discussões fecundas. De fato, o termo cultura pode ser acionado em diferentes contextos e se referir a manifestações materiais e não materiais diversas. Ao trazer a palavra, seu processo de formação e também seus usos mais comuns em diferentes contextos sociais, aciona-se a imaginação e se abre possibilidades de aplicação pedagógica.

Em seguida, uma pequena definição: “a cultura consiste no conjunto de práticas, saberes, normas e valores de uma coletividade, servindo de fundamento para as relações sociais nela estabelecidas” (Op. cit). Ainda que simplificado, vejo a definição dada pelo material como satisfatória, dentro dos parâmetros de

aprendizagem e complexidade que se exige para a discussão no contexto escolar de aprendizagem.

Partir de uma definição mais sintética do termo tem como principal função a fixação inicial do conteúdo. Fixar os conceitos simplificados é uma postura inicial para a aplicação geral do conteúdo que, via de regra, não é desconsiderado nas etapas de aprendizagem.

Para dar continuidade ao que foi introduzido no parágrafo citado e apresentar exemplos ao(à) leitor(a), o volume recorre novamente a recursos imagéticos: uma manifestação de cultura popular, mulheres vietnamitas se alimentando em um mercado. Na descrição alguns elementos são evocados: vestimenta, comida e relações sociais.

Figura 6 - Fotografia, Mercado em Bac ha, Vietnã



Mercado em Bac Ha, Vietnã, em 2012. A cultura pode ser percebida por meio de diversos elementos, como vestimenta, comida e normas de relações sociais.

Fonte: Silva et al, 2016, p.66.

Evoco outra vez a potencialidade do material ao buscar exemplo de manifestação cultural popular, apresentar elementos diversos (vestimenta, comida) que diversifica a discussão e abre oportunidade para tratar de diversidade cultural e interculturalidade de maneira mais palatável ao(à) leitor(a).

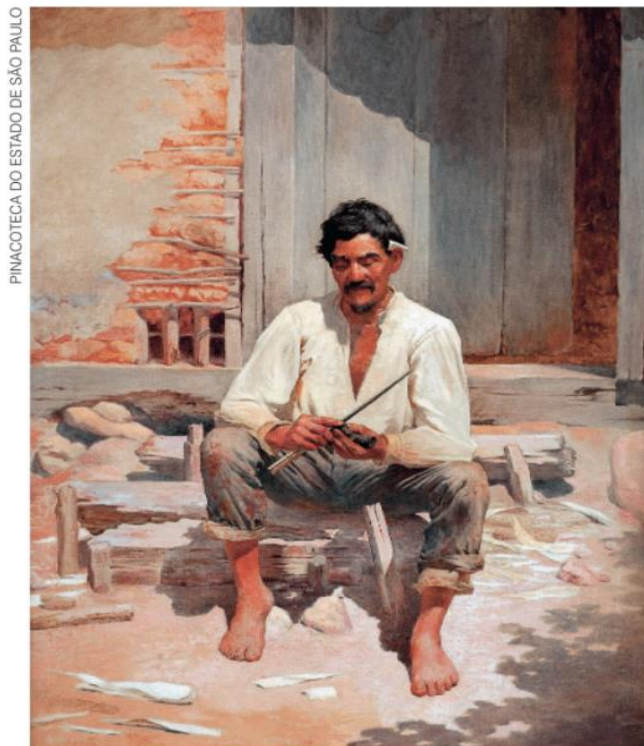
Dando continuidade ao que é apresentado na introdução sobre cultura, exemplos do senso comum são trazidos no texto: “Quando afirmamos que ‘uma pessoa tem muita cultura’, o termo está sendo utilizado no sentido de educação formal ou acadêmica” (Op. cit.). O que se segue é uma observação: “Essa, porém, é uma utilização típica do senso comum” (Op. cit.).

Em seguida, o contraponto é sustentado no entendimento científico sobre o assunto: “As Ciências Sociais compreendem diferentes formas de inserção na cultura, tendendo a descartar qualquer hierarquização que resulte na discriminação de pessoas ou grupos sociais” (Op Cit).

Ao tratar de discriminação cultural como um tema pertinente dentro e fora dos debates científicos, o volume questiona a forma como a cultura pode ser motivo de discriminação de pessoas e grupos, ao tratar da hierarquização que comumente é usada como forma preconceituosa de tratar diferentes origens culturais, o volume coloca em foco questões latentes.

Como exemplo do uso discriminatório do vernáculo “cultura”, o livro didático cita a hierarquização entre cultura urbana e cultura rural. A construção imagética é a do “jeca”, personagem da cultura popular brasileira que, via de regra, está associada a uma pessoa sem estudo ou modos, que vive no interior do país.

Figura 7 - Pintura, Caipira picando fumo



Almeida Júnior (1850-1899). *Caipira picando fumo*. 1893.

Fonte: Silva et al, 2016

No próximo parágrafo, o apelo é para formas de ver a cultura que não estejam intrinsecamente ligadas a hierarquização e preconceito: “Por outro lado, a cultura é pensada como práticas e valores de um grupo social, na sua dimensão material e imaterial, como patrimônio a ser preservado e transmitido” (Silva et al, 2016, p.67). Neste caso, pesa a concepção de cultura associada à ideia de patrimônio.

As dimensões material e imaterial são trazidas à tona como distantes da ideia de hierarquização de uma sobre a outra, ou mesmo entre uma cultura e outra, no entanto, uma lacuna se abre aqui: as manifestações materiais e imateriais da cultura popular não estão livres de preconceitos e hierarquizações, ainda que a medida de reconhecimento legal busque o oposto.

Tanto as manifestações culturais materiais quanto imateriais são alvo de hierarquizações. O fato de muitas serem ‘tombadas’ como manifestações culturais legítimas da cultura brasileira estimule um entendimento social de sua importância, é de se pensar que a hierarquização faz parte de uma visão preconceituosa acerca dessas manifestações culturais.

Não podemos descartar a importância dos processos legais para repensar essas formas de hierarquização. Ao patrimonializar uma manifestação cultural, há a premissa de que é estimulado na sociedade a valorização dessas manifestações culturais em detrimento de uma postura preconceituosa.

Em seguida o texto traz um trecho que apresenta uma conclusão deste com o seguinte “compreender os conflitos culturais e a construção de uma crítica à dominação cultural que historicamente destruiu diversas sociedades e grupos sociais” (Silva et al, 2016, p.67). De novo a ausência de exemplos concretos faz falta, ainda que em outros momentos isso fora brevemente tocado, este trecho apresenta um potencial para exemplos mais concretos que são pontos importantes para cunhar discussões.

O trecho seguinte do livro tem o título de: “O conceito de cultura e a Antropologia”, apresenta uma das maiores lacunas do material didático, ao meu ver. Em grande parte isso se dá pelo uso de termos e ausência de problematizações mais robustas e críticas acerca do desenvolvimento da disciplina, do contato interétnico, do colonialismo, dentre outros aspectos. Para melhor destrinchar a sessão, a dividirei em partes, tornando o processo mais produtivo e de fácil entendimento.

A primeira parte que destaco como passível de apontamento está logo no início: “quando as grandes navegações permitiram que os europeus conhecessem

novas partes do mundo” (Silva et al,2016, p.67). Destaco aqui a presença de termos eufemistas, “permitiram” e “conhecessem”. Esses termos, neste contexto, direcionam para uma percepção natural e fluida desses processos históricos.

As grandes navegações foram construídas a partir de uma iniciativa expansionista da coroa portuguesa a fim de enriquecimento. Estranho, portanto, a presença do termo “permitiram”. Este processo se deu de forma imperialista e visando a conquista de bens e povos, nada foi “permitido”, não houve pedido de licença, pelo contrário a máquina do imperialismo se estendeu em todas as direções sob as quais foi possível alcançar.

O termo “conhecessem” também remete a uma postura neutra sobre os acontecimentos. A invasão que seguiu em curso a partir das navegações não foi um processo que permitiu conhecer de forma neutra, sem deixar grandes alterações ou sequelas, pelo contrário, o resultado das invasões são processos de alteração significativa para os povos indígenas das Américas, da fauna e flora do continente, além de outras formas de apagamento e manutenção da dominação que se sucederam.

A expressão seguinte segue o mesmo posicionamento. A postura explicitamente “neutra” das palavras abre lacunas perigosas sobre o conteúdo e os processos de formação de culturas a partir da dominação, “o surgimento de impérios coloniais” (Op. cit.). Impérios não surgem, eles se estabelecem a partir de dominação sistêmica, neste caso a custo do genocídio negro e indígena diante de mais de 500 anos de dominação imperial portuguesa.

O livro segue com o seguinte termo: “intercâmbio cultural” (Op. cit.). Mesmo que haja um processo de troca entre as culturas no novo continente, é importante não perder de vista que este intercâmbio se deu de forma extremamente conflituosa e violenta, por conseguinte “até hoje marca as relações entre as diferentes regiões do planeta” (Op. cit.).

Cabe pontuar a ausência de exemplos mais concretos sobre os desdobramentos contemporâneos. Estes podem ser campo de discussão fecunda sobre os impactos do imperialismo e do choque intercultural nas sociedades modernas. Esta, por sua vez, carrega “seus pensamentos, seus conhecimentos e suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprias da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista” (Luciano, 2019, p. 59).

“O método científico oferecia uma nova chave para a descoberta de nossas origens e futuros possíveis” (Silva et al, 2016, p.67). Este método científico, a que o livro se refere, está muito centrado num contexto de racismo científico, produto de associação entre um império categoricamente racista e uma forma de fazer ciência centrada nos estados nacionais expansionistas.

Este método científico, portanto, está eminentemente imbuído de problemas severos em seu cerne, dos quais os próprios antropólogos(as) se debruçaram sob ameaça de ter sua disciplina destruída. Aqui, me atento às lacunas dos trechos mencionados e expressões usadas, pois essas podem se tornar portal de interpretações dúbias e lacunas para revisionismos.

Reforço novamente que o material tem garantido por lei, a obrigatoriedade de tratar da história e cultura indígena e afro-brasileira, também com a formação crítica dos(as) alunos(as), amparado pelas leis e diretrizes de amplitude nacional. Ainda assim, em várias partes, o material através de suas lacunas, como no caso acima, oculta ou atende parcialmente tais legislações.

Não se deve perder de vista o imperativo categórico que visões de mundo apoiadas em “ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir a determinados objetivos” (Luciano, 2019, p.67) possuem em sua constituição. Nesse sentido, a neutralidade não é possível, por isso o volume peca ao não explicitar de forma clara essas ontologias.

No subtítulo mais a frente, lê se que “entre os séculos XIX e XX, os relatos de viagem e a reflexão filosófica sobre a diversidade dos povos abriram espaço para a reflexão sociológica e antropológica sobre a cultura” (Silva et al, 2016, p.68). A perspectiva trazida aqui é de um contexto de maior abertura das ciências sociais (ainda eurocêntricas) sobre a diversidade de povos e culturas, resultado do contato intercultural apresentado nos subtítulos anteriores.

Aqui o volume se debruça sobre a discussão determinista que toma conta da disciplina e, em certa medida, do senso comum, sempre que se trata de cultura e diversidade cultural:

Embora o determinismo biológico e geográfico seja refutado pelas Ciências Sociais, essas ideias ainda hoje influenciam o senso comum. Para esclarecer a questão, estudos antropológicos mostram que sociedades com origens biológicas semelhantes ou que ocupam a mesma região geográfica podem

apresentar comportamentos e formas de organização bem diversos.(Silva et al, 2016, p.68).

Seguinte a essa visão presente no senso comum, o material refuta esses argumentos com a dimensão que a própria disciplina apresenta em contraponto ao determinismo biológico ou geográfico: “Para a Antropologia, as experiências históricas vividas em cada sociedade são o fundamento das diferenças entre as culturas, que se explicam, por sua vez, pelos diferentes valores e práticas advindos da vida em sociedade” (Op. cit.).

Para embasar a antropologia, o material traz exemplos de dois povos diferentes, que se encontram em condições geográficas semelhantes e, no entanto, apresentam diferenças consideráveis em seus sistemas culturais, o que é possível observar através das vestimentas, adereços e habitação.

Figura 8 - Fotografia, Diferenças culturais

Integrantes do povo Sami, em Utsjoki, na Finlândia, e representantes dos Nanuvut, grupo inuíte, em uma tenda típica, no lago Baker, no Canadá, em 2013. Apesar de viverem em clima semelhante, os povos podem desenvolver traços culturais bem diversificados.



TON KOENEZUMAPRESSGLOW IMAGES



TIPSZUMAPRESSGLOW IMAGES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Pi

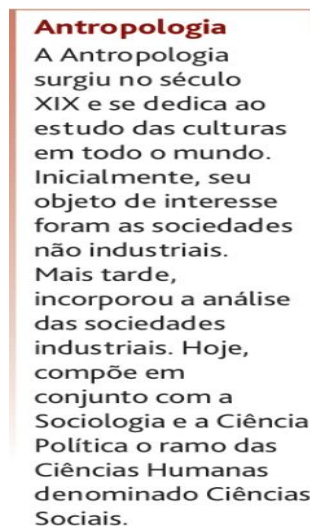
Fonte: Silva et al, 2016, p.68

CAPÍTULO 3: Trajetória da antropologia em foco

O capítulo seguinte do livro didático recebe o título “Escolas antropológicas”. Nele apresentam-se as diferentes perspectivas que as escolas antropológicas produziram sobre a cultura e seus desdobramentos. No parágrafo introdutório é apresentado um questionamento provocativo: “Mas como a Antropologia explica as manifestações culturais em meio à diversidade existente?” (Silva et al, 2016, p.68). A pergunta é norteadora de questões, o que vejo como potencialidade do material.

Em grande parte, o material apresenta uma contextualização histórica das escolas antropológicas, categorizando a forma “de ver” a cultura. Uma nota apresenta a disciplina de forma mais ampla para o estudante:

Figura 9 - Quadro de definição antropologia



Antropologia
A Antropologia surgiu no século XIX e se dedica ao estudo das culturas em todo o mundo. Inicialmente, seu objeto de interesse foram as sociedades não industriais. Mais tarde, incorporou a análise das sociedades industriais. Hoje, compõe em conjunto com a Sociologia e a Ciência Política o ramo das Ciências Humanas denominado Ciências Sociais.

Fonte: Silva et al, 2016, p.68

Em seguida, sob o subtítulo “Relativismo cultural: Antropologia e diversidade cultural” (Silva et al, 2016, p.69) é inserido a perspectiva da diversidade cultural sob a ótica do relativismo cultural. Sobre essa parte, gostaria de apontar algumas questões. A primeira delas está na quantidade de conteúdo apresentado pelo material, o que a meu ver é insuficiente já que se trata de uma discussão tão importante.

Apenas um parágrafo divide o início do fim do subtítulo. Ainda que o conteúdo apresente considerações potentes para a discussão - destaco este pequeno trecho:

“O resultado desse esforço intelectual está presente nas diferentes correntes da teoria social, que têm em comum o reconhecimento da diversidade cultural” (Op. cit) - está longe de satisfatório.

Coloco em foco a lacuna mais evidente do material didático, isto porque a quantidade e disposição destinada ao tema são insuficientes e simplistas para dar conta da complexidade e diversidade do que se espera do tema, isso pela ausência de diversidade de autores(as) e perspectivas do que seria a diversidade cultural.

Muitos questionamentos podem ser levantados: sobre que diversidade estamos falando? Quais autores(as) poderiam contribuir com o conteúdo? Sobre que povos e culturas se apresenta a diversidade? Que opiniões estes povos têm sobre a diversidade cultural? dentre outras interrogativas possíveis de serem feitas. Neste ponto, o volume firma novamente o “pacto ontológico da crença” (Vieira, 2021, p.5)

Uma perspectiva crítica possível do assunto é o de ver o discurso da interculturalidade e diversidade cultural como “promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador” (Candau, 2000, p.10). O que vemos no material, neste caso, se constitui como uma promessa e dificilmente algo para além disso. Não há neste trecho nenhum recurso imagético ou complemento textual que possa aludir a uma perspectiva de diversidade cultural.

As lacunas aumentam em tamanho e profundidade de conteúdo quando se pensa nas potencialidades que este trecho poderia apresentar. A diversidade cultural é um tema potente para se pensar o próprio tema da cultura, do ensino da antropologia e da conformação educacional como um todo.

A escola deve exercer um outro olhar que pode ser entendido e guiado por outros princípios: através de outra ética e de uma outra lógica. É simples! Basta compreendermos que a nação Brasileira não é uma unidade homogênea, e sim uma unidade atravessada pela diversidade de identidades, línguas e diferentes formas de organização sociocultural. (KAYAPÓ, 2021, p.55)⁶.

As autorias indígenas que trago desde o início deste trabalho são centrais para a construção de uma educação intercultural e para a apresentação de “ontologias

⁶Edson Kayapó pertence ao povo Mebengokré, é historiador pela Universidade Federal de Minas Gerais, professor credenciado em ensino e relações etno-raciais no Instituto Federal da Bahia, sua escrita e seus projetos foram reconhecidos pela UNESCO e sua atuação e contribuições para formação e educação intercultural são notórias.

insurgentes”. Ao pensar formas outras de tratar temas como cultura, suas contribuições para a diversidade cultural poderiam ser fecundas neste espaço de lacuna que o material apresenta.

Outras categorias também são acionadas para formação em diversidade cultural, em que “interculturalidade” é a mais presente. Cabe ressaltar também que em nenhum momento da unidade que constitui o material para análise, o termo interculturalidade é citado de forma expressiva. Nesse sentido, a premissa de um material e de escolas que apresentem de forma adequada a diversidade cultural enfraquece.

Encontro na definição de Gersem Luciano uma perspectiva produtora sobre a interculturalidade a fim de apresentar novas perspectivas:

Para nós, a ideia de interculturalidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas: abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e aliados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética (Luciano, 2019, p.60)

Seguindo o que é apresentado, a definição do que é interculturalidade passa por uma apropriação para o autor, não se mantendo sobre seu significado mais conhecido, e sim a partir de uma perspectiva mais diversa sobre educação. Nessa abordagem, a educação é espaço de acionar diferentes perspectivas sobre as culturas, povos e formas de ensinar, sobre ontologias e epistemologias diversas atuantes em círculo.

O que pode ser entendido como “indigenizar” (Corrêa, 2018) a prática educativa. Essa postura, por sua vez, requer uma visão diversa sobre os povos e suas culturas, “significa que as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundo” (Luciano, 2019, p.62).

Ao partir de uma abordagem intercultural, a diversidade estaria atrelada ao invés de compor apenas um imperativo discursivo, daquilo que se promete ser diverso culturalmente e se apresenta de forma a firmar o já citado pacto ontológico (Vieira, 2021).

A lacuna deixada pela ausência dessa discussão fica mais evidente nas páginas seguintes do livro didático. As escolas antropológicas são apresentadas de

forma estanque, há a ausência dessas outras perspectivas apresentadas, o que poderia ser uma potência para o material no que diz respeito a criticidade e profundidade de análise, além da então promessa de diversidade.

A diversidade cultural, em suma, é apresentada apenas através de referenciais imagéticos. Ainda que positivos, eles são insuficientes para dar conta desta expressão e conseqüentemente da premissa do material. A interculturalidade na sua ausência dentro do conteúdo apresentado não traz consigo as portas abertas para novas ontologias se mantendo como “sofisticado, sistêmico, pretensamente imperativo e universal” (Luciano, 2019, p.60)

A postura que o volume toma é a de trazer as escolas antropológicas separadamente, com referência de autores, exemplos, dentre outros elementos que já utilizados em outros momentos. Sob o título de “Difusionismo: empréstimos e imitação cultural” (Silva et al, 2016, p.69) são apresentadas perspectivas sobre o surgimento do difusionismo e formas de imitação cultural: “o difusionismo foi importante no começo do século XX por ser uma teoria alternativa para a compreensão da diversidade cultural” (Op. cit).

Como uma forma de aproximar o que foi apresentado do destinatário final, a escolha é a de utilizar exemplos nacionais: “Um modo de refletir sobre a proposta difusionista é pensar que diferentes elementos da cultura brasileira surgiram em outros contextos culturais e foram trazidos para nosso país pelo contato com representantes de diversas culturas.” (Op. cit.). Aponto para a ausência de exemplos concretos dessas culturas.

De certo as manifestações culturais presentes no território brasileiro são resultado de empréstimos e imitação, mas aponto que trazer exemplos de algumas dessas culturas poderia enriquecer e trazer diversidade. Como recurso, o livro se utiliza de mais uma manifestação cultural regional.

Figura 10 - Fotografia, Foliões



Multidão de foliões no Farol da Barra, em Salvador (BA, 2015). O carnaval, elemento marcante da cultura brasileira, é exemplo de uma prática que se originou em outra sociedade e foi absorvida pelos brasileiros, adquirindo caráter próprio no país.

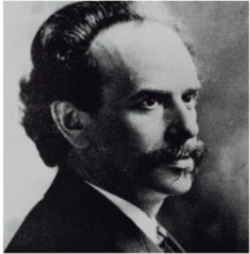
Fonte: Silva et al, 2016, p.69.

O culturalismo, que se encontra sob o título “Culturalismo: trajetórias e percursos culturais”, segue o formato apresentado na escola anterior. Este subtítulo, no entanto, coloca em foco a obra e contribuições de Franz Boas para a antropologia: “Segundo esse pensador, as diferenças culturais seriam resultado das trajetórias independentes dos grupos humanos. Assim, não indicariam uma hierarquia, mas as escolhas e experiências de cada sociedade” (Silva et al, 2016, p.70).

O seguinte recurso utilizado é de uma minibiografia do antropólogo Franz Boas onde há informações relevantes:

Figura 11 - Figura, Minibiografia Boas

Quem escreveu sobre isso



Franz Boas

Formado nos Estados Unidos, o alemão Franz Boas (1858-1942) rejeitou o evolucionismo e defendeu uma visão histórica da cultura por acreditar que ela seria a única capaz de permitir a compreensão das características de qualquer sociedade. Para ele, era função da Antropologia estudar de forma não linear as distinções entre as culturas, atentando para os percursos diferenciados construídos historicamente por cada uma delas.

Franz Boas, antropólogo precursor da crítica ao evolucionismo.

Fonte: Silva et al, 2016, p.70.

A próxima escola de produção antropológica que o material se debruça é o funcionalismo, sob o título de “Funcionalismo: método etnográfico e o relativismo cultural” (Op. cit). Procuo destacar neste subtítulo o conteúdo teórico acerca do relativismo cultural: “O reconhecimento da diversidade cultural foi uma das contribuições do funcionalismo para a Antropologia” (Op. cit).

Dada continuidade, o material apresenta uma perspectiva bastante interessante sobre relativismo cultural: “compreendidas tendo como base os sentidos atribuídos a elas por seus próprios praticantes, e não por aqueles que as observam de longe” (Op. cit), adicionando à discussão uma dimensão necessária ao falar de relativismo e diversidade cultural.

Ainda assim, o material estaciona aqui. O pequeno trecho citado não tem continuidade de forma textual ou imagética, essa só será retomada posteriormente, em um subtítulo próprio. Ainda que apresentada de forma prévia, questiono a possível falha de conexão entre o conteúdo e a escola antropológica apresentada, a lacuna aqui se configura na formatação do material.

Novamente os recursos imagéticos são acionados, desta vez evidenciando danças de diferentes regiões do país:

Figura 12 - Fotografia, Carimbó e Fandango



Nas imagens, diferentes regiões do Brasil constroem formas distintas de expressão artística por meio da dança: carimbó, na Ilha de Marajó (PA, 2013), e fandango, na cidade de Olímpia (SP, 2006). Para o funcionalismo, cada cultura encontra sua forma de resolver necessidades comuns às sociedades humanas.

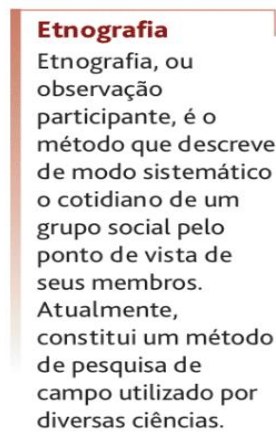
Fonte: Silva et al, 2016, p.70.

Questiono ainda a escolha da imagem de dança culturais para dar exemplo da escola funcionalista, outras manifestações culturais poderiam ser acionadas para estes exemplos, contudo não vejo a dança (de cunho regional) como um exemplo que

se encaixe corretamente neste caso que o material traz e reforça através do recurso imagético e na legenda.

A partir daqui o material didático introduz informações sobre o método etnográfico, contextualizando sua origem, a quem foi atribuído, assim como uma pequena definição onde se lê o seguinte:

Figura 13 - Quadro de definição etnografia



Etnografia
Etnografia, ou observação participante, é o método que descreve de modo sistemático o cotidiano de um grupo social pelo ponto de vista de seus membros. Atualmente, constitui um método de pesquisa de campo utilizado por diversas ciências.

Fonte: Silva et al, 2016, p.71

Entendido a premissa do material de apresentar contribuições teóricas de suficiente complexidade, a etnografia é colocada como correspondente a observação participante ainda que haja, hoje, uma discussão avessa a igualar esses termos. É de se compreender também a limitação que o formato de material possui com relação a quantidade de conteúdo assim como sua complexidade.

Novamente o recurso na minibiografia é acionado para enriquecer as percepções do estudante sobre as escolas antropológicas, dessa vez o nome de Malinowski é acionado como fundante do funcionalismo:

Figura 14 - Figura, Minibiografia Malinowski

Quem escreveu sobre isso



Bronislaw Malinowski

O polonês Bronisław Malinowski (1884-1942) é um dos fundadores da escola funcionalista. Sua principal contribuição à Antropologia Social foi o desenvolvimento de um novo método de investigação de campo, a **etnografia**, cujas origens remontam às suas pesquisas na Austrália, inicialmente com o povo Mailu (1915), e posteriormente com os nativos das ilhas Trobriand (1915-1918). De lá, saiu uma de suas obras de maior envergadura, *Argonautas do Pacífico ocidental*, de 1922.

Malinowski em sua pesquisa nas ilhas Trobriand, na Nova Guiné, feita de 1915 a 1918. A etnografia, método de pesquisa consagrado pela Antropologia Funcionalista, tornou-se referência para diferentes áreas do conhecimento.

Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
COLLECTION BOURGEOISE DES ARCHIVES/OTHELI IMAGES

Fonte: Silva et al, 2016, p.72.

A próxima escola a ganhar espaço no material é a antropologia estrutural. Cito o seguinte trecho que considero notório: “Para o Estruturalismo, as relações de parentesco são uma das formas de compreender as relações em um sistema cultural. Todas as sociedades conhecidas estabelecem regras para casamentos possíveis e proibidos entre seus membros” (Silva et al, 2016, p.72).

O material didático aciona por mais uma vez o recurso da minibiografia para enriquecer o texto. É de se perceber que para as escolas antropológicas, uma estrutura bastante parecida é reutilizada. Pelo que pude interpretar, o material opta por essa estrutura para manter uma constante forma de apresentação de conteúdos, as escolas antropológicas.

Como representante do estruturalismo, o material usa de forma estratégica a figura de Lévi-Strauss em sua minibiografia:

Figura 15 - Figura, Minibiografia Lévi-Strauss

Quem escreveu sobre isso



ULF ANDERSEN/GETTY IMAGES

Claude Lévi-Strauss

Claude Lévi-Strauss (1908-2009) é considerado o criador da Antropologia Estrutural. Iniciou seus estudos sobre os indígenas brasileiros quando foi professor da Universidade de São Paulo (USP), nos anos 1930. Em suas obras, propõe a busca pelo entendimento das estruturas que conferem sentido a um sistema cultural. Em contraposição à escola funcionalista, defendeu a **etnologia**, em lugar da etnografia, como principal método de estudo da cultura.

Claude Lévi-Strauss, criador da Antropologia Estruturalista.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 1998

Fonte: Silva et al, 2016, p.72

Por último, têm-se a antropologia interpretativa, dando enfoque a pequenas definições e mais recursos alternativos para complexificar o que é trazido textualmente: “nessa perspectiva, a cultura é um sistema simbólico, uma complexa teia de significados tecida pelos próprios seres humanos e da qual estes não podem se libertar” (Silva et al, 2016, p. 72).

O volume escolhe evidenciar os ditos comportamentos coletivos, trazendo exemplo dessas manifestações no cotidiano. Considero uma potencialidade, tendo em vista que é comum utilizar exemplos que sejam mais “palatáveis”, pois não necessitam de contexto específico e são de fácil absorção, a torcida de time é um desses.

Figura 16 - Fotografia, Comportamentos coletivos



SAUMYA KHANDEWAL/HINDUSTAN TIMES/GETTY IMAGES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Uma das características de uma crença religiosa é o compartilhamento de símbolos entre seus participantes. Na foto, devotos muçulmanos fazem suas preces, em Nova Délhi (Índia, 2015).

RICARDO BOTEELHO/BRAZIL PHOTO PRESS/FOLHAPRESS

Torcida da Seleção Colombiana comemora gol na partida disputada com a Costa do Marfim, pela Copa do Mundo, no Estádio Mané Garrincha, em Brasília (DF, 2014). A participação dos torcedores em um estádio envolve um conjunto de símbolos compartilhados que podem ser interpretados pelo antropólogo.

Fonte: Silva et al, 2016, p.72

Para deixar uma percepção mais resumida deste trecho do material, vejo como sendo de fundamental importância que se apresente as bases teóricas das quais se constitui uma disciplina, isso porque conhecer o que se entende como cânone traz robustez a formação teórica e crítica do qual a educação em ciências humanas encontra forte ponto de partida.

Como já mencionado anteriormente, as escolas antropológicas são apresentadas compondo um trecho teórico, referências imagéticas e uma mini biografia dos autores que o volume escolhe como fundante ou central dentro de determinado recorte histórico, ou que possua alguma contribuição notável. No subtítulo da antropologia interpretativa, a escolha é da minibiografia de Geertz:

Figura 17 - Figura, Minibiografia Geertz

Quem escreveu sobre isso



MARY CROSS PHOTOGRAPHER FROM THE SHELBY WHITE AND LEON LEVY ARCHIVES CENTER, INSTITUTE FOR ADVANCED STUDY, PRINCETON, NJ, USA

Clifford Geertz

O antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1926-2006) realizou pesquisas na Indonésia e no Marrocos que envolviam política e religião. O autor é comumente considerado o responsável pela difusão da Antropologia Interpretativa. Influenciado pelas análises de Max Weber, defende que a investigação antropológica deve interpretar os significados que os membros de uma cultura dão às suas práticas. Sua obra mais difundida, *A interpretação das culturas*, de 1973, propõe que o trabalho etnográfico deve abordar o papel dos símbolos na conformação das ações humanas.

O antropólogo e professor emérito estadunidense Clifford Geertz.

Fonte: Silva et al, 2016, p.72

Este é o último recorte de minibiografia que o volume apresenta. É de se destacar que todas as biografias que acompanham as escolas antropológicas são de autores conhecidos academicamente, destaque, no entanto, que minibiografias que de autores(as) diversos e seus contrapontos às teorias dos cânones, mesmo que de forma breve, poderia enriquecer o material didático.

É de se pontuar que a ausência de perspectivas diversas e interculturais, em alguns trechos, evidencia o que pontuei neste trabalho, apresentar epistemologias pautadas na diversidade cultural poderia enriquecer algumas das formas estanques de apresentar o cânone.

A proposta de novas perspectivas sobre cultura e seu ensino através do material didático, abre espaço para novas formas de aplicação de conteúdos que fazem parte da estrutura curricular obrigatória ao pensar na indigenização (Correa, 2018) de métodos educativos no contexto do material.

Partindo desta premissa ontológica diversa:

Ao indigenizar práticas educativas, a proposta é o contrário: o convite é para partir do todo, daquelas que são nossas raízes profundas, para chegar as miudezas, estas, pensadas sempre como práticas que nos levam a atuar no mundo de forma ativa, criativa e subversiva sempre que necessário” (Correa, 2018, p.58)

Um material didático que se proponha a trazer perspectivas interculturais precisa se abrir para novas ontologias e epistemologias numa forma mais circular e menos verticalizada de ensinar sobre cultura através do material. É de se esperar, portanto, que formas únicas de apresentar as culturas e a ciência que se propõe a estudá-la também estariam inseridas nessas formas outras de se apresentar.

O subtítulo seguinte se intitula “etnocentrismo e relativismo cultural “. Como é de caráter do material, uma pequena definição teórica apresenta o subtítulo ao leitor, a se destacar:

Etnocentrismo é, por definição, a visão de mundo característica de quem considera sua cultura e seu grupo étnico mais importantes que os demais. Essa visão produz uma avaliação arbitrária do outro. Com base em critérios de sua própria cultura, o Etnocentrismo julga como atrasados ou sem sentido as práticas e os valores culturais de outros povos ou grupos sociais (Silva et al, 2016, p.73)

A partir dessa breve definição, o material didático assume uma postura de denúncia apontando como práticas pautadas em uma visão de mundo etnocêntrica são danosas para a sociedade como um todo e, em específico, para grupos apartados social e culturalmente: “O olhar etnocêntrico sobre o mundo produz duas formas de agir que negam a diversidade cultural: o preconceito e a discriminação” (Silva et al, 2016, p.74).

Em contrapartida e como forma de refutar pontos de vista baseados no etnocentrismo, o volume apresenta o conceito de relativismo cultural e reforça o

posicionamento das ditas ciências humanas por uma postura de legitimação de diversas culturas existentes. Aponto o movimento de argumentação e contra argumentação presentes sob este subtítulo como produtores.

Sobre o conceito de relativismo cultural, grifado ao final, encontra-se: “Em oposição às ações e aos valores que rejeitam a diversidade cultural, as Ciências Sociais defendem o relativismo cultural” (Op. cit.) e completa: “Essa forma de pensar compreende que cada manifestação cultural é legítima quando avaliada de acordo com seus próprios critérios” (Op. cit.).

Entra, neste trecho do material, o conceito de diversidade. A ideia da diversidade cultural é apresentada de forma bastante sucinta: “A diversidade cultural é vista como positiva no âmbito da prática relativista, que a compreende como portadora dos fundamentos do direito de se expressar e, mais amplamente, de existir.” (Op. cit.).

Apresento o questionamento sobre o qual o termo está sendo evocado, no sentido de sempre questionar sobre de que culturas estamos falando. E já que se está falando de diversidade cultural, que diálogos interculturais são possíveis de compor o material didático?

O subtítulo encerra a ideia com alguns exemplos imagéticos interessantes:

Figura 18 - Fotografia, Práticas de resistência



As práticas derivadas do Etnocentrismo colocam em risco diferentes grupos sociais em todo o mundo. Na imagem, indígenas protestam em Brasília (DF, 2013), em defesa de seus direitos.

Fonte: Silva et al, 2016, p.74.



Praticantes do candomblé realizam cerimônia religiosa, no município de Lauro de Freitas (BA, 2014). O olhar etnocêntrico produz o preconceito e a discriminação de grupos e culturas. Os integrantes das religiões afro-brasileiras são vítimas constantes de preconceito e discriminação.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Como exemplos do impacto negativo que o etnocentrismo pode causar, o volume apresenta uma manifestação de um protesto em Brasília realizado por povos indígenas em defesa de direitos. O outro registro é de uma cerimônia de candomblé.

Potentes são os exemplos aqui citados. Ao trazer aspectos como direitos sociais e políticos e diversidade religiosa são acionadas questões potentes.

Chamo atenção para como as imagens assumem um caráter de resistência através do registro. Mesmo que em diferentes contextos, o material didático aponta para a carga cultural que ambas as fotografias possuem, no entanto, a ausência da definição de “racismo” como fonte primária desses e outros desdobramentos, me aponta para uma inquietação, pois o racismo e o etnocentrismo são produtos da colonialidade.

Em consequência disso, seria possível relacionar os conceitos de racismo e etnocentrismo a fim de estimular a visão crítica de estudantes, para fomentar a capacidade de reconhecer esses conceitos na própria tessitura social em que estão inseridos. Os recursos imagéticos do livro já possuem essa premissa, talvez com a implementação de uma legenda mais completa isso fosse possível.

3.1. Ideologia: teoria e exemplos práticos

Para dar continuidade a unidade, o livro adentra no capítulo intitulado “Ideologia e Comportamento Social”. A partir daqui a questão cerne do volume vai girar em torno do conceito de ideologia. Para introduzir a discussão evoco uma definição de Marilena Chauí: “Uma das formas da práxis social: aquela que, partindo da experiência imediata dos dados da vida social, constrói abstratamente um sistema de ideias ou representações sobre a realidade” (Chauí, 2014, p.41).

A estrutura que o material escolhe segue sendo a mesma dos capítulos anteriores, primeiro apresentando uma definição simples, em seguida exemplos de uso do termo ou conceito, recursos imagéticos e textuais, questões motivadoras de discussões, até culminar em uma reflexão final, curta, do capítulo. A estruturação, aponto como um dos pontos mais fortes desta unidade.

Para dar destaque a alguns trechos produtivos e com potencial de aproveitamento que me chamaram a atenção neste capítulo, aponto para:

Na vida social, quando enfrentamos um problema, buscamos soluções para ele. No entanto, as soluções encontradas não são neutras, ou seja, não estão isentas de valores. Todos os indivíduos e grupos sociais possuem interesses

diretamente relacionados às ideias que construímos ou que são apresentadas no processo de interação social. (Silva et al, 2026, p.75)

É inegável que há neste trecho uma postura crítica reflexiva que une situações do cotidiano e teoria social a fim de criar uma perspectiva crítica para o(a) leitor(a). Em outro momento, lê-se: “Esse conjunto de ideias e valores que orientam o comportamento e as decisões dos indivíduos e grupos compõem a ideologia.” (Op. cit.). Aqui, lê-se um pequeno resumo do que foi apresentado em formato mais curto.

No subtítulo seguinte, “O conceito de ideologia como falsa consciência”, o material traz uma aproximação bastante conhecida, a ideologia pela óptica marxista. Destaco aqui a nomeação do teórico e de uma de suas obras: “Marx, em parceria com Engels, desenvolveu o conceito de ideologia como ilusão ou falsa consciência, em uma série de manuscritos de 1846 que se tornaram conhecidos como ‘A ideologia alemã’.” (Op. cit.).

Outro ponto que gostaria de tornar claro neste subtítulo é a utilização de um cartoon que oferece uma visão crítica acerca do tema.

Figura 19 - Charge “Ideologia”



Para Marx, a ideologia é o universo simbólico que garante a manutenção da ordem vigente sob o controle das classes dominantes.

Fonte: Silva et al, 2016, p.75.

Na página seguinte, o excerto continua a situar o(a) leitor(a) sobre os desdobramentos marxistas acerca do que é ideologia, trazendo dentre outras coisas

a biografia de Antonio Gramsci e suas contribuições sobre a leitura social, a ideologia dominante, etc.

Para maior compreensão geral, utilizo, como exemplo, uma página na íntegra:

Figura 20 - Figura, página completa

◆ Ideologia como visão de mundo

Outra abordagem teórica sobre a temática da ideologia é a do filósofo e político italiano Antonio Gramsci. Seus estudos procuraram valorizar o papel da cultura no desenvolvimento da luta de classes.

Para Gramsci, a ideologia pode ser compreendida como **visão de mundo**, um conjunto de perspectivas produzidas pelas diferentes classes sociais que se materializam nas práticas sociais ao mesmo tempo que são influenciadas por elas, formando um sistema de valores culturais. A ideologia representa o modo como cada grupo ou classe social atribui sentido a suas experiências no mundo.

Duas consequências importantes derivam dessa visão. A primeira é a valorização da cultura na análise das relações sociais. A segunda é o papel que as classes dominadas podem ter no processo de transformação da sociedade.



Pessoas fazem fila em busca de emprego em Recife (PE, 2015). A ideologia dominante imputa aos trabalhadores a responsabilidade pelo desemprego.

Quem escreveu sobre isso



As ideias do filósofo Antonio Gramsci influenciaram Paulo Freire.

Antonio Gramsci

Antonio Gramsci (1891-1937) foi um dos principais intelectuais marxistas do século XX. É um dos responsáveis por valorizar o papel da cultura na luta de classes. Para Gramsci, a chegada das classes trabalhadoras ao poder deve ser precedida pela mudança de mentalidade da sociedade. Ele atribui à educação e à cultura uma importância significativa na formação da sociedade, pois são espaços para a construção da **hegemonia social**.

Hegemonia

Domínio moral e político de uma classe sobre as classes subalternas, com base no consentimento dos subordinados e não na violência.

Na visão de Gramsci, as ideologias são expressões das experiências sociais de grupos ou classes sociais e estão profundamente vinculadas às práticas culturais de sujeitos coletivos. Sendo assim, as classes dominantes procuram difundir sua forma de explicar o mundo, de modo que possam inspirar o comportamento cultural das classes dominadas e influenciá-lo. Quando isso ocorre, estamos diante de uma situação denominada por ele de **hegemonia**.

Em qualquer sociedade, o exercício do poder pressupõe uma alternância entre a coerção e o consenso. O exercício da hegemonia de uma classe sobre as demais prevê o domínio baseado no consenso e não na força. Isso pode ocorrer pela difusão da ideologia da classe dirigente para todas as esferas da vida, de maneira que se torne a concepção de mundo de todas as classes.



Funcionários do Estaleiro Mauá fazem passeata pelas ruas do centro do Rio de Janeiro (RJ, 2015). A organização e os movimentos dos trabalhadores são formas de lutar contra a hegemonia das classes dominantes.

Interessante pensar que o material didático destaca, em negrito ou vermelho, termos e elementos que considera de maior relevância, a fim de organizar o conteúdo e/ou adicionar informações relevantes. A disposição dos elementos (textuais, imagéticos, biográficos, etc) varia bastante de acordo com o capítulo e ao decorrer da unidade.

O trecho seguinte a qual me ateno, faz referência ao educador Paulo Freire, nele se lê:

O educador e filósofo pernambucano Paulo Freire (1921-1997) elaborou uma reflexão sobre o papel da ideologia que se vale dos dois aspectos utilizados anteriormente. Para ele, a ideologia dominante é inculcada na mente e na prática dos indivíduos por meio do processo educacional. A pedagogia tradicional associa-se ao modo de ver e agir das classes dominantes e falseia a realidade, apresentando o olhar dominante como o único possível. (Silva et al, 2016, p.78)

De certo que o trecho, assim como o seguinte, nos apresenta um resumo da teoria desenvolvida por Paulo Freire enquanto educador. Chamo atenção aqui para a baixa complexidade e referência que o material didático se utiliza para se referir a um educador de tamanha importância, sobretudo para a história da educação nacional.

A escolha de referenciais teóricos também é um campo de disputas ideológicas e históricas, portanto questiono o pouco espaço destinado a teoria freiriana, exemplos de suas formulações e, até mesmo, a ausência de sua biografia. Cabe lembrar que a educação é um ato cultural que essas esferas não são indissociáveis, pelo contrário se relacionam intimamente.

3.2. Cultura e ideologia em relação

Em seguida, o volume se coloca a destrinchar a relação entre cultura e ideologia, seus desdobramentos para a realidade social também são levantados. Cabe ressaltar que a partir deste subtítulo, a quantidade de conteúdo apresentado diminui. A partir daqui o material se propõe a construir associações entre o que já foi apresentado e novos trechos e referenciais teóricos.

Os exemplos culturais nacionais são novamente acionados para apresentar a complexidade com que a cultura se apresenta. Neste ponto em específico, sua relação com ideologia e dominação: “Por causa dessa origem popular, o funk é frequentemente visto como uma manifestação cultural de menor valor”, sobretudo através manifestações culturais de “rua”. (Silva et al, 2016, p.78)

Figura 21 - Fotografia, Baile funk



Baile *funk* na rua, em Ribeirão Preto (SP, 2013).
O *funk* é um elemento da cultura popular que exemplifica a complexa relação entre cultura e ideologia no Brasil.

Fonte: Silva et al, 2016, p. 78.

A discussão levantada pelo volume tem sua urgência, do ponto de vista social e humano. Destaco a capacidade do volume em também operar como um objeto de denúncia das realidades sociais que se formam em todo o país, sobretudo acerca das manifestações culturais ditas populares.

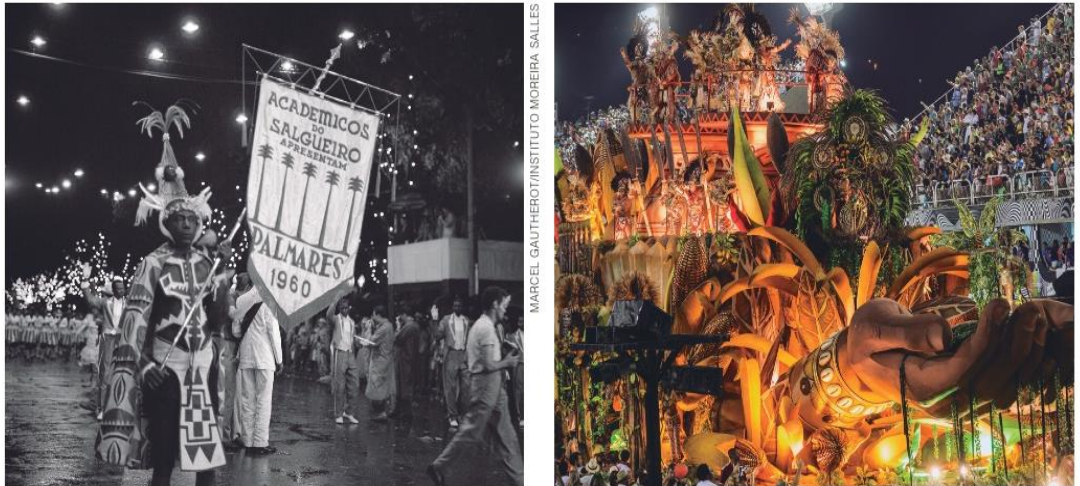
Para isso, o volume nos apresenta a seguinte definição: “A cultura popular, por sua vez, refere-se às práticas, aos costumes e aos saberes que têm sua origem nas classes dominadas ou populares” (Silva et al, 2016, p.79). A partir daqui alguns exemplos de manifestações culturais próprias do território nacional são acionadas.

A fim de melhor exemplificar, trago a importante relação que existe entre os saberes populares e a escola, vejo neste momento a cultura popular como meio de interlocução entre esses saberes. Segundo Freire, "o professor que pensa certo e a escola devem respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe

popular, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária” (Freire, 1996, p.33).

A perspectiva que o material apresenta é a de uma relação dialógica entre dominação e resistência através da cultura popular.

Figura 22 - Fotografia, Desfile da escola de samba Salgueiro



Desfile da Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro, no Rio de Janeiro (RJ), em dois momentos: em 1960 e em 2014. Tais eventos são exemplo de manifestações da cultura popular apropriadas pelos interesses econômicos das classes dominantes.

Fonte: Silva et al, 2016, p. 79.

No subtítulo seguinte, temas atuais, como os meios de comunicação em massa, ganham espaço. Destaco um pequeno trecho onde associações potentes são feitas: “Na análise das relações entre cultura e ideologia, uma temática relevante para as Ciências Sociais é a discussão das relações entre cultura de massa, indústria cultural e meios de comunicação de massa.” (Silva et al, 2016, p.81)

Para adicionar leituras outras, o subtítulo “Indústria cultural e meios de comunicação de massa” (Op. cit) utiliza o recurso de apresentar um resumo indicativo acerca do assunto:

Figura 23 - Figura, Indicação de obra

Livro

◆ **THOMPSON, John B.**
Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.

Petrópolis: Vozes, 2000.

Neste livro, o autor busca interpretar como os processos sociais permeiam a realidade contemporânea, discutindo também a natureza e o papel da ideologia no mundo atual.

Fonte: Silva et al, 2016, p.81.

O passo que a obra procura dar ao evocar exemplos e trazer novos referenciais vai em direção a acionar a percepção crítica sobre a cultura de massa e suas consequências palpáveis para as classes dominadas, alvo final deste segmento “industrial”: “Esse processo de naturalização e conformismo produz a alienação das massas. Funciona como mecanismo de controle social, pois neutraliza a possibilidade de o indivíduo entender e criticar os padrões de relações sociais aos quais está submetido.” (Silva et al, 2016, p.83)

Em sua fase final, a unidade se propõe a pensar a identidade cultural no século XXI. A presença de discussões que relacionam a cena urbana, a juventude e a ascensão das redes sociais ganha espaço nas páginas finais, assim como pontuações sobre ideologia e dominação: “Nesse novo contexto social, ganham destaque as tribos urbanas e seu papel na formação das identidades juvenis” (Op. cit.).

A análise segue apontando perspectivas contemporâneas na relação entre manifestações culturais, tribos e resistência política: “Nesse aspecto, entende-se que o espaço digital poderá concretizar seu potencial político ao ser habitado por culturas cada vez mais diversas e participativas” (Silva et al, 2016, p.84).

As próximas páginas contidas no capítulo são apêndices, quadros informativos, textos complementares e questões para debate que complementam o

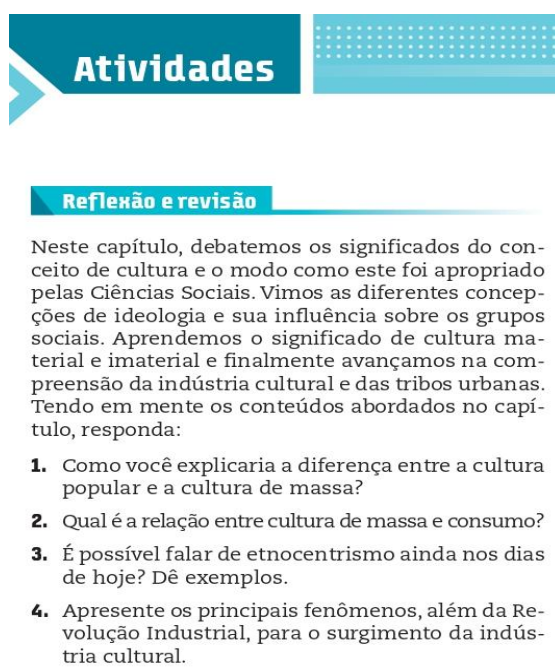
conteúdo apresentado. Essas esferas têm por finalidade implementar a discussão construída, fixar o conteúdo e trazer novas fontes de informação.

A título de informação, destaco parte da atividade. Cabe apontar também que as atividades foram regularmente utilizadas pelos educadores com os quais tive contato como recurso pedagógico, tanto por motivos formais quanto para alternativa em casos de imprevistos no dia a dia da sala de aula.

Os períodos de observação no estágio e no Pibid, evidenciaram a necessidade de se recorrer ao material didático como alternativa imediata para imprevistos e reforço do conteúdo.

Assim, a título de exemplo apresento, um pequeno trecho referente a uma atividade:

Figura 24 - Figura, Atividades



Atividades

Reflexão e revisão

Neste capítulo, debatemos os significados do conceito de cultura e o modo como este foi apropriado pelas Ciências Sociais. Vimos as diferentes concepções de ideologia e sua influência sobre os grupos sociais. Aprendemos o significado de cultura material e imaterial e finalmente avançamos na compreensão da indústria cultural e das tribos urbanas. Tendo em mente os conteúdos abordados no capítulo, responda:

1. Como você explicaria a diferença entre a cultura popular e a cultura de massa?
2. Qual é a relação entre cultura de massa e consumo?
3. É possível falar de etnocentrismo ainda nos dias de hoje? Dê exemplos.
4. Apresente os principais fenômenos, além da Revolução Industrial, para o surgimento da indústria cultural.

Fonte: Silva et al, 2016

Há, portanto, uma possibilidade futura de se fazer analisar este dentre outros trechos do material didático. O capítulo 5 intitulado “Raça, etnia e multiculturalismo”, com início na página 125, me parece um ótimo objeto de estudo tendo em vista a importância da discussão, assim como a análise do volume na íntegra se apresenta como uma possibilidade futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão considero que o material analisado, mais especificamente o capítulo e seus subtítulos, configuram um objeto de análise importante com diferentes possibilidades neste trabalho, foi possível pensar em uma análise específica, centrada na discussão sobre cultura, com o diálogo mediado por autores(as) e suas contribuições. Dito isso, muito ainda pode ser feito.

Ao buscar analisar criticamente um material é comum que se construa críticas. Ainda que essas componham este documento, procurei evidenciar os acertos que o material traz do ponto de vista didático e antropológico. Compreendo este processo como sendo mais justo e real para com o volume, assim como aquele que mais possui potencial para intervenção.

É de interesse pensar que o que vigora na atual realidade das escolas públicas das quais tive contato é uma relação claramente danosa com o livro didático. O material analisado neste documento é de notável robustez de conteúdo em comparação a diversos outros que estão em uso, o próprio contexto em que está inserido destoa de ambientes por vezes precários na educação pública.

No decorrer da análise é evidente a ausência de autores e literaturas insurgentes no corpo do texto, em seus referenciais e recursos imagéticos. É preciso pontuar, no entanto, que a discussão acerca de abordagens interculturais do ensinar ganhou fôlego em período relativamente recente e, portanto, precisa ser disseminado.

As discussões sobre uma educação intercultural vigoram sobretudo nos núcleos de educação intercultural em todo o país, e também em programas de pós-graduação em Universidades Federais. Suas contribuições são potentes para formação de educadores(as) em todo o país sob diferentes contextos.

Ao escolher um livro didático com o qual tive contato direto durante meu processo de formação e que utilizei durante minhas regências no estágio, reitero a importância de se trabalhar com conteúdo de qualidade, que nos permita (enquanto educadores em formação) intervir de forma potente no dia a dia da sala de aula, em conjunto com os(as) estudantes.

Acredito que existem muitas formas de pensar em alternativas e unir criticidade a uma postura propositiva. Pensar o material de uso comum em sala de aula é apenas um deles, se posicionar evocando seu local de fala também. Ademais, os(as)

educadores(as) partem de diferentes locais na sociedade, portanto, reafirmar a importância de uma postura antirracista é fundamental.

Ao trazer autorias indígenas para este trabalho, busco também disseminar seus trabalhos e suas identidades para colegas e professores(as).

No que diz respeito a análise realizada, tanto a apresentação inicial do livro, como as páginas de introdução do material são satisfatórias. A utilização de recursos diversos para apresentar o volume ao(à) estudante é adequada ainda que pequenos trechos e formas de apresentar, pudessem ser mais ativas e diversas em sua estrutura.

Durante os capítulos seguintes, as lacunas e potencialidades estão presentes no material. Ainda que, em alguns trechos, a ausência de discussões sobre “interculturalidade” e “diversidade cultural”, as lacunas apontadas, sejam danosas para o ensino de jovens e adolescentes, pois também não evocam uma diversidade cultural presente na própria realidade destes.

A escolha dos autores considerados como “cânonos” na antropologia também é um campo de disputa, já que a ausência de autorias diversas se reafirma, assim como suas contribuições para as escolas estudadas. Para com os recursos imagéticos, as críticas são menores, grande parte das imagens que o volume apresenta (fotografias, quadros e charges) diversificam e implementam o conteúdo.

Na primeira parte do texto, as potencialidades do livro ficam mais evidentes com o recurso das imagens e exemplos trazidos, ainda que com algumas ressalvas, (o de não caracterizar alguns tipos de preconceitos, por exemplo), ainda assim o material se coloca de forma crítica.

Já na segunda parte do texto, a partir do terceiro subtítulo, as lacunas são mais evidentes, deixando brechas em pontos fundamentais do ensinar sobre cultura, sobretudo através de uma perspectiva mais diversa. Dito isso, é aqui onde centrei a maior parte das minhas críticas do material didático e ainda onde apontei alternativas.

A observação durante os estágios também colocou luz sobre a utilização do livro didático por parte de professores e professoras. Os textos e atividades são evocados em muitos momentos, de forma ativa e como alternativa para situações adversas que por vezes acometem a sala de aula.

Neste sentido, é importante ressaltar que formas mais propositivas de analisar o material didático, a crítica por si só, pouco altera a realidade de nossas salas de

aula, ainda que estas sejam parte fundamental para formação de um cientista social e educador.

Ao trabalhar este material, pude, em processo reflexivo, evocar habilidades que exercitei durante os anos do curso de licenciatura, e aquelas que também aprendi ao observar a práxis de mestres e mestras que levarei em minha caminhada.

Concluo, portanto, que o livro “Sociologia em Movimento”, nos capítulos analisados, é sim uma ferramenta de apoio ao(à) educador(a) no ensinar sobre cultura e diversidade, ainda que com suas ressalvas, isso inclui o conteúdo textual, as autorias e sobretudo as imagens trazidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld>. Acesso em: 9 jun. 2025.
- CANDAU, Vera. Interculturalidade e educação escolar. In: _____(org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 11-16.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004. Disponível em: https://sergiofreire.pro.br/ad/CHAUÍ_OQI.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.
- CORREA, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) - Universidade de Brasília, 2018.
- FELIX, Camila Mesquita et al.. A romantização do trabalho docente e o discurso da positividade tóxica: um olhar sobre a formação de professores no Brasil. Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente. **Anais**. Redenção(CE) UNILAB, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- INGOLD, Tim. **Antropologia**: para que serve. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.
- KAYAPÓ, Edson.; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme** - Revista de Humanidades, v. 15, n. 35, p. 38–68, 2015.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. Alteridade e raça entre África e Brasil: branquidade e descentramentos nas ciências sociais brasileiras. **Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 63, n. 2, p. e170727, 2020.
- QUEIROZ, Lais; MENEGAT, Nívia. Com uma máquina nas mãos, indígenas recontam pelas fotografias a sua história. Impressões PUC Goiás, 2023. Disponível em: <https://impressoes.pucgoias.edu.br/com-uma-maquina-nas-maos-indigenas-recontam-pelas-fotografias-a-sua-historia/>. Acesso em: 17 jun. 2025.
- SCHWEIG, Grazielle Ramos. A etnografia como modo de ensinar e aprender na escola. **Revista da FAEEDBA** - Educação e Contemporaneidade, v. 28, n. 56, p. 136-149, 2019.

SILVA, Afrânio et al (orgs). **Sociologia em Movimento**. São Paulo: Moderna, 2016.

VIEIRA, Suzane de Alencar. Força e vulnerabilidade: lições de etnografia e feitiçaria na obra de Jeanne Favret-Saada. **Mana**, v. 27, n. 3, 2021.