

# Equatorial

v.8 n.15 | jul/dez 2021  
ISSN: 2446-5674

**Dossiê: Educar a quem, educar a quê? Olhares antropológicos sobre a Escola, o Estado e a Nação**

## Apresentação

**Francisca Jeannie Gomes Carneiro**

Doutoranda em Antropologia Social - PPGAS/UFRN

**Ana Maria do Nascimento Moura**

Doutoranda em Antropologia Social - PPGAS/UFRN

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - IFRN/Campus Mossoró

**Antonia Aleksandra Mendes Oliveira**

Doutora em Sociologia - PPGS/UFG

Coordenadora assistente na Associação Bem Comum - Programa Educar pra Valer

## **Educar a quem, educar a quê? Olhares antropológicos sobre a Escola, o Estado e a Nação**

Toque de sirene, carteiras enfileiradas, fardamento, normas, boletins, quadro e giz. O horário é todo marcado e narrativas trazidas do senso comum, com viés político conservador, veiculam a ideia de que as disciplinas escolares estão muito bem estabelecidas e quem educa, para além dessas, é a família: na escola, ensina-se português, matemática, ciências... Há todo um repertório associado à experiência escolar que parece universalizá-la como algo pelo qual todos passamos e sobre o qual todos temos o que falar: a doce ilusão da igualdade.

A escola foi para muitos de nós o primeiro espaço de socialização fora do ambiente familiar. Uma miríade de documentos normativos nacionais, estaduais e municipais busca definir precisamente o que está envolvido nessa socialização, desde a forma como essas instituições se estruturam até as definições de conteúdos e abordagens em sala de aula. Mas é preciso considerar que nem esse modelo padrão se encontra em todos os lugares nem ele proporciona a mesma experiência nos lugares onde está. Dessa maneira, considerando uma concepção educacional mais ampla, há uma série de lacunas que ultrapassam os componentes curriculares, pensando na formação das pessoas para a criticidade, criatividade e inventividade para ser e estar no mundo.

Ademais, como discute Michael Apple (2001, 2006), o currículo e as definições de conteúdo não são apenas uma seleção, mas a exclusão de muitos temas e elementos. Para que determinados saberes sejam propagados, disseminados e legitimados, outros tantos saberes saem de cena ou são relegados ao descrédito ou pouco valor. Por isso, esse autor discute que currículo é poder. Nessa arena de luta, a composição curricular é um verdadeiro “palco de disputa”. Há muitas coisas em jogo. Os saberes veiculados pela escola estão intimamente ligados com os valores e interesses dos grupos hegemônicos globais.

Esse currículo que se pretende universal, vide as avaliações em larga escala (internacional), desconsidera as diversidades culturais, étnicas e socioeconômicas. E como as singularidades podem coexistir nessa dimensão educacional escolar? Em alguns casos, essa diferença é reivindicada. Algumas comunidades exigem o reconhecimento de que essa escola, baseada na tradição iluminista ocidental, não atende às suas necessidades e não respeita seu tempo, seu saber e suas formas socioculturais, conquistando a criação de novos espaços. É o caso, por exemplo, das escolas indígenas, quilombolas e do campo. Mas isso revela algo importante sobre o modelo central da política educacional: distante da ideia de universalidade que se propõe, ele tem raça e classe, tem delimitação urbana, impõe padrões de gênero, sexualidade e implica até mesmo uma religião.

Assim, essa diferença também aparece na forma da desigualdade, pelas diferenças de oportunidades estabelecidas, pela distribuição dos investimentos e disponibilização de infraestrutura, pela premiação daqueles que atendem previamente aos requisitos estabelecidos e exclusão dos que não se adéquam às normas. Nas palavras da socióloga Berenice Bento (2011), “na escola se aprende que a diferença faz a diferença”. Portanto, é lá, em grande medida, que se define um cidadão modelo e se investe forte e conscientemente em um processo de formação de sujeitos para o Estado-Nação.

Isso nos leva a uma afirmação, também premissa deste dossiê, que parece óbvia e trivial: a escola tem o papel de formar sujeitos. Mas gostaríamos de ressaltar que essa frase, assumida tantas vezes como uma verdade simples e natural, carrega implicações profundas. Os documentos norteadores da educação nacional expressam, na linguagem do Estado, supostamente objetiva e universal (ABRAMS, 2006), o resultado de diversas concepções de formação em disputa, de grupos que compõem o Estado em diferentes momentos, bem como negociações constantes em torno de um projeto de nação. É esse “Estado”, compósito de práticas e agentes múltiplos, que estrutura uma política educacional cuja implementação acontece de maneira desigual pelo território nacional, buscando educar seus cidadãos. Mas quem são esses cidadãos aptos a passar por essa formação? Quem fica de fora dessa escolarização? Esse modelo de educação é cabível a todos? Que sujeito se quer formar nesse processo? É possível pensar em outras formas de escolarização que atendam à diversidade dos grupos existentes? Em resumo, educar a quem, educar a quê?

Essa questão oferece um terreno extremamente fértil para investigações que ponham em diálogo Antropologia e Educação. Esse diálogo não é exatamente novo, mas, em geral, tem se dado sobre outras bases. Parte importante da relação entre as duas áreas tem como origem o interesse da Educação na pesquisa etnográfica (ROCHA e TOSTA, 2013) ou de ambas na diversidade cultural presente na escola (GUSMÃO, 1997). Mas a questão ainda parece longe do centro em uma agenda antropológica no Brasil (OLIVEIRA, BÚRIGO e BOIN, 2016). Alexandre Pereira, por exemplo, apontou a contradição entre o interesse clássico da Antropologia sobre a formação dos jovens e os ritos de passagem e a pequena quantidade de pesquisas antropológicas sobre educação escolar no contexto de sociedades urbanas e industriais (PEREIRA, 2017).

Embora haja uma presença significativa de antropólogos(as) em Departamentos e Programas de Educação que promovem um diálogo, a discussão é mais tímida do lado de cá da fronteira. Mas a escassez de trabalhos na Antropologia que se debruçam sobre questões de educação é mais aparente do que real. É possível que isso tenha relação com o fato desses trabalhos não se colocarem explicitamente nesse campo – e isso é algo a ser investigado – dificultando indexações. Mas estudos antropológicos sobre etnologia indígena, gênero e sexualidade e relações étnico-raciais – para citar os campos mais em evidência – olham cada vez mais para a escola como um espaço onde a vida política, social e cultural acontece e sobre o qual precisamos pensar.

\*

É nessa multiplicidade da problemática educacional que a Antropologia e a Educação se encontram ou “[...] necessariamente, cruzam caminhos: ambas tomam o homem como ser racional e simbólico como base comum de reflexão” (TOSTA, 2013, p. 236) e que tem avançado, buscando sua consolidação no Brasil.

A preocupação de antropólogos com a formação cultural de crianças e jovens parece ser tão antiga quanto à própria Antropologia, mas a delimitação de um campo que se possa denominar de Antropologia da Educação (ou afins) é um pouco mais recente. Kathryn Anderson-Levitt (2012) localiza na década de 1950 o início de uma área denominada *Anthropology of education* nos Estados Unidos, ao mesmo tempo em que se desenvolvia na Alemanha uma Antropologia Pedagógica (*Pädagogische Anthropologie*).

Em uma análise do campo, Neusa Gusmão, Marion Quadros e Gunther Dietz observam que cada país tem sua história e preocupações específicas (GUSMÃO, QUADROS e DIETZ, 2016). Isso não implica dizer que não há paralelos e situações compartilhadas entre diferentes localidades. Na América Latina, por exemplo, com um passado em comum de ditaduras militares recentes, esses estudos parecem ganhar força na década de 1980, a partir de um olhar crítico sobre os sistemas escolares ditatoriais e pós-ditatoriais (BATALLÁN e NEUFELD, 2018).

No Brasil, Amurabi Oliveira (2021) recua a relação entre Educação e Antropologia até o momento de institucionalização desta, na década de 1930, tomando os cursos de Ciências Sociais como espaço de rotinização do conhecimento antropológico e que foi sendo potencializado nos anos seguintes com a criação de espaços e representações da Antropologia, como a Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia (1941), a primeira reunião da Associação Brasileira de Antropologia no Rio de Janeiro (1953) e a segunda em Salvador (1955), quando foi criada oficialmente. No mesmo período, havia cátedras de Antropologia nas Escolas Normais, voltadas para formação de professoras, bem como existiam antropólogos nos quadros do Estado, que elegera a educação como um dos “problemas” a serem resolvidos no Brasil (OLIVEIRA, BÚRIGO e BOIN, 2016).

Contudo, na década de 1960, quando começava o desenho da Antropologia no Brasil a partir das pós-graduações, a Reforma Universitária propiciou a criação das faculdades de Educação, levando à divisão do que era pesquisa educacional e das ciências humanas e, desse modo, a uma fragmentação dos campos institucionais, distanciando-os

(OLIVEIRA, 2021). Esse foi um momento difícil para as Ciências Sociais no Brasil, devido às limitações impostas pela ditadura civil-militar (ANDERSON-LEVITT, 2012).

Após a redemocratização e o estabelecimento do direito à educação pela Constituição de 1988, o interesse das Ciências Sociais pela temática cresce com a pretensa universalização da educação formal. Isso é reforçado pela criação de programas e políticas públicas voltados para uma educação inclusiva, como as ações afirmativas, a instituição da obrigatoriedade das temáticas de História e Cultura da África, Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros. A exemplo de outros países, a escola parece ser o ambiente privilegiado nas pesquisas. Enfatizamos, contudo, que a educação não é exclusiva dos espaços escolares. O campo se volta para a compreensão das diversidades, as identidades e subjetividades existentes, ao mesmo tempo que situa os sujeitos, os grupos sociais e suas estratégias de defesa de seus projetos de vida, indo muitas vezes na contramão do que está dentro do projeto de nação do Estado.

A compreensão da Antropologia da Educação é, portanto, plural, assim como as reflexões que partem das duas ciências e apresentam, nessa encruzilhada, um largo caminho de discussões a serem enfrentadas por pesquisadores e pesquisadoras a exemplo do que foi feito por Margaret Mead, Ruth Benedict, Carlos Rodrigues Brandão, Neusa Gusmão, Amurabi Oliveira, Antonella Tassinari e Sandra Pereira Tosta, entre tantos(as) outros(as). Mas, como já citamos, a educação parece ainda ocupar um lugar periférico na agenda antropológica, sendo citada como linha de pesquisa em apenas um Programa de Pós-Graduação em Antropologia<sup>1</sup> do país e tendo seu desenvolvimento distante dos programas mais consolidados (OLIVEIRA, BÚRIGO e BOIN, 2016).

Analisando as atividades desenvolvidas nas últimas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020), Oliveira (2021) busca apreender as mobilizações em torno da formação da Antropologia da Educação no Brasil, apontando que essa compreensão é marcada por hierarquias e tensões dentro do jogo acadêmico, que não deixa de ser também político. Entretanto, mesmo quando não apontada como área de atuação, um levantamento feito a partir dos currículos de docentes associados aos programas de Antropologia mostram que 180, dentre os 453 investigados, apresentam algum indicativo (projetos, produção bibliográfica, orientação ou indicação como área) de atuação com a temática da Educação (OLIVEIRA, BÚRIGO e BOIN, 2016). Esse é um indício de que,

---

<sup>1</sup> Trata-se da linha de pesquisa “Etnologia, Educação Indígena e Interculturalidade”, na Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD).

embora não se constitua um campo autônomo, a área não escapa à atenção da pesquisa antropológica, estando relacionada a outras temáticas consideradas mais centrais.

Nessas pesquisas, dentre os temas que mais se destacam está a educação indígena, embora, curiosamente, nenhum trabalho deste dossiê a aborde diretamente. Seja em um sentido mais amplo ou estritamente relacionado à cultura afro-brasileira, as relações étnico-raciais também ocupam posição notória. O incremento dos estudos nessas áreas tem relação com as reivindicações dos movimentos sociais, mas também com a maior visibilidade proporcionada por políticas públicas desde 2003, com a promulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Outro campo que vem se desenvolvendo de forma significativa em diálogo com a educação são os estudos de gênero e sexualidade. Por um lado, há um movimento que denuncia a escola como um espaço de normatização, inferiorizações e agressões relacionadas ao gênero e à sexualidade, insistindo na necessidade de sua transformação para lidar com a diferença e a pluralidade (BENTO, 2011). Por outro, ataques conservadores ganharam força na última década contra transformações progressistas na educação, acusando a escola de se constituir como um espaço doutrinário da “ideologia de gênero” e do “marxismo cultural”, em um discurso que provoca e mobiliza politicamente um “pânico moral” (MISKOLCI e CAMPANA, 2017).

Assim, a centralidade que os embates políticos em torno da educação e da escola tem tomado na cena pública parece aproximar cada vez mais os(as) antropólogos(as) dessa temática. Olhar para essas conjunturas da educação é tomá-la como objeto de análise antropológica não limitada, refletindo diversas possibilidades de para onde e como tem caminhado esse diálogo.

\*\*

Quando este dossiê foi proposto, em julho de 2020, estávamos em meio à pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Não esperávamos, contudo, que no momento da publicação ainda estivéssemos. Embora já houvesse evidências suficientes naquele momento para pensar o contrário, seja por esperança ou pela incredulidade diante de previsões catastróficas, tendíamos a acreditar que era algo passageiro. Em breve, voltaríamos à “vida normal” e pouco pensamos nas implicações do momento para a proposta elaborada.

A pandemia impôs novos desafios para a sociedade, com profundos impactos na educação. As instituições escolares suspenderam as atividades presenciais e algumas ainda permanecem fechadas, haja vista a falta de uma política de enfrentamento ao vírus. Isso ampliou uma série de problemas. A principal saída encontrada para manter as atividades foi a implantação do ensino remoto, por meio de recursos digitais, que tornou evidente a disparidade entre os e as estudantes quanto à disponibilidade de materiais, equipamentos, internet, espaço e horários de estudos: a desigualdade de acesso e permanência só se acentuava.

Sem acesso à internet, computadores, celulares, *tablets* e ambientes adequados à aprendizagem, as salas de aulas virtuais se tornaram “vazias”. Além dos recursos materiais, eram exigidos de mães e pais conhecimento e capital cultural para acompanharem os(as) filhos(as). As(os) professoras(es) também foram bastante afetadas(os), pois repentinamente a sua casa virou a escola. Muitos docentes tiveram que aprender a utilizar e manusear as novas tecnologias, comprar equipamentos, fazer cursos, buscar alternativas para auxiliar os(as) alunos(as) impossibilitados(as) de acompanhar as aulas *online*, às vezes até se deslocando até a casa deles(as) para entregar em mãos as atividades da semana. Essa foi uma alternativa utilizada por povos indígenas por exemplo, que, assim como as demais populações em vulnerabilidade, foram duramente impactados pelo contexto pandêmico.

Paralelamente a isso, políticas de desmonte da educação e ataques às populações tradicionais avançavam, aproveitando-se da dificuldade de mobilização diante de um contexto que exigia distanciamento social ao mesmo tempo em que eram ofuscadas na mídia pela tragédia da COVID-19. Longe do chão da escola, a comunidade acadêmica não assimila coletivamente a dimensão do desmonte, bem como os(as) profissionais da educação ainda não conseguem avaliar os impactos do aumento da vulnerabilidade de seus e suas estudantes. Casos emblemáticos como o da escola na Terra Indígena Xakriabá, incendiada durante uma madrugada, em Minas Gerais, evidenciam a necessidade de pensar a escola e as práticas de Estado no contexto das disputas políticas contemporâneas, pois, nas palavras de Célia Xakriabá, “o que fizeram foi colocar fogo na história e trajetória de vida de cada um” (XAKRIABÁ, 2021).

Tal conjuntura nos permite questionar quais políticas estão sendo pensadas para o contexto da educação/educação à distância frente aos problemas já existentes, potencializados com a pandemia. Contudo, a atuação de professoras(es) e pesquisadoras(es) também foi dificultada por essa situação. Isso abre para nós também outro leque reflexivo acerca da produção científica em contexto pandêmico, os desafios e

as possibilidades de pesquisar a educação que está sendo realizada à distância, bem como as adversidades de uma conjuntura política que deslegitima a educação e a pesquisa científica, gerando um contexto de incertezas com a falta de investimento e desvalorização profissional, entre outras questões.

Nesse momento, o fechamento de espaços públicos que são locais de pesquisas, como museus, arquivos públicos, laboratórios e eventos, os quais possibilitam a troca de saberes e experiências, levou-nos a repensar as metodologias para reler o mundo e suas possibilidades de compreensão e análise mesmo diante de um cenário tão desanimador e desolador. Ao menos três das pesquisas apresentadas neste dossiê foram realizadas durante a pandemia (SANTOS, M. e SILVA, G., 2021; RIBEIRO, 2021; AGUIAR, 2021), desenvolvendo novas estratégias de observação e interlocução. Há também, portanto, muito aprendizado.

Considere-se igualmente que mesmo as pesquisas realizadas antes de 2020 passaram por um novo olhar na produção dos artigos, que incorporam de maneiras mais ou menos explícitas os anseios do momento atual. Débora Lira e Ramon Reis (2021), por exemplo, partem explicitamente dos acontecimentos recentes para discutir uma pesquisa de campo realizada anteriormente. Aliados aos seus registros de campo, os autores e autoras manejam nos seus trabalhos suas subjetividades, evidentemente afetadas pelo período em que vivemos – pela tragédia pública, pelas perdas de entes queridos, pelo isolamento e a submissão a novas formas de trabalho e relações sociais.

Assim, a pandemia se constituiu também em um espaço de resistência da educação e dos(as) pesquisadores(as) que, mesmo com limitações, continuaram a traçar reflexões, experimentos e comprovações científicas. São ações que contribuíram não somente para conhecer o vírus, buscando diminuir o contágio e desenvolver vacinas, mas no avanço da compreensão das relações sociais, das vulnerabilidades, das dimensões sociopolíticas, econômicas, entre outras, demandando cada vez mais um olhar de aprendizagem e readaptações sobre os nossos lugares no mundo.

O que trazemos aqui é, portanto, testemunho de um tempo peculiar, em que procurávamos reinventar nossa prática para tornar o presente possível, ou dar sentido a experiências de campo passadas frente a um futuro incerto. É o testemunho de um período vivido indefinidamente como transição, entre duas pontas de tempo até então pouco compreendidas, uma delas que ainda espera por se realizar. Nesse contexto, apesar das dificuldades, essas pesquisas se mostram cada vez mais urgentes.



\*\*\*

Este dossiê reúne oito artigos bastante diversificados quanto à temática, contexto de pesquisa e instituições de educação relacionadas. Dos onze autores(as) envolvidos(as) nessa produção, cinco deles(as) estão ou estiveram afiliados(as) a Programas de Pós-Graduação em Antropologia, mas houve também contribuições da Sociologia, Pedagogia e Estudos Rurais, trazendo a interdisciplinaridade necessária e característica do campo da Antropologia da Educação. Além disso, as pesquisas estiveram vinculadas a sete diferentes universidades, das regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul, pondo em diálogo diferentes contextos educativos e de pesquisa.

A primeira problemática apresentada gira em torno da “diversidade”, como objetivo, desafio, reivindicação e estratégia da educação. Iniciando pela temática das relações étnico-raciais na escola, o artigo *Educar para a diferença: por um fazer racializado para a educação escolar*, de Débora Lira e Ramon Reis, analisa a produção de diferenças em uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental de Belém (PA), explorando não apenas as narrativas dos(as) alunos(as) acerca do debate sobre racismo e relações raciais (não) realizado na escola, mas também considerando a subjetividade da pesquisadora negra em campo e suas possibilidades de entrada junto aos(as) funcionários(as) e alunos(as) da instituição. Lira e Reis encontram narrativas e práticas racistas difusas naquela que deveria ser a primeira arena pública de problematização do racismo: a escola. Propõem, então, um fazer racializado na educação escolar, criando estratégias de reconhecimento das diferenças e inclusão dos sujeitos nos diversos espaços.

Ainda referente à educação para as relações étnico-raciais, em *Práticas de uma escola de Educação Infantil: uma proposta para a diversidade*, Simone dos Santos Pereira tenciona a discussão sobre os currículos a partir de uma escola de Educação Infantil da cidade de São Paulo, enfatizando que, embora as “escolas se constituam espaços de disputa e enfrentamento ao projeto educacional massificado e hegemônico, são poucas as que efetivamente ocupam essa arena” (PEREIRA, 2021, p. 4). A autora apresenta uma proposta singular que se destaca pela centralidade das temáticas africanas e indígenas nos projetos desenvolvidos, analisando como e por que esse currículo foi implantado, bem como refletindo sobre sua continuidade. A pesquisa apresentada contribui para refletir, a partir de um caso bem-sucedido, sobre os desafios que a implementação dessa temática na escola traz, destacando-se a interação com a família, a gestão escolar e a importância do diálogo e da formação docente continuada.

Tratando de diversidades sexuais e de gênero, Alef de Oliveira Lima, no artigo chamado *A diversidade como arma: sobre as guerras culturais no campo da educação*, analisa os ataques à educação e práticas de resistência em torno dela, a partir de duas iniciativas extensionistas de cursinhos populares – o TransEnem (Porto Alegre/RS) e o TransPassando (Fortaleza/CE). O autor busca compreender seus registros de campo e o material midiático coletado sob a perspectiva do conceito de Guerra Cultural, de James Hunter, evidenciando as lutas morais em torno da educação, ora compreendida como espaço de transformação social e representatividade, ora instrumento de pânico moral. Assim, Lima problematiza a disputa sobre quem pode frequentar os espaços universitários. Nessa disputa, a diversidade se constitui, ao mesmo tempo, como “instrumento de pânico moral, pauta progressista, modo de construção de identidades sociais, critério de autopromoção política, chave de debates pedagógicos” (LIMA, 2021, p. 1).

Em seguida, Rafael Pereira Santos e Roberta Alves Silva trazem uma discussão muitas vezes esquecida pela Academia centrada no universo urbano: a educação do campo. Com o artigo *Fronteiras e limites na prática da Pedagogia da Alternância a partir do Médio Vale Jequitinhonha-MG*, o autor e a autora apresentam potencialidades e desafios das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) com um currículo montado a partir da alternância entre um tempo na escola e um tempo na comunidade, buscando integrar os conhecimentos e os problemas de estudo propostos pela escola, pela comunidade e pela família. Dentro do campo, reconhecem-se especificidades culturais e socioeconômicas, dinâmicas cotidianas diversas, além de uma pluralidade de identidades, que inclui lavradores tradicionais, indígenas e quilombolas. Assim, põe-se “a questão da educação diante das identidades emergentes que confrontaram e colocaram a necessidade de se atender a outros sujeitos e pensar outras pedagogias” (SANTOS, R.; SILVA; R., 2021, p. 3).

Por outra perspectiva, Maria Eduarda Pereira Leite nos lembra que essa diferença também pode se constituir em desigualdade. No artigo *Educação de tempo integral, política pública educacional e desigualdade: esboço de uma problemática sociológica*, a autora faz uma análise do Programa de Educação Integral, implantado no nível médio da rede estadual de ensino do Estado da Paraíba, analisando dados obtidos por questionários e narrativas sobre as transformações e acesso às novas escolas, com cruzamentos entre marcadores sociais, como raça/cor, classe e gênero. Leite questiona em que medida o programa produz e reproduz desigualdades no contexto político e social no qual está inserido. Destaca-se na pesquisa a percepção do acesso desigual e das “escolhas forçadas” dos jovens a partir do novo programa, concluindo que “a escola acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades” (LEITE, 2021, p. 19).

Com uma pequena mudança de foco, os demais artigos do dossiê se voltam para a formação docente, de forma sistemática e na prática cotidiana, em contextos bastante diversos. O artigo de Maria Iris Abreu Santos e Gislania de Freitas Silva, *Aprender na prática: a escola no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais a partir da experiência na UFC*, problematiza a formação para a docência nas licenciaturas em Ciências Sociais a partir do curso ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mostrando uma desvalorização em relação à modalidade bacharelado. As autoras refletem sobre a prática docente, elencando a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como a possibilidade do licenciando vivenciar o espaço escolar desde o início da formação, para além das disciplinas de estágio. Diante da falta de espaço de práticas docentes, o PIBID é, portanto, o que permite a experimentação da vivência escolar, aliando teoria e prática, pesquisa e ensino e a percepção da escola como “objeto de reflexão socioantropológica” (SANTOS, M.; SILVA, G., 2021).

A formação a partir da prática também é abordada por Taynã Ribeiro, mas em um espaço não formal de educação, marcado pela atuação dos movimentos sociais: um curso pré-vestibular popular em Niterói, Rio de Janeiro. No artigo *Identidade docente e prática profissional: experimentações autoetnográficas em um Pré-Vestibular Popular*, o autor traz uma narrativa autoetnográfica de suas experiências vividas como professor de Sociologia no referido curso, refletindo sobre seu processo de construção de identidade docente. Considerando as interações entre normas, sujeitos e artefatos específicos desse espaço sociocultural, Ribeiro reflete sobre como o contexto de pandemia da COVID-19 modificou as práticas cotidianas, percebendo as noções de incerteza e variabilidades que constituem o processo de construção de identidade docente e que criam um “eu” docente processual e flexível.

Por fim, a pesquisa de Taylor de Aguiar traz um contexto educativo relativamente recente e ainda polêmico que promove discussões profícuas sobre a relação entre modelos educacionais e aspectos socioeconômicos e políticos contemporâneos: o *coaching* educacional. No artigo *Coaching educacional: variações de uma metodologia em três trajetórias docentes*, o autor aborda a trajetória de três profissionais mulheres que são ao mesmo tempo professoras e *coaches* educacionais, analisando os diferentes sentidos do conceito de “autonomia” para cada uma delas. A leitura nos proporciona uma reflexão sobre a importação para a educação de uma prática do meio empresarial, caracterizando uma “pedagogia do self-making”, que avança no contexto de um Estado neoliberal, no qual os próprios sujeitos são responsabilizados pelas dificuldades e obstáculos encontrados nas suas trajetórias.

Assim, intencionamos com este dossiê apresentar como as relações entre a Escola, o Estado e a Nação são amplas e diversas e acontecem dentro de uma arena política de interesses. Almejamos ainda contribuir para uma reflexão acerca do campo da Antropologia da Educação, levando outros(as) pesquisadores(as) a refletir para e como tem sido construído esse campo de conhecimento a partir do diálogo entre as duas ciências, apreendendo delas suas formas de pensar sobre os problemas voltados para/sobre o contexto educacional. Enfatizamos que as discussões aqui apresentadas são antes um convite para que novas questões sejam trazidas, ampliando o debate educacional, a rede de pesquisadores(as) e a própria circulação de pesquisas no campo da Antropologia e da Educação, que, mesmo não sendo novo, ainda tem muito a ser explorado.

Antes de concluir, gostaríamos de registrar a nossa gratidão a todas e todos os pesquisadores que contribuíram com essa publicação, a Anderson Camilo Sousa de Oliveira pela imagem de divulgação e da capa e à equipe da Revista Equatorial, por proporcionar um espaço amplo e diversificado de discussão fundamental ao debate acadêmico.

## Referências

- APPLE, Michael W. *Política Cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ABRAMS, Philip. Notes on the Difficulty of Studying the State. In: SHARMA, A.; GUPTA, A. *The anthropology of the State: a reader*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.
- AGUIAR, Taylor de. *Coaching* educacional: variações de uma metodologia em três trajetórias docentes. *Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, v. 8, n. 15, p. 1-20, 2021.
- ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. Anthropologies and Ethnographies of Education Worldwide (Introduction). In: ANDERSON-LEVITT (ED.), K. M. *Anthropologies of Education: a global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. Nova York: Berghahn Books, 2012.
- BATALLÁN, Graciela; NEUFELD, María R. Presentación. Número especial dedicado a Antropología e Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 47, 2018. p. 7-19. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1809/180955946001/html/index.html>>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- BENTO, Berenice. Na Escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, maio-agosto 2011.

GUSMÃO, Neusa M. M. D. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. *Cad. CEDES [online]*, 18, n. 43, 1997. pp. 8-25. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621997000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002&lng=en&nrm=iso)>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

GUSMÃO, Neusa M. M. D.; QUADROS, Marion T. D.; DIETZ, Gunther. Apresentação: Antropologia, Educação, Alteridades e Desigualdades. *Revista AntHropológicas*, v. 27, n. 1, ano 20, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/24033>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. Educação de tempo integral, política pública educacional e desigualdade: esboço de uma problemática sociológica. *Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, v. 8, n. 15, p. 1-23, 2021.

LIMA, Alef de Oliveira. A Diversidade como arma: sobre as guerras culturais no campo da educação. *Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, v. 8, n. 15, p. 1-19, 2021.

LIRA, Débora; REIS, Ramon. Educar para a diferença: por um fazer racializado para a educação escolar. *Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, v. 8, n. 15, p. 1-30, 2021.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. Uma análise da antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, 2021. p. 1-15.

OLIVEIRA, Amurabi; BÚRIGO, Beatriz D.; BOIN, Felipe. A Antropologia, os Antropólogos e a Educação no Brasil. *Revista AntHropológicas*, v. 27, n. 1, ano 20, 2016. p. 21-44. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/24033>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PEREIRA, Alexandre B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre Antropologia e Educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, set./dez. 2017. pp. 149-176.

PEREIRA, Simone dos Santos. Práticas de uma escola de Educação Infantil: uma proposta para a diversidade. *Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, v. 8, n. 15, p. 1-23, 2021.

RIBEIRO, Taynã. Identidade docente e prática profissional: experimentações autoetnográficas em um Pré-Vestibular Popular. *Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, v. 8, n. 15, p. 1-20, 2021.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra P. *Antropologia & Educação*. 2. ed. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SANTOS, Maria Iris Abreu; SILVA, Gislania de Freitas. Aprender na prática: a escola no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais a partir da experiência na UFC. *Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, v. 8, n. 15, p. 1-22, 2021.

SANTOS, Rafael Pereira; SILVA, Roberta Alves. Fronteiras e limites na prática da Pedagogia da Alternância a partir do Médio Vale Jequitinhonha-MG. *Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, v. 8, n. 15, p. 1-20, 2021.

TOSTA, Sandra. P. Antropologia e Educação: Interfaces em Construção e as Culturas na Escola. *Revista Inter-Legere*, v. 1, n. n. 9, out. 2013. p. 234-252.

XAKRIABÁ, Célia. Post sem título em 24 jun. 2021. Instagram: @celia.xakriaba. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CQf7ibxHpWW/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CQf7ibxHpWW/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em 24 jun. 2021.