

EDUCAÇÃO ESCOLAR E ANTROPOLOGIA: A EDUCAÇÃO INDÍGENA E O COMBATE AO SEXISMO, À HOMOFOBIA E AO RACISMO DIRECIONADO À CULTURA AFRO-BRASILEIRA

SCHOOL EDUCATION AND ANTHROPOLOGY: INDIGENOUS EDUCATION AND THE FIGHTING AGAINST SEXISM, HOMOPHOBIA AND DISCRIMINATION AGAINST AFRO-BRAZILIAN CULTURE

Marcel de Almeida FREITAS¹

RESUMO: O artigo objetiva apresentar contribuições da Antropologia para quatro realidades da educação escolar: a educação indígena, a discriminação contra mulheres e contra pessoas homossexuais e transexuais e o racismo contra práticas culturais e religiosas afro-brasileiras. No que diz respeito à metodologia, foi utilizada a revisão narrativa sobre estes temas em interface com a educação escolar. Aqui a escola é entendida como a principal manifestação da educação formal no Ocidente e a partir do conceito de campo educacional: de suas estruturas históricas, sociais, políticas, econômicas e, notadamente, culturais, visão com a qual a Antropologia pode contribuir enormemente. Advoga-se que a Antropologia se volte mais para a Educação e, especialmente, para uma de suas aplicações práticas, a Pedagogia, e que essa se abra mais às contribuições do campo antropológico como faz em relação à Sociologia e à Psicologia, por exemplo.

PALAVRAS-CHAVES: Antropologia e Educação Escolar. Educação Indígena. Misoginia.

INTRODUÇÃO

Junto à Ciência Política e à Sociologia, a Antropologia consiste em uma das três ciências sociais que buscam entender o ser humano em convivência coletiva, desde o nível macroestrutural das grandes sociedades ao nível micro das relações face a face nos grupos (PEIRANO, 1983). Com efeito, o texto objetiva apresentar algumas contribuições da Antropologia para quatro temáticas em voga na educação escolar atualmente: a escolarização voltada para os povos indígenas, o enfrentamento da discriminação contra mulheres, contra pessoas homossexuais e transexuais e contra práticas culturais e tradições religiosas afro-brasileiras.

Até chegar a essa interlocução da Antropologia com a Educação – ou com o Serviço Social, por exemplo –, foi um longo caminho para que os/as antropólogos/as abandonassem o caráter evolucionista dos primeiros teóricos do século XIX para os quais a sociedade europeia era mais “adiantada” e encarregada de “civilizar”

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG - Mestre em Psicologia pela FAFICH / UFMG - Bacharel em Ciências Sociais pela FAFICH / UFMG; Professor Adjunto da Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG. E-mail: marcel.fae.ufmg@gmail.com.  <http://orcid.org/0000-0003-4928-2136>

<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2021.v22esp2.p73>

outros povos. Os temas mais comuns no início da sistematização do pensamento antropológico eram questões ligadas à religião e à organização familiar dos grupos, ao parentesco (LAPLANTINE, 1994).

Um dos postulados antropológicos mais importantes, inclusive para a educação² escolar, é que, em oposição ao senso comum e às imagens veiculadas pela mídia, o comportamento humano não depende tanto da natureza como acontece com outros animais; o mais determinante – desde as maneiras de pensar, passando pelos gostos subjetivos até as emoções mais profundas – é o fato de viver em sociedade submerso em uma cultura. Portanto, a Antropologia ocupa-se, entre outras coisas, de entender a cultura humana e a maneira como ela influencia outros fenômenos da vida, como a arte, a religião, a sexualidade e a educação, por exemplo.

Segundo Gusmão (2015), em toda sociedade existe algum tipo de aprendizagem inerente às diversas vivências cotidianas coletivas. Desta forma, a escola não se configura como o único local onde a educação se realiza. Neste trabalho, é enfocada apenas a educação institucionalizada, o principal contexto que distingue um sujeito que ensina (o/a docente) e um sujeito que aprende (o/a discente), e que ocorre neste espaço específico a partir de conteúdos e de práticas intencionalmente definidas para tal objetivo.

Especificamente no contexto de educação formal, vem sendo crucial nos últimos anos a interferência da Antropologia, embora, até o momento, sejam tímidas as imbricações entre Pedagogia (a educação sistematizada propriamente) e a Antropologia, tendo em vista a forte influência do individualismo liberal e das correntes positivistas próprias do mundo ocidental no primeiro campo; em razão disso,

[...] a forte presença da psicologia tem levado o processo educativo a centrar-se na ação educativa mais do que no campo educacional. [...]. *Ação educativa* é de ordem prática e mais prescritiva. Objetiva interiorizar sentimentos, hábitos, valores inerentes à ordem social. Diz respeito às teorias positivistas de sociedade. *Campo educacional* busca uma visão compreensiva da realidade social, mais interpretativa, ordenada pelo campo político e pelas relações de poder. Tem por paradigma a noção de conflito. Considera a dinamicidade da produção e reprodução do mundo social (GUSMÃO, 2015, p. 22).

Assim, neste texto, o principal modo de manifestação da educação formal no Ocidente, a escola, é compreendida à luz do conceito de campo educacional, isto é, a partir de suas estruturações mais abrangentes de caráter histórico, social, político, econômico e, especialmente, cultural, visão com a qual a Antropologia pode

² A palavra educação quando se referir ao seu sentido genérico é grafada em minúscula. Quando se trata de curso superior, como doutorado em Educação, por exemplo, quando tiver o sentido de modalidade formativa (Educação de Jovens e Adultos) ou disciplina acadêmica de cursos como Pedagogia, por exemplo (Educação Especial), será grafada em maiúsculo.

contribuir de modo mais profícuo. No que se refere à metodologia, foi usada a revisão teórica narrativa³ sobre os referidos temas em articulação com a educação.

ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO E DEFINIÇÕES

A Antropologia da Educação teve início quando as ciências sociais de modo geral e a Antropologia em especial passaram a criticar o formalismo da Pedagogia Tradicional (FORQUIN, 1993). Esta era acusada de ensinar conteúdos presos em modelos e em normas que induziam formas totalizadoras de ser, pensar, agir e de conhecer. Outra crítica era que os conteúdos da educação clássica seriam atemporais e transculturais, descontextualizados e des-historicizados. As formas de expressão e de pensamento, as referências estéticas, os valores morais próprios da sociedade ocidental industrializada eram transmitidos nos processos de escolarização como se sempre tivessem existido e como se fossem os únicos existentes.

Assim, para se tornarem ensináveis e didáticos, conteúdos científicos e conhecimentos humanísticos muitas vezes foram subordinados a uma profunda descontextualização e simplificação, perdendo os laços com a realidade e com a cultura de origem para se tornarem elementos vazios de uma “cultura escolástica” abstrata, solta no tempo e no espaço.

Contra essa descontextualização universalista dos currículos e da didática Forquin (1993) demonstra que a Antropologia da Educação contemporânea contrapõe demandas por funcionalidade, pertinência e realismo às práticas e aos conteúdos pedagógicos, entendendo a educação de forma ampla, como preparação para vida em sociedade, não somente como introjeção de repertórios isolados e abstratos meramente canônicos.

Embora não seja novo, o diálogo entre Educação e Antropologia ainda é um campo em formação, consolidando-se na interface dessas duas áreas das ciências humanas, cujo eixo norteador é, especialmente, a apropriação por parte dos pesquisadores em Educação dos recursos metodológicos reunidos sob o nome de Etnografia(s). Isso faz com que, eventualmente, as interações entre Educação e Antropologia sejam problemáticas, como salientam Dauster *et al.* (2012) em *Etnografia e Educação*.

Ainda que tenham ficado ausentes a temática da educação indígena e as ligadas à gênero e orientação sexual, a referida obra se insere no amplo contexto de novas temáticas do campo da Educação, que solicitam aproximações com outras ciências humanas como é o caso da Antropologia, seja em termos metodológicos, seja em termos teórico-conceituais. Portanto, tal trabalho pode ser visto como a demarcação

³ De acordo com Goldenberg *et al.* (2005), “Os artigos de revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o “estado da arte” de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual”. Disponível em: <http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/>. Acesso em 14/05/2021.

de uma necessidade de maior apropriação de temáticas educacionais por parte dos antropólogos e, por outro lado, que a Educação se enriqueça com teorias e com recursos metodológicos antropológicos, favorecendo o diálogo entre ambas áreas.

No princípio do século XX, com pensadores como Durkheim, por exemplo, os estudos nas ciências sociais sobre educação formal e a escolarização enfatizavam que a educação deveria ter como meta fundamental estimular em cada indivíduo o aspecto social e gregário, a noção de ser membro de uma coletividade definida no espaço e no tempo. Prioritariamente, a educação deveria significar a perpetuação de uma cultura que constitui o cerne de uma sociedade específica. Nestes termos,

[...] a primeira tarefa da educação é fazer com que a criança se conforme à cultura no interior da qual ela vai crescer: a escola tem o dever moral de inculcar na criança as tradições que refletem mais especificamente o espírito da nação (FORQUIN, 1993, p. 125).

A partir da década de 1970, sobretudo nos países que haviam sido colônias europeias e partindo de grupos historicamente silenciados – negros, mulheres, homossexuais, indígenas etc. – proposições defensoras de uma educação formal mais adequada e respeitosa às peculiaridades dos diferentes grupos e/ou lugares inspiraram críticas à educação escolar sistematizada, foi acusada de apagar as culturas e os saberes locais. Na análise de Gusmão (2015), posturas polarizadas são problemáticas por tratar as sociedades atuais como se fossem monolíticas desconsiderando que todas as sociedades mantêm algum grau de relações com outras - vizinhas ou não -; apresentam conflitos internos interceptados por contraditórias correntes ideológicas e de pensamento; são permanentemente instáveis, em mutação interna. Logo, o pluralismo cultural não diz respeito somente à relação entre distintas nações, mas faz parte da realidade no interior de cada sociedade.

Na literatura educacional produzida ao longo dos anos 1960 e 70 sobre o fracasso escolar e sobre as assimetrias de desempenho conforme a origem social dos estudantes a denominada teoria culturalista tem lugar privilegiado. Esta debita as desigualdades às questões culturais pertencentes aos indivíduos provenientes de variadas classes sociais, bem como às diferenças de socialização na vida familiar. Alguns sujeitos membros de certos grupos mostrariam-se mais próximos que a maioria dos oriundos de outras classes ou grupos das demandas, rotinas, práticas e, principalmente, conhecimentos escolares de modo a favorecer (sem determinar) o desempenho escolar dos primeiros.

Sendo assim, crianças de classes sociais cultural e economicamente menos favorecidas estariam propícias ao fracasso escolar pela defasagem cultural que teria efeitos na apreensão cognitiva em geral. Muitos teóricos rejeitam o argumento de que as desvantagens escolares dos grupos populares decorrem de uma “cultura pobre”; sustentam que elementos estruturantes do conjunto cultural são valorizados pela

sociedade maior e, portanto, não integram os programas e os currículos instituídos como acadêmicos e/ou escolares (FORQUIN, 1993).

Por exemplo, um indígena que ingressa num curso de Medicina dificilmente irá se deparar com aprendizados ligados aos seus conhecimentos de plantas, chás e ervas adquiridos com seus ancestrais. Ele encontrará modelos de conhecimentos farmacológicos convencionais, ao passo que um estudante filho de químicos, no mesmo curso, possivelmente estará, de certa forma, familiarizado com alguns termos e teorias científicas que circulam no seu contexto familiar. Logo, a questão do déficit cultural não é tanto quantitativa, mas sim qualitativa: que elementos culturais são valorizados, que elementos são negligenciados e/ou invisibilizados na educação escolar.

Muitas vezes essa “outra” cultura é até estigmatizada e desautorizada pela ciência dita canônica. Em muitas socializações escolares ocorre aquele fenômeno chamado pelos antropólogos de aculturação: os indivíduos são incentivados a abandonar certos saberes e/ou crenças, vistos como subculturas e/ou superstições, em favor de uma cultura dominante (TOSTA; ROCHA, 2009). Porém, mormente no campo das ciências humanas, estas subculturas dentro dos espaços educacionais podem se tornar “cultura de resistência” e, não raro, provocar transformações na cultura escolar e no conhecimento mais geral, recolocando em novos ou em outros termos alguns conteúdos curriculares.

Isso conduz a reflexões sobre a problemática de um currículo comum face às demandas por currículos específicos diferenciados. É o que se dá, por exemplo, na Educação Indígena, na Educação do Campo ou na Educação Quilombola, sob a chamada Pedagogia da Pertinência, centrada na comunidade e nos elementos da vida local, voltando-se para um pluralismo radical no que concerne ao currículo. Seus defensores alegam que, ao longo da história, a emancipação das massas esteve necessariamente ligada a um projeto universal de escolarização basicamente unificado e homogeneizante, reivindicando o acesso de todos aos mesmos componentes do currículo e almejando uma pretensa igualdade de oportunidades aos vários sujeitos. No entanto, um dos efeitos perniciosos desse projeto educacional iluminista foi o apagamento das particularidades culturais e locais.

No caso da Pedagogia ancorada na perspectiva pós-moderna, algumas de suas implicações educacionais e políticas são questionáveis, sobretudo àquelas vinculadas ao conceito idealizado de comunidade. Hoje não mais existe a situação ideal de um indivíduo que pertence a um único e coeso grupo, especialmente na realidade das grandes metrópoles. Nestes espaços cada pessoa está inserida, de modo voluntário ou não, em uma pluralidade de coletividades, não raramente algumas contraditórias entre si, cujos valores podem ser diametralmente divergentes. Sendo assim, a realidade social é cada vez mais fluída e multiforme, onde o indivíduo se apoia em distintos recursos, valores e referências. Neste sentido, falar em um currículo pluricultural sempre será arbitrário, ficando alguns conhecimentos privilegiados e outros negligenciados.

Diante disso, Forquin (1993) problematiza que, mesmo nos casos de grupos minoritários com identidades e limites relativamente fixos, como é o caso dos ciganos na Europa ou dos coreanos no Brasil, por exemplo, seria o caso de mantê-los marginais à educação formal mais ampla oferecida ao restante da sociedade? Futuramente, que competências, elementos cognitivos e culturais estes indivíduos teriam para transitar na sociedade, disputar postos de emprego, se comunicar, enfim?

Ministrar a todos os estudantes em idade escolar de um país um mínimo de conhecimentos básicos, de referências, símbolos e valores comuns é uma demanda política e ética indispensável. Foi sobre esse pilar de sustentação que o ensino público foi edificado no começo do século XX, pressupondo o acesso de todos (ainda que teoricamente) a um mesmo núcleo de vivências cognitivas. Por outro lado, os diversos movimentos sociais vieram problematizar, a partir do final do mesmo século XX, que as peculiaridades étnicas, religiosas, socioeconômicas, de gênero, de orientação sexual entre outras, não podem ser silenciadas neste processo (TOSTA; ROCHA, 2009). O dilema frente a esta questão, indissociavelmente vinculada ao exercício da cidadania, é com que a Antropologia da Educação se depara recentemente.

O ponto fulcral da questão não é excluir a diferença dentro da educação escolar, as especificidades tanto não podem ser apagadas por um sistema educacional monológico, macroestrutural e autoritário, quanto também não pode haver a redução do sujeito a um identitarismo que o prive da ampliação intelectual e de conhecimentos. Assim, em função de um aluno pertencer a um grupo, a escolarização mais abrangente não pode se isentar de ministrar-lhe certas teorias ou conhecimentos históricos que, arbitrariamente, julgue não dizer respeito à sua realidade imediata e cultural; a escolarização não tem o direito de restringir sua educação formal ao chamado “localismo”.

No que diz respeito à epistemologia, a Antropologia da Educação sugere aos educadores questionar o que é considerado “próximo” e o que é visto como “distante” em se tratando dos contextos reais dos sujeitos, ou seja, “[...] como não ver, com efeito, que a verdadeira compreensão do meio imediato passa justamente pela mediação dos saberes mais gerais e mais abstratos?” (FORQUIN, 1993, p. 134). Desta maneira, obrigatoriamente, a educação precisa conduzir o aluno à passagem de uma visão de mundo mais etnocentrada, intuitiva e operacional a uma apreensão mais descentrada, conceitual e global, processo cognitivo esse mediado pelas categorias, modelos e fórmulas mais gerais e abstratas, a passagem do lúdico ao lógico.

Se a educação radicalmente particularista é criticada pelo risco de certo rebaixamento dos níveis de exigência de desempenho e de abstração, seu oposto, a educação livresca, também é desaprovada, nomeadamente pelos antropólogos da educação pós-estruturalistas, pelo fato de a considerarem arbitrária, já que as/os educadoras/es conservam a prerrogativa de definir o que é pedagógica e culturalmente relevante (ou não) de ser ensinado/aprendido. Como mostra Dayrell (2001), tal arbitrariedade, aliada à redução da solidariedade coletiva, pode gerar frustração e

experiências educacionais negativas, fazendo com a escola seja vista como algo que se deve frequentar meramente por obrigação, sendo suas rotinas vividas como simples burocracias, sem real relação com a vida dos sujeitos.

Este processo de declínio educativo, em parte resultante do crescente individualismo nas grandes cidades, pode conduzir a uma ainda maior anomia (descrédito e desprendimento para com os valores sociais) e, no extremo, fomentar práticas violentas, sejam simbólicas (rejeição aos conteúdos escolares) ou físicas (agressão a colegas, professores etc.), processo que, ao mesmo tempo, é efeito e causa do abandono do objetivo essencial da escola (socializar os indivíduos de forma gregária e crítica) e da ênfase neoliberal no sucesso individual, visto como a inserção no mercado de trabalho. Portanto, uma educação que seja ética e inclusiva deve buscar congregar saberes comunitários imediatos a conhecimentos teóricos e abstratos (DAYRELL, 2001).

CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA PARA QUATRO REALIDADES ESCOLARES

Algumas das realidades escolares específicas para as quais a Antropologia pode contribuir ainda são pouco exploradas e aprofundadas, como, por exemplo, a educação dos povos nativos – não somente do Brasil, mas da América Latina em geral, as questões de gênero, especialmente a discriminação contra o sexo feminino, a temática da sexualidade em geral e nessa, especificamente, a discriminação contra sujeitos homo e/ou transexuais e a discriminação étnico-racial contra negros/as e contra manifestações culturais, especialmente religiosas, de matriz africana, preconceitos estes evidentes nos livros didáticos e nos currículos, por exemplo.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

No tocante à Educação Indígena institucionalizada, no começo da década de 1990 diversas associações civis e entidades coletivas, capitaneadas pela União das Nações Indígenas (UNI), tomam para si a questão indígena buscando entender suas problemáticas, questionar sua complexidade, repensar os direcionamentos que estavam tomando e, principalmente, apoiar e defender os remanescentes dos primeiros povos, então ameaçados de extinção (SILVA, 2001).

Hoje os indígenas brasileiros possuem processos de escolarização próprios que, ainda que também transmitam conhecimentos mais gerais e consagrados da sociedade ocidental, se particularizam por preservar os modos de ver o mundo e de fazer tradicionais e as línguas nativas. Este ensino específico é ministrado por outros indígenas que cursaram uma modalidade particular de magistério, a Licenciatura Indígena, que os habilita como professores na Educação Básica em suas aldeias de origem.

Os cursos de formação deste professorado específico são baseados na Pedagogia da Alternância, ou seja, os indígenas deixam as aldeias, vão para as universidades nos centros urbanos, frequentam aulas intensivamente por cerca de um ou dois meses, depois regressam às aldeias, onde realizam atividades ministradas pelos professores e estudam a teoria de forma autônoma, em grupo ou individualmente. O Ministério da Educação oferece apoio financeiro para que se mantenham nas cidades, sendo tais cursos ministrados por universidades federais. Um dos critérios para a seleção do estudante é que ele não somente descenda de autóctones, mas que seja aldeado e compartilhe de vivências tradicionais da cultura nativa.

Cabe destacar, concordando-se com Ciaramello (2014), que a “escolarização” indígena não é recente no país, tendo começado praticamente com a colonização portuguesa, nas missões jesuítas, onde o objetivo era catequizar os nativos, os alfabetizar em português a fim de “civiliza-los”. Em 1910 é criado o Serviço de Proteção ao Índio, SPI, que nada mais era que a busca estatal por inserir os nativos no processo de interiorização econômica do Brasil, no caso, por meio da educação escolar. Posteriormente, sob a ditadura militar⁴, a escolarização indígena acontece por meio de um programa internacional, o SIL (*Summer Institute of Linguistic*), não com a proposta de aceitar as diferenças, mas sim com viés basicamente missionário – católico e, sobretudo, protestante – em relação aos nativos.

A partir da década de 1960, a Antropologia se volta com mais intensidade aos estudos etnológicos dos povos indígenas nacionais, se destacando cientistas sociais como Darcy Ribeiro. Dentre as diversas temáticas de interesse dos/as pesquisadores/as estava a educação informal, isto é, aquela que se dá nos rituais religiosos, no convívio das aldeias, nas práticas de caça, pesca, de extrativismo, da lavoura e lúdica. Porém, a Antropologia concedia pouca atenção às práticas educacionais formais (escolares). Esta permanência mormente sob atenção das/os ativistas, ONGs, professoras/es, pedagogas/as ou servidores/as públicos/as de órgãos como FUNAI, fato que mostrava considerável clivagem entre os/as que discutiam a educação espontânea e cotidiana e os que praticavam (mas pouco teorizavam) a educação escolarizada dos nativos brasileiros.

Segundo Silva (2001), o cerne do problema do encontro entre as duas áreas –Educação e Antropologia – é a possibilidade de um tratamento antropológico da educação escolar dos indígenas que lide não apenas com o referencial teórico da Etnologia sul-americana atual, mas também com temas caros à Pedagogia. Temática central nesta proposta diz respeito às diferenças dos modos de pensar dos grupos ameríndios em relação à sociedade ocidental, sobretudo no que concerne à oposição natureza/cultura e ao conceito de ser humano. Do ponto de vista educacional, a pesquisadora menciona que a organização das escolas indígenas no Brasil teve início

⁴ Não obstante seja um substantivo próprio aqui é grafado em razão do posicionamento político, ético e social do autor de indignação acerca desse período da história brasileira.

em meados da década de 1970, a partir dos movimentos sociais pela causa indígena, dando origem à chamada Educação Diferenciada.

Um marco deste processo ocorreu em 1994 com a criação do Programa de Educação Escolar Indígena, cujas diretrizes foram postas em práticas dois anos depois, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), quando a escolarização passou a levar em conta os modos de vida, valores, tradições e marcadores de tempo próprios dos nativos, respeitando as diversidades étnicas. Por fim, cabe destacar que a Educação Básica Indígena é oferecida em instituições educacionais inscritas em seus próprios territórios e, por isso, requer uma pedagogia particular em respeito às peculiaridades culturais e históricas de determinado povo. Também é imprescindível que as aulas sejam bilíngues: em língua portuguesa e na língua nativa da aldeia onde se situa a escola. Além disso, assim como as escolas quilombolas, tais unidades de ensino têm autonomia para definir calendários, festividades e feriados próprios conforme suas especificidades culturais e/ou modos produtivos tradicionais.

A MISOGINIA E A HOMOFOBIA NA ESCOLA

No que se refere à discriminação contra o sexo feminino e contra os homossexuais, mulheres e homens, nos contextos educacionais formais, vale lembrar que o sexismo e a homofobia são expressões do preconceito e da discriminação presentes nas discussões políticas e nos movimentos sociais desde o fim do século XX. Paralelamente, as instituições escolares também vêm observando, ainda que timidamente, que o preconceito de gênero é um dos aspectos que mais afetam o desempenho daqueles que a frequentam (FREITAS, 2018). Tais práticas discriminatórias são comuns, e a homofobia é, resumidamente, o preconceito e a discriminação que tem como suporte a orientação sexual do outro, sendo dirigida a pessoas e/ou grupos homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais.

De acordo com Marcella Gomes *et al.* (2014), já o sexismo é o preconceito e a discriminação baseados no sexo, geralmente dirigidos às mulheres, sendo a misoginia a modalidade mais comum, isto é, a rejeição pelo que diz respeito ao sexo feminino. Especialmente estudiosas feministas pós-estruturalistas, vêm mostrando que as culturas escolares tendem a tecer expectativas, assim como a tratar os indivíduos de sua comunidade (alunos, docentes, funcionários e pais), segundo concepções dominantes de classe social, raça/etnia, religião, orientação sexual. No caso do gênero, historicamente a escola tem contribuído para produzir e reforçar desigualdades e preconceitos (LOURO, 2003). Tal *ethos* marginaliza as/os que não se adequam e/ou não se conformam às regras hegemônicas e autoritariamente estipuladas pela sociedade.

Desta forma, rotineiramente, a escola ratifica e convive com violências simbólicas e, não raro, físicas, de origem misóginas e homofóbicas. Isso quer dizer que as instituições de ensino frequentemente promovem esses preconceitos e discriminações não intencionalmente, visto que certos padrões de gênero estão assaz incorporados no cotidiano da cultura escolar que as/os profissionais que ali atuam, geralmente, não se dão conta de estarem ponto em prática ações discriminatórias. No entanto, se faz mister pontuar que mulheres, transexuais e homossexuais pobres e/ou negros/negras vivenciam diferentemente esta violência se contrastados a homossexuais/transexuais e mulheres das classes altas e/ou brancos, por exemplo.

Discriminação e preconceito são termos relacionados, podendo afetar simultaneamente um mesmo indivíduo, porém, não são a mesma coisa. Preconceito, quando acompanhado de estigma, designa construções culturais e representações psíquicas negativas endereçados a indivíduos e/ou grupos tidos como inferiores. Discriminação, por sua vez, se refere à concretização, no âmbito das interações sociais e/ou institucionais (como os sistemas educacionais), de atitudes negativas e/ou agressivas advindas de mentalidades e/ou predisposições preconceituosas, gerando a violação dos direitos humanos fundamentais; em outros termos, discriminação seria a materialização de atitudes, valores, ideias, crenças, concepções e *ethos* preconceituosos.

Na escola essas discussões são ainda praticamente tabus, embora pesquisas sobre relações de gênero, sexualidade e aprendizagem (neste caso, informal) tenham começado ainda na década de 1950 com as antropólogas norte-americanas Ruth Benedict e Margaret Mead, da corrente conhecida como Cultura e Personalidade (GOMES *et al.*, 2014). A heteronormatividade, como regra para a orientação sexual, diz respeito à sua institucionalização como padrão cultural, político, econômico, jurídico e religioso, em uma palavra, social. Isso ocorre explícita e, sobretudo, implicitamente.

A institucionalização da heterossexualidade é legitimada em todos os campos sociais: desde a família, passando pela mídia, até as leis e a escola. Um dos aspectos educacionais nocivos disso é que o binarismo homossexualidade/heterossexualidade funciona como critério para avaliação da dignidade dos indivíduos e para facilitar ou impedir o acesso das pessoas aos bens materiais (um emprego, p. e.) e simbólicos, como é o caso de certos conteúdos curriculares e práticas escolares.

Nestes termos, se faz urgente a reavaliação das práticas e dos discursos educacionais (didáticas e currículos), pois a homofobia é uma construção social decorrente da sociedade mais abrangente que atravessa outras instâncias socializadoras (igreja, família, esportes), não raro sendo reproduzida nas instituições escolares, sustentando a lógica dicotômica sexista e propalando a exclusão de certos sujeitos. De acordo com Louro (2003), este padrão sociocultural binarista classifica, hierarquiza, subordina e exclui o polo constituído pelo sexo feminino, pelos homossexuais, transexuais e bissexuais.

Na cultura escolar, a homofobia se materializa em agressões verbais e físicas, gerando isolamento, transtornos e sofrimento psíquico, causando evasão escolar, repetência ou até aversão em relação àquele espaço, provocando traumas em relação às instituições de ensino que podem durar toda a vida (LOURO, 2003). No que tange aos docentes, a conduta mais comum é considerar que chacotas desta natureza são brincadeiras inocentes, negligenciando as situações de *bullying* ou, o que é mais grave, também tendo condutas violentas (verbais geralmente) contra esses sujeitos.

Há estreita relação entre homofobia e misoginia e essa imbricação é alicerçada pela heteronormatividade no campo da sexualidade e pelo patriarcado no que tange às relações de gênero. Assim, a desigualdade de gênero dos indivíduos é construída em nossa sociedade entre masculino e feminino e entre hetero e homossexual. Destarte, a homossexualidade põe em risco a estabilidade fragilmente mantida das identidades sexuais e de gênero, ambas estruturadas pela díade homem/mulher. As relações de gênero (ou relações sociais entre os sexos, como se diz na França) dizem respeito às diferenças de comportamentos, pensamentos, valores, símbolos, papéis sociais, ao exercício do poder e ao acesso aos bens econômicos, entre outros aspectos, que são criados pelas sociedades a partir das diferenças anatômicas entre mulheres e homens. Assim, feminilidade e masculinidade se apresentam e são vivenciadas como distintas não por questões biológicas, mas porque as pessoas são educadas, aculturadas enfim, de maneiras diferentes de acordo com o sexo que lhes é atribuído (GOMES et al, 2014).

Concernente à escolarização especificamente, há muito se reconhece a não neutralidade dos processos de ensino e aprendizagem, como é o caso da suposta afinidade “natural” de meninos para a área de ciências exatas e de meninas para a área de ciências humanas. Embora reais, estas desigualdades não são naturais, mas sim fatos construídos pela sociedade. Igualmente, são construções culturais que vêm influenciando a inclusão ou exclusão de certos conteúdos no ensino ao longo da história. Na micropolítica escolar, geralmente o acesso aos conhecimentos não é o mesmo para todos os indivíduos. Este acesso discriminado, em geral, não ocorre conscientemente, escondendo-se até mesmo em boas intenções.

Seus efeitos impõem limitações materiais e simbólicas sobre o quanto e o que um indivíduo poderá aprender de acordo com o sexo, influenciando suas condutas, autoconfiança e oportunidades na vida. Diversas pesquisas ilustram a não neutralidade na interação docente-conhecimento-discente (LOURO, 2003; FREITAS, 2018). A construção de preferências e de aversões por certas áreas de conhecimento são fenômenos sócio-pedagógicos, influenciando a inserção ou exclusão dos sujeitos na sociedade e fazendo com que até hoje exista acesso diferenciado aos conhecimentos de acordo com as relações de gênero prevalentes em dado contexto.

Conforme Louro (2003), da mesma maneira que a ciência, as escolas, em sua micropolítica, também lidam com conhecimentos permitidos ou interditados de acordo com o sexo dos indivíduos. Este acesso discriminador, em geral, não ocorre

conscientemente, mas esconde-se em “boas ações” como, por exemplo, partir do pressuposto de que as meninas são mais “frágeis” e devem ser poupadas de certas práticas de Educação Física ou o contrário, crer que suportar a dor “é coisa de homem” e submeter os meninos a sofrimento físico e/ou psíquico.

As implicações negativas destas práticas escolares são as de impor limites artificiais (ou seja, são criados, não são naturais) sobre quanto e o que um indivíduo poderá aprender, influenciando suas condutas e suas possibilidades nos grupos em que se insere. Dessa maneira, as situações escolares são também fruto da percepção que a escola faz sobre aqueles que irão ou aqueles que não irão ter acesso a certos saberes. Segundo Wenez *et al.* (2020), a forma diferenciada de acesso de meninas e de meninos aos conhecimentos e às atividades na escola podem, então, definir padrões de comportamentos nas trajetórias escolares e influenciar no sucesso e/ou no fracasso escolar bem como quais profissões tenderão procurar.

Estudos etnográficos revelaram que as falas dos meninos em sala de aula são mais ouvidas e que a curiosidade nos mesmos é mais instigada, ao passo que as atividades sugeridas às meninas são mais “previsíveis”, isto é, menos desafiadoras; em geral se lhes dão “modelos de encaixe” já prontos, onde elas deverão apenas preencher ou “seguir o modelo”, sem que sejam incitadas a construir o conhecimento. Deste modo, são várias as situações em sala de aula em que acontece um tratamento aos dois sexos de forma diferenciada, um sexismo de forma automática e não proposital.

Ainda sobre a articulação do preconceito de cunho homofóbico com o preconceito de gênero, o antropólogo Richard Parker (2002) é pródigo em demonstrar como a desigualdade de gênero é mais ostensiva no Brasil com homossexuais afeminados e com transexuais. Com efeito, se hoje são inaceitáveis piadas com negros ou sobre o holocausto judeu, ainda se admite, sem maiores questionamentos, motejos envolvendo a orientação sexual, como pode ser verificado, por exemplo, nas aulas de Educação Física (WENETZ *et al.*, 2020).

Com efeito, o combate à homofobia e à misoginia na educação pede, ademais da crítica aos pressupostos machistas que já vem sendo postos em xeque pelo feminismo, que se interrogue também a heterossexualidade compulsória como regra cultural de normalidade. Estudos com estudantes do Ensino Médio revelaram que, em uma escala de mais ou menos grave, “bater em homossexuais” é visto como algo menos sério que o envolvimento com drogas ou o roubo, por exemplo (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2003, *apud* GOMES *et al.*, 2014). Assim, as políticas públicas voltadas à educação têm como papel discutir os preconceitos culturalmente produzidos e efetivar a real equidade entre as pessoas, questionando as normas quando essas se mostram autoritárias, excludentes e opressoras.

DISCRIMINAÇÕES CONTRA A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Em relação às questões étnico-raciais afro-brasileiras, a educação no Brasil é apontada, seja pelas pesquisas acadêmicas, seja pelos movimentos sociais negros, como um tempo/lugar onde permanecem históricas desigualdades raciais e sociais, segundo Nilma Gomes (2011). Tal configuração demanda por parte do Estado a adoção de práticas e de políticas de superação da desigualdade socioeconômica e do racismo na educação, sendo que algumas iniciativas neste sentido começaram a ser implantadas de modo mais sistemático no país apenas a partir da década de 2000.

O Brasil se particulariza por ser uma das maiores sociedades multirraciais do planeta, abrigando significativo contingente de negros e de afrodescendentes. Tal característica étnico-racial é alvo de estudos e ações por parte de cientistas sociais e do Movimento Negro que se interessam pelas relações raciais no país, entendendo como negro o conjunto das populações preta e parda. A distribuição dos índices de escolaridade, segundo a cor dos brasileiros, evidencia que não são verificadas distinções significativas entre “pretos” e “pardos” que justifique que tais grupos sejam analisados separadamente.

Em tal cenário social, cultural, histórico, político e econômico os sujeitos negros e negras brasileiros/as articulam suas identidades que, como tal, é resultado de um processo individual e social simultaneamente, se materializando no cruzamento com outras categorias como gênero, religião, sexualidade, ambiente rural ou urbano, classe e faixa etária, em um contexto marcado por um racismo ambíguo e de permanente desigualdade social (GOMES, 2011). A partir dos Movimentos Negros, raça é aqui compreendida como uma construção social, histórica e cultural de classificação dos grupos e dos indivíduos, apesar de pesquisas mais recentes do campo da genética terem mostrado ser impróprio se falar em “raças” para o conjunto da humanidade sob o ponto de vista biológico.

Diversos estudos têm evidenciado a luta da população negra brasileira na superação do racismo ao longo do tempo. Seja na forma de quilombos, dos movimentos abolicionistas, de associações beneficentes ou de imprensa própria. Contudo, é nos anos 1980, durante a redemocratização, que se dá um novo modo de atuação política dos movimentos negros no país. A partir daí intelectuais e militantes passam a questionar o exclusivo enfoque de classe socioeconômica sobre as ações e reflexões acerca da desigualdade social. Passam a criticar as instituições públicas, as esquerdas e os movimentos sociais existentes sobre o caráter omissivo de suas práticas em relação à influência das questões raciais na permanência da miséria e da exclusão.

Assim como as mulheres, com algumas exceções individuais, os negros enquanto coletivo permanecem sub-representados e inseridos de forma subalterna nos escalões mais altos do poder das grandes corporações e das instituições públicas. Logo, nas demandas levadas a cabo pelos ativistas, uma temática sempre esteve presente em razão do seu caráter estratégico na sociedade: a educação. Todavia,

ativistas e intelectuais negros/as têm ciência de que a educação não é a única saída para todas as mazelas sociais, não obstante desempenhe importante papel no processo de autoconhecimento e contribua para a formação de sujeitos que possam vir a ocupar espaços de poder econômico e/ou político, além do que ela vir sendo usada pelo mercado de trabalho como quesito de inclusão/exclusão social.

De acordo com Gomes (2011), as pesquisas elaboradas nas últimas décadas indicam que o campo educacional vem produzindo e reproduzindo um quadro sistemático de desigualdades étnico-raciais. Isso foi evidenciado mais fortemente quando, a partir dos anos 1970, com a consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação, grupos de intelectuais negros das universidades públicas passam a produzir conhecimento sobre as questões étnico-raciais no país. Dentre as questões colocadas pelos/as primeiros/as estudiosos/as estão a discriminação racial veiculada pelos livros didáticos, a urgência de inserção de assuntos raciais e ligados à História da África nos currículos e o silêncio em relação à discriminação aberta e, especialmente, à velada nas escolas. Consequentemente, os/as primeiros/as teóricos/as apontaram como a escola era uma instituição reprodutora e ratificadora do racismo no Brasil.

Isso tudo resultou em críticas às políticas educacionais e desencadeou pressões sobre o Ministério da Educação e sobre gestores das instituições de ensino, públicas e privadas, acerca do papel da escola na superação do racismo estrutural na sociedade (GOMES, 2011). Ademais, mesmo que na elaboração da Constituinte de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, Lei n. 9.394/1996) tenha havido ampla participação dos movimentos negros, os debates realizados em torno desta temática foram esvaziados de seu teor político por parte dos parlamentares da época.

Esta situação apenas foi revista e alterada quando acontece a sanção da Lei n. 10.639/2003 (BRASIL) tornando obrigatório o ensino da História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas privadas e públicas nos ensinos Fundamental e Médio. Portanto, até os anos 1990 a luta do movimento negro no Brasil, no que tange à educação, demandou a introdução da questão racial no seio das políticas públicas para a educação universal, focando especialmente a educação básica e o acesso ao ensino superior. Porém, quando o movimento negro percebeu que a educação não se comprometia com a alteração da subordinação racial que imperava no país há séculos, suas reivindicações se alteraram.

Nesta época começam a se configurar lutas pelas Ações Afirmativas inspiradas nas conquistas por direitos civis dos afro-americanos, iniciativas que, no fim da década de 1990, se concretizam em muitos contextos universitários. Neste sentido, as demandas dos movimentos negros em relação à educação passam a girar em torno de dois polos principais: o acesso à educação formal – desde à básica à universitária – como um direito social, e a defesa do direito à diversidade cultural e religiosa. Em 1997 é introduzido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) o tema transversal chamado Pluralidade Cultural. Porém, conforme Gomes (2011), a temática racial continuava se diluindo no discurso da diversidade cultural e no

folclorismo, destituindo seu ensino de caráter político e isento de crítica ao racismo arraigado na sociedade brasileira.

Outra crítica do movimento negro é que os PCNs apresentam caráter relativamente conteudista, pressupondo que a inserção de “assuntos socioculturais” transversalizando o currículo é suficiente para inserir pedagogicamente temas relativos à discriminação racial. Reforçados pelos dados oficiais elaborados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), as diversas entidades do movimento negro vislumbraram que o final dos anos 1990 era o momento de se introduzir as ações afirmativas no país e de denunciar que a educação vinha sendo um fenômeno social que contribuía para a permanência das desigualdades raciais (GOMES, 2011).

Assim, foi exigido das políticas educacionais a promoção da equidade como uma das formas de se garantir a efetivação da igualdade de direitos e de oportunidades. Uma igualdade alicerçada no reconhecimento e no respeito à diferença e que significasse real superação das injustiças históricas advindas da discriminação e da exclusão racial. A partir de 2003 esse debate é aprofundado, e pela primeira vez no governo federal é instituída uma secretaria especial para a promoção da igualdade racial. No Ministério da Educação, em 2004, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), recentemente extinta pelo governo de extrema-direita empossado a partir de 2018, o que representa enorme retrocesso do Brasil em relação a ações concretas no sentido de mitigar o racismo estrutural.

“É neste contexto que, finalmente, é sancionada a Lei n. 10.639, 01/2003, alterando a Lei n.9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (GOMES, 2011, p. 115). Todavia, sua efetiva concretização em currículos e em práticas educacionais vem sendo um dos desafios dos movimentos negros no presente. Em março de 2008 esta Lei foi alterada passando a contar também com a história e a cultura dos indígenas brasileiros e se com isso configura como uma política educacional de Estado, já que é uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não uma legislação particular da população negra. Neste sentido, possui abrangência nacional e deve ser implementada em todas as instituições escolares particulares e públicas do país, bem como pelas universidades.

Porém, a efetivação desta Lei depende de maior mobilização da sociedade civil no sentido de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nos currículos escolares, nos projetos político-pedagógicos e na formação de professores, por exemplo; aqui se insere uma das contribuições antropológicas, a saber, o relativismo cultural, ou o pressuposto de que não há cultura superior ou inferior, mas sim culturas diferentes entre si, jamais desiguais. Vem sendo uma modalidade de política até então inusitada no Brasil, pois é voltada para a valorização da memória, da cultura e da identidade negra através da educação.

Por tudo isso, Gomes (2011) pondera que a existência da legislação não significa que a mesma automaticamente se espraie nas práticas escolares, porque as

Diretrizes e a Lei se confrontam com práticas cotidianas discriminatórias, com um imaginário coletivo preconceituoso há séculos arraigados na sociedade brasileira e que se materializa no funcionamento e na estruturação da educação escolar do país, tais como a crença na democracia racial, o racismo cordial, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades socioeconômicas entre negros e brancos.

A mudança neste quadro implica inserir a questão racial nas metas educacionais mais gerais do país de maneira contundente e crítica, indo além da adoção de projetos pontuais e descontínuos voltados para temas étnico-raciais tratados com exotismo. Gomes (2011) coloca que o ideário republicano nacional ainda é resistente sobretudo no que diz respeito à diversidade, historicamente sendo marcado por políticas públicas educacionais universalistas, uniformizadoras e pretensamente neutras, herdeiras do positivismo. Desta forma, a escola ainda contribui pouco para a compreensão da diversidade étnico-racial do Brasil e para o entendimento de como isso é uma questão política que se imiscui pelas relações de poder, pelo mundo do trabalho, do conhecimento e como classifica e hierarquiza social e racialmente a sociedade.

Finalizando, acerca das relações entre Educação Escolar e Antropologia, a etnografia, método antropológico por excelência de coleta de dados através da vivência junto aos grupos, vem se mostrando útil para quem investiga práticas educacionais concretas, como é o caso da educação quilombola (CARRIL, 2017). De fato, um dos estudos pioneiros da utilização dos procedimentos etnográficos na educação realizada em quilombos foi o empreendido junto aos kalungas do norte de Goiás. A investigação partiu de uma ação pedagógica, cujo escopo era a afirmação da identidade negra e da história local em escolas da comunidade, e foi produto do trabalho da equipe interdisciplinar do projeto (professoras/es, antropólogos/os, pedagogas/os), dos membros da comunidade e dos próprios estudantes.

Neste caso específico, pretendeu-se contribuir com uma apreensão mais complexa e menos folclorista deste povo, visão esta atravessada pelos processos pedagógicos e que colabora para o entendimento das dinâmicas peculiares da escola comunitária quilombola, permitindo a identificação e o aprofundamento das categorias de representações e de práticas coletivas que alicerçam as sociabilidades, os conflitos e a transmissão das tradições afro-brasileira naquele contexto. Para isso, foi basilar a utilização dos “[...] instrumentais teóricos e metodológicos da antropologia – disciplina acadêmica cuja pretensão é (apenas) analisar e conhecer – para compreender e contribuir com a pedagogia, ou seja, uma prática que visa, antes de tudo, intervir” (GUEDES, 2014, p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cerne do pensamento antropológico – o ser humano se interrogar em comparação a outros e a indagação acerca de outras culturas – sempre existiu, desde a Grécia Antiga, passando pelos maias e chineses, entretanto, a Antropologia enquanto

ciência surgiu em meados do século XIX na Europa. A principal particularidade da Antropologia em relação às outras ciências humanas, como Psicologia ou Sociologia, por exemplo, é se voltar para a cultura vivida e empregar o método comparativo nos estudos, não no sentido de tentar reduzir uma sociedade à outra, mas de entender que o que é familiar e o que é estranho é uma questão relativa, depende do lugar de quem observa o outro.

A educação, por seu lado, não é um fenômeno neutro e imparcial como geralmente se julga. Questões políticas, relações de poder e culturais mais amplas atravessam o tempo todo os processos de ensino e aprendizagem, e alguns destes processos foram aqui trazidos, como a escola indígena, a cultura afro-brasileira e as questões de gênero e de orientação sexual, fazendo que com determinados indivíduos tenham acesso ao conhecimento de forma diferenciada, ainda que isto não esteja prescrito nos documentos escolares oficiais.

Sendo assim, o texto destacou a centralidade dos processos educativos no combate aos inúmeros preconceitos, – racismo, sexismo e homofobia, entre outros – promovendo práticas que privilegiem a construção de uma sociedade equânime e com cidadãos respeitosos (não apenas tolerantes) em relação aos grupos diferentes. Conforme exposto, a escola – profissionais, os pais e o alunado – ainda reflete o desconhecimento social generalizado de que discriminar é uma forma de violência. Além disso, há relativo despreparo dos/as educadores/as para lidar com tais situações no cotidiano. Neste caso, o olhar antropológico pode contribuir no sentido de levar a uma familiarização com o que é considerado “estranho” e “exótico” e um estranhamento daquilo que é dado como “familiar” e “normal”.

Por seu turno, o campo educacional, ao recorrer à Antropologia, contribui para que esta deixe de permanecer encerrada na academia e distante dos problemas concretos da sociedade em que é produzida. Com efeito, a interface entre campos de conhecimento, como a Antropologia da Educação aqui propugnada, favorece que as teorias e os acadêmicos que as elaboram sejam mais engajados politicamente, ajudando a desconstruir a imagem que muitas vezes se tem de áreas como a antropológica ou a filosófica, de que não podem ter aplicação prática e que devem ser voltados a abstrações contemplativas acerca do real, raramente intervindo no mesmo. Entretanto, aqui não se advoga que áreas como a Antropologia ou a Filosofia **devem**, obrigatoriamente, ser instrumentais, mas sim que **podem** ser práticas, especialmente quando em interação com outros campos, como a já citada Pedagogia ou o Serviço Social, por exemplo

Ademais, foi visto que permanece entre alguns agentes educacionais uma tendência à hierarquização das desigualdades sociais, portanto, a desigualdade racial ainda é colocada como dependente da desigualdade econômica. Por isso é que a atuação isolada de alguns professores é a prática mais comum nas escolas no sentido de uma postura mais incisiva em relação às desigualdades étnico-raciais, por exemplo. Conhecimentos antropológicos (bem como de Ciência Política) também podem ser

ministrados para estudantes do Ensino Médio, dentro do espectro mais amplo de disciplinas como Filosofia, História, Literatura e, especialmente, Sociologia.

Nestas condições, qualquer investigação sobre as políticas educacionais no Brasil não pode negligenciar a questão da diversidade e das desigualdades étnico-raciais, por orientação sexual ou de gênero. Por fim, cabe a colocação de Gusmão (2015, p. 34), não como de forma conclusiva, mas como interrogação e provocação para estudos futuros que congreguem Antropologia e Educação:

Na verdade, no Brasil, na primeira metade do século XX, mais que a antropologia, foi a sociologia que olhou mais detidamente a educação [...]. A ausência ou escassez na tradição de estudos antropológicos com o tema educação no caso brasileiro talvez sejam algo a ser considerado.

Neste sentido, o artigo buscou contribuir para o campo educacional ao apontar questões prementes do cotidiano escolar e que ainda interferem nocivamente no desempenho de muitos educandos com estes marcadores socioculturais – mulheres, indígenas, homossexuais e negros e/ou praticantes de religiões afro-brasileiras. Em síntese, preconiza-se que, assim como se passou com a Sociologia, a Antropologia também se volte mais para a Educação e que esta, principalmente em sua aplicação prática, a educação escolar, se enriqueça ainda mais das contribuições antropológicas, como veio fazendo no que concerne à Sociologia e à Psicologia.

FREITAS, M. A. School education and anthropology: indigenous education and the fighting against sexism, homophobia and discrimination against Afro-Brazilian culture. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, p. 73-92, 2021, Edição Especial 2.

ABSTRACT: The article focuses some contributions from Anthropology to four aspects of scholar education: the indigenous education, discrimination against women and LGBTT individuals, racism and prejudice against Afro-Brazilian cultural practices and religious traditions. Concerning to methodology, the theoretical review about the mentioned educational themes was used in its interface with education. Here the school is understood as main manifestation of formal education in the Occident and from the concept of educational field, that is, from its historical, social, political, economic and, particularly, cultural structures, view to which Anthropology more can contribute. It is claimed that Anthropology turns more to education and, especially one of its practical application, the Pedagogy, will be more open to contributions from the anthropological field as it has been doing in relation to Sociology and to Psychology, for instance.

KEYWORDS: Anthropology and School. Indigenous Education. Misogyny.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9.394/1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein>>. Acesso em: 29/01/2021.
- BRASIL. *Lei de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Lei nº 10.639/2003. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-veto-13762-pl.html>>. Acesso em: 29/01/2021.
- CARRIL, L. de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil. O território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr./jun. 2017.
- CIARAMELLO, P. R. Escolarização indígena, cultura e educação. *Educação, Sociedade & Cultura*, Porto, n. 41, p. 109-125, 2014.
- DAUSTER, T.; TOSTA, S.; ROCHA, G. (orgs.). *Etnografia e Educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis*. Lamparina: Rio de Janeiro, 2012.
- DAYRELL, J. *A escola como espaço sócio-cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAS, Marcel de A. *Mulheres Cientistas – percursos e percalços a partir da realidade da UFMG*. Belo Horizonte: Editora Conhecimento, 2018.
- GOLDENBERG, S.; GUIMARÃES, C. A.; CASTRO, A. A. *Elaboração e Apresentação de Comunicação Científica*. São Paulo: s/d, 2005. Disponível em: <http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/>. Acesso em: 15/05/2005.
- GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração em Educação*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.
- GOMES, M. M.; BROCHADO, M.; LIPOVETSKY, N. (orgs.). *Curso de Aperfeiçoamento Paideia Jurídica na Escola: educação em direitos humanos para uma consciência jurídica cidadã*. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2014.
- GUEDES, S. L. Por uma abordagem etnográfica dos contextos pedagógicos. In: GUEDES, S. L.; CIPINIUK, T. A. *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas*. Niterói: Alternativa, 2014.
- GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 44, p. 19-37, jan/abr. 2015.
- LAPLANTINE, F. *Aprender Antropologia*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LOURO, G. L. *Corpos, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PARKER, R. *Abaixo do Equador*. São Paulo: Record, 2002.
- PEIRANO, M. Etnocentrismo às avessas: o conceito de ‘sociedade complexa’. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 97-115, 1983.
- SILVA, A. L. Uma ‘Antropologia da Educação’ no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy L.; FERREIRA, Mariana K. L. (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. A questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001, p. 29-43.

TOSTA, S.; ROCHA, G. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WENETZ, I.; ATHAYDE, P.; LARA, L. *Gênero e sexualidade no esporte e na educação física*. Natal: EDUFRN, 2020.

Recebido em: 11/08/2020.

Aprovado em: 13/05/2021.