

A noção de pessoa antropológica à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹

Rosilaine Pereira

Licenciada em Pedagogia/Universidade Federal do Rio de Janeiro

Mestra em Ciências Sociais/Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<https://orcid.org/0000-0002-5669-7172>

pereirasrosilaine@gmail.com

Introdução

O presente artigo tem como objetivo pensar a educação básica escolar como uma tecnologia de criação de pessoas a partir da teoria antropológica sobre a noção de pessoa moderna. A pergunta norteadora para o desenvolvimento deste trabalho consistiu na ideia de como pensar a noção de pessoa antropológica dentro do contexto escolar sob a chave de oportunidades/desigualdades educacionais em diálogo com uma política pública educacional. Partindo disso, a proposição parte de três movimentos, sem a pretensão de exegeses: i) de análise de um dos principais documentos educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); ii) refletir sobre a teoria antropológica de noção de pessoa moderna a fim de compreender que noção de pessoa, estudante real e/ou ideal, se pressupõe, se critica ou se propugna; iii) examinar dados de uma etnografia realizada em 2019, em uma escola pública de ensino médio no estado do Rio de Janeiro, para que fosse possível averiguar que noção de indivíduo, sob a chave de direitos da pessoa como a da igualdade educacional, existe no campo observado.

Este trabalho busca contribuir para o diálogo no campo da antropologia da educação através de dois escopos: i) a noção de pessoa se mostra um campo privilegiado

1 O esboço inicial deste artigo foi elaborado como trabalho final no âmbito do curso *Pessoa e Subjetividade*, ministrado pelos professores Luiz Fernando Dias Duarte, Cecília Bastos e Marco Julián Martínez-Moreno, no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Agradeço aos docentes pelas correções, críticas e comentários realizados sobre a versão inicial do trabalho final do curso. Expresso também meu agradecimento ao professor Rodrigo Rosistolato, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pelas discussões e comentários que contribuíram, no momento inicial da escrita, para o desenvolvimento teórico do tema. Por fim, agradeço aos editores e pareceristas desta revista pelas valiosas contribuições à versão final deste artigo.

para refletir aspectos educacionais tanto pela linha burocrática de análise de política como também sua produção através de dados etnográficos; ii) por acreditar ser relevante trazer categorias notáveis para antropólogos e antropólogas como, a título de exemplo, a noção de pessoa, para acesso de estudantes e pesquisadores do campo da educação que nem sempre têm conhecimento da extensa gama de teorias antropológicas, que acredito ser capaz de justapor novas lentes de compreensão para os debates educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ([1996] 2020), a LDB, é um documento nacional cuja criação original, ainda no governo de João Goulart, antecede a Constituição Federal de 1988. Contudo, foi apenas a partir dessa Constituição e, mais especificamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que o documento fora atualizado e a educação foi documentada como direito universal assim como previa a Constituição Federal de 1988. Desde então, a LDB vem sendo atualizada e seu objetivo é de regulamentar e organizar o sistema de ensino brasileiro do nível básico ao superior, garantindo qualidade e equidade².

Nesse sentido, a LDB é uma política pública de grande importância para a educação, pois houve um amplo debate entre setores políticos, educacionais e empresariais envolvidos na criação de uma política pública educacional que atingisse os distintos níveis da educação brasileira. Há também, claro, diversas críticas importantes, já que, como Carvalho (1998, p. 81) afirma, “a busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina...”, em uma criação quase hercúlea de um sujeito aterrado em uma lógica social que busca cumprir valores sociais e subjetivos, e que quando não conseguem operar essa lógica, são postos à margem.

A análise de políticas públicas no campo antropológico é multifacetada. Assim, longe de pretender esgotar o assunto, a intenção é de iniciar reflexões e perspectivas de análise por entender como pode ser relevante aludir como antropólogos de modo geral encaram a reflexão sobre políticas públicas. Nesse sentido, no Brasil, os estudos dentro das ciências sociais sobre esse campo de trabalho teriam sido iniciados por volta dos anos de 1980 com o empenho de pesquisadores na compreensão de políticas sociais. O exame das políticas públicas, então, pela perspectiva antropológica, mais especificamente, deve estar calcado na relativização da sua formulação até a sua operacionalização como tecnologias imbricadas, sendo uma ação contínua que opera além do que é proposto na interpretação da lei.

2 Assim como afirma Carlos Roberto Jamil Cury (2013), acredito que a Constituição de 1988 fez com que a educação obrigatória, gratuita e estruturada a partir da concepção dos direitos humanos universais, se tornasse um ideal inerente. E, tal como, a LDB enfatiza essa idealização.

Além disso, existe a compreensão de que seus significados e operações não são lineares e que seu resultado pode ser, também, negativo, quando temos a capacidade de enxergar a política através de várias nuances e como possuidora de agência, já que é feita de pessoas para pessoas. Soma-se a isso a notória dimensão da antropologia como ciência aplicada, isto é, sua capacidade de inserção pragmática, de intervenção, dentro de determinado contexto de análise social, além da sensibilidade do olhar (Shore & Wright, 2021; Souza Lima & Castro, 2015; Dauster, 2004).

A esse respeito, quando penso a noção de pessoa pela chave de estudante ideal/real e seu direito humano através do direito educacional, historicamente construído, através de uma norma, não estou afirmando ser tangível observar esses fenômenos de forma linear. Sendo assim, quando reflito a norma idealizada em contraste com a sua capacidade, o intento ao qual me proponho, é um esforço analítico que possibilite diferentes lentes para a observação da temática das desigualdades educacionais por chaves distintas, fazendo emergir novas chaves de compreensão para o debate. Entendendo, nesse sentido, que a compreensão dessa política a partir do ideal de noção de pessoa é um meio possível de ser forjado para trabalhar a questão da produção de desigualdades educacionais.

Assim, para pensar acerca do tipo de pessoa, na representação de estudante, que o documento pressupõe, critica ou propugna, utilizarei como base para ajudar a lançar luz sobre essa compreensão as distintas teorias de Santo Agostinho (1980), Émile Durkheim ([1895]2012; [1898]2017), Marcel Mauss ([1938]2017), George Mead (1934; 2010), Louis Dumont (1997), Roberto DaMatta (1979), Luiz Fernando Duarte & Emerson Giumbelli (1995), Duarte (2017), Henrietta Moore (2000; 2007) e Márcio Goldman (1996). Cabe ressaltar que o intuito do artigo não é a ingente tarefa de dar conta de todo o cabedal teórico existente nessa área de estudos sobre a noção de pessoa. Desse modo, o intento foi de percorrer algumas das principais teorias sobre a temática a fim de iniciar uma reflexão sobre essa concepção no campo educacional, sobretudo para quem é desta área e não conhece a teoria, ter um panorama geral.

Noção de pessoa: a noção de eu, *self*, subjetividade, individualismo... Uma caminhada pela bibliografia

De acordo com Goldman (1996), “pessoa, personalidade, persona, máscara, papel, indivíduo, individualização, individualismo etc., são palavras empregadas ora como sinônimos ora como alternativas - ou ainda em oposição umas às outras.” (Goldman 1996, p. 85). Assim, nesse trecho fica claro que a noção de pessoa é uma teoria que possui diversas ramificações e, dependendo do autor, de sua tradição epistemológica, a concepção pode variar de nome e de compreensão.

Por isso, haverá momentos em que utilizarei *pessoa*, outras vezes, *indivíduo*, para referir-me à mesma noção de ideal de pessoa humana construída na cultura ocidental. Achei pertinente iniciar a compreensão a partir da contribuição de Goldman porque as convergências e divergências entre essa categoria podem variar dependendo da autoria. Em vista disso, minha intenção foi de trazer o que há em comum entre todos eles: a ideia de pessoa moderna e sua possível retenção de direitos para pensar sobre o que isso quer dizer na prática quando analisamos a LDB e dados do campo etnográfico que versam sobre desigualdades educacionais.

Santo Agostinho, embora não seja antropólogo, traz uma interessante elaboração sobre a noção de pessoa, por isso, inicio o debate por ele. Isto porque essa figura nos traz reflexões pungentes para o debate sobre subjetividades. Em suas *Confissões* (1980), escrita por volta dos anos de 400 d.C., podemos pensar sobre interioridade, inquietações existenciais, alma, categorias importantes para análises antropológicas do eu. Assim, o autor traz à baila uma importante compreensão quando refletimos acerca da noção de pessoa, pois nos faz pensar sobre a busca que o sujeito moderno empreende para o encontro de si consigo mesmo.

É interessante observar que Agostinho já observava questões educacionais relacionadas ao futuro, em uma espécie de construção futura de pessoa, de vir a ser, como podemos observar no trecho a seguir: “Contudo, Senhor meu, ordenador e criador da natureza, mas do pequeno somente ordenador, eu pecava desobedecendo as ordens de meus pais e mestres, uma vez que podia no futuro fazer bom uso das letras que desejavam me ensinar, qualquer que fosse sua intenção...” (Agostinho, 1980, p. 6). Demonstrando assim, uma noção de pessoa em construção, na busca de si, a de ser letrada, para que através de um ideal educacional houvesse uma melhora de si e de seu futuro. A fim de contextualizar, cabe dizer que aqui a noção de pessoa contemplada tem a ver com um indivíduo incompleto e que tornar-se-ia completo com a presença de Deus, demonstrando uma grande inquietação com sua existência no mundo.

Antropólogo entre os séculos XIX e XX, um dos “pais fundadores” da antropologia moderna, Marcel Mauss foi pioneiro em refletir a noção de pessoa ([1938]2017). O estudo compreende a noção de pessoa como pertencente ao espírito humano por ser algo inato. Para reflexão, Mauss começa tratando dos “nativos” da América, demonstrando que, dentro do clã, cada pessoa ocupava uma posição nos rituais de máscara e nas instituições sociais do grupo de modo geral, que significava possuir licença, direitos, a partir da noção de personagem.

Depois, parte para a reflexão da noção de *persona* latina cuja compreensão inaugura a noção de pessoa como direito fundamental, não estando somente relacionada a um ritual em estrito senso. Contudo, não era um direito universal, visto que excluía os escravos, isto porque-excluía-se a humanidade das pessoas escravizadas. Em seguida, evoca o Eu moral, filosófico, relacionado com os estoicos, pessoas do direito romano. Desse modo, essa noção começou a operar com certa dimensão moral, mas continuava sendo uma noção de *persona* envolta na norma do direito, digamos assim. Em seguida, a noção de pessoa cristã consolidou a noção social de pessoa como primordial ao espírito humano. Os cristãos, desse modo, emergiram na noção de pessoa uma moral metafísica a partir da noção de *uno*.

Goldman (1996) possui uma chave de leitura interessante para essa discussão quando afirma que Mauss tem certa perspectiva evolucionista – embora não pertença a essa escola antropológica – e, ao mesmo tempo, relativista; indo, dessa forma, do “primitivo” ao moderno, observando que desde os primórdios da espécie humana já havia uma concepção subjetiva de individualidade. Em síntese, portanto, o trabalho de Mauss é pertencente ao campo do direito e da moral em que o cerne do estudo é que a noção de pessoa moderna foi um ganho civilizatório ocidental advindo da noção da moral cristã.

Em convergência, Durkheim ([1895]2012; [1898]2017), que acreditava que a sociologia era o campo das relações, dos fatos sociais, cujo indivíduo *per se* era “objeto” de estudo da psicologia e não da sociologia, evidencia uma clara problemática de um determinado contexto histórico da antropologia, hoje já ultrapassado, da divisão entre natureza e cultura. Deste modo, Durkheim adotava a concepção de pessoa a partir das produções externas a ela empreendidas, através dos fatos sociais, como quando observamos as formas de solidariedade mecânica e orgânica, por exemplo³. Uma das chaves possíveis é observar a coerção social imbricada ao indivíduo (interior).

Ao tratar sobre o individualismo, em texto sobre o caso Dreyfus, Durkheim afirma que o que move os seres humanos a partir da concepção de individualista, é: “Uma maior

3 Em síntese, para Émile Durkheim, as solidariedades mecânica e orgânica representam duas formas distintas de coesão social. A solidariedade mecânica caracterizaria as sociedades tradicionais, nas quais os indivíduos se unem pela semelhança, ou seja, valores, crenças e modos de vida. Nesses grupos, a consciência coletiva é muito forte e predomina sobre a individual, fazendo com que o pertencimento ao grupo seja o principal fator de integração social. Já a solidariedade orgânica representaria as “sociedades modernas”, marcadas pela complexa divisão do trabalho. Nelas, a coesão social não se baseia mais na semelhança, contudo, na interdependência entre funções diferentes, isto é, cada pessoa desempenha um papel específico e depende das demais para o funcionamento do todo. Assim, quanto mais a sociedade se diferencia, mais os indivíduos precisam uns dos outros. Em resumo, para Durkheim, a solidariedade mecânica une pela semelhança, enquanto a solidariedade orgânica se une pela diferença e pela necessidade de cooperação (Durkheim, 1999).

iedade por todas as dores e por todas as misérias humanas.” (Durkheim, 2017, p. 49)⁴. Esse fenômeno assim analisado deixa notória a interdependência entre as pessoas e suas possíveis cooperações, sobretudo quando lembramos do funcionalismo aplicado às concepções durkheimianas, indo, também, ao encontro das concepções de Mauss sobre pessoa e moral cristã e as possíveis imbricações entre as sociedades tradicionais e modernas.

Em síntese, o indivíduo é compreendido como sendo produto da sociedade e não vice-versa, tendo sua noção de pessoa consolidada a partir da cooperação difundida nas práticas sociais, o contrário disso, criar-se-ia uma individualização que geraria o suicídio, a título de exemplo, que não deixa de ser, em convergência, produto das sociedades (Durkheim, 2012; 2017; Mauss, 2017; Viveiros de Castro, 2000; Bariani, 2017).

George Mead (1934) trabalha com a percepção da cultura como determinante para a noção de *self*. Nesse sentido, as noções de valor e símbolo aparecem como culturalmente construídos e intrínsecos aos indivíduos através das interações sociais. Vale ressaltar que o autor foi pioneiro em pensar questões de ação e interação, influenciando, mais tarde, a Escola Interacionista. Desse modo, para o autor, a interação social fazia parte da “evolução” humana, visto que a gestualidade se tornou operadora de símbolos diversos e de grande complexidade. O ato, a ação social, dentro de determinado contexto teria como efeito comportamentos ditos padronizados. Tal como, haveria um processo dialógico entre os gestos significantes produzidos pela linguagem e pela mente.

O *self*, então, daria ao indivíduo a capacidade de cidadania, desse modo, não seria o indivíduo que atuaria em detrimento do social, mas o individual, o *self*, que seria o potencializador desse sentimento de cidadania. Convergente a isso, existiria um *self* social e um *self* observador, digamos assim, que se unificam para formar o *self* em estrito senso, em confluência entre o social e o individual. Junta-se a isso a ideia de *outro generalizado*, a integração do *self* com o coletivo. Em síntese, a noção de pessoa para Mead revela que o sujeito detém um *self* que opera durante as interações sociais através do *outro generalizado*, permitindo, assim, a compreensão de ações dentro de uma interação (Mead, 1934; 2010; Goffman, 2002; Abbib, 2005; Coelho, 2013).

Moore (2000, 2007) pensa a noção de indivíduo como uma categoria universal humana, dimensionada através da noção de gênero culturalmente construído. Há,

4 Em breve menção, o caso Dreyfus foi a acusação e condenação de Alfred Dreyfus que, depois, demonstrou-se ter sido uma injustiça. O fato aconteceu na França em meados de 1884, através de um erro do judiciário ocasionado por antissemitismo. Houve uma grande comoção à época, em uma França dividida sobre o caso, com imensos debates no universo intelectual francês. A quem interessar mais detalhes, cabe a leitura do livro: O Individualismo e os Intelectuais, 2017, Editora EDUSP, do original: L'individualisme et les intellectuels, Revue Blue, Paris, 1898, de Émile Durkheim.

nessa perspectiva, uma crítica ao que teria sido a construção da noção de indivíduo, na antropologia, como uma pessoa masculina. A partir dessa crítica formou-se a defesa de que a noção de indivíduo, de identidade, não é exclusivamente construída pelo postulado social, mas, também, individualmente. Desse modo, sua concepção busca relacionar a estrutura e a práxis em termos lineares com o social e individual, a partir de uma dimensão que discute a narrativa individual com discursos e identidades coletivas atravessados por agências, engendrando o indivíduo a partir de discursos e práticas sociais que enfatizam suas diferenças como sujeitos.

A noção de pessoa, então, deixa de ser por causa da diferença, mas pela diferença. A resistência e a obediência estariam como categorias compreendidas na interseção entre o coletivo e o individual, pelo entendimento de que o debate entre questões de gênero, raça e etnicidade, estariam imbricadas. Nesse sentido, a depender de sua sexualidade e gênero pode-se enxergar como uma pessoa ou indivíduo distinta e isso resultaria na noção social de homem como forte e racional e mulher como fraca e irracional, digamos assim. Essa construção de agência estaria associada à raça, religião e camada social pertencente.

Já em um recorte brasileiro, em diálogo com a obra de Mauss, os trabalhos de Duarte & Giumbelli (1995) e Duarte (2003, 2017), revisitam a noção moderna de pessoa, tal como a conhecemos, como uma noção advinda da moral cristã, do sujeito como portador de direitos, não apenas dentro da cristandade, contudo, de modo universal, garantindo: “um papel axiador na formação de nossa visão de mundo, mesmo em instituições e costumes que mais distantes dela [da moral cristã] pretendem se situar.” (Duarte & Giumbelli 1995: 79). Além disso, os pesquisadores mobilizam a noção de interioridade consubstanciada à noção do individualismo. Nesse sentido, a “mudança” das sociedades tradicionais para as “sociedades complexas, modernas”, trouxe consigo uma mudança nos valores.

Assim, Dumont (1997) cunha a categoria *valor-indivíduo* para afirmar que a noção de indivíduo como expressão do valor do ser humano é uma noção exclusiva da modernidade. Também segundo o autor, o individualismo seria intrínseco às sociedades ocidentais, sendo assim, um sinal do estatuto da modernidade que enxerga o indivíduo como um *indivíduo-moral*. Ainda nessa seara, uma das concepções estruturais do pensamento de Dumont é que o indivíduo moderno tem valores como a igualdade e a liberdade como basilares da concepção de pessoa moderna.

DaMatta (1979) explora a noção de pessoa e indivíduo na sociedade brasileira articulando o contraste existente entre as duas categorias mobilizadas por sua dimensão estratificada. Nesse sentido, haveria uma divisão entre *a casa e a rua*, o público e o privado, tal como, a noção de indivíduo teria uma dimensão ocidental de igualdade, estruturada

através de normas, da burocracia legal. Já a noção de pessoa estaria relacionada à impessoalidade, ao *jeitinho*. Portanto, ser pessoa ou ser indivíduo dentro da sociedade brasileira não seria uma identidade perpétua, mas, variável, podendo inclusive haver uma mutação na estrutura caso o indivíduo passe a caracterizar, a título de exemplo, algum estigma social.

Daí, sua posição hierárquica também muda, sendo, do mesmo modo, o contrário válido. Embora a crença social existente seja de que todos os cidadãos estariam dentro da categoria de indivíduos em que o postulado universal que regeria a todos é um apenas, o da Lei, se mostra um devaneio quando estudamos a sociedade e seu *modus operandi*. Para finalizar, Goldman (1996) recorda-nos que a noção de pessoa é indissociável da noção de sociedade, estando uma intrínseca à outra. Por fim, sem a intenção de esgotar um tema tão vasto e com diversas bifurcações, pretendi trazer um panorama dessas teorias para situar a discussão proposta e para mais a frente articular essa alusão a propostas gerais aqui intencionadas.

As políticas educacionais e o diálogo entre antropologia e educação: refletindo sobre a noção de pessoa educacional

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação deve ser gratuita e obrigatória, dever do Estado e da família, dos quatro aos dezessete anos de idade, podendo o Ministério Público ser acionado caso esse direito seja negado. O principal ideal de educação é a solidariedade para que assim seja refletida em uma educação para a cidadania e para o trabalho. Além disso, o documento enfatiza que, no ensino, deverá haver igualdade no acesso e na permanência dos estudantes, pluralismo nas concepções pedagógicas, liberdade e tolerância, gestão democrática - aquela em que há participação de todos os sujeitos que compõem a escola - e ensino que atenda a todos os estudantes, inclusive os alunos e alunas com deficiência, de preferência no ensino regular.

Ainda de acordo com a LDB, o ensino deve acontecer, também, no horário noturno, para garantir o acesso à educação aos estudantes trabalhadores através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, garante que o ensino respeite os padrões mínimos de qualidade, sendo as escolas responsáveis pela recuperação de estudantes com baixo desempenho. Convergente a isso, devem ser respeitados os aspectos culturais do contexto educacional, ter controle de frequência, além de haver documentos que comprovem o “desenvolvimento” e a aprendizagem dos estudantes. O ensino religioso é visto como facultativo, mas compreendido como instrumento de “formação básica do cidadão”.

Ademais, o documento afirma que promovendo a educação para o trabalho e para cidadania, pode-se garantir um “projeto de vida”, para que esse estudante consiga se adaptar às condições de trabalho futuras existentes na sociedade. Em síntese, a LDB demonstra preocupação com a garantia de direitos igualitários para diferentes tipos de estudantes, sendo todos vistos como indivíduos possuidores de direitos. Tendo essa reflexão um aspecto difuso, darei um pequeno passo atrás a fim de fazer uma alusão a outros documentos que tratam sobre a questão da igualdade educacional com o intuito de pensarmos através de outros documentos que conversam entre si. De acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), a educação é um direito de todos assegurado pela família, pelo Estado, e estimulada pela sociedade. Garante a todos o acesso, a permanência, e a qualidade educacional, além de uma escola pública e gratuita.

O ECA também dá direito aos estudantes de contestar e recorrer a critérios escolares avaliativos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil 2004) certifica que haja educação crítica e consciente a fim de garantir igualdade e pluralidade para a educação étnico-racial, valorizando a cultura e a identidade dos afro-brasileiros. Além disso, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), assegura que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotados estejam em classes regulares tendo como suplemento o Atendimento Educacional Especializado.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), tem como objetivo direcionar os diferentes níveis da educação básica a fim de garantir igualdade, diversidade e equidade como meio de construir desenvolvimento social.

Contudo, ao racionalizarmos sobre o interior da escola, observamos uma série de desigualdades, e a ideia de indivíduo como possuidor de direitos garantidos por meio de diversas políticas públicas educacionais fica um tanto fragmentada, tornando-se uma noção ideal, não a real. A crítica, todavia, também não quer diminuir a importância das políticas educacionais. Pelo contrário, são de notória importância. O argumento é justamente pensar as imbricações existentes em nossa estrutura social.

Ainda nesse sentido, ao trabalhar com a noção de *tipo ideal* de estudante, a concepção que se tem é de um tipo socialmente aceito. Assim, o antônimo de estudante ideal, é o estudante estigmatizado, como demonstrarei mais à frente a partir de dados

etnográficos. Para pensar esse estudante à margem, trabalharei com a categoria de estigma, desenvolvida pelo etnógrafo Erving Goffman (1980), que forja a concepção de que os indivíduos interagem socialmente através de seus atributos e, dentro disso, há os atributos dos sujeitos não-estigmatizáveis e os atributos dos sujeitos estigmatizáveis, que podem ser relacionadas a doenças, fatores étnicos ou que não estejam inseridos dentro de moralidades sociais.

Essa concepção criaria, desta maneira, normas de identidades entre sujeitos “normais”, não possuidores de estigmas, e “anormais”, os estigmatizáveis. Esse atributo - de estigmatizável ou não - é passível de ser mudada, dependendo da cultura em que esse sujeito está inserido. Goffman afirma que o indivíduo estigmatizado é um sujeito inabilitado para viver socialmente de forma completa. Em diálogo com trabalho anterior (Pereira, 2022), do mesmo modo, o sujeito não consegue vivenciar uma experiência escolar plena, porque sua noção de pessoa tal como conhecemos antropológicamente, não é garantida.

Diálogo com dados do campo: pensando o peso da política educacional com distintos estudantes

Os dados de campo fazem parte de uma investigação etnográfica desenvolvida em 2019, em uma instituição pública de ensino no Rio de Janeiro, que buscou a compreensão dos efeitos da produção e reprodução de *estigmas* no interior da escola através do debate sobre *oportunidades/desigualdades educacionais*, tendo como um de seus escopos a observação e análise de um ano escolar de dois meninos, um com e o outro sem perfil *estigmatizável* (Goffman, 1980) e/ou *desviante* (Becker, 2008; Velho, 2013). Alguns dados dessa pesquisa já foram analisados alhures (Pereira, 2022).

Agora, resolvi articular esse outro conjunto de materiais que ainda não foram analisados para este debate, porque entendo que esse campo de estudos tão difuso é também privilegiado para pensar, em termos práticos, como o direito de pessoa foi garantido para um dos garotos — o que possuía um tipo ideal — e para o outro não, em diálogo com a literatura mobilizada. O recorte aqui proposto busca acompanhar o desenrolar da história de dois meninos com perfis distintos, estudantes do ensino médio de uma escola pública localizada em um bairro de camada popular no estado do Rio de Janeiro, que tiveram diferentes e constantes brigas (das verbais às físicas), até que um deles, o estudante com perfil *estigmatizável*, fora realocado para uma outra instituição no meio do ano escolar. Já o outro estudante, sem perfil *estigmatizável* e/ou *desviante*, continuou no colégio e concluiu o ensino médio na mesma instituição, no ano de 2019, depois de ambos terem sido encaminhados para o Conselho Tutelar.

Carla, Henrique e Diego⁵

Carla é uma orientadora educacional que trabalhava há quase 30 anos no sistema público de ensino básico. Em sua sala ou nos corredores da instituição era com Carla que eu passava os dias em que permaneci em campo, acompanhando o seu trabalho e a forma como lidava com estudantes, com os responsáveis pelos estudantes, com as professoras e os professores e com a gestão escolar. Henrique nasceu no ano de 2002 e Diego em 2001. Eles tinham, respectivamente, no ano da investigação, 17 e 18 anos. Segundo a orientadora, quando perguntei a percepção que ela tinha dos estudantes para situar-me nas histórias deles, ela disse-me: “Henrique é branco, russo e doce. Diego é negro, robusto... e se acha” (Caderno de campo, 2019).

Antes de conhecer Henrique, quando fora relatado o caso, pedi para que Carla definisse características do estudante, com o objetivo de observar os aspectos que pudessem caracterizar ou não estigmas, a partir da noção de *atributos*. Sempre que Carla encontrava-o no corredor e o chamava, Henrique dizia coisas do tipo: “Fiz alguma coisa de errado, Carla?”. Henrique era um adolescente que media por volta de 1m70cm, magro, olhos verdes, cabelo curto e castanho, barba rala pintada de loiro e a cor de sua pele era branca⁶. Henrique cobrava a escola por possíveis sanções a Diego, um estudante que, segundo ele, o perseguia. No caderno de campo, temos o registro de Carla dizendo que Henrique questionava-a: “Até quando a escola não vai fazer nada?”, em relação aos seus conflitos com Diego.

O caso de Henrique foi encaminhado ao Conselho Tutelar porque se envolvera em uma briga com Diego. Henrique afirmava em suas idas à orientação que ele era o “saco de pancadas” de Diego. Já Diego, por sua vez, dizia ser provocado por Henrique quando este estava com seus companheiros de escola. A briga com contato físico aconteceu dentro de um espaço público próximo à escola. Durante o confronto, Diego teria executado um golpe de “voadora” em Henrique, próximo à escada.

A mãe de Henrique, então, ameaçou fazer um Boletim de Ocorrência. Carla se referia a Diego como integrante de uma “família desestruturada”. Já os pais de Henrique eram considerados “presentes”, sendo um fato ordinário a presença familiar de Henrique na escola, quando observavam algum problema relatado pelo filho, como quando o pai do estudante foi até o colégio por sentir seu filho ameaçado, já que Henrique havia visto Diego com uma luva que possuía objetos pontudos grudados, na escola. Henrique continuou na

5 Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios a fim de resguardar o campo e seus atores.

6 Utilizei como análise de etnia a heteroclassificação. Não tenho dados de como todos os atores observados definem-se etnicamente.

escola e em novembro de 2019, utilizando a expressão “menino de ouro”, Carla dizia que Henrique estava se formando naquele mesmo ano, no ensino médio.

Diego foi um estudante considerado pela orientação educacional como agressivo, praticante de esportes e de luta (não especifica qual/quais) e com “família desestruturada”. É curiosa essa associação que faziam de Diego na escola como um indivíduo perigoso, agressivo, por praticar esportes de lutas. Certo dia, logo após afirmar que a família do discente era “desestruturada”, Carla diz: “a vida dele [Diego] não é fácil”. Contudo, em outro dia: “O problema era Diego [em relação a Henrique]..., mas não era nem ele [dando a entender questões familiares que refletiam no comportamento do estudante]... Aí acabava criando uma situação [de problemas escolares]...” (Caderno de campo 2019). A interlocutora demonstrava, às vezes, certo interesse por Diego, um quê de compadecimento, e chegou a dizer: “Se eu excluir ele daqui ele vai pra [sic] onde?” (Caderno de campo, 2019). Em outro dia:

Diego tá [sic] melhor. Mas só foi fala ruim dele no CoC [Conselho de Classe]... Desinteressado... Vou chamar a mãe dele pra [sic] tristeza minha... A formação [familiar] dele não condiz com a formação dele aqui [na escola].... Impulsivo.... Que tristeza me deu no CoC [sic]... (Caderno de campo, 2019).

Além disso, o educando era “repetente” e havia diversas reclamações contra Diego durante os conselhos de classe, por parte dos professores. Tive acesso a dois ofícios encaminhados ao Conselho Tutelar, um após o outro. O primeiro documento afirmava que Diego compareceu à sala de orientação educacional por estar ocasionando problemas com outros estudantes. Convergente a isso, o escrito descreve que a equipe escolar afirmava ter conversado com o estudante e explicitado que sua personalidade era “tempestuosa”. Além disso, foi cobrado que o educando modificasse seu comportamento. Comunica-o que o colégio concedeu diversas “oportunidades” por admitir seu “potencial” como estudante. No entanto, declara que Diego “não tem comprometimento” e que sua repetência escolar era consequência disso, já que ele não se “engajava nas aulas”, “não permanecia em sala de aula” e ficava passeando pelos corredores.

Dessa forma, alega que se não houvesse mudança em seu comportamento, na próxima vez que ocorresse alguma queixa, ele deixaria de frequentar a unidade por “não atender às demandas da escola”, além de responder por possíveis medidas não só no âmbito escolar, mas de outras “Leis” e “órgãos” (não especifica quais). No documento encaminhado posteriormente, há o relato que Diego e Henrique estiveram na sala de orientação educacional porque foi evidenciada uma briga com contato corporal entre os

estudantes em local próximo à escola. O documento diz que mesmo que os responsáveis tenham chegado a um acordo, a escola entendia como prudente que o caso fosse encaminhado ao Conselho Tutelar uma vez que, segundo os responsáveis, o ocorrido teria tomado maiores proporções.

Além disso, afirma que Henrique dizia-se inocente e reiterava que era afrontado por Diego por “questões fúteis” em diversas ocasiões escolares. Por sua vez, Diego alega que Henrique, na companhia de outros alunos encara-o com intenção provocativa. O ofício reforça que a posição da escola foi orientá-los de que eles teriam que respeitar um ao outro no convívio escolar. Ademais, Henrique acusava Diego reiterando que o cenário de hostilidade já ocorria há algum tempo e que a escola não tomava nenhuma providência, cobrando expulsão de Diego. A escola, por sua vez, disse que a posição da instituição é: “Justamente orientar... Porque a escola acreditava que o aluno era capaz de modificar posturas... E que educar não é exclusão e sim tentar que ele [o estudante] entenda o seu papel no ambiente escolar”. Ainda assim, justifica que estava encaminhando o caso para o Conselho Tutelar tendo em vista que foi a orientação dada pela Secretaria Estadual de Educação.

De acordo com o ECA (1990), o Conselho Tutelar é um órgão não jurisdicional que verifica o cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes. À vista disso, o Conselho Tutelar tem a função de orientar os responsáveis pelos menores e deve ser acionado em casos de: i) maus-tratos, ii) faltas escolares injustificadas ou evasão escolar e iii) alto nível de repetência. Levando isso em consideração e dialogando com os dados e com a literatura, a relação de poder existente entre a autoridade vigente (a escola), que encaminha os casos para o Conselho Tutelar, e o transgressor (o *desviante* e/ou o *estigmatizado*) aterra no fato de que Diego rompe com o que é considerado aceitável para pertencer à instituição escolar – escola essa que tem uma boa reputação no bairro - em uma relação que continha acusações de ambos os lados.

Henrique, na posição de acusador, afirmava ser o “saco de pancadas” de Diego e reivindicava a expulsão do colega, argumentando que a escola permanecia inerte. Diego, entretanto, sustentava ser alvo frequente de provocações de Henrique. Assim, levando em consideração que a concepção de *estigma* faz parte de atributos aceitáveis e não-aceitáveis, e a categoria *desviante* como sendo um embate entre acusadores e acusados, dentro dessa disputa de poder podemos encontrar no comportamento *desviante* de Diego, aquele que foge à moral vigente estabelecida, atributos bem distintos dos que eram concedidos a Henrique, tornando a versão de Henrique da história como aceita. Desse modo, existiria uma outra instituição, no caso, o Conselho Tutelar, responsável por garantir os direitos da pessoa para (todas as) crianças e adolescentes. Contudo, dentro desse jogo de poder

entre um acusado que está à margem e um acusador que é socialmente aceito, o direito de pessoa do acusado adquire um conjunto de brechas que não garante seu direito de forma inviolável tal qual se pretende.

Após contato com o Conselho Tutelar, a escola foi orientada pelo conselheiro a tomar as seguintes posições: encaminhar atas que documentassem os acontecimentos anteriores, os diálogos com os responsáveis, explicitando as ações que a escola já havia tomado em relação ao comportamento do estudante. Além disso, afirma que todos os recursos pedagógicos já foram esgotados e que “a comunidade escolar está pressionando por um posicionamento” [em relação à Diego]. Em material interno da escola, o nome de Diego consta como “encaminhado”, já o de Henrique está escrito: “Não é o problema. Tranquilo”. Analisei, também, outro documento que apresenta anotações feitas após o Conselho de Classe, em que há menção ao estudante. Na ata do Conselho de Classe, a turma de Diego, está descrita como “ruim/indisciplinados”. Sobre Diego, no final da pesquisa de campo, Carla disse: “Vários diálogos [com o Diego]... Entrou na cabeça do Diego e do Henrique. Henrique continua... Menino de ouro... Tá [sic] se formando [neste ano]... O problema era Diego...” (Caderno de campo, 2019). Ademais,

Foram várias idas e vindas dos responsáveis... Carla começa dizer “A mãe [dando a entender problemas familiares de Diego, pela maneira como mudou o olhar e sua linguagem corporal...]”, mas não terminou de falar. Daí, continua: O problema do Diego é além daqui... Era um bom menino, assim... [Mas] sem tolerância em algumas coisas... Não era nem tirar ele [da escola] porque se fosse [por isso] já era pra ter tirado... Aí ele conseguiu numa escola regular... Ele queria lutar... A escola aqui é integral... Aí ele arrumou tempo para a luta dele... E até coloquei aqui [em conversa com ele] pra [sic] ele que se a gente desse o problema dele de briga, ele teria problema... Nunca denunciei... Com o menino [Henrique] era uma diferença que eles tinham... (Caderno de campo, 2019).

Há aqui uma persuasão aterradora. Bourdieu e Champagne (2012, p. 481) afirmam que: “Aqueles que a escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria escola) que não queriam a escola”. Em linearidade com o que afirma os autores, pode-se perceber convergências com o caso de Diego. A escola dizia que caso Diego não mudasse seu comportamento este sairia do colégio por “não atender as demandas da instituição” que ele estava; além disso, responsabilizava-o pela repetência. E, de fato, Diego fora realocado de instituição no meio do ano letivo. Isso demonstra que, de fato, há um alinhamento entre as percepções da instituição escolar em fazer com que os estudantes indesejáveis - os *estigmatizáveis* - sejam convencidos de que não pertencem àquele espaço, ocasionando uma desigualdade de oportunidades educacionais.

Este fato corrobora o que foi afirmado em Rosistolato (2015). O antropólogo traz dados sobre a heterogeneidade presente na estrutura educacional do sistema público de ensino no Rio de Janeiro. Nesse sentido, havia casos de escolas públicas que eram vizinhas umas às outras e tinham diferentes reputações (e resultados em avaliações externas educacionais). Tal como, isso se daria porque as famílias através de seus capitais sociais e culturais criavam estratégias para garantir a escolha de boas escolas para seus filhos dentro de suas possibilidades.

Essa cena etnográfica corresponde ao que DaMatta (1979) relacionaria com a noção de pessoa, nesse sentido, a partir de uma informalidade, um *jeitinho*, para conseguir o que se quer socialmente e que seria – ou deveria ser – um direito garantindo – estritamente – através da Lei por vias burocráticas. O direito de indivíduo pela norma burocrática de Diego, nesse sentido, não existiu. A garantia por igualdade de oportunidades educacionais segundo Coleman (2011) não é estritamente do aluno e nem de sua família, mas sim da instituição educacional à qual o estudante pertence, desse modo, quem deve dispor disso é o sistema, o Estado.

Emerge, portanto, o debate acerca da igualdade de oportunidades educacionais imbricada às estratégias familiares que, em contexto etnográfico, pode dialogar com a presença da mãe de Henrique na instituição sendo encarada como fator positivo para sua garantia de direitos da *pessoa*. Ainda de acordo com Rosistolato (2015) distintos tipos de estratégias familiares garantem um bom relacionamento entre a família e a instituição escolar; que podem, tal como, desaguar em benesses as mais diversas. Em convergência, utilizando outro exemplo, Carla afirma, como pudemos ver, que a formação [familiar] de Diego não condizia com a formação que se pretendia na escola, corroborando a criação de um tipo ideal de *pessoa* aceito na instituição.

Considerações finais

Este artigo buscou refletir a teoria antropológica sobre a *noção de pessoa* em articulação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse sentido, adotei três movimentos: i) pensar a *noção de pessoa* em diferentes tradições antropológicas, ii) análise do que propõe a LDB; e iii) a conexão dessas duas concepções com dados etnográficos para refletir sobre a *noção de pessoa* operada entre o *real* e o *ideal*, utilizando como exemplo os casos de Diego e Henrique. Assim, uma das possíveis chaves de compreensão foi pensar a *noção de pessoa* no contexto escolar sob a perspectiva de *desigualdade educacional*. A LDB foi uma política educacional criada com base na Constituição Federal e desenvolvida com a participação de diversos setores da sociedade.

Sua finalidade é de garantir o direito educacional mediante à escola pública, gratuita e de qualidade, para todos os cidadãos. Assegura a EJA para estudantes que não tenham conseguido a escolarização de acordo com a idade/série prevista, educação no ensino noturno para os estudantes trabalhadores, além do ensino regular a fim de promover a inclusão de estudantes com deficiência. Enfatiza o respeito aos aspectos culturais e atesta a necessidade da formação específica e continuada dos professores, da gestão democrática, entre outros diversos objetivos que eu não seria capaz de esgotar neste trabalho.

Peirano (1997) demonstra que a antropologia tem especial interesse em renovar-se a partir de teorias já existentes em diálogo com outros campos do conhecimento; promovendo, a partir de novas linhagens, questionamentos, certezas, e novas reflexões. Em convergência, Dauster (2004) traz uma importante análise quando pensa as contribuições do antropólogo na área da educação, que seria o olhar. Os atores que vivenciam a escola, em seu sentido lato, costumam enxergá-la de modo mais generalista, na direção de perspectivas enraizadas a partir de criações sociais. A antropologia, através do olhar etnográfico, propõe a construção do olhar mais direcionado, contextualizado, atravessado de alteridades para a instituição escolar.

Além disso, defendo, assim como a pesquisadora, que a leitura que o antropólogo tem dos fenômenos, sem naturalização e estereótipos, é imprescindível para a pesquisa educacional. Isto posto, defendi neste artigo o deslocamento de mais concepções antropológicas para o campo educacional além das teorias que mais amiúde costumamos trabalhar, por isso argumentei neste trabalho que a *noção de pessoa* é um campo privilegiado para pensar o campo educacional pela via das *desigualdades educacionais*. Em síntese, comecei a refletir sobre a *noção de pessoa* através de Santo Agostinho (1980) que pensava a completude do eu forjado a partir de Deus. Ademais, Mauss (2017) trouxe a noção de pessoa conectada ao Cristianismo como um ganho civilizatório do Ocidente. Mead (1934, 2010) através da confluência do *eu* e do *outro*, emerge a categoria do *outro generalizado*.

Outrossim, Moore (2000, 2007) traz à lume a *noção de pessoa* como masculina; nesse sentido, práticas e discursos sociais constituem o sujeito pela diferença de gênero, sexo, etnia e camada social; fazendo com que o gênero seja culturalmente construído e a *noção de pessoa* se reflita nisso. Já DaMatta (1979) pensa a distinção entre *pessoa* e *indivíduo* sendo o *indivíduo* visto de acordo com a Lei e a *pessoa* seria uma noção atravessada de agência, o famoso *jeitinho brasileiro*. Por fim, trouxe dados etnográficos em que busquei operá-los com o ideal de *pessoa* aqui tratado.

Maria Teresa Gonzaga Alves (2020) aponta que não há inclusão social nas escolas para os diferentes públicos estudantis que compõem as escolas. Utiliza como exemplo o fato de que influências regionais (dependendo do local onde a escola está inserida) induzem nos insumos que as escolas dispõem, e isso está ligado diretamente às desigualdades educacionais reproduzidas nas escolas com diferentes tipos de estudantes, sobretudo os mais pobres. Alves, Soares & Xavier (2016) afirmam que também há desigualdades educacionais quando o recorte de investigação analisa diferentes grupos sociais no que diz respeito ao acesso, permanência e conclusão dos estudos. Para essa afirmação os autores analisaram dados da Prova Brasil entre 2005 e 2013. Haveria, portanto, falta de equidade educacional com alunos negros, pertencentes à nível socioeconômico baixo e do sexo feminino.

Em conformidade, a discussão aqui proposta tornou exequível a resposta da questão norteadora para este trabalho. Nesse sentido, pensar a *noção de pessoa* de acordo com o contexto educacional mostrou-se possível através do campo de estudos de *oportunidades/desigualdades educacionais*, isto porque há um contraste quando tratamos da *noção de pessoa*. Assim, tanto nos trabalhos mobilizados aqui neste artigo sobre a temática clássica, quanto com a operação da categoria de acordo com a *noção de pessoa educacional*, revelou-se um hiato entre a garantia de direito educacional para o estudante real e o mesmo para o estudante ideal. Dessa forma, o antônimo da noção de estudante ideal estaria o estudante à margem, o *estigmatizado*.

Nesse sentido, a política educacional operadora da garantia de igualdade, equidade e diversidade, descortinando o ensejo de país desenvolvido através da educação, é, sem dúvidas, um horizonte que ainda se mostra distante. Além disso, mesmo com as dificuldades reais impostas no cotidiano escolar de um Brasil tão cheio de brasis, múltiplo de culturas e de desigualdades sociais as mais diversas, torna-se grande a dificuldade da concretização da garantia de direitos educacionais igualitários para todos. Contudo, o compromisso com a reflexão do tema permite que tenhamos a clareza de que não há como depositar todas as fichas em uma política pública como uma espécie de entidade mágica, afinal, a antropologia nos ensina que, sendo a política um dispositivo criado de pessoas para pessoas, é compreensível que haja algum gradiente incompleto ou negativo, porque é algo que se pretende concreto, mas que é atravessado de agências. Acredito, por fim, sem a ambição de respostas para um problema tão vasto, o qual não teria condições de dar soluções concretas, que a reflexão sobre o tema pela chave antropológica possibilita novas reflexões e análises nas pesquisas educacionais.

Uso de Inteligência Artificial

Não foram utilizadas ferramentas de IAG neste artigo.

Referências

- Abib, José Antônio Damásio (2005). Teoria Social e Dialógica do Sujeito. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 7, 97-106. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S151636872005000100008&lng=es&nrm=is.
- Agostinho, Santo (1980). *Confissões*. São Paulo: Abril Cultural.
- Alves, Maria Teresa Gonzaga (2020). Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: Desafios para conceituação e operacionalização empírica. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 110, 189-214. <https://doi.org/10.1590/0102-189214/110>.
- Alves, Maria Teresa Gonzaga; Soares, José Francisco & Xavier, Flavia Pereira (2016). Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: Hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, 4, 49-82. <https://doi.org/10.20336/rbs.150>.
- Bariani, Edison (2003). A mecânica da ordem: indivíduo e sociedade em Durkheim. *Cadernos de Campo*, 9, 85-100. <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/10509>.
- Bourdieu, Pierre & Champagne, Patrick (2012). Os excluídos do interior. In: P. Bourdieu, *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Congresso Nacional do Brasil. Assembleia Nacional Constituinte. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Presidência da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- Brasil (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.
- Brasil (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Presidência da República. Casa Civil. https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf.
- Brasil (2009) *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.

Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, Comissão da Base Nacional Comum Curricular. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65781-regimento-ap-bncc-2017-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192.

Brasil (2020). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Presidência da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Becker, Howard (2008) *Outsiders: estudos sobre a sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar.

Carvalho, Djalma Pacheco de (1998). A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. *Ciência & Educação*, 5, 81-90. <https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>.

Coelho, Maria Claudia (2013). Apresentação. In: Estudos sobre interação: textos escolhidos/ organização, apresentação e tradução Maria Claudia Coelho (pp. 13-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Coleman, James (2011). O Conceito de Igualdade de Oportunidades Educacionais. *Educação, Sociedade & Culturas*, 34, 137-155.

Cury, Carlos Roberto Jamil (2013). Os sentidos da Constituição de 1988. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 29, 195-206. <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43518>.

DaMatta, Roberto. (1979). *Carnavais, Malandros e Heróis: Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro*. Zahar Editor.

Dauster, Tania (2004). Entre a Antropologia e a Educação: A produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. *Ilha: Revista de Antropologia*, 6, 197-207. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16610>.

Duarte, Luiz Fernando.; Giumbelli, Emerson (1995). As concepções cristã e moderna da Pessoa: Paradoxos de uma continuidade. *Anuário Antropológico*, 93, 77-111. <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6553>.

Duarte, Luiz Fernando (2017). O Valor dos valores: Louis Dumont na antropologia contemporânea. *Sociologia e Antropologia*, 7, 735-772. <https://www.scielo.br/j/sant/a/QyJXGpsZsHFZV54t4Vd8VXm/?lang=pt>.

Duarte, Luiz Fernando (2003). Sujeito, soberano, assujeitado: paradoxos da Pessoa ocidental moderna. In: M. Arán (org.), *Soberanias*. Rio de Janeiro: Contracapa Editora.

Durkheim, Émile (1999). *A divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.

- Durkheim, Émile (2012). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Edipro.
- Durkheim, Émile (2017). *O individualismo e os intelectuais*. São Paulo: EdUSP.
- Dumont, Louis (1997). *Homo Hierarchicus: o sistema de castas e suas implicações*. São Paulo: EdUSP.
- Goffman, Erving (1980). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Goffman, Erving (2002). Footing. In: B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (org.), *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola.
- Goldman, Marcio (1996). Uma Categoria do Pensamento Antropológico: A Noção de Pessoa. *Revista de Antropologia*, 39, 83-109. <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111620>.
- Mauss, Marcel. (2017). *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Ubu Editora.
- Mead, George (2010). A Brincadeira, o Jogo e o Outro Generalizado. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 5, 131-136. https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapi/volume5_n1/mead.pdf.
- Mead, George (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moore, Henrietta (2000). Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero raça e violência. *Cadernos Pagu*, 14, 13-44. [https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/Pagu/2000\(14\)/Moore.pdf](https://ieg.ufsc.br/public/storage/articles/October2020/Pagu/2000(14)/Moore.pdf).
- Moore, Henrietta (2007). *The subject of anthropology. gender, symbolism and psychoanalysis*. Cambridge: Polity Press.
- Peirano, Mariza (1997). Where is anthropology? *Série Antropologia*, 229, 1-30. http://www.marizapeirano.com.br/artigos/1997_where_is_anthropology.htm.
- Pereira, Rosilaine. (2022). Rituais escolares e processos de estigmatização de estudantes. *R@U – Revista de Antropologia da UFSCar*, 13, p. 254-279. <https://doi.org/10.52426/rau.v13i2.401>
- Rosistolato, Rodrigo. (2015). Choice and access to the best schools of Rio de Janeiro: a rite of passage. *Vibrant*, 12, 380-416. <https://doi.org/10.1590/1809-43412015v12n2p380>
- Shore, Cris; Wright, Susan & Però, Davide (2010). *Policy Worlds: anthropology and the analysis of contemporary*. Oxford: Berghahn Books.
- Souza Lima, Antonio Carlos de & Castro, João Paulo (2015). Notas para uma abordagem antropológica da(s) política(s) pública(s). *Revista Antropológicas*, 26, 17-54. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/23968>.
- Velho, Gilberto (2002). Becker, Goffman e a Antropologia no Brasil. *Ilha: Revista de Antropologia*, 4, 5-16. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/15028>.

Velho, Gilberto (2013). Trajetória individual e campo de possibilidades. In: G. Velho, *Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana*. Rio de Janeiro: Zahar.

Viveiros de Castro, Eduardo (2000). O conceito de “sociedade” em antropologia: um sobrevôo. *Teologia e Sociedade*, 5, 182-199. <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/K1D00058.pdf>.

Recebido em 16 de novembro de 2024.

Aceito em 28 de outubro de 2025.

A noção de pessoa antropológica à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Resumo

Este trabalho está inserido no campo de estudos da antropologia da educação e a pergunta norteadora para tal empreendimento foi: como refletir sobre a noção de pessoa antropológica no campo educacional? Tal escopo teve como objetivo trazer teorias caras para a antropologia e que nem sempre são suscitadas no campo da antropologia educacional com o intento de evidenciar a categoria como privilegiada para pensar as desigualdades educacionais. Para isso, parti de três movimentos imbricados: i) reflexão sobre a noção clássica de pessoa antropológica; ii) análise da política educacional LDB; e iii) articulação com dados etnográficos. Os principais resultados demonstram que a noção de pessoa educacional é forjada a partir de um ideal operado por uma política pública atravessada de agências em que o antônimo do ideal seria o estudante à margem, o estigmatizado, que não tem seu direito educacional instrumentalizado.

Palavras-chave: Noção de Pessoa; Desigualdades Educacionais; Estigma; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

The notion of anthropological person in the light of the Law of Guidelines and Bases of Education

Abstract

This work is part of the field of anthropology of education and the guiding question for its development was: "how can we reflect on the notion of the anthropological person in the field of education?". This scope aimed to bring theories dear to anthropology that are not always raised in the field of educational anthropology, with the intention of highlighting the category as privileged for thinking about educational inequalities. To do this, I started from three interwoven movements: i) reflection on the classic notion of the anthropological person; ii) analysis of the LDB educational policy and iii) articulation with ethnographic data. The main results show that the notion of the educational person is forged from an ideal, shaped by public policy influenced by agencies in which the antonym of the ideal would be the student on the margins, the stigmatized, who does not have his educational right instrumentalized.

Keywords: Notion of Person; Educational Inequalities; Stigma; Law of Guidelines and Bases of National Education.