

# Niconoclash ou um exercício de ensino-aprendizagem em contexto bolsonarista-pandêmico<sup>1</sup>

*Niconoclash or an Exercise in Teaching-Learning in a Bolsonaro-Pandemic Context*

**Luiz Couceiro<sup>2</sup>**

**Palavras-Chave:**

Ecosistemas pedagógicos;  
Hostilidade educacional;  
Antropologia do ensino e da aprendizagem;  
Etnografia em educação;  
Antropologia em educação.

**Keywords:**

*Pedagogical ecosystems;  
Educational hostility;*

**Resumo:** Meu objetivo neste artigo é apresentar argumentos de base etnográfica, mas não somente, acerca de experiência de ensino-aprendizagem em ambiente pedagógico universitário virtual, ocorrido no período da pandemia de Covid19, com a perspectiva de sustentar a validade de usos de documentário em face às livres interpretações dos(as) alunos(as) de parte de considerada clássica, canônica, produção da literatura antropológica. O texto é a continuidade de investimentos em discussões e usos de conceitos que possam dar conta de reflexões dos simultâneos papéis de professor e pesquisador em sala, através de interlocuções ocorridas em uma turma de licenciatura em antropologia.

**Abstract:** *My objective in this article is to present arguments based on ethnography, but not exclusively, about the teaching-learning experience in a virtual university pedagogical environment, which occurred during the Covid-19 pandemic, with the perspective of supporting the validity of documentary*

---

Recebido em 09/10/2024 e aceito em 25/04/2025.

1 O presente artigo é fruto de apresentação oral no GT: Ensinando e aprendendo antropologia, na Reunião Brasileira de Antropologia de 2022 – UFPR-Curitiba (on-line), e de conversas com importantes interlocutores(as), a quem devo meus sinceros agradecimentos pela generosidade intelectual: Rodrigo Rosistolato, Amurabi Oliveira e Guillermo Sanabria, assim como às pessoas que participaram das sessões do GT. Os(as) pareceristas anônimos colaboraram enormemente para o refinamento da versão final do artigo, bem como ampliaram horizontes para o desenvolvimento aprofundado de argumentos nele presentes em textos ainda em andamento. Fica aqui registrado meu muito obrigado. Aos organizadores do dossiê, além do rico diálogo constante, parabênzo pela organização do mesmo e pelo respeito, profissionalismo, pela rapidez e simpatia na condução de todas as etapas do trabalho.

2 Possui Licenciatura e Bacharelado em História pela PUC-Rio, Mestrado e Doutorado em Antropologia Cultural pelo PPGSA-UFRJ. Realizou Pós-Doutorados no PPGAS/Museu Nacional-UFRJ e no Fernand Braudel Center/SUNY at Binghamton University. É professor na Associado na UFRJ e no PPGHIS-UFMA, e membro efetivo da ABA.

*Anthropology of teaching and learning; Ethnography in education; Anthropology in education. uses in the face of students' free interpretations of part of what is considered classic, canonical, production of anthropological literature. The text is the continuation of investments in discussions and uses of concepts that can account for reflections on the simultaneous roles of teacher and researcher in the classroom, through dialogues that occurred in a class of undergraduate students in anthropology.*

A pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2) nos impôs o ensino remoto como realidade inescapável, para a qual poucos de nós recebemos treinamento ou tivemos experiências, exitosas ou não, em educação à distância (EAD) nas nossas trajetórias docentes. Em tal modalidade, dentre outras disciplinas, ministrei Antropologia 2, para o curso de licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Maranhão, onde trabalhei por dez anos (2014-2023). Sua ementa versa sobre autores(as) que desenvolveram investigações veiculadas a centros de ensino e pesquisa sediados na Inglaterra, até os anos 1960. Essa disciplina ocorreu no terceiro semestre seguido de ensino *on-line* (2021.2), com alunos(as) por mim já conhecidos do período anterior à pandemia, ou seja, no modelo original presencial.

Estava incomodado com a dificuldade destes(as) alunos(as) em lidarem com temporalidades maiores do que as de suas experiências existenciais propriamente ditas, mais imediatas, o que havia constatado presencialmente (Couceiro e Rosistolato, 2022a, 2022b). Observei como oportunidade pedagógica as maneiras pelas quais a geração destes(as) estudantes(as), então estando por volta dos 22 anos de idade, lidava com distintas cronologias dos seus modos de existir. São pessoas que constroem suas alteridades no tempo das plataformas digitais, nas dinâmicas de interações da vida datificada, com características e implicações as mais diversas e específicas deste universo (Munhoz, Perin e Ribeiro, 2004). Nesse sentido, as frequentes informações falsas inundando as redes sociais vinham sendo obstáculos para o trabalho docente, embaralhando conceitos e ideias na cabeça dos(as) alunos(as), transformando o que era outrora básico como objeto de elaboração profunda.

No Brasil, estávamos no auge da máquina estatal de banalização da maldade, da violência misógina racista e contra os indesejáveis de sempre pelos (re)produtores dos colonialismos, usando recursos públicos para enfraquecer as redes estatais de assistência e tornando incompetentes os alicerces fundamentais em educação, chegando a comprometer a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Região com maior índice de intensão de votos em Lula, o Nordeste era alvo de comentários xenofóbicos de Bolsonaro, seu staff e membros da corte digital. E isso tinha impactos emocionais significativos nos(as) alunos(as), naquele momento. Soma-se a isso, a “guedização” da economia estatal brasileira, ou seja, práticas empregadas e propaga-

das pelo então ministro da economia, Paulo Guedes, afinado e articulado com outros economistas ideólogos da extrema-direita internacional. Guedes e orgulhava de opor, em relação de custo-benefício, vida e economia, existências de perfis sociais já historicamente desassistidos e precarizados no país aos gastos do governo (Neiburg, 2020). Sob a falseta humanitária, por mais esquisita que fosse, Guedes e Bolsonaro davam a toada diárias em incansáveis pronunciamentos de que os supostos poucos doentes não poderiam pautar as atividades econômicas e a sobrevivência das demais sujeitos em tese saudáveis, de em tese matar mais pessoas e instituições com medidas de cuidados que diziam terem o poder de asfixiar e colapsar financeiramente o país. “O remédio não deve ser mais doloroso que a doença” era a máxima dos ultraconservadores no poder naquele momento. No Brasil o presidente e sua equipe de ministros e secretários divulgava desinformações e tratamentos falsos e sem comprovação, ou mesmo mortíferos, à Covid19.

No governo Bolsonaro, o pós-neoliberalismo mais vil encontrava autorização de grupos de poder econômico financista, parcela do grande empresariado, conglomerados de mídias, militares saudosistas da ditadura e seus ganhos cotidianos particulares, milicianos do agro-narco e minero-negócios de não menos obscuras redes transnacionais. Não havia mais porque camuflar com gourmetizações linguísticas e estéticas seus entusiastas e operadores de toda horda de lobistas de poucos cuidados em não deixar rastros, futuramente seguidos e apurados, em alguns casos, por servidores e instituições públicas competentes. (Villas Bôas, 2022)

O cenário era o da turbinada e estatizada pós-verdade obscurecendo as medidas de estabelecimento dos entendimentos de critérios de verificação de autenticidade sobre situações inscritas em experiências coletivas colocadas em xeque, como os campos de extermínio nazistas e mesmo os que existiram no Brasil (Arbex, 2013), o holocausto, e até mesmo posições políticas e ideológicas antagônicas como sendo parte de um mesmo jeito de entender as moralidades do desagradável universo do pós-neoliberalismo (Brown, 2019). Além do que teriam sido o nazismo e a solução final de Hitler, preocupava-me a constante ausência de registros, da parte dos estudantes, de informações contextuais mínimas de quando e onde os(as) autores(as) escreveram os textos. Balizas cronológicas, mesmo que se houvessem carentes de maior precisão, eram ausências presentes nas reflexões gestadas na rapidez do estímulo-resposta das existências plataformizadas (Boyd, 2011). Ainda mais na vida com diminuição das interações sociais e das novas etiquetas de prevenção de contágio, com as recomendações de médicos não-negacionistas para se frear a velocidade de contágio da covid-19, alunos(as) estavam embebidos(as) em aspectos centrais da infodemia<sup>3</sup>. Casos

---

3 ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Entenda a infodemia e a desinformação na luta con-

de ansiedade a partir das incertezas da verificabilidade de dados difusos e opiniáticos no contexto emergencial pandêmico eram narrados pelos(as) alunos(as). Infodemia, assim, é termo que sinaliza tais fatos como efeitos da velocidade informacional compartilhada nas redes sociais e nos programas de mensagens instantâneas – instrumentos de disparos de material negacionista e mentiroso da extrema-direita, seja sobre a pandemia, os efeitos das vacinas e mesmo temas como holocausto e escravidão.

O presente texto não se trata de artigo e pesquisa acerca da pandemia, mas sim através do contexto pandêmico como caracterização do quadro cotidiano (Goffman, 1975) de existência dos envolvidos na situação de ensino-aprendizagem em pleno governo da extrema-direita. Contudo, pode-se compreender esse texto como parte de reflexões que vêm sendo produzidas acerca das maneiras de existir no âmbito pandêmico, com ênfase em ambientações pedagógicas e a incorporação de novas possibilidades epistemológicas (Maluf, 2022; Munzanzu e Barboza, 2022), identificando e problematizando experiências coletivas e pessoais como proposta de politização das estratégias de seu enfrentamento (Segata, 2020). Investigar as condições de possibilidade na produção de significação de existências no contexto das aulas on-line durante parte mais crítica da pandemia de Sars-CoV-2 oportuniza identificar uma janela de oportunidade pedagógica, não apenas como um evento crítico (Costa, Bergmann, Reis, 2024).

Furet (1980; 1986) questionou interpretações da Revolução Francesa predominantes na academia, demonstrando a complexidade em nada monolítica do emaranhado de interesses paradoxais em certos casos que compuseram o momento de indefinições políticas e administrativas de uma das maiores potências colonialistas de então. Seu estudo inspirou Das (1995) no entendimento de situações desestabilizadoras de maior amplitude, em que estados de existir são incomodados, gerando momentos de incertezas e recriação de entendimentos de si e do outro. Contudo, assim como o mesmo texto de Das, a historiografia sobre a Revolução Francesa fornece outras chaves-interpretativas para o estudo aqui presente, na medida do desejo de avaliar quais aspectos os(as) estudantes levam em conta para pensar sobre si e falar de si, e de outros(as) mais próximos(as), a partir de leituras coletivas de textos de antropologia. (Couceiro, 2017)

A velocidade e os graus de confiabilidade nas informações que chegam às pessoas foram objeto de reflexão de Lefebvre (1973), quando questionou em que termos o sentimento de medo da Queda da Bastilha era experimentado por moradores

---

tra a COVID-19. [S. l.]: Opas, 2020. (Página informativa, n. 5). Disponível em: [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic\\_por.pdf?](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf?). Apud RUI, Taniele; FRANÇA, Isadora L.; MACHADO, Bernardo F.; ROSSI, Luiz G. F.; ARRUTI, José M. 2021. Antropologia e pandemia: escalas e conceitos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 27, n.59, p.27-47, jan./abr.

de regiões distantes bons quilômetros de Paris e Versalhes. Sua pesquisa mostra os elementos pelos quais essas pessoas justificavam o que mudaria ou não em suas vidas, porque tomariam novas atitudes ou continuariam a tocar o cotidiano até que fatos considerados mais contundentes chegassem a interferir nas suas maneiras de viver. A pandemia pode ser aqui avaliada como um tipo de grande medo, posto que, tal como na Revolução Francesa, havia aspectos de perigo de morte maiores do que os já existentes, novidades que mostravam perspectivas de redefinições para que tarefas cotidianas pudessem ser realizadas, como assistir aulas, ler textos, pensar com e através deles, produzir agenciamentos didático-pedagógicos com o professor e colegas de turma virtual.

Como exercício que estruturou as leituras na disciplina, formulei questões para os(as) alunos(as) com as respostas em aberto, que deveriam ser construídas como parte da proposta e da prática pedagógica que adotei. Passei por textos específicos de autores(as) consagrados(as) da antropologia, e aqui nesse artigo me deterei em Malinowski (1984), Douglas (2001) e Leach (1996), porque foram os mais indagados na roteirização da elaboração de reflexões a partir de um documentário, de livre acesso garantido no Youtube. Se trata de *Nico-Icon* (1995), dirigido por Susanne Offeringer, sobre a artista alemã Nico (Christa Päffgen, Colônia, Alemanha 1938-Ibiza, Espanha, 1988), modelo na alta-costura e fotográfica, atriz, poetisa e cantora no álbum *The Velvet Underground & Nico* (1967), com o grupo financiado pelo fotógrafo e artista plástico multimidiático Andy Warhol (1928-87). Nico também teve carreira solo, como letrista, compositora, musicista e cantora. Esta não é a primeira oportunidade em que utilizo documentários como instrumento pedagógico em práticas com discentes, em conexão com seus entendimentos pragmáticos com os textos selecionados na disciplina que esteja lecionando. Também se trata de mais um experimento etnográfico em sala ou vivendo a sala como campo com perspectivas de rendimento educacionais já conhecidas e discutidas (Couceiro, 2020; Jesus, 2024), incluindo recente revisão literária internacional (Ruth et alii, 2022).

Para cada disciplina que leciono tenho um caderno de campo para anotar as dinâmicas pedagógicas das aulas, as falas dos(as) alunos(as), suas condicionantes e seus sentidos. Nele, registro as questões colocadas por cada pessoa, diálogos, tanto em termos existenciais quando sobre os conteúdos dos textos e informações sobre seus(suas) autores(as). Por fim, indico, no intuito de orientar minhas interpretações e releituras dos acontecimentos, quais foram os momentos paradoxais e de tensão em sala, e quais respostas foram oferecidas pelos participantes do ecossistema pedagógico. (Couceiro, 2024). Tais considerações metodológicas mostram de onde o material analítico foi retirado, em termos etnográficos, o que será complementado nos aponta-



mentos ao longo do artigo, fundados nos conceitos de ecologia pedagógica (Couceiro, 2024) e etnografia hiper-realista (Couceiro, 2020), assim como enfatizando que etnografia como modo de produção de conhecimento em nada é alienígena aos cursos de licenciatura, principalmente em Antropologia e Ciências Sociais (Couceiro, 2023; Couceiro e Rosistolato, 2022a; Borges, 2016; Oliveira, Boin, Búrigo, 2018; Schweig, 2024). Assim, vale registrar que as falas dos(as) discentes ocorreram durante as aulas, e registradas por mim, quando chegava em casa, e sua participação no experimento investigativo devidamente consentida, sob o signo do anonimato e da não revelação de informações que gerassem suas identificações.

Abordando os agenciamentos nas interações no ambiente pedagógico, mesmo que virtual, procuro compreender em que termos os(as) alunos(as) problematizaram as temporalidades de suas vidas com os conceitos e ideias trabalhados na disciplina? Desta feita, busco avaliar os impactos do referido documento fílmico nas experiências pessoais dos(as) alunos(as), dimensionadas ao longo das aulas, através de situações que sabiam e outras que não sabiam se uma ação pedagógica era destrutiva ou construtiva para seus objetivos pessoais. Além disso, busquei perscrutar elementos de vivências comuns entre os(as) estudantes e suas famílias, até então por mim desconhecidos, revelados na experiência de ensino e aprendizagem. Noutras palavras, em que termos os(as) alunos(as) experimentaram a proposta pedagógica como indagações de seus aspectos existenciais? Até que ponto e em quais medidas estes(as) foram abalados(as), numa pedagogia da destruição de certezas e inquietações para passarem por reconstrução, no sentido de lhes provocar novas possibilidades de entendimento de suas alteridades, de colegas, vizinhos e familiares?

### **“Escombrização” em *up-load***

Desde 2016, observava-se a crescente estratégia de plataformização de conhecimentos ligados às experiências individuais se contrapondo aos desenvolvidos em instituições de ensino e pesquisa, conformando o substrato do chão de fábrica para as cruzadas anticiência (Cesarino, 2021). Catastrofistas de plantão pululavam nos multiversos digitais, com demandas específicas, fossem religiosas, militaristas, justiceiras, por exemplo, numa crescente onda de questionamentos sobre estado democrático e de direito, a partir da crise financeira estadunidense e seus efeitos internacionais, de 2008 (Brown, 2019). O assim chamado pós-neoliberalismo dava as caras em termos estéticos pela informalidade patriarcal que se pretende íntima, aspecto central na estratégia de marketing de autopromoção ególatra e narcísica de Jair Bolsonaro, maquiando as atualizações da Casa-Grande e sua violência machista e misógina racialmente estruturais e estruturadas (Villas Bôas, 2022).

No período da disciplina on-line, vivíamos um momento turbulento, no âmbito da pós-verdade, em que a comprovada, e algumas vezes assumida, divulgação massiva de *fake news* nas redes sociais sobre as origens do novo Sars-covid-19, seus tratamentos sem comprovação de eficácia médica, (anti)vacinação, formas de prevenção e (auto)proteção dominavam as redes sociais (Torelly, 2020). Essa era uma assumida estratégia de (indi)gestão da crise sanitária internacional no Brasil pelo então presidente, assessores mais próximos e pessoas então alçadas ao serviço público federal em cargos comissionados, médicos e profissionais de saúde ideologicamente identificados (Camargo Jr.; Coeli, 2020), além de políticos estaduais e municipais, e personalidades de diversas envergaduras, de fama e potencial de influência nos perfis das plataformas digitais (Goes; Ramos; Ferreira, 2020; Santos et al., 2020).

O negacionismo mostrou-se traço central e permanente no bolsonarismo. Em meados de 2020, 3,8 milhões de pessoas haviam sido contaminadas pelo novo coronavírus no Brasil, com 120 mil pessoas indo a óbito, das 823 mil mortes mundiais, em larga medida produto da política de negacionismo do governo federal, impactando o fato do Brasil ser importante mercado para desenvolvimento, experimentação e venda de vacinas. Bolsonaro e seu staff eram também vocalizados por coaches, Youtubers e demais Influencers que pongavam no engajamento mortal do governo federal para alicerçar devaneios travestidos de sugestões e ideias de suposta política pública no estilo mais irresponsável e freestyle possível. Ou seja, paradoxalmente soluções para a crise pandêmica do novo coronavírus surgiriam do contexto de caos sanitário calculado porque produzido pelo governo Bolsonaro como estratégia política de poder. (Castro, 2021)

Nesse contexto, me deparei com sinais de ignorância sobre significativos fatos históricos por parte dos(as) alunos(as) quando eu mencionava as palavras nazismo, neonazismo, e nazistóide, presentes no campo linguístico tanto de cientistas sociais, historiadores(as), filósofos(as), psicanalistas e jornalistas investigativos(as) de então que se debruçavam sobre as ações do governo e de seus apoiadores mais diretos e associados de ocasião. Ao invés da desagradabilíssima surpresa me paralisar, busquei imediatamente instrumentos didático-pedagógicos que estivessem no contexto da proposta da disciplina. Lembrei de meus tempos de docência em colégios, cursinhos e aulas particulares para oferecer breves, práticas e pragmáticas explicações do que seriam àqueles termos, algumas delas no estilo minipodcast – segundo os(as) alunos(as). Veio à mente frase de Fonseca (1991, p.29), quando afirmou ser o maior pecado do historiador o anacronismo, assim como o etnocentrismo para o antropólogo, uma vez que estava lidando com ambas as situações.

Sem delongas cronológicas e preciosismos sobre fatos e datas específicos, ex-

pliquei a ascensão do nazismo na Alemanha dos anos 1930, pelas urnas e depois ditatorialmente, seu apogeu, e queda em 1945, e os modos de operação das práticas estatais de genocídio e etnocídio (nos termos discutidos por Viveiros de Castro, 2017), misoginia, homofobia, falocentrismo, racismo, propagandas mentirosas repetidas inúmeras vezes acerca de coletividades perseguidas e os dispositivos estéticos utilizados por seus criadores (Reichel, 1997). Expliquei as três etapas da lógica de assassinato aos judeus, principalmente, gays, pessoas trans e ciganos, e a aceleração para a chamada solução final nos campos de concentração, os esforços de arquitetos, engenheiros e demais pessoas de altíssima competência técnica, e outras nem tanto, na execução com esmero deste complexo e macabro projeto sem questionar os princípios morais e éticos envolvidos (Arendt, 2009; Snyder, 2007; Wachsmann, 2015). Enfatizei serem políticas de Estado implementadas racionalmente por meio da violência ressentida, militarizada e de milícias que foram organizadas e treinadas como polícia política persecutórias e intolerantes às diferenças de coletivos outros que não o que estivesse no poder ditatorial, naquele período, dando a tônica com diversas roupagens a governos em outras partes do mundo. Bons burocratas eram no nazismo os premiados por executarem com precisão ações políticas de maldade e prejuízo alheios naturalizadas. (Elias, 1997)

A plasticidade adaptativa em contextos aparentemente paradoxais com os valores defendidos por Hitler e seus adeptos, e mesmo os associados oportunistas em linhas auxiliares de ocasião, precisava ser identificada no âmbito de textos da Antropologia 2, que mostravam que o Bolsonarismo não os havia criado no Brasil, mas dado às mãos por comungar de éticas e ideias-guia de vida e rumos para a administração do Estado. A conexão entre o velho hábito golpista de parte de integrantes das Forças Armadas brasileiras, desviando-se sensivelmente de suas obrigações e limites legais, e ideais de desordem a ser controlada por fantasmagóricos projetos de usos de força e violência policiais contra os grupos que já as sofrem, vítimas da denominada “guerra híbrida”, “retomada do Estado sequestrado pelos esquerdistas e comunistas” (Leiner, 2020), também deveriam ser contempladas nas aulas.

Antes de jovens líderes do bolsonarismo adotarem estratégias de usos e ocupação ideológica de aplicativos de mensagens e plataformas virtuais, com perfis de humanos e de robôs, fortalecidos depois da consultoria de Steve Bannon, guru da extrema-direita estadunidense para tais temáticas (mas não somente), coletivos declaradamente neonazistas já eram useiros e vezeiros dos ambientes virtuais no Brasil (Dias, 2007). Aqui, denomino de “ética da destruição” um traço fundamental para a união e interface entre o bolsonarismo e grupos neonazistas, que compreenderam a lógica do hitlerismo em avançar destruindo o outro até a sua completa eliminação (Kotek; Ri-



goulot, p.307-383). Vale dizer que, parte da mencionada plasticidade do fenômeno, os coletivos neonazistas brasileiros não se consideram “raça inferior”, no sentido hitlerista, e são sistematicamente rechaçados pelos alemães, em episódios de tentativas de interface e colaboração. No caso dos bolsonaristas, estávamos vivendo nos escombros da ética da destruição como alvo privilegiado de uma política educacional e científica reversas, onde o desinvestimento é a solução, a desidratação alimenta o Estado na anti-promoção de situações educacionais e científicas mesmo previstas em lei.

Não cabe neste texto, portanto, discussões sobre os usos do termo nazismo, fenômeno histórico datado, mas sim as possibilidades adaptativas sempre reinventadas dos neonazismos, com sujeitos operando agenciando o que entenderiam por aquele só que aplicando no que compreende de seu contexto. O mesmo podemos dizer dos sentidos que o presidente Bolsonaro e sua corte fizeram e ainda fazem dos aparelhos oficiais de ofícios de tortura, reencenando sob outras chaves interpretativas de pragmatismo político, ao reivindicar sua legitimidade no combate aos adversários em cenários ora vagos, ora melhor definidos. (Pszczol; Vaistman, 2023) Fato é que há uma crescente organização de coletivos e indivíduos assumindo e exibindo publicamente e no universo digital admiração sobre o passado ditatorial brasileiro e latino-americano, através de rituais, encontros secretos – alguns desvendados por forças policiais –, aquisição de arsenal balístico e outros armamentos, literatura negacionista ou apologética das ações violentas dos aparelhos de repressão, planejamento e execução de assassinatos de negros, indígenas e pessoas em situação de rua, gays e travestis, produção, compra, venda e distribuição de artefatos como suástica, cruz de ferro e símbolos afins. Isso tudo é parte da escombrização das democracias, e da admirável luta contra sua intencional materialidade, enfrentada por arqueólogos históricos (Lemos; Costa; Zarankin, 2022), mas não objeto de investigação do presente artigo, assim como as existências através dos neonazismos no Brasil. Contudo, são elementos fundamentais no documentário *Nico-Icon*, no ambiente político vivido no período letivo da disciplina, e nos questionamentos dos(as) alunos(as).

Falo em “escombrização” como processo de viver experiências a partir de ações de outras pessoas que miram nosso sofrimento, enfraquecimento, humilhação, ou mesmo destruição por meio de estratégias violentas de difamação e mentiras bem calculadas e disseminadas de modo eficaz em parte da opinião pública, no sentido crítico de Bourdieu (1980). Usando inclusive as dependências e recursos do Palácio do Planalto, o livre disparo de fake news, durante bons meses em nada regulado pelas empresas donas dos aplicativos e pelos canais de justiça competentes, foi dos principais meios de sucesso dos negacionistas. “Escombrização”, assim, significa aquele momento pedagógico angustiante, e com o qual encontrei em Nico espécie de personagem-total

para dar conta de cenário acadêmico depressivo, mas não só, no qual sobreviver era dar sentido às angústias, de preferência por meio de apropriadas ferramentas da literatura selecionada em antropologia e afins. Tsing (2015) fala em vida em escombros ou ruínas nas suas investigações sobre efeitos locais nas relações multi e interespecie no capitalismo global, tendo como exemplos cogumelos não domesticáveis, e como vão existindo em lugares de difícil acesso. Modos de viver, metaforicamente, mas nem tanto, para pensarmos além do meramente existir. Aqui, discuto outras formas de viver no pós-neoliberalismo, mesmo fora da agenda sobre antropoceno encarada por Tsing, porém operando no registro de adaptabilidades possíveis a partir de situações de destruição interespecie e produção de força vital em meio à modos de existir em ecossistemas educacionais marcados por hostilidades pedagógicas (Couceiro, 2024).

Adotando o documentário *Nico-Icon* como fonte de questionamento para as avaliações, em parte eu provocava nos(as) alunos(as) situação irônica, no âmbito das assim chamadas contradições do capitalismo, do demonstrado desconhecimento do que seriam práticas próprias do (neo)nazismo, e também criava um clima propício para abordar as do bolsonarismo. Digo isso na medida em que lhes apresentava o estadunidense Andy Warhol, também um artista crítico e criador, simultaneamente, de mecanismos de amplificação do alcance das artes plásticas nas mídias, como auxiliando na implantação do canal Music Television (MTV), no início dos anos 1980, e técnicas de foto-pintura de celebridades e *socialities* negociadas sob encomenda. Irônica por buscar a historicização, em parte, do processo de envolvimento do capital corporativo nas mídias de comunicação internacionais, observando o ecossistema político dos anos 80 e o atual. Irônica, também, porque Nico tornou-se a antítese de projeto artístico de seu maior incentivador, na sua recusa a representar o conceito de belo e estilo de vida das celebridades do Norte global, que vagavam em ambientes festivos e hedonistas de luxo em metrópoles, especificamente Los Angeles, São Francisco, Nova York, Paris e Londres. (Korichi, 2012)

Quando anunciei em que termos estava estruturando a avaliação, quase a totalidade da turma pediu que “eu não sugerisse um filme do jeito que outros(as) professores(as) insistiam que eles(as) (alunos(as)) deversem ver”. Fiquei intrigado com a colocação, imediatamente demonstrando zero interesse pelo o que meus(minhas) colegas docentes consideravam ao selecionar documentos filmicos como ferramentas pedagógicas. Queria saber o que incomodava os(as) discentes nas escolhas, quais seriam as características das mesmas. Uma aluna disse que se reconhecia como “mulher negra, de família de negros, de ex-escravizados, todos de região de pequenos agricultores que já trabalharam em grandes fazendas”. Diante disso, “se sentia ofendida” por alguém achar que ela não tinha interesse em estudar nada além desses elementos

claros na história da região. Queixou-se de que entendia ser “preconceito educacional” professores(as) olharem para certos perfis de alunos(as) e, no caso dela, afirmar que só filmes sobre situações claramente raciais, de pobreza material e temas afins seriam importantes para produzirem reflexões. Ela contou que, em função da crise pandêmica, seus pais não tinham mais como bancar sua vida em São Luís, na casa de uma tia. Haviam perdido parte da renda com a desorganização econômica, principalmente das redes de distribuição da sua produção.

Selecionei essa fala por caracterizar uma espécie de mitema, nos termos de Lévi-Strauss (1975), em seu estudo sobre estrutura dos mitos. As demais interlocuções traziam variações em torno de pobreza, ser negro/a, e ser mulher, escravidão mercantil e contemporânea, trabalho agrícola em latifúndios, tortura sofrida por milícias de fazendeiros, compondo narrativas semelhantes, porém não necessariamente iguais entre si. Escolher um filme poderia, assim, denotar ofensa pedagógica ao pressupor preconceitos estruturados de configurações de personalidades dos(as) alunos(as), o que de fato eles(as) teriam interesse. Dialogar, escutar, seria o caminho não-autoritário, uma recusa docente de racializar e machistizar ambientes historicamente marcados por situações dessa natureza. Além disso, os(as) alunos(as) haviam perdido parentes e ouviam histórias de amigos de suas famílias assassinados por pistoleiros e até agentes da segurança pública a mando de fazendeiros, na maior parte das ocasiões, também, políticos locais (Couceiro, 2021). Seria preciso, então, operar no âmbito das contra-histórias, na medida em que explicar elementos do passado escravista daquela região do estado não seria colocar palavras na boca das pessoas escravizadas. O exercício pedagógico seria, assim, operar com narrativas que dariam sentido ao que os(as) alunos(as) traziam como referenciais, por serem contextos de circunstâncias compartilhadas de desfiguração de vidas, condicionantes, mas não determinantes na produção de existências possíveis. (Hartman, 2020)

### **Malinowski, Douglas, Leach e... Nico**

Inspirado em “O que é iconoclash?” (Latour, 2008), somei ao título do mencionado documentário à palavra *clash* (embate, conflito, choque, em inglês), para intitular esse trabalho, que pode ser traduzido por Niconochoque. Nico era figura ambígua: de ícone de beleza canonizada pelos conglomerados midiáticos das cidades cosmopolitas *prête-à-porter*, foi das pioneiras do que passou a ser conhecido nos anos 1980 como *super models*. Além disso, passou por intencional processo de mudança estética, diminuindo drasticamente a exposição de sua imagem ao assumir vida reclusa aos holofotes, consumo compulsivo de heroína e álcool, descuidando dos dentes, não mais usando maquiagem, roupas e bijuterias de grife, bem como cortes de cabelo da moda. A carreira

de Nico envolvia composições e apresentações musicais de cunho experimental para pequenas plateias, tocando ora piano, ora órgão em notas longas em timbres inspirados na arte sacra germânica. Executadas em sons dissonantes, as letras falavam de caos afetivo, num sombrio palco em penumbra. (Bickerdike, 2021) Para o observador descontextualizado, as imagens poderiam ser de destruição e decadência, sem significação criadora, agenciamento criativo.

Nico nasceu em 1938, viveu literalmente a infância com sua mãe em meio aos escombros de Colônia, escapando de perseguições nazistas, mesmo sem pertencer aos seus alvos prediletos, mas porque seu pai talvez tivesse sido assassinado no campo de batalha por sabotá-los. Ou seja, seria filha de um traidor anti-nazismo. Viveu com sua mãe na pobreza, passando fome, vendo a decadência do regime e seu esfacelamento. Morou entre ruínas de prédios abandonados, depois bombardeados, fugindo dos abusos de soldados aliados durante a ocupação. Nesses anos, sua mãe a educou em matemática básica, história das artes plásticas, etiqueta/boas maneiras, inglês e francês, além de leitura e escrita em alemão, por meio da leitura de romances e poesias. (Bickerdike, 2021)

Escapar do caos político foi o mote da ida da dupla para Paris, onde, aos 13 anos, Nico abandonou a escola para vender lingerie, indo, em seguida, trabalhar como modelo de passarelas e fotográfica. Após ter feito pequeno papel em *A doce vida* (1959), de Fellini, e, aconselhada por amigos, foi para Nova York estudar teatro. Conheceu artistas, como Alain Delon, com quem teve um filho – recentemente morto, pouco antes do pai – e Bob Dylan, que lhe apresentou Warhol e Paul Morrissey, participando, assim, de seus filmes experimentais. Em 1967, tornou-se cantora no “disco da banana na capa”, do Velvet Underground, grupo liderado por Lou Reed e John Cale, empresariado por Warhol, gravando na sequência seu primeiro disco solo, *Chelsea Girls*. Continuou a circular entre artistas hippies, yuppies e experimentais, ter casos amoroso e paixões confessas com músicos do calibre de Reed, Jim Morrison, em Nova York e na Califórnia. Nico juntou dinheiro o bastante e administrou direitos de imagem para viver uma vida reclusa, na Alemanha, e se dedicar somente à música autoral e shows seus e de amigos. (Heylin, 2009; Danto, 2009) Ao mesmo tempo, os vícios foram aumentando pelo drama de Delon jamais ter assumido seu filho – seus pais ajudaram Nico nos cuidados com o rapaz. (Bickerdike, 2021)

Nico revelou em entrevistas que sua magreza era fruto de ter aprendido a passar fome, e entendido que poderia lhe gerar lucro, depois da guerra. Nunca fez dieta, posto que amava comer. E ter comida era lembrar dos horrores da guerra, do imediato pós-guerra e dos esforços de sua mãe para mantê-las vivas e emocionalmente saudáveis, inclusive através do mencionado programa educacional. Propositamente, transformou

seu corpo num modelo de anti-top model, de auto-esfacelamento daquilo que lhe foi imposto como sendo admirável esteticamente. E usou sua educação, entre escombros, para produzir sua maneira de viver, primeiro com hiper exposição, depois com momentos de hiper reclusão. Nico jamais se colocou em militâncias e ativismos de quaisquer espécies, mas acabou se tornando figura paradoxal crítica de mundos protegidos e pouco acessados fora dos círculos de ricos e milionários, e asseclas oportunistas, questionando modos de existir, futilidades do mundo do consumo e da vida hedonista pobre de senso crítico e criatividade. O fato de seu primeiro disco ter sido produzido por uma pessoa negra já era simbólico de suas posições.

A turma assistiu o documentário, disponível no Youtube<sup>4</sup>, diversas vezes, segundo os relatos durante a disciplina, de tão impactada que ficou. Os(as) estudantes disseram terem ficado perturbados(as) com o antes e depois da fama e reclusão de Nico, das transformações físicas e no estilo de vida, e nos impactos da educação crítica que recebeu, em contexto absolutamente hostil, e fora de uma instituição formal. Observaram o quanto isso, num período de reconstrução política dos Estados atingidos diretamente pela guerra e pelas ações da ideologia nazista, lhe salvou para vida melhor, do oposto da penúria. Chamou atenção da turma o fato de que Nico não estava num universo burocrático com obrigação de apresentar comprovação educacional através de diplomas e certificados, mas sim pelo saber fazer prático.

Afinal, quais teriam sido as conexões disso tudo que vimos até aqui com os textos que mencionamos?

Malinowski (1984) foi entendido por uma aluna como autor inspirador para conectar “suas experiências ancestrais” com as que vivia no presente, ou “num passado menos distante”. Isso porque, segundo ela, as ações são compreendidas nos cenários em que ocorrem, ou seja, nada existe fora de contexto. Assim, parte do trabalho da antropologia seria contextualizar as relações entre as pessoas, para se entender seus agenciamentos como algo conectado, jamais isolado. Além disso, segundo a mesma aluna, Malinowski ensinaria que as pessoas conferem significado aos seus universos de vida através dos seus referenciais. Contudo, cabe ao(à) antropólogo(a) confrontar versões de uma mesma situação, na medida em que as pessoas constroem entendimentos diferenciados com base nas mesmas matrizes de referenciais e que elas caem em contradições, principalmente entre o que se diz e o que se faz. Com isso, ele ensinaria, ainda segundo a discente, a “controlar satisfatoriamente os conflitos”.

Outra aluna, concordando com a leitura da colega, disse que percebeu no texto de Malinowski que ele “se mostrou atento aos sentimentos das pessoas, como no caso dos rituais religiosos, ou de feitiçaria, na produção das canoas para o Kula”. Ele seria

---

4 [https://www.youtube.com/watch?v=CrsD97bF48g&ab\\_channel=MusicChannel](https://www.youtube.com/watch?v=CrsD97bF48g&ab_channel=MusicChannel)



um autor que, para ela, ajudaria a responder algo que lhe seria muito caro, importante até para entender seu esforço e o de sua família para estar na universidade e cursando Ciências Sociais: “quais são as paixões que motivam as pessoas? Como as pessoas vivem suas paixões? Por quais motivos não desistem, ou acabam desistindo?” Para ela, o senso comum não era suficiente para entender de modo satisfatório suas questões, e “Malinowski ensinava como a etnografia era não somente um método, com várias regras e recomendações feitas por ele, mas também um modo de se afastar da mera opinião e compreender a vida pelos aspectos econômicos, emocionais, religiosos, estéticos, levando em conta os conflitos, seus motivos, e as relações de poder, quem manda e porquê e quem obedece e quanto.”

O que poderia, então, ser feito para atenuar as angústias dos(as) alunos(as) sobre situações que lhes eram dramáticas, vividas no esforço coletivo familiar para sua entrada e permanência no ensino superior? Essa pergunta coaduna uma preocupação central apresentada ao longo das aulas, ainda mais sendo uma turma de licenciatura, curso noturno, com preocupações na formação docente, em construir entendimentos críticos sobre ensino e aprendizagem de Ciências Sociais. Uma outra aluna afirmou que ler Malinowski a estava ajudando a confrontar opiniões sedimentadas dos familiares de sua cidade natal e vizinhos de longa data, que na sua mente eram perturbadoras, cobranças sobre o retorno financeiro que daria por ser considerada um investimento da família. Para aqueles, cursar universidade pública era “sair doutor”, sem problematizar o que ali era estudado, sem entender a complexidade e as razões de ser da instituição.

A aluna se entusiasmou com a proposta investigativa e as demonstrações empíricas de Malinowski para produzir distanciamento e entender porque aquelas pessoas tinham essa esperança depositada em sua trajetória educacional no nível superior, e também fazer um esforço para conversar com seus conterrâneos, “nativos que não viam o que e como ela estava enxergando a situação”. Produzia mapas de relações, esquemas de palavras, frases que mais ouvia sobre isso, entendia que algumas eram acusações morais sobre não voltar para sua cidade depois de formada, poder ser entendida como uma traição e algo de difícil reparação ética. Ou seja, a leitura ajudava a compreender os critérios de classificação de seus atos por aquelas pessoas, avaliar quais eram os entendimentos locais sobre papéis sociais, deveres, obrigações, pagamentos e dívidas, como exercício de localizar novamente sua maneira de viver frente às relações que já não eram mais as mesmas.

Se Malinowski havia sido acionado para se falar das condições de possibilidade para as trajetórias acadêmicas e seus dramas, desta vez os(as) alunos(as) recorreram à Douglas (2001) para dar significação ao sentido padronizado do capitalismo de consumo criticamente simbolizado por Warhol e sua corte envolta da Factory, sede do

centro criativo do artista (Heylin, 2009; Korichi, 2012; Witts, 2006; Bockris e Malanga, 1996). Tal sentido, segundo uma aluna que até então não havia dito nada nas aulas, “ajudava a entender a existência de um sistema esquemático claro de cultura, com valores padronizados”. Continuou afirmando o quanto Nico poderia ser compreendida como exemplo das antinomias lidas em Douglas, forma versus amorfia, “ordem versus desordem e estrutura e ausência”. Eu quis saber mais, na medida da criativa conexão, e a aluna disse que: “Nico havia saído do nazismo, sem ser nazista, e com medo de ser morta. Viveu fora da ordem nazista, num mundo paralelo produzido com a mãe. De certo modo, teriam controlado a desordem daquilo com o que eticamente não concordavam. Depois, aderiu e foi um dos símbolos de modas e consumos de luxo e também da pop art, totalmente dentro da nova ordem do capitalismo pós-guerra. Assim que ela pode, identificando quais eram os elementos dessa ordem, ela saiu para a desordem.”

Percebi ali que tinha a chance de entrar num dos pontos centrais do texto, aprofundando explicações sobre seres entendidos como sendo anômalos pelos grupos socialmente investidos da autoridade para ditar as normas. Nico não haveria, assim, conseguido mais contratos com grandes gravadoras, nem participado de festivais de renome, muito menos figurado em casas de shows e teatros do circuito de maior prestígio artístico. Mudar seu estilo de viver era mostra-se, em parte, perigosa ameaça aos princípios morais e estéticos fundamentais. Afinal, assumia seus vícios, sua transformação imagética, expunha publicamente em entrevistas a covardia de Delon, manchando um ícone de beleza e do cinema, sendo, assim, puro suco de contaminação para o ideário predominante no mundo das artes e dos artistas. Sua vida ameaçadora era algo potencialmente anárquico a um mundo cada vez mais ordenado, a partir dos anos 70-80, pelos grandes conglomerados da música e do cinema e televisão. Embora eu tenha explicado que, segundo Douglas, o poder de poluição não seja personificado, mas um conjunto de contra-valores que reforçava os princípios morais mais amplos. Comportamentos de pessoas pontuais podem representar, exemplificar, objetivar poder de poluir, violar ao que Douglas chamou por estrutura formal. E tais situações seriam analisadas para que se pudesse compreender a renovação das estratégias para a manutenção da ordem, seu sucesso, ou mesmo seu fracasso quando pessoas de poderes incipientes vencessem competições com os bastiões da antiga ordem moral. Desta feita, a vida social seria um jogo de poder, com grupos mais estabelecidos, outros intermediários e uns subordinados em situações momentâneas de potencial anarquia política. Contudo, fato curioso ainda estaria por vir.

Um aluno, fazendo questão de dizer que era “gay”, e que havia sido muito tocado pelas sexualidades e erotismos múltiplos mostrados no documentário, compreendeu a importância de Nico como interface reflexiva do nazismo, do pós-nazismo, e do reinado

da extrema-direita no Brasil, naquele momento, incluindo a expansão desavergonhada de grupos neo-nazistas, porque incentivada e inspirada pelos valores comuns do governo Bolsonaro e sua “bolsosfera” e adeptos de ocasião. O aluno vinha de uma região (conjunto de pequenos municípios, povoados, quilombos, assentamentos e aldeias indígenas vizinhas) de reconhecida violência de fazendeiros com suas milícias de jagunços e mando nas estruturas públicas, incluindo cartórios, lotéricas, escolas e agências bancárias. Para ele, “Douglas seria excessivamente dualista, com pares de oposição, apagando outros perfis de arranjos e compreensões”. Neste momento, ele puxou a importância de Leach (1996), uma vez que ele lhe ajudaria a entender “como lidar com as unidades sociais investigadas?”

Já havia perguntado para os(as) discentes da turma suas origens, e todos vinham de regiões por volta de 170km da capital, onde o impacto da escravidão atlântica havia sido imediato quando de sua implantação naquela outrora província, como parte do projeto do Império colonial lusitano a partir de meados do século XVIII. A cotonicultura foi subsidiada por uma companhia privada de comércio, com alto nível de profissionalização e tecnologia, disponíveis à época, para comercializar africanos escravizados em larguíssima escala e distribuir algodão para os principais centros de tecelagem. Tudo em escala industrial, naquilo caracterizado por Tomich (2011) como “segunda escravidão” e suas vicissitudes relativas aos perfis do capitalismo mercantil, incluindo seus efeitos nas populações locais (Wolf, 1982).

A região sempre foi marcada ao longo das décadas subsequentes pelo poder de mando das mesmas famílias de imigrantes, não somente portugueses, mas irlandeses e sírios, por exemplo, estabelecendo-se como mega-latifundiários, ocupantes de cargos públicos de mando imponente, e dedicando-se a negociações sempre atualizadas nas relações entre poder público e empresas privadas. Seus investimentos mesclavam estratégias do período colonial, como uso de milícias e queimadas, adaptando-se aos cenários empresariais contemporâneos, como acordos com mineradoras internacionais e produção de esperma de gado e cavalos para exportação. A base política continuava sendo a do racismo ambiental (Bullard, 1993) e de lutar contra a ambientalização dos conflitos sociais (Lopes, Antonaz, Prado e Silva, 2004), coronelismo, clientelismo e mandonismo, ora combinados, ora intercalados (Carvalho, 1997), e fronteiras éticas borradas entre interesses privados e públicos – receita turbinada durante os 21 anos da ditadura civil-militar. Atualmente, é um dos estados brasileiros com maior número de descendentes de quilombolas, reconhecidos com base legal como comunidades de remanescentes de quilombolas, e onde o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra conseguiu maior número de vitórias na justiça com ocupações de terras privadas improdutivas, e diversas populações indígenas, aldeadas e no meio urbano, lutando

para viverem como tais.

Perguntei quais seriam àquelas conexões? Em que termos o aluno entendia os elementos por ele elencados e sua costura com o que havia compreendido dos argumentos de Leach? O aluno foi interrompido por outro, de região de origem próxima: “Ah! Já sei! Vai falar de parentesco e poder, né?!” De fato, o aluno havia se sensibilizado com Leach ter relacionado parentesco com redes de relações e o estabelecimento de poderes sempre em processos de afirmação de valores coletivos relacionais e dinâmicos. As disputas familiares e seus acordos no topo da cadeia de poder variavam, mas jamais desciam na escala social, nos usos das ecologias locais, no (meio-)ambiente incidindo nas (falta de)ambições dos envolvidos.

O aluno, então, continuou a falar... avaliando os termos em que Nico sobreviveu ao cenário de (pós)guerra, sua habilidade com diferentes idiomas e linguagens, fato enfatizado em Leach. E completou afirmando haver também semelhanças na adaptabilidade das elites rurais do estado aos governos do PT e ao atual cenário do bolsonarismo no poder, dialogando com elementos comuns, principalmente ligados ao racismo e ao etnocídio, presentes no (neo-)nazismo. Ele se considerava “uma Nico pobre gay do interior rural”, porque acreditava ser um “sobrevivente em busca de paz e felicidade com seu corpo fora das linguagens das elites dominantes”. Para ele, a mudança social só poderia, também, ser compreendida uma vez que os processos históricos os fossem, e daí sua valorização de minhas explicações sobre as conjunturas do existir: nazismo e Segunda Guerra, Nico e a arte pop dos EUA dos anos 1960-70, e elementos estruturantes do Estado ultrarreacionário em que estávamos. Tal sentido de luto e injustiça, vivido no cenário pandêmico de genocídio promovido por agentes do Estado, foi redimensionado pelos(as) alunos(as) ao lembrarem da minha explicação sobre a atuação de agentes da Schutzstaffel. Mais conhecida como SS, era o grupo paramilitar nazista transformado por Hitler em agência de segurança de seu governo, e incumbida de administrar a logística de extermínio de judeus nos campos de concentração. (Kotek; Rigoulot, p.307-383) Ao final, o colega da “gay Nico” assim ainda chamou atenção para a linguagem da violência, comparando os jagunços e matadores de aluguel com as SS.

### **Conclusões de contra-histórias pedagógicas**

Aspectos da infraestrutura não podem ser usados para que os superestruturais sejam dele deduzidos, nos lembraram Sahlins (1996) e Mintz (1977). Ambos também alertaram que as coletividades e pessoalidades envolvidas não são experienciadas de igualmente, mesmo no âmbito de projetos de acumulação de capital, porque a eles não são subsumidas, mas condicionadas sem determinações pré-concebidas e teleológi-

cas. Podemos, e devemos, como pesquisadores(as), sim, apontar os elementos a partir dos quais o senso prático é elaborado, incluindo situações paradoxais, ambíguas, sem branqueamentos de gênero ou qualquer engodo do sempre perverso racismo estrutural. O fato de ser uma doença global não faz da Covid-19 um elemento de automática explicação sobre os modos em que foi vivida e significada nos diversos ecossistemas, no mesmo sentido de trabalhos de antropologia acerca de modos de haver impactados pela produção industrial, ou com agentes envolvidos em suas etapas diretas (Wolf, 1982; Mintz, 1986). Situações locais não respondem, como meras reações à estímulos externos, aos fenômenos de fluxos mundiais, mas os inserem em seus modos de ser, com impactos de variadas dimensões coletivas e pessoais.

A reelaboração das formas de fruir no universo acadêmico na turma de Antropologia 2 encontrou desafios no âmbito do ensino on-line, prática sem final previsto naquele momento. Pude perceber como o incentivo a leituras mais livres dos textos foram capazes de capacitar alunos(as) no encorajamento de avaliações críticas mais profundas sobre suas angústias em face aos contrastes com familiares e vizinhos e a realidade política da sua região de origem. Explicar com precisão os conceitos e as ideias dos(as) autores(as) foi tarefa facilitada pedagogicamente porque realizada a partir do interesse já despertado na turma. Os usos pragmáticos dos textos foram combustível para que questionamentos fossem produzidos nas aulas com maior precisão, satisfazendo aos interesses dos(as) discentes, que compreendiam em que termos aqueles poderiam lhes ser úteis.

Lidar com a ambiência cotidiana, de carne e osso, e datificada e plataformizada do bolsonarismo no poder estatal era olhar para angústias turbinadas dos(as) alunos(as) sobre incertezas: do presente no sentido da angústia pela vacinação, lidar com campanhas oficiais difamatórias da mesma, e com os lutos pela perda de parentes e amigos, pelas sequelas produzidas pela Covid19. Do futuro, porque uma reeleição poderia comprometer ou inviabilizar a formatura tão sonhada, com os boicotes do bolsonarismo às IFES, orçamentários e burocráticos. Mas, sobre o passado, as aulas, através do documentário, ofereceram pontos de reflexão aos agenciamentos pedagógicos para que os(as) estudantes ressignificassem suas relações, origens, e maneiras de se haverem na vida universitária.

Se o bolsonarismo no poder sistematicamente insistia em retomar projetos violentos inacabados pela Ditadura, na opinião do então presidente, provocando pessoas ligadas aos ambientes acadêmicos das humanidades, ativistas dos direitos humanos e afins (Joffily, Faria e Franco, 2023) os(as) alunos(as), observando quadros da vida de Nico, aprendendo sobre (neo-)nazismo e alguns de seus desdobramentos, puderam se implicar temporalmente e lidar com projetos autoritários organizados como política de



Estado. Suas experiências pessoais passaram a ser integradas ao maior entendimento de matérias das mídias alternativas digitais, acessando vocabulários e expressões usadas sistematicamente nas suas formulações. Antropologia 2 foi palco de contra-histórias à versão negacionista vinda dos órgãos oficiais, na medida em que os(as) alunos(as) ativaram seus traquejos para repensar, questionar, paradigmas que não mais lhes ajudavam na formulação de perguntas para o momento que viviam, com elementos comuns e não meramente pessoais. Em contraposição ao ontologismo antropológico, o outro era o colega on-line, o professor, Nico e agentes do governo, do (neo-) nazismo e parentes e vizinhos numa rede existencial de carne, osso, bites e pixels.

## Referências

- ARBEX, Daniela. 2013. *Holocausto brasileiro: vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil*. São Paulo: Geração.
- ARENDT, H. 2009. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BICKERDIKE, J. O. 2021. *You are beautiful and you are alone: the biography of Nico*. London: Faber & Faber.
- BOCKRIS, V.; MALANGA, G. 1996. *Up-tight: The Velvet Underground Story*. London: Omnibus Press.
- BOURDIEU, P. 1980. A opinião pública não existe. In: THIOLENT, Michel (org.). *Crítica metodológica, investigação social & enquête operária*. São Paulo: Polis, p. 1-12.
- BOYD, D. 2011. Social network sites as networked publics: affordances, dynamics, and implications. In: PAPACHARISSI, Z. (org.). *A networked self: identity, community, and culture on social network sites*. New York: Routledge, p.39-58.
- BROWN, W. 2019. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. São Paulo: Politéia.
- BORGES, A. 2016. República das mangas ou sobre o amargo gosto de tudo o que amadurece à força. *Revista Pós Ciências Sociais*, v.13, n.25, jan./jun., p.21-42.
- BULLARD, R. D. 1993. Anatomy of environmental racism and the environmental justice movement. In: BULLARD, R. D. (Ed.). *Confronting environmental racism: voices from the grassroots*. Boston: South End Press, p.15-39.
- CAMARGO JR., K.; COELI, R. 2020. A difícil tarefa de informar em meio a uma pandemia. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, e300203.
- CARVALHO, J. M. de. 1997. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. *Dados*, v.40, n.2. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003>>
- CASTRO, R. 2021. Necropolítica e a corrida tecnológica: notas sobre ensaios clínicos

- com vacinas contra o coronavírus no Brasil. *Antropologia e pandemia: escalas e conceitos. Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 27, n.59, p.71-90, jan./abr.
- CESARINO, L. 2021. As ideias voltaram ao lugar? temporalidades não lineares no neoliberalismo autoritário brasileiro e sua infraestrutura digital. *Caderno CRH*, 34, e021022, p.1-18.
- COSTA, F.; BERGMANN, C. G.; REIS, P. L. S. 2024. Docência de antropologia em contexto de pandemia de Covid-19: desafios, estratégias e aprendizados de três experiências de estágio-docência. *Novos Debates*, 9(2), p. 1–25.
- COUCEIRO, Luiz. 2024. Ecossistemas pedagógicos em situações de hostilidade educacional: um exercício de autoetnografia e antropologia autorreflexiva. *Cuadernos de Antropología Social*, 60, mayo-noviembre, p.93-110.
- COUCEIRO, L. 2023. Experiências e agenciamentos de sentidos conferidos a textos de antropologia em situações de ensino-aprendizagem, *Áreas – Revista Internacional de Ciências Sociais*. n.45, p.55-74.
- COUCEIRO, L. 2020. Etnografia hiper-realista: uma proposta para interpretar processos de ensino e aprendizagem. *Revista Contemporânea de Educação*, v.15, n.32, p.7-25, jan/abr.
- COUCEIRO, L. 2021. Briga de galos no Maranhão: didáticas através de apropriações de textos de Antropologia. *Campos – Revista de Antropologia*, 22 (2), p.176-197
- COUCEIRO, L. 2017. Cabra marcado para Bourdieu: educação e narrativas de sofrimento e violência na experiência escolar. *Horizontes Antropológicos*, ano 23, n.49, p.287-309, set./dez.
- COUCEIRO, L.; ROSISTOLATO, R. 2022a. Etnografia e tempo nos estudos educacionais. *Ilha – Revista de Antropologia*, v.24, n.2, e82327, p.51-73, maio.
- COUCEIRO, L.; ROSISTOLATO, R. 2022b. Estratégias didático-pedagógicas no ensino on-line de antropologia em contexto pandêmico. *Revista Antropolítica*, v.54, n.3, p.245-272, 3. quadri., set./dez.
- DANTO, A. C. 2009. *Andy Warhol*. New Haven, London: Yale University Press.
- DAS, V. 1995. *Critical events: an anthropological perspective on contemporary India*. New Delhi: Oxford University Press.
- DIAS, A. A. M. 2007. *Os anacronautas do teutonismo virtual: uma etnografia do nazismo na internet*. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-Unicamp (dissertação de mestrado).
- DOUGLAS, M. 2001. *Pureza e perigo: ensaio sobre as noções de poluição e tabu*. Lisboa: Edições 70. Col. *Perspectivas do Homem*, no. 39.
- ELIAS, N. 1997. *Os Alemães: a luta pelo poder e a evolução da habitus nos séculos*

- XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- FONSECA, C. 1991. Cavalo amarrado também pasta: honra e humor em um grupo popular brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.15, n.6, p.27-39.
- FURET, F. 1980. *Pensar la Revolución Francesa*. Madrid: Ediciones Petrel.
- FURET, F. 1986. *La gauche et la révolution au milieu du XIX siècle: Edgar Quinet et la question du Jacobinisme 1865-1870*. Paris: Hachette.
- GOES, E. F.; RAMOS, D. O.; FERREIRA, A. J. F. 2020. Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, e00278110.
- GOFFMAN, E. 1975. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- HARTMAN, S. (2020). Vênus em dois atos. *Revista Eco-Pós*, 23(3), p.12-33.
- HEYLIN, C. 2009. [\*All Yesterdays' Parties: The Velvet Underground in Print, 1966–1971\*](#). Cambridge: Da Capo Press.
- JESUS, S. C. de. 2024. Educação, cuidado e política: notas sobre uma etnografia participativa em territórios indígenas e quilombolas. *Áltera*, n.17, p.1-19.
- JOFFILY, M.; FARIA, D.; FRANCO, P. F. 2023. A tortura reivindicada: como o bolsonarismo reencena o passado ditatorial em chave atualista. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v.16, n.41, p.1-30. DOI: 10.15848/hh.v16i41.2031. Disponível em: <https://www.historia-dahistoriografia.com.br/revista/article/view/2031>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- KORICHI, M. 2012. *Andy Warhol*. Porto Alegre: L&PM.
- KOTEK, J.; RIGOULOT, P. 2001. *Los campos de la muerte: cien años de deportción y exterminio*. Barcelona: Salvat.
- LATOUR, B. 2008. O que é iconoclash? Ou, há um mundo além das guerras de imagem? *Horizontes Antropológicos*, ano 14, n.29, jan./jun., p. 111-150.
- LEACH, E. R. 1996. *Sistemas políticos da Alta Birmânia: um estudo da estrutura social kachin*. (com apresentação de Lygia Sigaud) São Paulo: EdUSP.
- LEFREBVRE, G. 1973. *The Great Fear of 1789: Rural Panic in Revolutionary France*. New York: Pantheon Books.
- LEIRNER, P. C. 2020. *O Brasil no espectro de uma guerra híbrida: militares, operações psicológicas e política em uma perspectiva etnográfica*. São Paulo: Alameda.
- LEMOS, C. M.; COSTA, D. N. B.; ZARANKIN, A. 2022. “As flores do mal”: arqueologia das estruturas da violência política da ditadura, o caso do DOPS/MG. *Revista Habitus - Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia*, v.19, n.2, p.163–188. DOI: 10.18224/hab.v19i2.9252. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/9252>. Acesso em: 7 ago. 2024.

- LÉVI-STRAUSS, C. 1975. A estrutura dos mitos. In: *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p.237-265.
- LOPES, J. S. L. (coord.); ANTONAZ, D.; PRADO, R.; SILVA, G. (orgs.). 2004. *A ambientalização dos conflitos sociais: participação e controle público da poluição industrial*. Rio de Janeiro: NUAP-PPGAS/MN-UFRJ, Relume-Dumará.
- MALINOWSKI, B. 1984. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. 3ª. Edição. São Paulo: Abril Cultural. *Coleção Os Pensadores XLIII*.
- MALUF, S. W. 2022. Ensinar antropologia em tempos sombrios. *Ilha*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.117-134
- MINTZ, S. W. 1986. *Sweetness and power: the place of sugar in Modern History*. New York: Penguin.
- MINTZ, S. W. 1977. The so-called World System: local initiative and local response. *Dialectical Anthropology*, II, p.253-70.
- MUNHOZ, S. R.; PERIN, V. P.; RIBEIRO, M. dos S. 2024. *Big Data: modos de fazer, comparar e governar*. *Mana*, 30(2), e2024014, p.1-33.
- MUNZANZU, C. R.; BARBOZA, M. S. L. 2022. O Polê pedagógico: feitiço e espistemologias do transe em sala de aula como enfrentamento político, afetivo e espiritual na pandemia de Covid-19. *Revista Antropolítica*, v. 54, n. 3, Niterói, p. 187-217, 3. quadri., set./dez.
- NEIBURG, F. 2020. Vidas, economia e emergência. In: GROSSI, Miriam Pillar e TONIOL, Rodrigo (orgs.). *Cientistas sociais e o coronavírus*. São Paulo; Florianópolis: ANPOCS; Tribo da Ilha p.549-554.
- OLIVEIRA, A.; BOIN, F.; BÚRIGO, B. D. 2018. Quem tem medo de etnografia? *Revista Contemporânea de Educação*, v.13, n.26, jan./abr., p.10-30.
- PSZCZOL, Eliane & VAITSMAN, Heliete. 2023. *(Neo)nazismo, um Risco Atual: Por Que? Onde? Como? Conversas com Eliane Pszczol e Heliete Vaitsman*. Rio de Janeiro: Numa Editora.
- REICHEL, P. 1997. *La fascination du nazisme*. Paris: Odile Jacob.
- RUTH, A. et alii. 2022. Teaching Ethnographic Methods: The State of the Art, *Human Organization*, Vol. 81, No. 4, p.401-412.
- SAHLINS, M. 1996. The sadmen of sweetness: the native anthropology of Western cosmology. *Current Anthropology*, n.37, p.395-415.
- SEGATA, J. 2020. A pandemia e o digital. *Revista Todavia*, Porto Alegre, v.7, n.1, p.7-15.
- SCHWEIG, G. R. O Experimental e a experimentação no debate sobre educação, ensino e antropologia. *Ilha Revista de Antropologia*, v.26, n.1, 2024. DOI: 10.5007/2175-

- 8034.2024.e93940. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/93940>. Acesso em: 18 fev. 2025.
- SNYDER, David Raub. 2007. *Sex crimes under the Wehrmacht*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- TOMICH, D. W. 2011. 3. A “segunda escravidão”. In: *Pelo prisma da escravidão: trabalho, capital e economia mundial*. São Paulo: EdUSP, p.81-97.
- TORELLY, G. Bolsonaro e as inesperadas virtudes do camaleão. In: GRUNVALD, V. et al. (ed.). *antropoLÓGICAS EPIDÊMICAS*, [s. l.], 25 abr. 2020. Disponível em: [https://www. antropologicas-epidemicas.com.br/post/bolsonaro-e-as-inesperadas-virtudes-do- -camale%C3%A3o](https://www.antropologicas-epidemicas.com.br/post/bolsonaro-e-as-inesperadas-virtudes-do-camale%C3%A3o). Acesso em: 15 set. 2023.
- TSING, A. 2015. *The mushroom at the end of the world: on the possibility of life in the capitalism ruins*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.
- VILLAS BÔAS, L. 2022. *A República de chinelos: Bolsonaro e o demonstre da representação*. São Paulo: Editora 34.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. 2017. Sobre a noção de etnocídio, com especial atenção ao caso brasileiro. [https://www.academia.edu/25782893/Sobre\\_a\\_no%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_etnoc%C3%ADdio\\_com\\_especial\\_aten%C3%A7%C3%A3o\\_ao\\_caso\\_brasileiro](https://www.academia.edu/25782893/Sobre_a_no%C3%A7%C3%A3o_de_etnoc%C3%ADdio_com_especial_aten%C3%A7%C3%A3o_ao_caso_brasileiro).
- WACHSMANN, Nikolaus. 2015. *Hitler's prisons: legal terror in Nazi Germany*. New Haven: Yale University Press.
- WITTS, R. 2006. *The Velvet Underground*. London: Equinox.
- WOLF, E. 1982. *Europe and the People Without History*. California: University of California Press.