



V.22 N.2  
2021

## Linha Editorial

**CAMPOS** - Revista de Antropologia, publicação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal do Paraná, tem o propósito de constituir um espaço permanente de interlocução com antropólogos e pesquisadores de áreas afins, no país e no exterior. O nome CAMPOS traduz o reconhecimento do valor singular da etnografia para a Antropologia, remetendo também à pluralidade de perspectivas teóricas e temáticas que caracteriza a disciplina e que se revela na produção do próprio PPGAA-UFPR. A Revista CAMPOS publica artigos inéditos, ensaios bibliográficos, entrevistas, resenhas, ensaios etnográficos e outras contribuições - pequenos textos de natureza acadêmica, informativa etc. - que podem ser enviados em português, inglês, francês ou espanhol (para publicação na língua original).

### Editora-Chefe

Eva Lenita Scheliga

### Editora de resenhas

Stella Paterniani

### Comissão Editorial (PPGAA-UFPR)

Ciméa Barbato Bevilaqua  
Edilene Coffaci de Lima

Eva Lenita Scheliga

Fabio Parenti

João Frederico Rickli

Laércio Loiola Brochier

Laura Pérez Gil

Liliana Mendonça Porto

Lorenzo Macagno

Maria Inês Smiljanic

Marcos Silva da Silveira

Miguel Alfredo Carid Naveira

Paulo Renato Guérios

Ricardo Cid Fernandes

## Conselho Editorial

América Larraín, Universidad

Nacional de Colombia, Colômbia

Aristóteles Barcelos Neto,

University of East Anglia, Reino  
Unido

Birgit Meyer, Utrecht University,  
Holanda

Christiano Tambascia,  
UNICAMP, Brasil

Claudia Fonseca, UFRGS, Brasil

Eduardo Viveiros de Castro, MN/  
UFRJ, Brasil

Elena Calvo Gonzalez, UFBA, Brasil

François Laplantine, Université  
Lumière - Lyon 2, França

José Guilherme Cantor Magnani,  
USP, Brasil

Lorena Cordoba, CONICET/  
Universidad de Buenos

Aires, Argentina e Centro de  
Investigaciones Históricas y  
Antropológicas, Bolivia

Manuela Carneiro da Cunha,  
University of Chicago, EUA

Márcio Ferreira da Silva, USP,  
Brasil

Marcio Goldman, MN/UFRJ, Brasil

Martina Ahlert, UFMA, Brasil

Mariza G. S. Peirano, UnB, Brasil

Miriam P. Grossi, UFSC, Brasil

Peter Fry, UFRJ, Brasil

Philippe Erikson, Université de  
Paris Ouest-Nanterre, França

Rafael José Menezes Bastos, UFSC,  
Brasil

Roberto DaMatta, UFF/University of  
Notre Dame, Brasil/EUA

Roque de Barros Laraia, UnB, Brasil

Ruben G. Oliven, UFRGS, Brasil

ISSN 2317-6830

# CAMPOS

CAMPOS. Revista de Antropologia.

PPGAA/ UFPR.

V.22 N.2 2021

\*Publicada em dezembro de 2021

Curitiba, PR, Brasil

ISSN 2317-6830

P. 001-339



Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível em:  
[revistas.ufpr.br/campos](http://revistas.ufpr.br/campos)

#### **Fontes de indexação de dados**

##### **Bases de dados:**

BASE | Biblat | Clase | Dimensions |  
DOAJ | Google Scholar | Sumário.Org

##### **Diretórios:**

Academic Journal Database |  
Diadorim | EZB | Genamics | Journal  
4-free | Latindex | Latin REV  
FLACSO | MIAR | Open Air | ROAD

##### **Portais:**

Livre | Portal de Periódicos  
Capes | Science Open | World Wide  
Science

#### **Expediente**

##### **Secretaria de Redação**

Eva Lenita Scheliga

##### **Divulgação em redes sociais**

Eva Lenita Scheliga  
Jeulliano Pedroso  
João Victor Coutinho de Carvalho

#### **Preparação dos originais**

Eva Lenita Scheliga  
Juliane Bazzo  
Stella Parteniani

#### **Revisão dos textos em português e inglês**

Programa de Apoio às Publicações  
Científicas Periódicas

#### **Diagramação**

Programa de Apoio às Publicações  
Científicas Periódicas

#### **Projeto gráfico**

Martim Fernandes

#### **Redação**

CAMPOS - Revista de Antropologia  
Rua General Carneiro, 460 - 6º  
andar. CEP 80.060-150 Curitiba -  
Paraná - Brasil  
Telefone: (41) 3360-5272  
[revistacampos.ufpr@gmail.com](mailto:revistacampos.ufpr@gmail.com)

#### **Imagem da capa**

Colagem de Stephane Sena a partir  
de fotografias de Andréa Pavão,  
Luiz Couceiro e Paula Colares.

CAMPOS: Revista de Antropologia / Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Antropologia ; editores: Ciméa Barbato Bevílaqua [...et al.], n.1 (2001) - Curitiba : UFPR/PPGAS, 2001.

v. 22 n.2 2021 Semestral  
ISSN: 2317-6830

1. Antropologia Social - Periódicos. I. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. II. Bevílaqua, Ciméa Barbato.

CDD 20.ed. 306  
CDU 1976 304

## SUMÁRIO

CAMPOS V.22 N.2 jul.dez.2021

### *Dossiê Etnografias em contextos pedagógicos*

- 11 **Etnografias em contextos pedagógicos: formar docentes, ensinar antropologia, rever epistemologias**  
Juliane Bazzo e Eva Scheliga
- 28 **Sobre a escola na produção da vida em comunidade: experiências ashaninka no rio Amônia**  
Paula Colares
- 51 **O professor-liderança Huni Kuin do Breu e os seus contextos de atuação: uma etnografia das relações**  
Maria Zenaide Gomes de Castro
- 76 **A importância da escola no processo de afirmação da identidade linguística Kiriri**  
Vanessa Coelho Moraes
- 97 **A alteridade na pesquisa escolar: apontamentos a partir de um trabalho de campo em escolas uruguaias**  
Amurabi Oliveira
- 115 **Quando o campo é o estágio: etnografia e formação docente**  
Fagner Carniel e Daniara Thomaz
- 132 **Quem é negra, quem é branca, quem fala, quem pode falar: etnografia de mulheres negras em uma turma de formação de docentes**  
Aline Adriana de Oliveira e Carolina dos Anjos de Borba
- 153 **Professores comprometidos: a interação social na orientação de trabalhos de conclusão de curso**  
Andréa Pavão

- 176 **Briga de galos no Maranhão: didáticas através de apropriações de textos de antropologia**  
Luiz Couceiro
- 198 **Para aprender e ensinar antropologias**  
Amanda Horta e Claudia Bongianino
- 220 **Perspectivas para o ensino de Antropologia no curso de Design de Moda**  
Maria Fernanda Carneiro Pinheiro

*Artigos*

- 246 **Berotec, Depakene e Zodel: ambiguidades farmacológicas no contexto da Síndrome Congênita do Vírus Zika em Recife/PE**  
Soraya Fleischer e Ana Claudia de Camargo
- 268 **Amansar inimigos: práticas de predação feminina e a consanguinização da alteridade**  
Patrícia Carvalho Rosa
- 287 **(Dis)sensos e lógicas das famílias em um centro judiciário de solução de conflitos e cidadania**  
Camilla Felix Barbosa de Oliveira e Raquel Wiggers

*Resenhas*

- 311 Cury, M. X. (org.). (2020). Museus Etnográficos e Indígenas: aprofundando questões, reformulando ações. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa/ACAM Portinari/ Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo/ Museus Índia Vanuíre. 248 p.  
Ronaldo Corrêa
- 316 Chavarria, M. C., Rummenhöller, K., & Moore, T. (eds.). (2020). Madre de Dios: refugio de pueblos originarios. Lima: USAID. 520 p.  
Lorena Córdoba

- 320 Neiburg, F., & Guyer, J. (eds.). (2019). *The Real Economy - Essays in Ethnographic Theory*. Chicago: HAU Books. 310 p.  
Marcio Moisés de Souza Barbosa
- 324 Schorch, P., Saxer, M., & Elders, Marlen (org.). (2020). *Exploring materiality and connectivity in Anthropology and beyond*. Londres: UCL Press. 282 p.  
Aline Lopes Rochedo
- 329 Engeberg, A. (2020). *Walking on the pages of the Word of God: self, land, and text among Evangelical volunteers in Jerusalem*. Leiden/Boston: Brill. 213 p.  
Leonardo Marcondes Alves

*Nominata*

- 332 Nominata de pareceristas (2021)

*Instruções editoriais para os autores*

*Diretrizes para Autores*

\*\*\*

## INDEX

CAMPOS V.22 N.2 jul.dec.2021

### *Dossier Ethnography in pedagogical contexts*

- 11 **Ethnographies in pedagogical contexts: training educators, teaching anthropology and, reviewing epistemologies**  
Juliane Bazzo and Eva Scheliga
- 28 **The role of the school in the production of community life: ashaninka experiences in the Ammonia river**  
Paula Colares
- 51 **The Huni Kuin teacher-leader from Breu village and your acting contexts: an ethnography of relationships**  
Maria Zenaide Gomes de Castro
- 76 **The importance of the school in the process of affirming the Kiriri linguistic identity**  
Vanessa Coelho Moraes
- 97 **Otherness in school research: notes from fieldwork in uruguayan schools**  
Amurabi Oliveira
- 115 **When the fieldwork is the training: ethnography and teacher education**  
Fagner Carniel and Daniara Thomaz
- 132 **Who is black, who is white, who speaks, who can speak: ethnography of black women in a teacher training class**  
Aline Adriana de Oliveira and Carolina dos Anjos de Borba
- 153 **The committed professors: social interaction in the guidance of dissertation**  
Andréa Pavão

- 176 **Cockfighting in Maranhão: didactics through appropriations of anthropology publications**  
Luiz Couceiro
- 198 **Learning and teaching anthropologies**  
Amanda Horta and Claudia Bongianino
- 220 **Perspectives for teaching of anthropology in a fashion design undergraduate course**  
Maria Fernanda Carneiro Pinheiro

*Articles*

- 246 **Berotec, Depakene e Zodel: pharmacological ambiguities in the context of the Zika virus congenital syndrome in Recife/PE**  
Soraya Fleischer and Ana Claudia de Camargo
- 268 **Taming enemies: female predation practices and the consanguinization of otherness**  
Patrícia Carvalho Rosa
- 287 **(Dis)senses and logics of the families in a judicial center for conflict resolution and citizenship**  
Camilla Felix Barbosa de Oliveira and Raquel Wiggers

*Reviews*

- 311 Cury, M. X. (org.). (2020). Museus Etnográficos e Indígenas: aprofundando questões, reformulando ações. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa/ACAM Portinari/ Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo/ Museus Índia Vanuíre. 248 p.  
Ronaldo Corrêa
- 316 Chavarria, M. C., Rummenhöller, K., & Moore, T. (eds.). (2020). Madre de Dios: refugio de pueblos originarios. Lima: USAID. 520 p.  
Lorena Córdoba

- 320 Neiburg, F., & Guyer, J. (eds.). (2019). *The Real Economy - Essays in Ethnographic Theory*. Chicago: HAU Books. 310 p.  
Marcio Moisés de Souza Barbosa
- 324 Schorch, P., Saxon, M., & Elders, Marlen (org.). (2020). *Exploring materiality and connectivity in Anthropology and beyond*. Londres: UCL Press. 282 p.  
Aline Lopes Rochedo
- 329 Engeberg, A. (2020). *Walking on the pages of the Word of God: self, land, and text among Evangelical volunteers in Jerusalem*. Leiden/Boston: Brill. 213 p.  
Leonardo Marcondes Alves

332 *Nominata*

*Instructions to Authors*

# Etnografias em contextos pedagógicos: formar docentes, ensinar antropologia, rever epistemologias

JULIANE BAZZO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD), DOURADOS/MS, BRASIL  
[HTTP://ORCID.ORG/0000-0001-6196-3482](https://orcid.org/0000-0001-6196-3482)

EVA SCHELIGA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR), CURITIBA/PR, BRASIL  
[HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-2270-0636](http://orcid.org/0000-0002-2270-0636)

Nesta edição, apresentamos os últimos dez artigos do dossiê “Etnografias em contextos pedagógicos”, que se distribuiu entre três números da *Campos* (Bazzo & Scheliga, 2020; Scheliga & Bazzo, 2021). A atenção desse conjunto final de manuscritos recai sobre duas frentes de pesquisa tidas por clássicas na antropologia da educação no Brasil – a escolarização intercultural indígena (vide, por exemplo: Silva & Ferreira, 2001; Tassinari, 2008; Coelho, Paladino & García, 2010; Tassinari, Grando & Albuquerque, 2012; Jesus de Santana & Cohn, 2017; Baniwa, 2019), bem como a formação para docência no Ensino Básico de maneira sensível à alteridade como questão (Gusmão, 2014; Dauster, 2014). Ademais, nesse encerramento, o olhar se volta ao ensino da antropologia em nível superior no país, um domínio investigativo que, embora não seja novo, vem revelando singular frescor, como consequência de reviravoltas empíricas na contemporaneidade.

Conforme recapitulamos na apresentação do número de abertura do dossiê, o impulsionamento de uma antropologia da educação no Brasil está intrinsecamente conectado às conquistas democráticas da Constituição de 1988. Dessa maneira, o direito de acesso universal ao Ensino Básico, como também a proteção dos modos de vida dos povos indígenas brasileiros, ambos assegurados pela carta maior, mobilizaram interesses investigativos iniciais e estabeleceram os contornos desse subcampo na disciplina

(Bazzo & Scheliga, 2020). Sete dos dez artigos deste número abrangem problemáticas que figuram enquanto desenvolvimentos desses esforços precursores.

Já as reflexões sobre o ensino de antropologia em nível superior – presentes nos três outros manuscritos restantes – desenharam uma trajetória própria, não se associando a uma subárea específica de estudos. Como rememoram Vega Sanabria e Duarte (2019), a abordagem dessa temática ocorre de modo vinculado à institucionalização, profissionalização e transformação da disciplina no Brasil de meados do século XX em diante, processos estes que se dão prioritariamente no ambiente universitário, em especial o de natureza pública. Assim, os esforços analíticos inaugurais nessa perspectiva tomam a forma de memoriais, que apresentam e preservam a trajetória de docentes seniores na área.

Entre a década de 1980 e 1990, uma gama de mudanças viria impulsionar novas discussões nesse contexto – é um momento de reforma da pós-graduação sob demanda de órgãos governamentais gestores; de nascimento de opções de graduação em antropologia, até então apenas uma frente de cursos em ciências sociais; como também do alargamento do mercado de trabalho para além da academia (*id.*). Aqui a Constituição de 1988 emerge novamente como marco, haja vista que as políticas públicas dela decorrentes serão responsáveis por envolver antropólogos(os) em atividades profissionais não universitárias, tais como o desenvolvimento de laudos periciais para demarcação de territórios indígenas e quilombolas, além da atuação em projetos dedicados aos direitos humanos, à segurança pública, à saúde coletiva, entre outros temas relativos à reparação de desigualdades históricas (Souza Lima, 2012).

A partir disso, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) deu início a uma frutífera série de publicações centradas no ensino da disciplina no país, com ênfase em compreender suas características “organizacionais” (Vega Sanabria & Duarte, 2019) – para um exemplo recente, vide Simião e Feldman-Bianco (2018). Tal movimento tem incluído mapear a expansão e o desempenho avaliativo dos cursos de pós-graduação; apreender a disposição de linhas e grupos de pesquisa, bem como de redes de cooperação; verificar as alternativas de empregabilidade de egressos; circunscrever os desafios da internacionalização, dentre outros aspectos.

Nesse decurso, permaneceu marginal um pensar propriamente etnográfico acerca do exercício pedagógico de docentes de antropologia, concretizado de modo empírico e sistemático em um número menos expressivo de estudos. Trata-se de um viés que, por seu turno, se percebe mais manifesto em dois dos três artigos a fechar o presente dossiê. Como explicam Vega Sanabria e Duarte (*ibid.*: 20), trabalhos nessa linha se voltam a “atualizar no ensino o pressuposto de reflexividade e de permanente tentativa de objetivação da nossa experiência como antropólogos... também no universo cultural da sala de aula”.

Na esteira desses autores, entendemos que o *status* à margem do ensino de antropologia enquanto “objeto por si mesmo” (*id.*) a ser investigado vem sendo, ao longo dos anos 2000, continuamente desestabilizado por novas e significativas transformações disciplinares, a um só tempo provocadoras estrutural, didática e politicamente. Dentre elas, é possível mencionar a interiorização de aspiração democratizante do Ensino Superior; a diversificação do alunado e do corpo docente e, em meio a isso, as repercussões de ações afirmativas de ingresso; além das crescentes interpelações por uma educação decolonial, vindas de dentro e de fora da academia (Leal, Vega Sanabria & Cariaga, 2021; Buti, 2021).

Na contramão disso, tem-se o desinvestimento público em educação e ciência qualificadas e progressistas, devido ao aparelhamento de órgãos governamentais por estratos conservadores de extrema direita, principalmente a contar do controverso impedimento da presidente Dilma Rousseff. E, por fim, porém não menos importante nesse panorama, estamos ainda a viver os vultosos impactos da pandemia de covid-19, que impuseram o ensino universitário remoto emergencial, grandemente dificultado em um país atravessado por severas desigualdades, acentuadas pela política de (des)governo da crise sanitária, de caráter evidentemente necropolítico (Vega Sanabria *et al.*, 2021).

Segundo nos recorda Ortner (2016), mudanças teórico-metodológicas demandadas por acontecimentos de entorno são típicas da construção do conhecimento em antropologia e nas ciências sociais, tarefa esta que de modo algum pode se dar desconectada do mundo real em que se realiza. Sob tal luz, os fatos antes colocados convocam antropólogas(os) a fazerem, além de diários de campo, os seus “diários de aula” (Gama & Fleischer, 2016). Dessa maneira, junto dos giros epistemológicos vivenciados pela disciplina na contemporaneidade (Taddei & Gamboggi, 2016; Ingold, 2018), uma “virada pedagógica” sinaliza cada vez mais sua inexorabilidade, como alerta Buti (2021).

## Educação intercultural indígena

Abrimos o dossiê com o artigo de Paula Colares (2021). A partir do trabalho de campo desenvolvido no Território Indígena Kampa do Rio Amônia entre 2014 e 2017, a autora explora em seu texto as perspectivas sobre o lugar da escola na produção da vida coletiva ashaninka. Seguindo as pistas abertas pelo trabalho de Peter Gow (1991), Colares demonstra como a escola – que oficialmente surgiu no rio Amônia na década de 1990, como “escola diferenciada” – foi inscrita no campo de estratégias indígenas para firmar sua autonomia.

Acessar o conhecimento “dos brancos” – via aprendizado formal do português e da matemática – representou de início, no contexto ashaninka, uma possibilidade de impedir a exploração pelos “patrões”, habilitando os indígenas a conduzirem seus intercâmbios com o mínimo de intermediações. Neste sentido, a organização da escola no território indígena não pode ser analisada à revelia de um movimento mais amplo de reconfiguração das relações interétnicas; ela se somou, por exemplo, à criação de uma cooperativa que favorecia a circulação de mercadorias sem a intermediação de terceiros e, com isso, também objetivava limitar a exploração dos indígenas pelos “patrões”.

Inscrita, pois, em um projeto de autodeterminação, a escola tornou-se fonte de atração de famílias indígenas; sobretudo, tornou-se nó central na rede de produção de um sentido para o *bem viver*, ali compreendido como um viver junto, associado à ideia de um enfrentamento coletivo das relações de exploração e das humilhações. Vetor de um movimento que visava ao impedimento da sujeição, como sugere Colares, a escola também assumiu centralidade no desenvolvimento de uma “política cultural”, produzida na articulação (e nos embates) entre lideranças indígenas, agentes da Fundação Nacional do Índio (Funai), antropólogas(os) e organizações não governamentais. Neste processo, os sentidos construídos para a escola ashaninka foram então sendo paulatinamente ampliados, culminando em ações

de valorização dos conhecimentos tradicionais e em reflexões contínuas acerca das possibilidades e dos limites da escolarização do repertório prático indígena.

O intenso movimento ashaninka em prol de sua autonomia plasma, assim, o currículo escolar indígena e, em especial, as chamadas aulas práticas. Nestas ocasiões, as(os) estudantes acompanham seus parentes em suas atividades cotidianas, respeitadas as distinções etárias e de gênero que caracterizam o labor ordinário naquele contexto. Integradas ao calendário escolar, as aulas práticas, promovidas todas as quartas-feiras, favorecem o aprendizado a respeito do *bem viver*, expondo as(os) estudantes ao mundo social ashaninka. Mas isso ocorre não apenas nestas ocasiões: Colares destaca como as metodologias de ensino utilizadas por jovens professores nas demais atividades escolares, realizadas ao longo da semana, emulam o ritmo e o modo de aprendizagem produzidos nas atividades práticas, espelhando, assim, a vida em comunidade. Desta forma, a escola se configura como um contínuo espaço para a produção dos laços que unem os Ashaninka.

Na sequência, Maria Zenaide Gomes de Castro (2021) problematiza o *professor-liderança* materializado entre os Huni Kuin, que vivem em uma extensa faixa territorial entre o Peru e o Brasil, compreendendo do lado de nosso país o Estado do Acre. Ao etnografar as dinâmicas de escolarização que vêm envolvendo esse coletivo, também conhecido pelo etnônimo Kaxinawá, Castro identificou que tal categoria surge constantemente enunciada, posicionando os docentes nativos como especiais mediadores entre escolas interculturais, aldeias, instituições estatais e organizações não governamentais atuantes em educação, isto é, entre a cosmologia ameríndia e o mundo dos *nawá*, os não indígenas.

Com base nas clássicas análises clastreanas, a autora evidencia os atributos fundamentais ao reconhecimento do *professor-liderança* como alguém que tem uma marca genealógica de chefia, deve ser generoso materialmente com os seus, ter boa oratória e atuar como mediador de conflitos. Logo, a exemplo de um cacique ou de um xamã, o docente é atestado como chefe a partir da avaliação cotidiana de suas condutas pela comunidade a que pertence, ocupando assim uma posição sempre liminar, que precisa ser fabricada contínua, coletiva e, nesse caso especial, interculturalmente. É, portanto, em um terreno movediço que esse sujeito transita, em meio a uma complexa rede de interações interétnicas que abrange, como Castro demonstra em seu contexto etnográfico, os Huni Kuin, as secretarias de educação em âmbitos estadual e municipal, a Organização dos Professores Indígenas do Acre, a Comissão Pró-Índio do Acre e o Conselho Indigenista Missionário.

Nesse quadro, a atuação não só pedagógica, mas também administrativa do professor frente às demandas de gestão educacional, o faz a um só tempo agregar, comunicar e traduzir saberes, objetivando uma lógica de troca intrínseca à cosmovisão indígena perante a alteridade. Contudo, em tal fluxo emerge uma tensão irredutível: uma perspectiva nativa horizontalizada de troca que se choca com outra verticalizada, própria a modelos de governo ocidentais. O docente-liderança, portanto, está sempre a lidar com essa divergência de visões de mundo, que aponta limites a um certo projeto de educação intercultural e, também, mantém essa figura, embora certamente valorosa, permanentemente na berlinda diante de sua comunidade.

Vanessa Coelho Moraes (2021) finda este primeiro bloco de textos recuperando a centralidade da escola nos processos de elaboração de políticas identitárias. Seu foco recai sobre os Kiriri e sua et-

nogênese, demonstrando como a retomada territorial no interior da Bahia se dá em articulação com a revitalização linguística. O aprendizado da variante linguística Kipeá, mediado pela escola, mostra-se fundamental para habilitar os Kiriri a se moverem neste processo, expandindo suas conexões e (re)construindo sua identidade étnica.

A autora enfatiza que o repertório linguístico, objeto das aulas e da política identitária kiriri, vai se compondo a partir da escuta contínua dos mais velhos, ao mesmo tempo que por meio do aprendizado com os encantados, especialmente no contexto dos rituais de toré. Ambas as atividades, tanto a que envolve a pesquisa de vocabulário junto aos parentes, quanto a da participação nos rituais, são absorvidas como conteúdo do currículo diferenciado, sendo parte integrante das aulas práticas – que, como no caso tratado por Colares, integram o cronograma semanal de atividades escolares indígenas.

Mas se ressoam entre os Kiriri dinâmicas similares às observadas em outros grupos indígenas no que diz respeito à emergência da língua como operador das relações políticas – tanto das que envolvem humanos quanto das que abrangem não humanos –, também é fato que ali este processo ganha certas especificidades. A revitalização linguística e, por consequência, o “fortalecimento” da identidade kiriri são perpassados pelos conflitos políticos locais e isso se projeta nas escolas, bem como nos materiais didáticos usados nas disciplinas ‘Língua Indígena’ e ‘Cultura e Identidade’, integrantes da grade do currículo indígena.

Muito embora, em seu artigo, a autora não tome os livros usados nestas aulas como objeto específico de análise, Moraes não deixa de sugerir ao público leitor o quanto nas obras e, de modo geral, nas aulas das referidas disciplinas, ganha relevo a capacidade de mobilização, por parte dos(as) docentes e de suas turmas, de um acervo de palavras. A formação e transmissão deste repertório linguístico, por sua vez, é indissociável da habilidade de tecer relações e, sobretudo, de situar-se nos diferentes grupos que habitam o território indígena.

A depender dos vínculos dos(as) professores(as) indígenas com as lideranças políticas e de sua inserção em determinada escola, emergem formas próprias de acionar as obras do Padre Mamiani, responsável pela sistematização de uma gramática do idioma no final do século XVII. Disso resulta uma disputa em torno da validação dos esforços empreendidos pelo missionário para o registro da língua, bem como a abertura à criação de cartilhas que atualizam e expandem o repertório linguístico por ele compilado. Assim o ensino e, por consequência, o aprendizado do Kipeá ganha matizes em cada uma das três escolas do território indígena, permitindo ora a fixação, ora a ampliação, do que vem a ser “a verdadeira língua” dos kiriri.

## Licenciatura e etnografia

O artigo de Amurabi Oliveira (2021a) inaugura o segundo bloco de textos do dossier. A partir da realidade do Uruguai, o autor apresenta dados de interesse comparativo em relação ao cenário das licenciaturas em Ciências Sociais no Brasil, em meio ao qual a antropologia emerge como parte da preparação de docentes para atuação na Educação Básica. Mas, para além disso, Oliveira provoca uma

reflexão acerca da construção do conhecimento em etnografias realizadas no terreno da educação, independente do panorama nacional.

De saída, ele recorda algo que também assinalamos logo na apresentação do primeiro número deste dossiê (Bazzo & Scheliga, 2020): as instituições de ensino em si mesmas, com suas dinâmicas pedagógicas, apenas mais recentemente começaram a ganhar maior atenção de antropólogas(os) brasileiras(os). Considerado esse fato, Oliveira conjuga em um único texto um tema tradicional e outro contemporâneo na antropologia da educação, a saber, a formação docente para a Educação Básica e a etnografia em contextos escolares formais.

Logo, por meio do trabalho de campo em um instituto de professores uruguaios responsável por preparar profissionais para a Educação Secundária do país, o autor ultrapassou seus objetivos iniciais de pesquisa, centrados em mapear e compreender práticas pedagógicas de docentes de sociologia no âmbito de um esforço analítico de cotejo envolvendo países do Cone Sul. No artigo apresentado ao dossiê, Oliveira lança mão de seus achados investigativos para uma discussão sobre o que denomina *alteridade mínima* a caracterizar o encontro intersubjetivo entre pesquisadoras(es) e pesquisadas(os) quando instituições de ensino são abraçadas enquanto universos empíricos de pesquisa.

Essa relação com a diferença se distingue, portanto, da “alteridade radical” e da “alteridade em casa”, ideias cunhadas por Peirano (2000) em referência a, respectivamente, estudos em etnologia indígena e antropologia urbana, no âmbito de um esforço de narrar uma trajetória da disciplina antropológica no Brasil a partir da diferença enquanto seu “princípio fundante”. No caso da etnografia escolar, a interface com a alteridade seria minimizada porque, além de as instituições de ensino serem parte constituinte dos cenários metropolitanos, nelas antropólogas(os) pesquisadoras(es) – em porção expressiva também docentes – teriam passado parte considerável de suas vidas em formação. Afora isso, no caso singular de Oliveira, ele está a investigar especificamente professores em Ciências Sociais, sendo também um.

Já é sabido que a(o) etnógrafa(o) em campo é sempre também observada(o) por aquelas(es) que observa, enquanto sujeitos igualmente agentes. Contudo, certamente ganha um contorno analítico especial a situação em que um professor de Ciências Sociais observa outras(os) da mesma área do saber e, simultaneamente, é observado por elas(es), em um contexto de compartilhamento de um mesmo “horizonte epistêmico”, como nos explica Oliveira. As diferentes nacionalidades presentes aí, por sua vez, fazem o contrabalanço em direção ao estranhamento em um sentido antropológico mais clássico.

O artigo de Fagner Carniel e Daniara Thomaz (2021) se faz por veredas semelhantes, abarcando também uma discussão sobre docência em Ciências Sociais e etnografia escolar. Nesse texto, orientador e orientanda dialogam com o propósito de demonstrar a possibilidade de vivenciar o estágio supervisionado docente sob um olhar etnográfico. A dupla promove esse exercício com base na experiência de Thomaz, graduanda em Ciências Sociais, como estagiária em aulas de Sociologia, ministradas a duas turmas de Ensino Médio, em uma escola pública da região metropolitana de Maringá (PR).

Ao argumentar em favor de um estágio sob *inspiração etnográfica*, Carniel e Thomaz assinalam que, por meio de tal conjunção, a alteridade pode ser percebida com maior acuidade, não só enquanto um tema investigativo, mas como conteúdo imantado às práticas pedagógicas e parte integrante, por-

tanto, da construção de um *ethos* docente. Em outras palavras, a diferença – a despeito de históricas tentativas retrógradas de aplacá-la – estará sempre presente nas salas de aula e, uma vez instigadas(os) pela mirada etnográfica, futuras(os) professoras(es) em Ciências Sociais podem não só verificar na prática a diversidade que tanto estudam na universidade, mas principalmente engendrar com ela construções mais plurais de conhecimento e cidadania na escola.

Thomaz se lançou a essa empreitada: enquanto estagiária, exercitou a docência e, ao mesmo tempo, refletiu sobre a prática professoral no universo empírico em que estava, tomando notas sistemáticas em seu caderno de campo. Dessa forma, pôde estabelecer comparações entre os dois grupos de Ensino Médio que acompanhava e tensionar um rótulo costumeiro em escolas acerca do perfil de alguns desses coletivos, como *turmas que dão trabalho*. Tal qualificação diz respeito a condutas que se opõem ao comportamento silencioso idealizado pela escola acerca de sua “disciplina” (Foucault, 1999 [1975]). A atenção etnográfica de Thomaz, por seu turno, vai revelar nesse jeito de ser, tido por indisciplinado, um modo engajado de aprender que, certamente, provoca o modelo tradicional de ensino moderno. Logo, assistir silenciosamente às aulas não pressupõe, de modo algum, aprendizado significativo.

Um outro ponto ainda interessante no manuscrito de Carniel e Thomaz diz respeito à combinação de suas vozes no artigo, uma vez que exerceram papéis diferentes na experiência relatada. O protagonismo de Thomaz em campo é destacado com a apresentação de um relato na primeira pessoa do singular, que abrange uma parte do texto. Na outra, o agente verbal ‘nós’ emerge para expor o processo de construção de conhecimento tecido na relação orientador-orientanda.

Igual estratégia de redação reaparece no artigo de Aline Adriana de Oliveira e Carolina dos Anjos de Borba (2021). Com o convidativo título “Quem é negra, quem é branca, quem fala, quem pode falar”, o texto apresenta resultados da monografia de Aline, sob supervisão de Borba, para conclusão da graduação em Ciências Sociais. O trabalho envolveu uma etnografia efetuada em uma escola estadual de Curitiba (PR), publicamente reconhecida pela preparação de docentes para a primeira etapa do Ensino Fundamental. O objetivo do estudo esteve em compreender como jovens autodeclaradas negras, futuras professoras, articulavam suas identidades étnico-raciais naquele espaço escolar de formação que, por sua tradicionalidade, carregava uma marca histórica de branquitude.

Um elemento central nessa análise residiu no exercício adensado de reflexividade a que Aline se lançou ao longo de seu trabalho de campo. “Como a escola veria uma pesquisadora jovem, negra, de classe trabalhadora? Como as estudantes negras veriam uma mulher negra, jovem, de classe trabalhadora, também estudante, na posição de quem investiga e questiona a realidade?” – estas foram questões que nortearam seu percurso empírico, elaboradas a partir de vivências particulares e mobilizadas por um substrato teórico advindo da literatura decolonial.

A narração de Aline sobre sua trajetória investigativa, associada à exposição das reflexões conjuntas de orientanda e orientadora, revelam como são construídas e operadas pelas estudantes negras estratégias de legitimação da identidade racial em um espaço formal de ensino. Dado o racismo estrutural brasileiro, entranhado em instituições de Estado como a escola, esse processo de reconhecimento carrega tensões – entre as alunas, assim como entre elas, docentes e corpo técnico educacional.

Esses embates passam pela questão da pigmentocracia ou colorismo; pela categoria ômica de *militância exagerada*; além de incluírem observações e indagações dirigidas à posição da própria etnógrafa nesse campo de forças, evidenciando a agência das mulheres pesquisadas nos contornos que o estudo vai ganhando, conforme o trabalho de campo se aprofunda. O artigo demonstra que tratar de maneira franca essa problemática, sob auxílio da finura etnográfica, indica ser fundamental para criar ambientes escolares e formar professoras(es) sob uma perspectiva verdadeiramente diversa, inclusiva e democrática.

Encerrando este segundo bloco com foco nas experiências de formação de docentes para o Ensino Básico, trazemos o artigo de Andréa Pavão (2021). Realizada no âmbito de uma graduação em Pedagogia ofertada por uma instituição pública de ensino, sua pesquisa tem por objeto a orientação de trabalhos de conclusão de curso, requisito obrigatório para obtenção do diploma superior. Curiosamente, a relação de orientação é um tema ainda insuficientemente explorado pela literatura especializada – uma notável exceção é o dossiê “Orientação”<sup>1</sup>, publicado pela *Ilha* – o que torna a publicação deste artigo, produzido em diálogo com uma perspectiva etnográfica, mais que bem-vindo para descentrar nosso conhecimento sobre esta prática tão recorrente em nossas experiências acadêmicas, por meio das quais se efetiva a articulação entre ensino e pesquisa.

A noção de *professores comprometidos* emergiu no campo pesquisado pela autora como tradução do que viria a ser um alto grau de compromisso com a formação estudantil, ao mesmo tempo que com um projeto de transformação das condições estruturais de existência, via escolarização e domínio de códigos da cultura letrada. Os baixos níveis de proficiência em leitura e escrita são reconhecidos pelas(os) docentes pesquisadas(os) como problemas que atravessam de ponta a ponta o ensino público; a produção de um trabalho monográfico diretamente supervisionado inscreve-se, assim, em uma estratégia para, se não produzir a reversão definitiva deste quadro, ao menos minimizar seus efeitos.

No artigo, a inteligibilidade desta categoria social se dá em oposição à *pasotas*, contraponto trazido de uma experiência de pesquisa da autora na Espanha. O termo faz referência a docentes que, em comparação a outros colegas, mostram-se menos empenhados no acompanhamento dos trabalhos finais sob sua supervisão, bem como com menor disposição para a interação. Entre um polo e outro, Pavão explora toda uma gama de classificações para designar diferentes tipos de vínculo e de padrões de interação estabelecidos entre professoras(es) e alunas(os) nesta etapa de conclusão do curso universitário.

Como em outros artigos deste bloco, o artigo de Pavão também aposta na etnografia como um modo de produzir conhecimento sobre as instituições de ensino e seus agentes, resultando no estranhamento deste universo tão presumidamente familiar a quem o pesquisa “de perto e de dentro” (Magnani, 2002).

---

<sup>1</sup> Publicado em 2004, o dossiê traz contribuições de Gilberto Velho, Mariza Peirano, Miriam Pillar Grossi, Myriam Moraes Lins de Barros, Parry Scott, Simoni Lahud Guedes e Tania Dauster ao debate.

# Antropologia e ensino universitário

Tema frequente de debates no âmbito de nossa comunidade acadêmica, tendo nas coletâneas organizadas por Grossi, Tassinari e Rial (2006) e por Tavares, Guedes e Caroso (2010) duas referências seminais, os desafios para o ensino de Antropologia no âmbito do Ensino Superior são aqui retomados pelos três últimos artigos deste número<sup>2</sup>.

Luiz A. Couceiro (2021), professor na Universidade Federal do Maranhão, apresenta um artigo resultado de sua experiência no magistério superior à frente de uma disciplina laboratorial de ensino, ministrada a uma turma de Licenciatura em Ciências Sociais. Sediado em Codó, interior maranhense, esse curso universitário contemplava docentes em exercício na rede pública desse município e em outros vizinhos, graças ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), lançado pelo Governo Federal em 2009, como ação emergencial<sup>3</sup>.

Uma contingência levou Couceiro a alterar um tanto o programa da disciplina objeto de atenção no artigo. Já em sala de aula, quando descobriram que o professor era antropólogo, as(os) estudantes lhe pediram um “resumo de Antropologia”, alegando não compreender plenamente a que se dedicava essa área do conhecimento. Diante disso, como estratégia pedagógica, o docente passou a explicar o que faz a Antropologia a partir de discussões sobre a dicotomia natureza/cultura – a presença clássica de tal divisor nesse campo do saber, bem como seus tensionamentos em debates mais contemporâneos.

Nesse decurso, um dos materiais didáticos usados por Couceiro foi o artigo “Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa”, parte da obra *A interpretação das culturas*, de Clifford Geertz (2008 [1973]). Ao lançar mão dessa referência, o professor viu-se novamente provocado: as considerações de Geertz acerca do evento em foco naquele capítulo de livro arrancaram risadas das(os) discentes, que rapidamente compararam aquilo que o etnógrafo observou no contexto asiático com as brigas de galos levadas a cabo logo ali, em Codó e região.

Essa foi a fagulha que conduziu Couceiro a analisar o papel das vivências das(os) alunas(os) nas leituras pragmáticas dos textos incluídos no programa da disciplina e, consequentemente, a influência disso nas dinâmicas de ensino-aprendizagem em antropologia. Ao transformar a sala de aula em “campo”, o professor-pesquisador pôde assim investigar com as(os) estudantes como, a partir das singularidades das brigas de galos daquela região, em conjunto com os *insights* da literatura antropológica, seria possível pensar sobre hierarquias, valores e conflitos locais, bem como sobre os desafios de se tornar e ser docente nessa conjuntura, onde a educação formal, até então, não havia se revelado uma prioridade.

Amanda Horta e Claudia Fioretti Bongianino (2021), por sua vez, problematizam a dualidade “nós *versus* outros”. As autoras recuperam inicialmente duas situações que permitem observar algumas

2 Um mapeamento das atividades em torno dessa temática no âmbito da Reunião Brasileira de Antropologia, no período de 2000 a 2020, foi feito por Oliveira (2021b). Também remetemos à leitura do material publicado no dossiê “Ensino de Antropologia”, publicado na *Revista Café com Sociologia*, sob a organização de Oliveira e Brum (2015).

3 O Parfor foi desenhado de modo a contemplar três diferentes situações de adequação da titulação a exigências legais: a) oferta de cursos de Licenciatura para docentes da rede pública, atuantes na Educação Básica, que não possuíam formação superior; b) oferta de segunda licenciatura, destinada a quem não detinha formação específica na área da disciplina que então ministrava; c) formação pedagógica para docentes já graduados, mas sem habilitação em licenciatura. De 2009 a 2019 houve a implantação de 3.043 turmas, em 510 municípios brasileiros (Brasil, 2020).

das armadilhas implícitas a esta oposição, quase sempre tomada como ponto de partida para as aulas de introdução à antropologia, seja nas turmas de Ciências Sociais, seja em outros cursos de graduação.

No caso de Claudia, foi uma experiência de intercâmbio universitário em Bolonha, na Itália, que a advertiu sobre as implicações do uso impensado desta oposição. Numa dada aula, situada não entre seus pares, como uma antropóloga em formação junto de seus colegas de classe, mas sim como nativa de uma cultura “outra”, a autora se viu enquadrada fora do “nós acadêmico”, passando de sujeito a objeto de conhecimento. No caso de Amanda, foi a experiência docente em uma universidade estadual no Mato Grosso, com forte presença de indígenas em seus quadros discentes, que a fez refletir mais detidamente sobre a oposição constituinte da reflexão antropológica. Foi a perspicácia dos(as) estudantes do curso de Turismo para quem ministrava aulas que forçou a desestabilização do discurso da então neófita docente, ao lhe perguntarem: os “outros” aos quais ela se referia em aula, discorrendo sobre *A conquista da América: a questão do outro* (Todorov, 1983), eram, afinal, “eles”, ali sentados nos bancos universitários?

As experiências justapostas conduzem, assim, ambas as autoras a uma retomada crítica dos pressupostos fundantes da Antropologia, exercício que no artigo se desdobra em dois movimentos. De um lado, voltam-se à problematização dos efeitos duradouros dos vínculos iniciais da disciplina com projetos coloniais, sendo indeléveis as marcas desta história nos modos hegemônicos de apresentação dos debates antropológicos às turmas de calouros, por exemplo. De outro, efetivam o convite a uma reflexão sobre a necessidade de reavaliar e mesmo romper com modelos didáticos que já não mais satisfazem as exigências de conhecimento que os debates contemporâneos da área nos impõem.

Enquanto pano de fundo, como se vê, está um debate epistemológico que considera o protagonismo indígena e que mobiliza as discussões produzidas especialmente no contexto do Sul Global. Além disso, acompanham-se aqui as reflexões já expostas em muitos dos artigos que integram o dossiê “Novas universidades, novos campi, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil” (Leal, Vega Sanabria & Cariaga, 2021), publicado no *Anuário Antropológico*, os quais condensam os desafios que as políticas de expansão das instituições federais de ensino, somadas às políticas de cotas, impõem para a docência efetivamente compromissada com a reflexão sobre alteridade.

Encerrando este bloco, Maria Fernanda Carneiro Pinheiro (2021) retoma o debate sobre os desafios e as potencialidades do ensino de conteúdos antropológicos em “outros cursos”, que não os Bacharelados e Licenciaturas em Ciências Sociais ou propriamente em Antropologia (Groisman, 2006; Sartori, 2010). Tendo por referência a grade curricular do curso de Design de Moda e Estilismo de uma universidade pública federal no Piauí, a autora recupera o lugar estratégico da diversidade e das discussões sobre cultura, demonstrando como emergem, nas diretrizes oficiais, uma série de expectativas e de possibilidades de exploração destes temas, então compreendidos como capazes de propiciar uma formação ampla e crítica do alunado.

Na sequência de seu texto, a autora se debruça sobre o currículo, mostrando como a abordagem antropológica é efetivamente mobilizada pelas(os) docentes do curso em questão. Ao analisar as ementas das disciplinas, bem como sua bibliografia, Pinheiro encontra diversas menções a autores e a textos antropológicos, ainda que diluídas em diferentes componentes curriculares. Articulados a abordagens

outras, tal repertório pavimenta terreno para o desenvolvimento da postulada abordagem “humanista” e interdisciplinar do fenômeno da moda. O tratamento à diferença, via Antropologia, inscreve-se, neste sentido, em uma discussão mais geral, que pretende ser o fio condutor de toda uma formação universitária.

Embora a Antropologia inexista na grade curricular pesquisada como um componente didático em sentido estrito, Pinheiro acaba por revelar, portanto, o espraiamento de seu leque de questões em diferentes disciplinas, teóricas e práticas, que acompanham o corpo docente e discente ao longo de todo o percurso formativo. Há, assim, o manejo constante de um repertório de questões antropológicas – processo este nem sempre conduzido por profissionais especificamente treinados em Antropologia embora, quase sempre, sejam docentes cujas trajetórias profissionais e intelectuais surjam perpassadas pelo diálogo com esta área de conhecimento.

Se tais características no ensino de antropologia aludem, de algum modo, à precarização do ensino superior, cenário no qual o conhecimento especializado cede espaço à “flexibilização” – e aqui não podemos nos esquecer das considerações de Sennett (2003) a este respeito –, também não deixam de sinalizar a tendência ao borramento das fronteiras disciplinares e à fluidez das classificações. Sob o guarda-chuva da “interdisciplinaridade”, este processo é marcado por uma ambivalência que não nos permite inferir de antemão quais seus efeitos a curto e a longo prazo. Neste sentido, o artigo de Pinheiro refaz o convite também à reflexão sobre as políticas de conhecimento de uma forma geral e sua objetivação em currículos, para além das investigações mais circunscritas ao processo de ensino-aprendizagem de Antropologia no Ensino Superior.

## Palavras finais

Chegamos, assim, ao final deste projeto editorial que resultou na publicação de 25 artigos. A este robusto conjunto se somam nossos textos introdutórios, nos quais buscamos, além de apresentar cada uma das contribuições, compilar referências e indicar algumas das linhas gerais que tecem os debates recentes acerca dos contextos pedagógicos, quando abordados pelas lentes múltiplas da antropologia e à luz de uma perspectiva etnográfica.

O dossiê envolveu, ao cabo, a participação de 34 pesquisadoras(es) – com predomínio de mulheres, correspondendo a 63% das autorias individuais e participação feminina em 6 dos 7 artigos em coautoria. Tivemos um engajamento bastante diversificado, tanto em termos de titulação – abrigando trabalhos de mestrandos(as), mestres(as), doutorandos(as) e doutores(as) –, quanto em termos de filiação institucional, contemplando dezenove diferentes instituições de ensino superior das cinco regiões do Brasil e duas na Argentina, além de autores(as) que exercem a docência na rede pública de Ensino Básico<sup>4</sup>. A todas(as) as(colegas que confiaram seus textos à *Campos* e a nós, editoras deste dossiê, nosso muito obrigada.

---

<sup>4</sup> A distribuição das autorias, segundo filiações institucionais por região, no Brasil, se deu da seguinte maneira: Norte, 3%; Nordeste, 22%; Centro-Oeste, 6%; Sudeste, 41%; Sul, 28%.

Reiteramos nossos agradecimentos também a todas as pessoas que participaram do processo de composição destes três números na condição de avaliadores(as) anônimos(as). Como já exposto na nominata publicada na edição 21(2) 2020, contamos com a colaboração de 55 colegas, atuantes em instituições de ensino e pesquisa no Brasil, Argentina e Chile, tanto em Departamentos de Ciências Sociais assim como de Educação<sup>5</sup>. Isso permitiu lançar olhares bastante plurais ao material submetido ao processo de revisão por pares, enriquecendo o debate que se faz na interface entre áreas de conhecimento.

Igualmente expressamos nosso apreço à equipe do Programa de Apoio às Publicações Científicas Periódicas pelo trabalho de revisão final dos manuscritos e diagramação do material. Em tempos de escassez de recursos para a editoração de periódicos acadêmicos, a iniciativa da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Paraná constitui um apoio inestimável para honrarmos o compromisso de produzir a *Campos* de modo contínuo e pontual.

Para a capa desta edição que marca a conclusão deste projeto editorial, apostamos em uma linguagem gráfica contemporânea, que buscou capturar a complexidade dos processos retratados nos artigos, explorando múltiplos contextos pedagógicos. Stephane Sena, a quem agradecemos muitíssimo, foi a responsável por concretizar esta ideia com particular sensibilidade e diligência. Luiz Couceiro, Andréa Pavão e Paula Colares contribuíram com sua execução, gentilmente nos cedendo imagens de seus respectivos trabalhos de campo, utilizadas para a composição da capa e divulgação do presente número.

Que nossa curadoria de conteúdo, nossa artesania e nossa aposta no valor da etnografia rendam boas leituras!

*Juliane Bazzo é Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGAnt/UFGD).*

*Eva Scheliga é Doutora em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR).*

## **REFERÊNCIAS**

Baniwa, G. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced.

---

<sup>5</sup> A distribuição das avaliações *ad hoc*, segundo filiações institucionais por região, no Brasil, se deu da seguinte maneira: Norte, 6%; Nordeste, 11%; Centro-Oeste, 15%; Sudeste, 36%; Sul, 32%. No que diz respeito à distribuição por gênero, destacamos que 70% das avaliações foram produzidas por mulheres.

Bazzo, J., & Scheliga, E. (2020). Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades, agências e insurgências. *Campos - Revista de Antropologia*, 21(2), 11-27. <http://dx.doi.org/10.5380/cra.v21i2.79672>

Brasil. (2020). Ministério da Educação. *Parfor*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 18/10/2021.

Buti, R. P. (2021). História quilombola no chão: No caminho para o ensino de uma antropologia imersa na vida. *Novos Debates*, 7(1), e7126. <https://doi.org/10.48006/2358-0097-7126>

Carniel, F., & Thomaz, D. (2021). Quando o campo é o estágio: etnografia e formação docente. *Campos - Revista de Antropologia*, 22(2), 115-131.

Castro, M. Z. G. de. (2021). O professor-liderança Huni Kuin e os seus contextos de atuação: uma etnografia das relações. *Campos - Revista de Antropologia*, 22(2), 51-75.

Coelho, E., Paladino, M., & García, S. (2010). Apresentação: Povos indígenas e processos educacionais. *Revista Pós Ciências Sociais*, 1, 9-16. <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/490>

Colares, P. (2021) Sobre a escola na produção da vida em comunidade: experiências ashaninka no rio Amônia. *Campos - Revista de Antropologia*, 22(2), 28-50.

Couceiro, L. (2021). Briga de galos no Maranhão: didáticas através de apropriações de textos de antropologia. *Campos - Revista de Antropologia*, 22(2), 176-197.

Dauster, T. (2004). “Entre a Antropologia e a Educação” – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. *Ilha*, 6(1-2), 197-207. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16610/15272>

Dauster, T. O universo da escola e dos profissionais da área da educação: tensões e proximidades entre a antropologia e a educação. In S. L. Guedes & T. A. Cipiniuk (eds). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas* (pp. 25-36). Niterói: Alternativa.

Foucault, M. (1999 [1975]). Disciplina. In *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (pp. 115-192). Petrópolis: Vozes.

Gama, F., & Fleischer, S. (2016). Na cozinha da pesquisa: relato de experiência na disciplina “Métodos e Técnicas em Antropologia Social”. *Cadernos de Arte e Antropologia*, 5(2), 109-127. <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.1145>

Geertz, C. (2008 [1973]). Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In *A interpretação das culturas* (pp. 185-213). São Paulo: LTC Editora.

- Gow, P. (1991). *Of Mixed Blood. Kinship and History in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon.
- Groisman, A. (2006). Ensino de Antropologia em “outros cursos”. In M. P. Grossi, A. Tassinari, & C. Rial (eds). *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras* (pp. 333-349). Blumenau: Nova Letra.
- Grossi, M. P. (2004). A dor da tese. *Ilha*, 6(1-2), 221-232. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16680/15274>
- Grossi, M. P., Tassinari, A., & Rial, C. (eds). (2006). *Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras*. Blumenau: Nova Letra.
- Guedes, S. (2004). Produzir antropólogos: algumas reflexões. *Ilha*, 6(1-2), 185-196. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16609>
- Gusmão, N. (2014). Trajetória, percalços e conquistas da antropologia da educação no Brasil. In S. L. Guedes & T. A. Cipiniuk (eds). *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas* (pp. 13-24). Niterói: Alternativa.
- Horta, A., & Bongianino, C. F. (2021). Para aprender e ensinar antropologias. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 198-219.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. London, New York: Routledge.
- Jesus de Santana, J. V., & Cohn, C. (2017). Antropologia, etnografia e educação: questões de/para a pesquisa a partir da etnologia indígena. *Práxis Educacional*, 13(25), 112-138. <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i25.956>
- Leal, N. S., Vega Sanabria, G., & Cariaga, D. (2021). Apresentação do Dossiê “Novas universidades, novos *campi*, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil”. *Anuário Antropológico*, I (1), 25-38. <https://doi.org/10.4000/aa.7652>
- Lins de Barros, M. (2004). Até onde vai o olhar antropológico? *Ilha*, 6(1-2), 145-163. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16600>
- Magnani, J. G. (2002). De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17(49), 11-29. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000200002>
- Moraes, V. C. (2021). A importância da escola no processo de afirmação da identidade linguística Kiriri. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 76-96.
- Oliveira, A. (2021a). A alteridade na pesquisa escolar: apontamentos a partir de um trabalho de campo em escolas uruguaias. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 97-114.

Oliveira, A. (2021b). Uma análise da antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020). *Educação e Pesquisa*, 47, e224182. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147224182>

Oliveira, A., & Brum, C. (2015). Apresentação: Ensino de Antropologia no Brasil. *Revista Café com Sociologia*, 4(2), 35-40. <https://revistacafecomssociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/526>

Oliveira, A. A. de, & Borba, C. dos A. (2021). Quem é negra, quem é branca, quem fala, quem pode falar: etnografia de mulheres negras em uma turma de formação de docentes. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 132-152.

Ortner, S. B. (2016). Dark anthropology and its others: Theory since the eighties. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 6(1), 47-73. <https://doi.org/10.14318/hau6.1.004>

Pavão, A. (2021). Professores comprometidos: a interação social na orientação de trabalhos de conclusão de curso. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 153-175.

Peirano, M. (2000). A Antropologia como ciência social no Brasil. *Etnográfica*, IV(2), 219-232.

Peirano, M. (2004). A teoria vivida – reflexões sobre a orientação em antropologia. *Ilha*, 6(1-2), 209-218. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16679>

Pinheiro, M. F. C. (2021). Perspectivas para o ensino de Antropologia no curso de Design de Moda. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(2), 220-245.

Sartori, A. (2010). *A “experiência” como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Scheliga, E., & Bazzo, J. (2021). Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades em jogo. *Campos – Revista de Antropologia*, 22(1), 11-32. <http://dx.doi.org/10.5380/cra.v22i1.80837>

Scott, P. (2004). Pontos críticos e poder convergente no processo de orientação: fábulas, casos, palcos e bastidores. *Ilha*, 6(1-2), 165-183. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16608/15270>

Sennett. R. (2003). *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 7<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record.

Simião, D. S., & Feldman-Bianco, B. (eds). (2018). *O campo da Antropologia no Brasil: retrospectiva, alcances e desafios*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.

- Silva, A. L., & Ferreira, M. K. L. (orgs.). (2001). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global.
- Souza Lima, A. C. (2012). Nota sobre a organização. In *Antropologia & Direito: temas antropológicos para estudos jurídicos* (pp. 23-31). Blumenau: Associação Brasileira de Antropologia, Laced, Nova Letra.
- Taddei, R., & Gamboggi, A. L. (2016). Educação, antropologia, ontologias. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 27-38. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201506134264>
- Tassinari, A. (2008). A educação escolar indígena no contexto da Antropologia brasileira. *Ilha*, 10(1), 217-244. <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2008v10n1p217>
- Tassinari, A., Grando, B. S., & Albuquerque, M. A. (orgs.). (2012). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Editora UFSC.
- Tavares, F., Guedes, S. L., & Caroso, C. (eds.). (2010). *Experiências de ensino e prática em Antropologia no Brasil*. Brasília: Ícone Gráfica e Editora.
- Todorov, T. (1983). *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vega Sanabria, G., & Duarte, L. F. D. (2019). O ensino de Antropologia e a formação de antropólogos no Brasil hoje: de tema primordial a campo (possível) de pesquisa (antropológica). *BIB*, 90, 1-32. [http://anpocs.com/images/BIB/n90/Guillermo\\_Luis\\_BIB\\_0009010\\_RP.pdf](http://anpocs.com/images/BIB/n90/Guillermo_Luis_BIB_0009010_RP.pdf)
- Vega Sanabria, G.; Santos, S. B. dos; Bazzo, J.; Campoy, L.; Greco, L; Bolletin, P. (orgs.). (2021). *Aprendendo e ensinando Antropologia durante a pandemia: dilemas, desafios e oportunidades*. Webinário da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 13 out. <https://youtu.be/OC=8-GfCfJ0n?list=PLobe-LHB675-rntnjUaTuKaRzNBY07e3U>
- Velho, G. (2004). Orientação e parceria intelectual: dilemas e perspectivas. *Ilha*, 6(1-2), 135 - 143. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16599>

## ETNOGRAFIAS EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS: FORMAR DOCENTES, ENSINAR ANTROPOLOGIA, REVER EPISTEMOLOGIAS

**Resumo:** Nesta terceira e última parte do dossier *Etnografias em contextos pedagógicos*, discorremos sobre as contribuições dos artigos a duas frentes de pesquisa tidas por clássicas na antropologia da educação realizada no Brasil: a escolarização intercultural indígena, bem como a formação para docência no Ensino Básico de maneira sensível à alteridade como questão. Adicionalmente, apresentamos textos com apontamentos aos debates sobre ensino da antropologia em nível superior no país, um domínio investigativo que, embora não seja novo, vem revelando singular frescor, como consequência de reviravoltas empíricas na contemporaneidade. Dentre estas, assinalamos a interiorização do Ensino Superior, as interpelações por uma educação decolonial e a efervescência da prática da etnografia em universos pedagógicos formais.

**Palavras-chave:** educação escolar indígena; formação docente; etnografia escolar; ensino de antropologia.

## ETHNOGRAPHIES IN PEDAGOGICAL CONTEXTS: TRAINING EDUCATORS, TEACHING ANTHROPOLOGY AND, REVIEWING EPISTEMOLOGIES

**Abstract:** In this third and last part of the Dossier *Ethnographies in Pedagogical Contexts*, we discuss the contributions of the articles to two classic research fronts in the anthropology of education carried out in Brazil: intercultural indigenous schooling, as well as teacher training for Primary Education in a sensitive way to the alterity as an issue. Additionally, we present texts with contributions to the debates on the teaching of anthropology at the Higher Education level in the country, an investigative domain that, although not new, has been revealing a singular freshness, as a consequence of empirical twists in contemporaneity. Among these, we point out the internalization of Higher Education by the Brazilian territory, the interpellations for a decolonial education, and the effervescence of the ethnography practice in formalized pedagogical universes.

**Keywords:** indigenous schooling; teacher training; schooling ethnography; teaching anthropology.

RECEBIDO: 29/10/2021

ACEITO: 05/11/2021

# Sobre a escola na produção da vida em comunidade: experiências ashaninka no rio Amônia

*PAULA COLARES*

*UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA), SANTARÉM/PA, BRASIL  
HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-9276-4053*

## Introdução

Este trabalho pretende discutir o papel que a escola desempenha na criação e manutenção da vida em comunidade, nova forma de organização social entre os Ashaninka, que passa a se constituir no rio Amônia no início da década de 1990. As reflexões aqui apresentadas são fruto de um trabalho etnográfico desenvolvido entre 2014 e 2017, em diferentes etapas<sup>1</sup>. Meu trabalho de campo foi marcado pela colaboração, especialmente, de professores ashaninka, no levantamento de informações para auxiliar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Dessa forma, os métodos tradicionais de trabalho de campo se associaram ao processo simultâneo de realização de entrevistas e oficinas com os professores, no sentido de subsidiar a produção deste documento. Para este artigo, o diálogo com os professores e a perspectiva destes sobre os objetivos da escola e o lugar que essa instituição tem hoje na vida coletiva, configura o foco da análise.

“Agora vivemos em comunidade”, dizem constantemente os moradores do rio Amônia, em oposição a quando viviam no “tempo dos patrões”. Naquele tempo, como me disse Antônio Piyáko, chefe dos Ashaninka, “[se] trabalhava a madeira, vivia em todo canto. Era muito trabalho e não tinha como a gente se juntar [...]. A gente tirava madeira e entregava para o patrão”. Busco aqui compreender essa passagem na história ashaninka, tratando de como a escola ganha forma na composição de seus movimentos.

---

<sup>1</sup> O trabalho de campo realizado contou com financiamento do CNPq e da Faperj.

## Fragments de uma história Ashaninka

Os Ashaninka são falantes de uma língua da família arawak e pertencentes a um conjunto que foi descrito como arawak pré-andino ou arawak sub-andino. Veber (1992: 52) sugere que constituem provavelmente “o maior grupo etno-linguístico na bacia amazônica hoje” e aponta que a população total no Peru, onde se situa a maior parte desses indígenas, corresponde a aproximadamente 90.000 pessoas (2007: 5). Naquele país, vivem nos rios Perené, Tambo, Ene, Pichis, Urubamba e Pachitea, além da área montanhosa de interflúvio dos rios (Rojas, 1997). A estes, somam-se aqueles que migraram para o que hoje se encontra definido como território brasileiro, para viver às margens de rios acrianos, precisamente os rios Amônia e Breu, no Alto Juruá, no município de Marechal Thaumaturgo, e no rio Envira, que tem a cidade de Tarauacá como aquela mais próxima. Assim, no Brasil, encontram-se em sete diferentes Terras Indígenas, todas homologadas<sup>2</sup>. No rio Amônia vive cerca de metade da população total de mais de 1.600 pessoas<sup>3</sup>.

Os Ashaninka fizeram e fazem, ainda hoje, coexistir uma forte autonomia de suas unidades concretas (ainda que também oscilantes), os grupos domésticos ou assentamentos familiares, e uma rede de relações de afinidade extensa, conectadas através, especialmente, do *piyarensti*, a bebida de mandioca fermentada que funciona como articulador político (Mendes, 1991) entre suas unidades mais ou menos estáveis, e de um sistema de intercâmbio que faz operar redes de relação em níveis e localidades distintas, o *ayompari*, importante para as relações de troca e a produção de afinidade. Komáyari, professor na Apiwtxa<sup>4</sup> traduz o termo *ayompari*<sup>5</sup> por “pessoa estranha/ parceiro de negócios”, e Killick (2008: 24) define a rede de relações comerciais entre parceiros no sistema *ayompari* como “a prática de produzir relações formais duradouras entre parceiros de troca (*ayompari*) de áreas distantes”. Para o etnólogo, o *piyarentsi* e o *ayompari* funcionam em diferentes escalas, interligando o local ao que está mais distante, conectando indivíduos e grupos familiares e, ao mesmo tempo, possibilitando a autonomia e a independência entre as unidades menores (*Id.*).

Nas linhas de história que costuram as relações ashaninka, sejam elas conectadas às relações ambivalentes de guerra e comércio com o Império Inca, à circulação do sal e de mercadorias em torno do Cerro de la Sal com outros coletivos Arawak, passando pelas confederações guerreiras que podiam incluir coletivos Pano, e pela resistência junto à figura de Juan Santos Atahualpa (sobre esse capítulo da história ashaninka, ver: Hvalkof & Veber, 2005; Brown & Fernandez, 1991), é constante o desejo de buscar relacionar-se com o Outro mantendo níveis distintos de conexão, traçando redes em que algumas de suas unidades – sempre dispersas em núcleos familiares – mantêm-se relativamente mais distantes dos fluxos diretos da alteridade mais radical porque outros, com quem tecem relações através

2 São elas: Kampa do Rio Amônia; Kampa do Igarapé Primavera; Kampa e Isolados do Rio Envira; Kaxinawa/Ashaninka do Rio Breu; Kaxinawá do Alto Humaitá; Riozinho do Rio Envira; e Jaminawa/Envira.

3 Informação disponível no site do Instituto Socioambiental (ISA), na parte referente ao povo Ashaninka. <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka>. Acesso em 26/05/2020.

4 Apiwtxa é o nome da comunidade Ashaninka na TI Kampa do rio Amônia, assim como de sua associação. Define um “nós, juntos”.

5 Segundo Hvalkof e Veber (2005: 228), uma provável origem da palavra *ayompari* é a termo em espanhol “compadre”, que se transforma em “cumpari” em quichua antes de chegar à sua forma final

do sistema tradicional *ayompari*, aproximam-se de pontos da circulação interétnica. Como descreveu Mendes (1991: 22), a respeito do sistema de intercâmbios tradicional ashaninka, para um tempo muito mais recente, final da década de 1980 e início de 1990:

Os grupos que habitam regiões mais próximas às fazendas trabalham para os patrões e são pagos com mercadorias (era o caso dos Ashaninka do Amônia até recentemente); mas os Ashaninka que se recusam a entrar em contato direto com os brancos, e que habitam regiões mais afastadas, dentro da floresta fechada, conseguem esses manufaturados por meio de seus *ayumpari*.

Esse sistema fractal de relações (Carneiro da Cunha, 1998), constituído nas relações ashaninka tanto internamente, entre os núcleos familiares e territórios políticos, quanto nas relações com os Outros com quem comercializavam, foi apropriado e modificado estruturalmente pelo sistema de aviamento que sintetizava as relações no empreendimento caucheiro, marcador do início das relações de patronagem naquela região da Amazônia, assim como nas atividades madeireiras que simbolizam, para os Ashaninka do rio Amônia, a concretização do “tempo dos patrões”. Isto porque, como sugere Carneiro da Cunha, “a própria essência da rede de crédito e de produção de caucho” (1998: 10) era a sua distribuição ao longo dos rios e de pontos do sistema de aviamento, mas com uma diferença radical:

[a] saber, aquela que separa um sistema igualitário de um sistema de dominação. Sob o antigo regime, todos os pontos de vista, ao mesmo tempo homólogos e independentes entre si, eram equivalentes: não havia ponto de vista privilegiado sobre o conjunto. Ao contrário, no caso do aviamento, estrutura de ordem, o crédito e a dívida eram transitivos: transmitiam-se entre negociantes, patrões, subpatrões e seringueiros (1998: 10-11).

A economia da borracha se baseava na entrega da produção de caucho ou seringa em troca de créditos que posteriormente seriam convertidos em bens para circular em sentido oposto. Na prática se realizava como um sistema de dívidas que se constituía numa hierarquia entre os grandes patrões da borracha – alguns se tornaram mesmo figuras históricas, como Fitzcarraldo –, aqueles intermediários brancos localizados em diversos pontos entre a floresta e as cidades, e os trabalhadores diretos (Gow, 1991).

A ocupação permanente dos territórios ashaninka no Brasil foi um processo que teve impulso com a indústria caucheira – como consequência das pressões e ameaças de caucheiros peruanos em seus territórios tradicionais, ou pela atração, pelos próprios caucheiros, desses índios para atuar como “guardiões dos seringais” e realizar correrias contra os Amahuaca, índios “brabos” e seus inimigos tradicionais, que viviam no alto e médio curso do Amônia (Pimenta, 2002). Assim, se a presença desse povo no Alto Juruá remonta ao século XVII, foi somente no início do século XX que o lugar passou a ser residência permanente.

Dessa forma, ainda que tenham sido impactados pela economia caucheira, o fato de terem encontrado no alto do rio Amônia um refúgio onde a incidência de árvores seringueiras era diminuta (Mendes, 1991:18), permitiu certo distanciamento tanto dos caucheiros peruanos quanto dos seringa-

listas e seringueiros brasileiros, ao mesmo tempo em que possibilitou a manutenção relativa do modo de vida tradicional.

Num período posterior, na década de 70, as relações semi-escravistas de avimento, num mesmo sistema englobante de patrões, se materializaram para atingir diretamente os Ashaninka do rio Amônia, com a chegada da frente madeireira naquela região. Em meados da década de 1980, com a introdução de maquinários capazes de devastar rapidamente uma extensa área (Pimenta, 2007), o território ashaninka foi profundamente afetado, e, consequentemente, também foram as condições de vida daquele povo. Essa década é marcada, simultaneamente, pela emergência de movimentos indígenas e de seringueiros, especialmente do encontro entre a União das Nações Indígenas (UNI) e do Conselho Nacional de Seringueiros (CNS), que fez florescer no Acre, terra de Chico Mendes recém-assassinado, uma Aliança dos Povos da Floresta. É então nesse contexto, no estado do Acre, que crescem relações inesperadas entre índios, seringueiros, organizações indigenistas e ambientalistas, relações estas que propiciaram a criação de novos possíveis, como as reservas extrativistas, as cooperativas indígenas e as escolas diferenciadas.

Existem quatro acontecimentos que ressoam em conjunto e se apresentam como eventos de coletivização, e que atuaram como uma força centrípeta que aproximou as famílias dispersas para a vida em comunidade. Foram eles: a criação de uma cooperativa, que permitiu a obtenção de mercadorias sem a figura do patrão; a escola, que atraiu as famílias que desejavam obter acesso aos conhecimentos “dos brancos”; a mudança de famílias que viviam ao longo do Igarapé Amoninha para a entrada do território, no rio Amônia, como estratégia de defesa contra invasores; e, por último, a conquista da demarcação da terra, que produziu um território limitado, porém de posse coletiva. Nesse sentido, a vida em comunidade reflete as iniciativas ashaninka para viver autonomamente sem submeterem-se a patrões brancos. Desta maneira, o que acontece na comunidade ashaninka guarda muitas semelhanças com o processo de criação de escolas e Comunidades Nativas no Peru, conforme detalhado por Gow (1991), Killick (2005) e Sarmiento (2011). Neste trabalho, o foco será a escola na construção do que os moradores do Amônia descrevem como a sua comunidade.

## A escola como força de atração

Deve-se ressaltar, primeiramente, a singularidade dos Ashaninka do Amônia em relação à realidade da educação escolar para indígenas no Brasil, já que a escola, oficialmente, aparece no rio Amônia apenas na década de 1990, como “escola diferenciada”.

Peter Gow (1991) descreveu o lugar da escola no pensamento e nos movimentos dos Piro, abrindo caminho para o interesse da etnologia pelas apropriações indígenas dessa instituição. Assim como no caso dos Ashaninka com quem se desenvolveu a pesquisa que embasa este artigo, Comunidades Nativas no Peru (o equivalente legal a Terra Indígena no Brasil), constituem-se imbricadas a uma escola, veículo de conhecimentos “civilizados” cuja apreensão tem a potência de impedir a escravização pelos brancos e, por isso, permitir que os índios mantenham e defendam suas redes de parentesco.

No caso dos Ashaninka do rio Amônia, a aproximação das famílias antes dispersas ao longo do rio se deu através da escola, que funcionou como uma força de atração e de permanência ao redor de sua órbita. Como me explicou Komāyari, um dos mais antigos professores da Apiwtxa e filho de Claudio e Eriwira:

Antes de eu ser aluno, os meus pais também viviam nos seus cantos, assim, isolados, com poucos contatos. Só tinha contato quando tinha caiçuma, e era difícil. E esse contato entre crianças também era difícil. Mas depois da demarcação da Terra, começaram a se juntar mais perto. Mas assim mesmo, juntando perto, muita gente não conseguia segurar as famílias. Conversava, fazia reunião, mas só juntava quando tinha caiçumada<sup>6</sup>, festa, naquele momento. Mas quando terminava iam pros seus cantos, ficava vazio.

Mas com a existência da escola eu vi muita mudança. Quando chegou a escola, começaram as famílias a se juntar. Quem vivia mais distante teve que morar mais perto, para seus filhos irem para a escola, porque dificultava muitos os seus filhos virem de muito longe.

[...] Tem muita família que falava: ter uma escola, porque quem tinha escola só eram os brancos, só o não indígena, só tinha escola era na cidade. Então por isso quando chegou a escola na comunidade, todo mundo ia em cima para conhecer a escola. Todo mundo queria acessar as aulas. Então por diversos motivos a escola atraiu as famílias, as pessoas. Então por isso a escola é muito importante. Além de ela ser uma referência, ela tem um significado muito forte, ele atrai as pessoas, ela tem uma coisa muito bonita e todo mundo quer – todo mundo quer ter. [...] muitas famílias falavam muito, meus pais, meus avós, que não tinham muito contato com a escola, ouviam que existia a escola, essa tal (entrevista, Apiwtxa, 2015).

Nas etnografias recentes produzidas sobre o povo Ashaninka, especialmente no Peru, o processo de criação das “Comunidades Nativas” e o lugar central da escola nesses movimentos, com suas implicações nas dinâmicas territoriais e políticas, vem sendo objeto de reflexão, especialmente a partir do caminho trilhado pelo trabalho de Peter Gow. Por exemplo, a tese de Sarmiento (2011), desdobra os sentidos do “viver bem” para os asháninka, constatando que no Baixo Urubamba hoje, viver bem depende do viver junto, como uma comunidade capaz de se defender coletivamente de relações de exploração<sup>7</sup>; Killick (2005) sugere que, no rio Ene, o desejo de que seus filhos frequentassem a escola foi também a motivação central para a vida em comunidade.

A criação de escolas é mobilizada, em alguns lugares, para a formação de novas aldeias, quando a construção de prédios escolares e os cargos assalariados produzidos através dela funcionam como força de dispersão. Entre os Ashaninka, no entanto, a escola produziu em torno de si a comunidade. Gow (1991: 248) define que, para os Piro vivendo no Baixo Urubamba, “a escola, ao lado do status legal de

---

<sup>6</sup> Caiçumadas são os eventos que reúnem diferentes núcleos familiares para consumir caiçuma, a bebida fermentada de mandioca. São espaços privilegiados de interação entre as parentelas e de produção da socialidade asháninka. Na língua asháninka, tanto o evento quanto a bebida são chamados de *piyarensti*.

<sup>7</sup> Sarmiento discute, a respeito dos Ashaninka da região do baixo Urubamba, no Peru, o conceito nativo de *kametsa asaiki*/ viver bem, que se associa ao controle das emoções e afetos destrutivos, assim como à prática das emoções e afetos produtivos, na constituição da “pessoa Ashaninka de verdade” (2011: 104). Sua pesquisa está centrada em compreender como os Ashaninka elaboram a noção de viver bem e o manejo das relações vivendo junto em “comunidades”.

Comunidade Nativa é o maior símbolo da existência da comunidade e o evento principal de sua fundação”, e sugiro o mesmo para o caso dos Ashaninka no rio Amônia.

Os autores que produziram etnografias junto aos Ashaninka no Peru oferecem chaves de entendimento da relação entre a produção de escolas, comunidades e pessoas (individuais e coletivas). Suas conclusões nos permitem também observar, por contraste, como a política indigenista nos dois países – Peru e Brasil – e a construção legal dos territórios – a saber “Comunidade Nativa” no caso do primeiro e “Terra Indígena” no caso do segundo – combinou-se com as formas sociais ashánika. Pimenta (2002) apresenta uma breve imagem comparativa entre a escola na Apiwtxa e a existente entre os vizinhos também Ashaninka na Comunidade Nativa de Sawawo, no Peru. Segundo o antropólogo, o objetivo da escola em Sawawo é o de “transformar os índios em cidadãos peruanos através do aprendizado da língua espanhola” (Pimenta, 2002: 290). Uma das distinções centrais entre os dois modelos de escola<sup>8</sup>, sugere Pimenta, é que na Apiwtxa todos os professores são indígenas e são parte da comunidade. Já em Sawawo as aulas são ministradas por professores não indígenas designados pelo governo, e que na maioria das vezes pensam sobre si mesmos como desbravadores à frente de um projeto civilizador (Pimenta, 2011: 108).

No rio Amônia, os Ashaninka seguiram um modelo de “educação diferenciada” que condecoraram com as experiências de formação na ONG Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC)<sup>9</sup> e que foi tornado política oficial posteriormente, ainda que com muitas transformações e distorções em seu processo de implementação. Diferentemente do que observou Pimenta<sup>10</sup> do lado peruano da fronteira, onde:

Em Sawawo, a partir dos 6 anos de idade, as crianças cantavam diariamente o hino nacional, homenageando a bandeira, içada permanentemente na aldeia. O material didático fornecido pelo Ministério da Educação do Peru anunciava de forma explícita que o principal objetivo da escola era formar patriotas. Em capas, cadernos e livros escolares expunham claramente os símbolos da nação: escudo, bandeira e hino nacional (Pimenta, 2002: 109).

No rio Amônia não havia experiências formais de escola entre os Ashaninka antes dos anos 1990. No relatório que Seeger e Vogel (1978) escreveram a respeito dos Ashaninka no rio Amônia, para a Funai, fizeram referência à presença de cartilhas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em algumas casas e se perguntaram sobre os possíveis efeitos desse material. Esses antropólogos perceberam o desejo de muitos por aprender português e matemática para impedir a exploração pelos patrões (1978: 50). Afirmaram, no entanto, a inexistência de escolas, apontando que apenas quatro moradores frequentavam, no Remanso, comunidade não indígena no rio Bagé, um curso de alfabetização com um

---

<sup>8</sup> Silvia Tinoco (2006) desenvolve em sua tese de doutorado uma comparação também muito interessante entre dois modelos de escola na fronteira, dessa vez entre a Guiana Francesa e o estado do Amapá, na Amazônia brasileira. Nesse trabalho, a antropóloga explora as diferenças entre a escola dos Wajápi no Brasil, estruturada como a dos Ashaninka em um modelo de escola diferenciada em diálogo com ONGs, e nas Guianas, onde a educação é pensada como a formação de cidadãos franceses.

<sup>9</sup> ONG responsável por um programa alternativo, depois oficializado, de formação de professores indígenas e escolas “diferenciadas”.

<sup>10</sup> A pesquisa de Pimenta, realizada no início dos anos 2000, descreve uma realidade que, da publicação de sua tese (em 2002) para cá, se transformou expressivamente. As políticas de educação escolar indígena no Peru se aproximam cada vez mais do modelo de “educação diferenciada” no Brasil, com a formação de professores indígenas e os adjetivos “intercultural” e “bilíngue”.

professor do Mobral. Entre eles estavam Cláudio e sua esposa Eriwira, que, apesar de não terem nesta época aprendido a ler e escrever, são dos maiores entusiastas da escola na comunidade hoje, e seus filhos são agora maioria entre os professores.

No início da década de 1990, Isaac – um dos filhos do chefe Antônio Piyáko e de uma mulher filha de posseiros na região, Piti<sup>11</sup> –, que havia feito o Ensino Fundamental numa escola em Cruzeiro do Sul, a cidade “grande” mais próxima do Alto Juruá, foi escolhido para ser o primeiro professor na escola que então se desenhava. Com a mediação da antropóloga Margareth Mendes, a primeira a desenvolver pesquisa no Amônio, os Ashaninka produziram uma ortografia da língua com o linguista Wilmar D’Angelis. Logo em seguida, Isaac começou a participar do Projeto “Uma Experiência de Autoria” da Comissão Pró-Índio do Acre<sup>12</sup>. É um momento particular, pós-Constituição de 1988, em que se começa a esquadrinhar uma política de formação de professores indígenas e de criação de escolas “diferenciadas” sob gestão do Estado. No caso do Acre, a CPI/AC iniciou esse projeto no início dos anos 1980, como uma oposição radical ao modelo até então oferecido para os povos indígenas, modelo esse centrado na ideia de “civilização” e “integração” dos índios.

Certamente, como chamou atenção Peter Gow (1991), as tentativas, por parte do Estado, de civilizar os índios encontram, entre os nativos, uma contrapartida semântica do que significa civilizar-se. Trata-se de um equívoco entre duas conceituações a partir de pontos de vista distintos. O antropólogo define para o caso dos Piro o que aparece também nas etnografias sobre os Ashaninka vizinhos a eles no Peru: “Ser ‘civilizado’ é ser autônomo, é ser capaz de viver em comunidades de acordo com os valores próprios das pessoas nativas, e não sob os desejos caprichosos de um patrão” (1991: 2). Gow aponta que esses valores nativos podem ser resumidos na ideia de “viver bem”, que significa, especialmente, comer “comida de verdade”, produzida da articulação do trabalho de homens e mulheres, e coabitar em comunidades pacíficas que cultivam suas relações através do idioma do parentesco. Para isso, a criação de comunidades e da escola, seu motor de atração. Como espaço propício para a aquisição de conhecimentos civilizados, a escola possibilita a apreensão de ferramentas que lhes permitem impedir que se retorne à vida do tempo sob o jugo dos patrões, que era também um tempo em que as pessoas não sabiam se defender.

Os Ashaninka me diziam constantemente que um dos principais motivos para quererem a escola para seus filhos e netos é para que eles não sejam humilhados na cidade, para que saibam se comunicar no posto de saúde, para calcular o troco e para falar com os brancos que passam períodos na aldeia. Os mais velhos dizem que era por não entenderem o português que eles eram explorados pelos patrões. “Eles não sabiam se defender”, diziam os Ashaninka do Gran Pajonal para Killick (2005: 197), referindo-se aos seus antepassados. O mesmo me disse Moisés, liderança e xamã Ashaninka:

---

11 O casamento de Antônio e Piti foi o primeiro casamento interétnico no rio Amônio e relações desse tipo continuam hoje quase exclusivamente em sua família, já que alguns de seus descendentes também se casaram com pessoas não asháninka. Essa relação tem um papel que não pode ser menosprezado na atual constituição da comunidade Apiwtxa, questão que exploro num capítulo de minha tese de doutorado (Colares, 2019). Para outras referências aos efeitos políticos desse encontro, ver Pimenta (2018).

12 O projeto “Uma experiência de autoria” desenvolvido pela CPI/AC, iniciou-se em 1983, a partir de demandas formuladas inicialmente por lideranças Kaxinawá (Huni Kuin), expandindo-se logo para incorporar a formação de professores e pesquisadores indígenas de outras etnias no Acre. Teve como base, em seu início, a capacitação de indígenas para atuar à frente de cooperativas e projetos de autossustentação econômica. Os Ashaninka passaram a fazer parte dessa formação somente em 1993.

O surgimento da escola foi uma necessidade que veio do contato com o mundo do não índio. Mesmo na época dos patrões, uma das nossas maiores dificuldades, uma das maiores explorações, vinha de as pessoas não conhecerem contabilidade. Então um patrão chegava e trocava um isqueiro por uma árvore de mogno. Pra gente era um grande valor: um isqueiro pode te dar comida, dar fogo. Então a gente tinha consciência da importância daquilo pra gente. Mas o lado do patrão, que conhecia essas coisas, era de má fé, porque sabia que uma árvore de mogno comprava milhões de isqueiros. Então em cima de toda essa exploração que a gente vinha sofrendo, a gente conseguiu buscar a escola, depois da demarcação da Terra, pra que a comunidade pudesse ter um pouco dessa noção e começasse a se defender (entrevista, Apiwtxa, 2014).

Essa questão aparece no relatório de Seeger e Vogel (1978) também como a motivação para as famílias que queriam apreender os códigos do mundo dos brancos. “São explorados no seu trabalho e nas suas transações comerciais porque ignoram o sistema de valores que nos rege” (1978: 49), notam em sua visita. Os dois antropólogos descrevem exemplos similares ao da troca do isqueiro por uma árvore de mogno relatado por Moisés, como o de: “[u]m roçado de 50 paneiros de farinha [que] custou ao patrão um quilo de açúcar, outro de sal e uma garrafa de querosene” (*Id.*).

Para os Ashaninka que vivem no rio Amônia, a escola aparece como um veículo que os permite viver como uma comunidade de famílias autônomas ao invés de grupos dispersos trabalhando para os madeireiros, mas mantidos por eles em relações de servidão. Assim como para os Piro, a educação escolar se tornou o vetor de um movimento que impede a sujeição e a escravização. No caso da Apiwtxa, no entanto, a tônica de criação e manutenção da comunidade e da escola é focada num discurso de fortalecimento da “cultura tradicional”<sup>13</sup>.

A cultura como meio de relação com os brancos é fruto de uma criação ashaninka a partir do diálogo com os primeiros indigenistas que trabalharam com eles, e se seguiu com a parceria com a Comissão Pró-Índio do Acre, na formação de professores. Antônio Macedo, então funcionário da Funai, e figura de destacada importância no indigenismo acriano, afirma (em entrevista para o antropólogo José Pimenta) que o seu trabalho no rio Amônia foi de “conscientização”:

Eu chegava aqui e eles diziam que eram pobres. Eu trazia um pedaço de tabaco para fumar e eles pediam tudo dizendo que eram pobres [...] aí comecei a explicar para eles o conceito de riqueza, capital e dizer pra eles que eles não eram pobres porque as terras onde eles moravam eram ricas e eles é que não estavam sabendo como desenvolver-se aqui dentro da terra onde eles viviam. Aí foram se conscientizando, se conscientizando. [...] esses meninos [os filhos mais velhos de Antônio e Piti] eram pequenos, mas não me deixavam quieto. [...] tinham uma fome de aprender muito grande. [...] eles perguntavam muitas coisas, eles perguntavam tudo. Aí eles foram crescendo, crescendo e eu explicava para eles que não adiantava eles crescerem sozinhos e se tornar uma elite pura e simples, o meu trabalho não ia ter valor. O meu trabalho só ia ter valor se eles conseguissem trazer ao povo deles todo esse crescimento. Por isso é que você chega aqui e vê essa aldeia organi-

---

13 A questão da emergência da “cultura” como idioma das relações interétnicas e seus efeitos internos é tratada no último capítulo de minha tese de doutorado (Colares, 2019). Para uma excelente discussão sobre as apropriações indígenas da “cultura” no Acre, com foco nos Huni Kuin do rio Humaitá, conferir Weber (2006).

zada do jeito que está aqui. Antes, não era assim, eram casas dispersas, não tinha essa coordenação de esforços e pensamentos" (Pimenta, 2002: 152).

Assim, o que deve ser ressaltado não é a transformação ditada pelos indigenistas, mas o modo através do qual os Ashaninka passam a mobilizar, na relação com os brancos, não mais o idioma, por exemplo, da pobreza (que certamente era também induzido para gerar efeitos relacionais), mas outro viés utilizando um novo léxico, o do tradicionalismo e da "cultura". Isaac Piyáko explica como, também na criação da cooperativa, estava presente além da busca pela autonomia econômica, um processo de "revitalização" e valorização do tradicional:

[...] a política de valorização também já existia [antes da criação da escola], porque a cooperativa foi criada nesse sentido. Como iríamos trabalhar os produtos? Madeira ninguém trabalhava mais, carne [de caça pra vender] ninguém ia trabalhar mais, então a única alternativa era a cultura, ver o que a gente tinha ali de conhecimento tradicional, pra poder trabalhar. Uma das alternativas foi o artesanato. E aí na época a Margarete [Mendes, antropóloga], quem iniciou mesmo foi o Terri [Aquino] e o [Antônio] Macedo e disseram: "na situação mesmo de vocês, pra vocês se libertarem, a cooperativa é um caminho", e nos ajudaram, Macedo e Terri, a criar uma organização. Quando a Margarete chega já tínhamos essa política, então ela entra para estruturar melhor a produção. [...] Então ela ajudou a valorizar isso e o artesanato foi feito a partir de uma pesquisa do que a gente tinha no passado, o que tinha no presente e o que podia melhorar. Então a partir dessa pesquisa, fomos encontrando as peças de artesanato e foi sendo trabalhada essa valorização da cultura, da língua, da vestimenta. Naquela época ninguém usava muito a *cushma* [vestimenta tradicional] mais. Pouca gente... Meu pai mesmo não usava mais. Quem usava mesmo éramos nós, os filhos da mãe [de dona Piti]. Mas o papai por conta da influência dos brancos não usava mais, porque era uma forma dele se livrar do preconceito. Muitas famílias não usavam mais *cushma*, mas quando a gente começa a valorização, começam a voltar a usar também. Isso foi muito forte (entrevista, Apiwtxa, 2014).

Como nos ensina Isaac, a escola dá seguimento a uma "política cultural" iniciada no encontro das lideranças (então jovens) com agentes da Funai e a antropóloga Margareth Mendes. Esses sujeitos, especialmente Francisco, Moisés e Isaac, os filhos mais velhos de Piti e Antônio, tiveram um papel ativo nas transformações da socialidade ashaninka, conduzindo eventos que promoveram mudanças e novas possibilidades de relação entre as famílias e entre os Ashaninka e os brancos.

No processo de se fazer como coletivo Ashaninka, reduzindo a totalidade do território a uma Terra Indígena, produzindo uma comunidade que integra os diferentes grupos familiares autônomos num único *nampitsi* – que Mendes (1991) traduz por "território político" –, os moradores do rio Amônia passaram a se perceber como um conjunto sob liderança de um chefe e seus filhos. Essas lideranças são reconhecidas como tal porque dão continuidade ao modelo do sistema de famílias independentes que se organizam ao redor do chefe de um grupo doméstico, sem que as diferenças se dissolvam numa coisa só. Assim, as famílias que desejam viver em assentamentos mais afastados do núcleo da aldeia conseguem, através da comunidade – da escola e da cooperativa –, manter um fluxo de bens e relações à distância, permitindo aos moradores da Apiwtxa fortalecer suas unidades autônomas através

de um manejo de suas relações com o exterior, entendendo-se agora como parte de um coletivo, uma comunidade.

## Caminhos para uma outra escola indígena

Com o surgimento do movimento indígena e de organizações de apoio aos índios nas décadas de 1970 e 1980, aconteceu uma reformulação das possibilidades oferecidas pela instituição escolar, com a proposta de escolas alternativas ao modelo assimilaçãoista que era então oficial, partindo-se do pressuposto de que a escola poderia oferecer aos povos indígenas meios de conhecer e dominar ferramentas do mundo dos brancos, para então superar relações de desigualdade e opressão. As primeiras experiências de escolas “diferenciadas”, pensadas como parte de um conjunto de lutas por autonomia e território, aconteceram do encontro de ONGs pró-índio com grupos indígenas, como no caso da Comissão Pró-Índio do Acre com os Huni Kuin ou do Centro de Trabalho Indigenista com os Wajápi, no Amapá. No caso da CPI/AC, o diálogo entre a organização indigenista e os Huni Kuin estendeu-se para outros povos da mesma região, compondo um projeto de formação de professores e de gestão de escolas que promoveu a relação entre diversos grupos indígenas do estado do Acre, que passaram a se encontrar anualmente nos cursos realizados pela ONG.

Nos anos 1970, quando a Funai chegou ao Acre, o encontro dos povos indígenas com as frentes de exploração e expansão econômica datava de quase um século e suas consequências haviam produzido no imaginário não indígena local a percepção de que ali não havia mais índios, apenas “caboclos”, sujeitos em processo de transformação e assimilação. Grande parte dos grupos indígenas havia sido sedentarizada em colocações de seringal, e vivia no entorno de patrões para quem trabalhavam sob o regime de escravidão por dívidas. Mesmo após a decadência da borracha, novas frentes de exploração foram postas em jogo, e naquele momento havia um incentivo e uma inclinação à promoção da pecuária nas terras onde viviam grupos indígenas, além da expansão, apontada anteriormente para o caso dos Ashaninka, da frente madeireira.

Alguns estudantes e militantes acrianos, que nesse tempo começavam a se aproximar dos coletivos indígenas, passaram a viajar e produzir relatórios com o objetivo de qualificar o trabalho da recém-chegada Funai. O antropólogo Terri Aquino visitou naquele momento algumas aldeias Huni Kuin e, enquanto realizava pesquisas, levantou dados sobre a situação em que viviam os índios, apontando para as relações de exploração às quais estavam submetidos.

Para Monte (2008), coordenadora do projeto de educação da CPI/Acre, é aí que se encontra o germe dessa instituição pró-índio, que surge para atuar politicamente na transformação do contexto apontado por essas experiências de pesquisa. Depois de Aquino, outras duas pessoas, estimuladas por ele, passaram a produzir, em 1978, relatórios de viagens que são ao mesmo tempo pesquisas de campo e o início de uma parceria fundada numa perspectiva de construção de relações menos desiguais e de alternativas de reconstrução de autonomia para os povos indígenas nas florestas acrianas. Essas viagens centravam-se, sobretudo, no apoio logístico e prático à viabilização de cooperativas como meio de for-

çar o fim do monopólio dos patrões sobre os bens industrializados e garantir algum controle dos índios nas transações, inclusive na venda da borracha que produziam como “índios seringueiros”.

O projeto das cooperativas indígenas foi basilar no início das políticas indigenistas no Acre, e esteve associado às lutas pelo reconhecimento do direito dos povos indígenas ao território. A CPI surgiu em 1979 imbuída de um espírito de militância política pró-índio que vinha tomando forma no Brasil, e produzindo um diálogo entre as universidades, especialmente entre os antropólogos, de um lado, e o movimento indígena em construção, de outro. Assim, a CPI se empenhou em apoiar as lutas indígenas e buscou intervir numa realidade que previa o fim dos povos indígenas naquele estado. O projeto das cooperativas, no entanto, apontou os desafios para a sua implementação, uma vez que se fazia necessário habilitar os índios a gerirem suas cooperativas e controlarem comunitariamente sua economia. O programa de educação da CPI partiu dessa demanda pela formação de quadros internos para tornar possível a manutenção das cooperativas, e se delineou a partir dos primeiros relatórios escritos pelos fundadores da ONG. A ideia que norteia seu rascunho é profundamente influenciada pela educação popular e as propostas de Paulo Freire, para quem a educação deveria ser uma prática coletiva de liberação.

Além da necessidade do português e da matemática instrumentais, para uma utilização prática na gestão de cooperativas, percebeu-se que as relações com os patrões haviam deixado marcas entranhadas não só nos corpos – como aqueles que marcavam a fogo a pele de “seus” trabalhadores – mas também na autoestima daqueles sujeitos. Assim, se libertar dos patrões não era apenas uma questão de separar-se deles fisicamente, mas de impedir a continuação dos efeitos de sua dominação.

Em 1983, a partir da identificação desses problemas e da demanda de lideranças Kaxinawá, a CPI organizou o primeiro curso de formação de “monitores indígenas”. A formação de monitores, que posteriormente se torna a de professores indígenas, aconteceu de 1983 a 2000, compreendendo assim um período de intensas transformações não só nas políticas de educação para os povos indígenas no Brasil, mas também da construção de um campo de direitos específicos para os índios.

Não se pode esquecer que desde os tempos em que esta terra era colônia de Portugal, as tentativas de conversão – religiosa e civilizatória – não cessaram, ainda que tenham ganhado novas roupagens. Com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1916, se qualifica uma atuação para o Estado republicano na “proteção” dos índios, que significava concretamente a liberação de seus territórios para as frentes de exploração e a incorporação dos indígenas como “trabalhadores nacionais” através de uma reeducação promovida pela escola e pelo trabalho. A “localização de trabalhadores nacionais”, que completou o nome do SPI nos seus primeiros anos – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) –, manteve-se como projeto nem sempre declarado, mas atuante. Nesse projeto, a escola desempenhou papel importantíssimo.

A iconografia desse período mostra as crianças vestidas uniformemente, sentadas em cadeiras dispostas em fileiras, voltadas para o professor ou professora não indígena, repousados ao lado da bandeira brasileira. As vozes que ecoam nos relatos contam dos castigos físicos, da rígida disciplina, da proibição do uso das línguas indígenas. Com o objetivo expresso de moldar a uma só identidade a sociedade brasileira, que deveria também falar uma só língua, o SPI criou diversas escolas onde instau-

rou seus Postos Indígenas, para assim “amansar”, “atrair”, “pacificar” e “integrar” os índios. Quando, em 1967, poucos anos após o Golpe Civil-Militar de 1964, a Funai é criada para substituir, como órgão tutor dos índios, o SPI, em meio a denúncias de violações de direitos, de corrupção e escravização dos indígenas, as prerrogativas que orientam as ações e concepções com relação aos povos indígenas se mantêm, mas acontecem mudanças nas formas da relação. A educação missionária, que era oficialmente rejeitada pelo SPI, de cunho mais militarista e nacionalista, nunca deixou de estar presente por meio de experiências como a dos internatos salesianos no Alto Rio Negro, que conviveram e ultrapassaram em duração a existência dos Postos Indígenas.

No entanto, é com a criação da Funai que ganha força a educação missionária como modelo de ação do Estado, que, seguindo a emergência de um discurso em defesa da educação bilingue que se impõe naquele momento, passa a adotar convênios com organizações como o Summer Institute of Linguistics (SIL), que mascara até os dias de hoje o proselitismo religioso que é seu objetivo, com um discurso que busca apresentar sua metodologia como científica, voltada à pesquisa sobre as línguas indígenas. O SIL geriu oficialmente diversas escolas indígenas em toda a América do Sul, incluso o Brasil. Uma mudança expressiva nesse cenário, nacionalmente, viria apenas na década de 1990.

No caso do Acre, antes mesmo de 1988 (marco da nova Constituição), em 1985, a CPI assinou um convênio com a Funai e a Secretaria de Educação do Acre (SEE/AC), para a formação de professores indígenas e gestão das políticas educacionais para esse público. Através desse convênio, se tornou possível, já naquela época, a inclusão desses professores índios e suas escolas no sistema estadual de ensino. O objetivo da CPI, afirma Monte (2000), era o de que esta experiência e suas concepções políticas e pedagógicas, fossem adotadas como modelo para uma política pública, o que de fato aconteceu nas décadas seguintes. A partir do reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos de direitos coletivos diferenciados, com a Constituição Federal de 1988, toda a proposta da política pública de educação escolar indígena hoje em vigor, se produz inspirada nas propostas até então alternativas, como a da CPI/AC, em contraposição ao modelo integracionista, adotando os adjetivos “diferenciada”, “específica”, “bilingue” e “intercultural”.

## A escola para organizar a vida em comunidade

Em 1992, ano da homologação da Terra Indígena Kampa do Rio Amônia, as famílias construíram no Igarapé Amoninha, onde vivia a maior parte dos Ashaninka, uma casa pequena, coberta de palha e assoalho de paxiúba, como são as casas tradicionais, e Isaac, que havia ido estudar na cidade, começou a ser professor pouco depois, com mediação da CPI. A necessidade de uma escola se devia ao contexto de transformações nas relações com os brancos e à criação da cooperativa, surgida um ano antes para retirar dos patrões o controle da circulação de bens manufaturados, impedindo a manutenção das relações de exploração a que estavam submetidos. Com a cooperativa, necessitavam aprender a administrá-la. A escola recém-criada atraiu mais famílias para a órbita de Antônio Piyáko, acelerando o processo de formação e organização de uma comunidade que havia se iniciado com a cooperativa. Segundo Isaac:

Quando a gente começa a escola o sentido era organizar a comunidade. Antes da escola a gente já tinha organizado, porque a cooperativa tinha esse sentido de unir o pessoal e se libertar da mão dos patrões e dali começar a tirar os patrões e trabalhar a autonomia. Então antes da escola já havia uma organização por parte da comunidade. Quando a escola entra já tinha uma organização política interna, então a escola entra pra complementar (entrevista, Apiwtxa, 2014).

O professor Komāyari define assim o início do projeto da escola:

O primeiro objetivo da escola veio do pensamento das lideranças. A gente já tinha o território demarcado, limitado, então a gente tinha a necessidade de um administrador da cooperativa, tinha que ter uma pessoa para dominar a escrita e a leitura, escrever documentos, assinar papéis. Qual era o pensamento das lideranças? Era capacitar os jovens para que futuramente eles fossem responsáveis nessa parte de documentação, ler ofícios, anotar as coisas da cooperativa, pagar os fornecedores dos produtos. Esse era o objetivo da escola na época. E outro pensamento quando se iniciou a escola era o de capacitar jovens para serem lideranças, lideranças formadas também no conhecimento não indígena, ter uma visão do contexto mundial e ter uma visão política bilíngue, com domínio do português e do asheninka. O maior desafio era aprender a falar português. A comunidade criou a escola, com professores para responderem, dar conta dessa parte, da obrigação de articular e organizar para capacitar futuras lideranças ou pessoas que pudessem contribuir na comunidade (entrevista, Apiwtxa, 2014).

Para realizar o que a comunidade havia decidido, foi feito o contato, através das lideranças, com a Comissão Pró-Índio do Acre, que desenvolvia o projeto de formação de professores indígenas ao qual me referi, há quase 10 anos. Naquele momento, Terri Aquino e Antônio Macedo, dois dos fundadores da ONG, já haviam travado há alguns anos relações de amizade e aliança com a família de Antônio Piyāko. A CPI enviou a assessora Sandra Machado para ajudar no início da escola e em 1993 o professor Isaac começou a participar dos cursos de formação. No relatório que elaborou sobre essa primeira viagem, a assessora da CPI descreveu assim o que encontrou:

A organização Ashaninka é espantosa, naquela região vemos o verdadeiro conceito de ‘comunidade’. Um exemplo disso é a questão da escola: quando cheguei lá, pensei que teria de reunir a comunidade, discutir quem seria o professor, como seria a escola, discutir a educação que queriam etc. Porém, tudo isso já tinha sido pensado por eles, já tinham escolhido o professor, como seriam as aulas, o calendário, o local da escola, enfim, tudo já estava resolvido, e só esperavam por mim para ‘oficializar’ suas decisões (Relatório de viagem de 1992, da assessora Sandra Machado *apud* Monte, 2008:104).

Em 1995, os Ashaninka realizaram a mudança da aldeia para a ponta da terra indígena, às margens do rio Amônia, com o objetivo de fiscalizar e impedir a invasão da TI pelos brancos. Nessa mudança, a escola também foi do igarapé Amoninha para a atual aldeia. Nos anos seguintes, novos professores juntaram-se a Isaac para atender a demanda crescente dos alunos.

Depois de estruturada a comunidade, e ao longo do processo de formação dos professores nos cursos da Comissão Pró-Índio, os Ashaninka foram ampliando os sentidos que construíam para a escola. O “tempo dos patrões”, que se encerrava com a construção de uma comunidade autônoma, marcou a vida dos Ashaninka no rio Amônia e teve impactos diversos na vida das famílias. Então como explica Wewito, professor e liderança:

A comunidade discutiu junto o que seria, para nós, a escola, que aluno nós queríamos formar e pra quê nós queríamos formar. Pra competir com o mercado fora ou para prepará-los para sobreviver dentro desse território com os seus conhecimentos, para fortalecer seus conhecimentos, fortalecer sua cultura e colocar em prática aquilo que é da cultura que também é ensinamento e é importante para nós? Tudo isso foi discutido e a gente começou a ver que aquelas coisas que estavam sendo esquecidas, mas que não estavam perdidas, eram nossas e precisavam ser trazidas de volta. Antes não tínhamos a liberdade de fazer nossas festas tradicionais porque os brancos proibiam ou chegavam e acabavam com as festas. Quando conseguimos nosso território, passamos a ter a liberdade de fazer isso. Então a escola foi junto, conversando com cada aluno, explicando a importância disso, porque é importante para nós ter nossa cultura e nossos conhecimentos, tanto da confecção dos nossos artesanatos, da nossa medicina, da nossa cura, das nossas histórias, dos nossos mitos. Para nós a escola é um conhecimento, mas o nosso conhecimento tradicional, na oralidade e na prática, é como uma universidade que estava ali sem ter uma organização de seus ensinamentos, pra que a gente pudesse tomar um rumo. Não temos que tornar tudo isso uma coisa “da escola”, mas é importante mantermos esses conhecimentos, que são conhecimentos milenares que vem sendo repassados pelo nosso povo e que nós temos que dar continuidade. E a gente discutia muito com outros professores indígenas [do Acre], era a maior das nossas discussões com outros professores. Muitos deles não queriam a educação tradicional, ou seja, a educação do povo, queriam uma educação que viesse de fora (entrevista, Apiwtxa, 2014).

Também o professor Komāyari aponta a emergência da “cultura” na escola, afirmando seu sentido para além, apenas, do acesso a conhecimentos dos brancos:

Hoje a gente pensa que [o objetivo da escola] não é só capacitar futuras lideranças, ou administradores de cooperativa e associação, pessoas que possam ler e assinar documentos. Além disso, temos que registrar e ampliar a educação para defender o interesse, o direito da comunidade, o que a comunidade precisa. Nós precisamos registrar nossos conhecimentos, nossa cultura, nós precisamos ter material didático, nós precisamos construir sem depender de alguém que vem de fora que vai dizer que nós temos que fazer assim. A escola tem que ser independente pra que a gente possa aprender mais, ter mais conhecimento e mais professores para atender a comunidade. A gente tem que pesquisar o que está se perdendo. E aprender o português não é só aprender a ler e escrever, pra isso tem que ler muito, interpretar a história (entrevista, Apiwtxa, 2014).

Nesse sentido, é importante apontar a reflexão, por parte dos professores ashaninka, e diversas vezes ressaltadas a mim por Isaac, de que a escola deve fortalecer os conhecimentos tradicionais sem escolarizá-los, encontrando meios de, na educação escolar, não os transformar em conteúdos escolares

dissociados da vida concreta. Para isso, esses professores entendem que o fortalecimento dos conhecimentos tradicionais depende da sua continuidade nas relações familiares fora do espaço escolar. É nesse sentido que eles experimentam com as “aulas práticas”, sobre as quais trataréi em seguida.

## A escola contra a “desabilitação” na vida familiar

Desde o início da escola, como sugere uma primeira tentativa de construção de um Projeto Político-Pedagógico desenvolvida junto aos assessores da CPI no final dos anos 1990, as aulas acontecem presencialmente, com professor e alunos, quatro dias por semana: segunda, terça, quinta e sexta. As quartas-feiras são contabilizadas como dias letivos, inclusas no planejamento escolar como “aulas práticas”, quando os filhos acompanham os pais durante todo o dia em suas atividades cotidianas, aprendendo junto deles a observar e se situar no ambiente. A presença dos alunos junto de seus pais deve-se também à importância que as crianças têm na vida produtiva da família. Assim explica Alzelina, hoje professora na aldeia:

Eu vejo assim: é importante [a manutenção das quartas como dia de aula prática] porque uma criança da cidade, ela não sabe nem cozinhar, lavar uma roupa, cuidar de outra criança. E as crianças aqui da aldeia são muito diferentes, porque desde os cinco anos ela sabe lavar uma roupa, fazer uma comida, fazer um fogo, cuidar do próprio irmãozinho dentro de casa quando a mãe deixa. É muito importante o dia de quarta-feira, ela acompanha os pais. As meninas acompanham as mães, né? A mãe ensina a cozinhar, lavar uma roupa, limpar um terreiro, tomar conta de casa. E os meninos aprendem com o pai a pescar, caçar, cuidar do roçado. E a gente como pais precisa muito deles também. Se eles ficarem os cinco dias na escola, a gente não tem nem como conviver com eles, nem ensinar eles também (Alzelina, oficina realizada na Apiwtxa, 2015).

Isaac, então diretor da escola, na mesma oficina em que Alzelina compartilhou essa sua perspectiva, complementou a professora apontando que na Apiwtxa, diferente do que acontece com os brancos, não existe um “sistema de empregado”, e que as crianças são componente indispensável na economia doméstica.

Laura Rival (1997), a partir de suas pesquisas na Amazônia equatoriana, afirma que nas aldeias escolarizadas dos Huaorani, acontece um processo de “desabilitação” das crianças para a vida na floresta, já que, na descrição dessa autora, se produz uma separação entre adultos – pais de família – produtivos, e crianças que deixaram de acompanhar seus pais nas atividades cotidianas para frequentar as salas de aula, onde aprendem conhecimentos que os distinguem dos adultos. Entre as famílias Ashaninka, parece existir uma resistência ativa a essa desabilitação, e os moradores da Apiwtxa apontam enfaticamente que as crianças “aprendem na escola, mas aprendem com os pais também”, e que ambos os conhecimentos são complementares.

A escola funciona, através da organização das aulas práticas e das reuniões comunitárias sempre convocadas e conduzidas por professores e lideranças, como uma espécie de observatório de todas as parentelas que compõem a comunidade, pois a partir dos alunos, os professores olham também os pais

e o que acontece nos núcleos familiares. A descrição da coordenadora pedagógica da escola Samuel Piyáko<sup>14</sup>, de como as quartas-feiras compõem o planejamento escolar, nos dá indícios disso:

As atividades das quartas-feiras, quando não tem aula dentro da escola, é pros filhos acompanham os pais nas atividades do cotidiano, nos roçados, nas pescarias. É muito importante, mas eu vejo que isso precisa estar definido mesmo. Tem que ser definido pelo professor no dia anterior, o professor tem que orientar o aluno, dizer para ele para perguntar pro pai, ou pra mãe o que eles vão fazer na quarta-feira, se vai ser uma caçada, se vai pro roçado. O professor tem que dar essas orientações, para o aluno ter aquele compromisso mesmo de ir acompanhar o pai. Porque tem aquele que tem uma preguicinha né? O pai vai pro roçado, ou vai pescar, e o filho fica em casa só brincando, jogando bola, jogando pião. Então essas orientações do professor, obrigando mesmo ele a ir, quer dizer assim, quase obrigando, a acompanhar essa atividade, é muito importante. E também não só orientar, mas depois, no dia seguinte, perguntar: “você foi pra onde? O que você aprendeu? Vamos compartilhar com os outros colegas e cada um vai falar o que foi que fez na quarta-feira durante o dia todo”. Com a conversa informal e depois sistematizar também, junto com o professor, «vamos escrever agora um texto», [e assim] pode desenvolver várias atividades dentro daquele planejamento. Isso tem que ser definido como compromisso dos professores (Fátima, oficina realizada na Apiwtxa, 2015).

No cotidiano da escola, as aulas práticas e a participação das crianças nas atividades familiares dão o tom para a dinâmica das demais atividades escolares, para além das quartas-feiras. Uma pedagogia que se constrói por meio de “atividades”, perceptível no cotidiano escolar, pode trazer luz a essa questão.

A cópia exaustiva de textos é apontada tanto por Collet (2007) quanto por Weber (2006) como característica da metodologia escolar, respectivamente, dos Bakairi e dos Huni Kuin. Em ambos os casos, as autoras apontam a aproximação desse método, dissonante das propostas “diferenciadas” para as escolas indígenas (inspiradas nas ideias da educação popular), dos processos nativos de ensino e aprendizagem, onde a observação e a repetição são a base da apreensão de uma nova habilidade. Na escola Samuel Piyáko – escola da Apiwtxa –, no entanto, a cópia de textos a partir de livros didáticos é inexistente.

O mais comum, principalmente entre os professores mais jovens, é que a duração das aulas seja quase toda tomada por “atividades”, sempre escritas pelo professor no quadro, sem muitas orientações, seguidas pela realização individual pelos alunos, finalizadas pela correção do professor. Aulas expositivas não fazem parte da forma de ensinar dos professores, excetuando-se em partes os professores mais antigos ainda atuando, Komáyari e Wewito, que se utilizam de exemplos e referências da vida na aldeia para explicar os exercícios propostos. Minha hipótese é que esta forma de ensinar por atividades é também similar às formas tradicionais de ensino e aprendizagem entre os Ashaninka.

Explico: quando pequena a criança acompanha seus pais e a sua exposição ao ambiente possibilita que ela, ativamente, apreenda o mundo que a rodeia e as relações que constituem seu universo.

---

<sup>14</sup> Samuel Piyáko, que dá nome à escola na Apiwtxa, foi um dos primeiros Ashaninka a fazer residência permanente no rio Amônia, no início dos anos 1930. Era xamã e se mostrou hábil na interlocução com os brancos, tornando-se o primeiro “chefe” dos Ashaninka ali, quando da chegada da Funai ao Acre. Depois de sua morte, seu filho Antônio o substituiu.

Os pais oferecem pouca orientação verbal, e à medida que a criança demonstra interesse e capacidade para conduzir por conta própria tarefas da vida cotidiana, seus familiares a mandam, sem instruções, fazer por conta própria. Assim, a autonomia é produto do empenho da criança em aprender, devendo os pais atuar incentivando e garantindo a imersão da criança nos espaços variados, seja o roçado, a caiçumada, a casa ou a floresta. Aprendizagem silenciosa (Beysen, 2008), aprendizagem informal (Weiss, 2005), ou educação onde a criança deve “aprender por ela mesma” (Lenaerts, 2004: 179), fato é que, na pedagogia ashaninka, “[u]ma criança depende fortemente da observação dos adultos e das lições de sua experiência pessoal” (Weiss, 1974: 392) para apreender o mundo.

Essa observação é articulada a uma produção própria num processo de reprodução que não exclui a criação. O papel dos pais é criar os filhos corretamente e prepará-los para serem autônomos em uma nova unidade familiar, propiciando para eles os contextos para que desenvolvam suas habilidades, e o dos filhos é ativamente tornar-se agente, um ser humano produtivo. Por isso Hatã, morador da Apiwtxa, explica, sobre a educação fora da escola: “Eu levo desde pequenininho meu filho pro roçado, que é para ele andar, pra ele olhar, participar, aí ele vai aprendendo”. Assim, ele continua: “Quando está desse tamanhinho [ainda bem pequeno], ele não sabe plantar ainda, mas ele pode andar no roçado, acompanhar, brincar lá. Aí quando fica maior eu chamo. Como o meu outro filho, que já tem 10 anos, esse daí já sabe plantar, já sabe cavar um barro pra plantar” (entrevista na Apiwtxa, 2014).

Na escola, os professores também não oferecem conteúdos para serem absorvidos simplesmente pelas crianças. Tratam de mediar o seu processo de “leitura do mundo”, como dizia Paulo Freire (2005), testando suas habilidades e conhecimentos e introduzindo a escrita e a leitura a partir daquilo que rodeia a criança. A rotina escolar se produz desta forma: o professor inicia a aula escrevendo no quadro uma atividade, um exercício, a ser realizado quase sempre individualmente pela criança. Depois, os alunos levam os cadernos até a mesa do professor, que avalia assim a capacidade da criança de desenvolver o que lhe foi solicitado, ou corrige no quadro, com pouca participação dos estudantes. Algumas vezes, os alunos são convocados a compartilhar o que escreveram para a atividade, mas nunca são repreendidos pelo professor pela leitura quase sempre inaudível que acontece nesses momentos.

Especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as crianças são estimuladas a desenhar, a partir da orientação do professor, o que fazem com seus pais e a vida na comunidade. As atividades para casa, quando existem para os mais velhos, costumam basear-se no registro, pelo aluno, de conhecimentos de seus familiares: histórias para serem buscadas com os avós, plantas que a família cultiva, o que fizeram no final de semana. Também as atividades de matemática, por exemplo, consistem em cálculos a partir dos produtos da cooperativa ou da produção dos roçados para a merenda escolar. Assim, a escola é um teste da vida em comunidade, um observatório das famílias, uma produção contínua dos laços que unem todas as parentelas a partir das crianças que se reúnem na escola. Daí emergem, do empenho da criança no universo letrado e na disposição para atuar para a comunidade, aquelas que futuramente atuarão como professores, agentes de saúde, agentes agroflorestais ou lideranças.

Diferentemente do processo que acompanha a escolarização em muitas aldeias indígenas, onde a escola é vista pelas famílias como ponte para o trabalho na cidade, entre os Ashaninka, como afirmou para mim Wiko, barqueiro da escola, “as crianças aprendem na comunidade para trabalhar na comu-

nidade". Não por coincidência, são poucos os casos de migração para a cidade, restritos hoje a alguns membros das famílias de lideranças. Komáyari analisa assim a escolarização para as crianças e jovens no rio Amônia:

É uma comparação que eu faço: uma escolinha de futebol, um timezinho que vai começar a formar uma equipe, ele vai treinar, vai aprender, conhecer as regras e até mesmo ter habilidade no futebol, na bola. Aí depois ele vai aperfeiçoar, mas não são todos desse time, os que estão treinando, não é todo mundo que vai aprender, ou seja, não é todo mundo que vai ter a mesma habilidade, o mesmo desenvolvimento. Vão ter diferenças. Um vai se interessar mais, um que tem mais habilidade, pode se interessar em jogar lá fora. Com a escola é a mesma coisa: ela leva um grupo de pessoas, comparando com a turma de alunos em sala de aula, todos os alunos, vamos dizer que tem uns 50 alunos numa sala. Esses 50 alunos não vão todos se formar, outros vão ficar no meio do caminho e o outro vai terminar o Ensino Fundamental. Aí vai diminuindo. Pode ser que todo mundo termine o Ensino Fundamental, mas daí depois no Ensino Médio vai diminuir, outros vão fazer outras atividades, podem se casar, construir família e não se interessar mais por estudar. Aí depois chega o momento de terminar o Ensino Médio e depois chega fazer faculdade. Esses que terminaram o Médio, uns poucos vão fazer faculdade. Então o conhecimento é assim (Komáyari, entrevista, Apiwtxa, 2015).

## Considerações finais

A escola indígena funciona no encontro entre pessoas, coletivos, saberes e epistemologias, como um “espaço de fronteira”, para utilizarmos a definição de Tassinari (2001), ou como “encruzilhada”, como define Luciano (2013). A escola remete, sobretudo, a tensões e negociações políticas, como lugar de reconstrução de mundos em transformação. Como propõe Silvia Tinoco (2007: 256), ela é primordialmente um “laboratório político”, no qual se experimentam ideias sobre os outros e sobre si mesmos.

Ainda que apropriada pelos Ashaninka para viver em comunidade, a escola está sempre imersa numa tensão entre algo que promove sua autonomia, mas também como algo que pode representar uma ameaça se não for adequadamente controlada:

Para a gente é muito bom [a existência da escola], porque a gente garante esse lado de não ser mais explorado da forma que a gente era antes. Mas também a escola desperta muito um lado não indígena. É importante marcar um limite. A nossa educação aqui não é para o mundo de fora. Lá tem um milhão de doutores, pessoas formadas e lá segue. A gente tem que se voltar para a nossa cultura, os nossos costumes. É por isso que a gente tem a escola diferenciada, para voltar os estudos para dentro da cultura. Por exemplo no ashaninka como primeira língua e só depois o português. É importante trabalhar dentro da cultura e, também, fazer a adaptação da educação lá de fora para um formato que não venha prejudicar a cultura, que venha fortalecer a cultura e fazer as pessoas entenderem porque tantas comunidades foram extermínadas, exploradas, entenderem também a nossa história, trazer isso tudo para o presente, para fazer as pessoas enxergarem a cultura como a pátria delas. (Moisés, entrevista. Apiwtxa, 2014).

A escola continua a ser vista como espaço de desconstrução de assimetrias e produção de relações controladas com os brancos. Especialmente para os moradores mais velhos, que viveram concretamente as amarras do tempo dos patrões, a escola deve ser capaz de evitar que o desconhecimento da língua portuguesa, da matemática e da escrita se mantenha nas gerações mais novas, para que os Ashaninka possam se comunicar, em contextos específicos, com os brancos. Como sugerem as entrevistas realizadas com os moradores mais velhos, a questão é que a impossibilidade da comunicação produz situações de humilhação, como sugere Ririta, irmã de Antônio Piyáko, referindo-se aos casos de consultas médicas na cidade: “A mulherada aí vai na cidade e perguntam: ‘diz aí, esse menino, o quê que esse menino tem?’ E ela só abaixa a cabeça, nem fala nada (Ririta, entrevista, 2015). Ou ainda Aricêmio, seu marido: “Aprender português na escola é bom. Tem que aprender essa coisa. Para quando vai andar por aí, porque quando chegar na cidade ele não vai poder saber porque não vai poder falar. E não vai entender o que o branco está falando” (Aricêmio, entrevista, 2015).

Como espaço de fronteira, a escola indígena permite aos Ashaninka um maior controle sobre a agência dos brancos. Desse modo, ela funciona como um espaço de reflexão sobre as transformações em seu mundo e mesmo sobre o mundo dos brancos, num sentido que lembra a incorporação de objetos estrangeiros descrita por Van Velthem (2002) para o caso dos Wayana, que procuram domesticar para então incorporar a alteridade. A escola é importante porque permite a manutenção das relações de parentesco, já os conhecimentos de fora, “civilizados” como sugerem os Piro para Gow (1991), impedem a perpetuação das relações de escravidão, isto é, permitem impedir os fluxos de retorno a um “tempo dos patrões”. Mas esses mesmos conhecimentos e as relações que eles evocam são uma ameaça, uma potência de perigo para a vida como Ashaninka. Isaac descreve essas armadilhas que a escola representa:

[...] hoje é uma guerra, pode ser uma guerra silenciosa, a escola. Ela pode destruir um povo sem que ele esteja percebendo que está sendo destruído por ela. Se a gente não souber usar a escola, a escrita, a gente pode estar perdido nesse caminho. Pode se perder e pode tirar a identidade de um povo, o conhecimento. Aí está: contaminar - porque eu acho que aí traz o ponto mais forte -, de contaminar o cérebro do ser humano, que pensa diferente do outro (Pianta, 2003: s/p).

Ao mesmo tempo, como me disse certa vez, na Apiwtxa, o professor Komáyari, “a escola tem uma direção política também, de articulação, de ordenamento das famílias. Ela tem uma ligação forte com o professor, com o aluno, com a família”. Nesse sentido, a escola cria um contexto de produção efetiva da consubstancialização das crianças e jovens da comunidade, e por extensão, dos seus familiares, que por sua vez participam juntos de reuniões e atividades mediadas pela escola. Manter-se em comunidade hoje é um meio de viver bem, sem o controle dos patrões, e a escola é um dos pontos centrais da produção contínua do “corpo” da comunidade, que precisa ser a todo tempo fabricado.

A escola se faz importante para os Ashaninka porque através dela se mantém o movimento de uma comunidade. E é através da forma comunidade que se pode hoje viver “como Ashaninka”, organizados em famílias autônomas. Como definiu Seu Cláudio:

Tem gente que fala que aquele que estuda mais vai sair fora, vai trabalhar, não sei o que. Aqui pensa outra coisa. Esse é o pensamento de outras tribos. Por exemplo Jaminawa, Kaxinawa, não sei o quê. Em Brasília, tem Xavante, né? Xavante é outra tribo. Eles deixam as aldeias e vão pra cidade. Mas nós aqui não. Eu falo sempre isso. Aqui nós [somos] diferentes de outro povo. Aqui é outro, aqui é o Ashaninka. Nunca vai perder cultura, costume, né? Porque isso é nosso. [...] [Ashaninka] é diferente de outro povo. Tem pessoas [de outras comunidades] que estão pedindo comida na rua, estão morrendo de fome. Rapaz, tem aldeia lá. Por que deixou a aldeia? Na aldeia é melhor porque lá pode mariscar, comer tranquilo, né? Fazer roçado que é pra comer (entrevista, Apiwtxa, 2015).

*Paula Colares é Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ) e professora da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).*

## REFERÊNCIAS

- Beysen, P. M. B. I. (2008). *Kitarense: pessoa, arte e estilo de vida Ashaninka do Oeste Amazônico* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Brown, M. F., & Fernández, E. (1991). *War of Shadows: the struggle for utopia in the Peruvian Amazon*. Berkeley: University of California.
- Carneiro da Cunha, M. (1998). Pontos de vista sobre a floresta amazônica: xamanismo e tradução. *Mana*, 4(1), 7-22. <https://doi.org/10.1590/S0104-93131998000100001>
- Colares, P. (2019). *Viver em comunidade, experimentar com a escola: os Ashaninka do rio Amônia* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Collet, C. L. G. (2007). Escuela bakairi: disciplina, desarollo y patriotismo. In S.M. García, & M. Paladino (ed). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina* (pp. 147-162). Buenos Aires: Antropofagia.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gow, P. (1991). *Of Mixed Blood. Kinship and History in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon.
- Hvalkof, S., & Veber, H. (2005). Los Asheninka del Gran Pajonal. In F. Santos-Granero, & F. Barclay (ed.). *Guía Etnográfica de la Alta Amazonía, v.5* (pp. 75-279). Balboa: Smithsonian Tropical Research Institute; Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos.

- Killick, E. (2005). *Living Apart: separation and sociality amongst the Ashéninka of Peruvian Amazonia* (Tese de doutorado). University of London, London.
- Killick, E. (2008). Creating Community: Land Titling, Education and Settlement Formation amongst the Ashéninka of Peruvian Amazonia. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 13(1), 22-47. <https://doi.org/10.1111/j.1548-7180.2008.00003.x>
- Lenaerts, M. (2004). *Anthropologie des Indiens Ashéninka d'Amazonie. Nos soeurs Manioc et l'étranger Jaguar*. Paris: L'Harmattan.
- Luciano, G. J. dos S. (2013). *Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contracapa/Laced.
- Mendes, M. K. (1991). *Etnografia preliminar dos Ashaninka da Amazônia brasileira* (Dissertação de mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Monte, N. L. (2000). Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 7-29. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300001>
- Monte, N. L. (2008). *Cronistas em viagem e educação indígena*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pianta, I. da S. (2003). Autonomia, para a gente, é ter uma escola com nosso próprio pensamento. [http://www.indiosonline.net/autonomia\\_para\\_a\\_gente\\_e\\_ter uma\\_escola\\_](http://www.indiosonline.net/autonomia_para_a_gente_e_ter uma_escola_/). Acesso em 16 nov. 2020.
- Pimenta, J. (2002). “Índio não é todo igual”: a construção asháninka da história e da política interétnica (Tese de Doutorado). Departamento de Antropologia, Universidade Brasília, Brasília.
- Pimenta, J. (2007). Indigenismo e ambientalismo na Amazônia ocidental: a propósito dos Ashaninka do rio Amônia. *Revista de Antropologia*, 50(2), 633-681. <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27274>
- Pimenta, J. (2011). “Parentes diferentes”: etnicidade e nacionalidade entre os Ashaninka na fronteira Brasil-Peru. *Anuário Antropológico*, 1, 91-119. <https://doi.org/10.4000/aa.270>
- Pimenta, J. (2018). Amor rebelde: história, casamento e política no Alto Juruá. *Maná*, 24(2), 199-234. <https://doi.org/10.1590/1678-49442018v24n2p199>
- Rival, L. (1997). Modernity and Politics of Identity in na Amazonian Society”. *Bull. Latin Am. Res.*, 16(2), 137-151. <https://doi.org/10.1111/j.1470-9856.1997.tb00047.x>

- Rojas, Z. E. (1997). Origen y clasificación de las plantas cultivadas en el pensamiento mítico asháninka. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, 15(15), 255-288. Disponível em: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/1219>
- Sarmiento Barletti, J. P. (2011). *Kametsa Asaiki: the pursuit of the 'good life' in an Ashaninka village (Peruvian Amazonia)* (Tese de doutorado). University of St. Andrews, St. Andrews.
- Seeger, A., & Vogel, A. (1978). Kamparia: breve notícia etnográfica. In *Relatório de Viagem no Alto Juruá, município de Cruzeiro do Sul, estado do Acre*. Brasília: Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/0MD00174.pdf>
- Tassinari, A. M. I. (2001). Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In A. Lopes da Silva, & M.K. Leal Ferreira (orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* (pp. 44-70). São Paulo: Global.
- Tinoco, S. L. M. (2006). *Ekolya et Karetajar: maître de l'école, maître de l'écriture. L'incorporation de l'écriture et de l'école par les amérindiens wayápi de l'Amapari (Brésil) et de l'Oyapock (Guyane française)* (Tese de doutorado). École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.
- Tinoco, S. L. M. (2007). Cuando la antropología se encuentra com la educación: la escuela como objeto antropológico de investigación de campo. In S. M. García & M. Paladino (ed.). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina* (pp. 241-256). Buenos Aires: Antropofagia.
- Van Velthem, L. H. (2002). "Feito por inimigos". Os brancos e seus bens nas representações Wayana do contato. In B. Albert, & A. R. Ramos (ed.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico* (pp. 61-83). São Paulo: UNESP/ Imprensa Oficial do Estado.
- Veber, H. (1992). Why Indians Wear Clothes: Managing Identity Across an Ethnic Boundary. *Ethnos*, 57(1-2), 51-60. <https://doi.org/10.1080/00141844.1992.9981445>
- Veber, H. (2007). Memories, identity, and indigenous/national subjectivity in eastern Peru. *Dialogos latino-americanos*, 12, 80-102.
- Weber, I. (2006). *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*. Rio Branco: Edufac.
- Weiss, G. (1974). Campa Organization. *American Ethnologist*, 1(2), 379-403. <https://doi.org/10.1525/ae.1974.1.2.02a00110>
- Weiss, G. (2005). Los Campa Ribereños. In F. Santos-Granero, & F. Barclay. (ed). *Guía Etnográfica de la Alta Amazonía, v.5* (pp. 1-7). Balboa: Smithsonian Tropical Research Institute; Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos.

## **SOBRE A ESCOLA NA PRODUÇÃO DA VIDA EM COMUNIDADE: EXPERIÊNCIAS ASHANINKA NO RIO AMÔNIA**

**Resumo:** Este artigo, desenvolvido a partir de um trabalho etnográfico junto aos Ashaninka do rio Amônia, trata do lugar da escola na produção contínua da “vida em comunidade”, novidade recente nas dinâmicas da socialidade ashaninka, e que se opõe diretamente ao seu passado imediatamente anterior, quando se vivia no “tempo dos patrões”. Busco apresentar o papel que a escola desempenhou na atração dos núcleos familiares e a maneira como as mantém na “Apiwtxa”, traduzível por “nós juntos”, que dá nome tanto à comunidade, quanto à associação indígena. Afirmo que viver em comunidade, em torno de uma escola, se traduz na produção de uma força que pretende impedir ativamente o retorno à exploração pelos patrões e, portanto, um meio de reconstruir sua autonomia.

**Palavras-chave:** escola; comunidade; Ashaninka.

## **THE ROLE OF THE SCHOOL IN THE PRODUCTION OF COMMUNITY LIFE: ASHANINKA EXPERIENCES IN THE AMMONIA RIVER**

**Abstract:** This article, based on ethnographic work with the Ashaninka of the Ammonia river, deals with the place of the school in the continuous production of “community life”, a novelty in the dynamics of Ashaninka sociality, which is directly opposed to its recent past when they lived in the “time of the bosses.” I seek to present the role that the school played in attracting the different families and households and the way it maintains them in the “Apiwtxa,” translatable by “us together,” which gives name to both the community and the indigenous association. I claim that living in a community around a school translates into the production of a force that intends to actively prevent the bosses from returning and, therefore, it is a means of rebuilding their autonomy.

**Keywords:** school; community; Ashaninka.

RECEBIDO: 29/05/2020

APROVADO: 08/01/2021

# O professor-liderança *Huni Kuin* do Breu e os seus contextos de atuação: uma etnografia das relações

MARIA ZENAIDE GOMES DE CASTRO

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF), BRASÍLIA (DF), BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7043-3261](https://orcid.org/0000-0002-7043-3261)

*Huni Kuin* é a autodenominação, que significa “homens verdadeiros” ou “gente com costumes conhecidos”, do coletivo indígena também conhecido pelo etnônimo Kaxinawá. Falam a língua *hantxa kuin* (língua verdadeira), que faz parte da família linguística pano. Habitam uma extensa faixa territorial entre o Brasil e o Peru, distribuindo-se, no lado brasileiro, em áreas dos rios Tarauacá, Breu, Humaitá, Jordão, Murú, Envira e Purus. Segundo informações mais recentes disponibilizadas pelo Instituto Socioambiental (ISA), os *Huni Kuin* são uma população de 10.818 pessoas no Brasil e 2.419 no Peru<sup>1</sup>.

A etnografia descrita neste artigo iniciou-se no XI Curso de Formação para Professores do Magistério Indígena, realizado nos meses de agosto e setembro de 2014 no município de Plácido de Castro (AC), oportunidade em que atuei como mediadora de atividades a serviço da Secretaria de Educação do Estado do Acre<sup>2</sup>. Essa experiência inicial foi desenrolada em um projeto de mestrado, cuja pesquisa de campo realizou-se durante dois meses, entre novembro de 2014 e janeiro de 2015, na Terra Indígena *Huni Kuin/Ashaninka* do Rio Breu (doravante, TI Breu)<sup>3</sup> e em Rio Branco.

1 Os números disponibilizados pelo ISA são oriundos da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e podem ser conferidos, assim como outros dados socioculturais sobre os *Huni Kuin*, através do link: *Huni Kuin (Kaxinawá) - Povos Indígenas no Brasil* (socioambiental.org) (acesso em: 03-12-2020).

2 Participaram do curso de formação 305 professores(as) de 12 etnias. Ao todo foram nove turmas, divididas pelos níveis de escolaridade e por etnias. Três dessas turmas eram exclusivamente *Huni Kuin* e foi com uma destas que atuei, formada por 52 professores e 2 professoras com Ensino Médio incompleto.

3 A Terra Indígena *Huni Kuin/Ashaninka* do Rio Breu encontra-se entre os municípios acreanos de Jordão (59,69%) e Marechal Thaumaturgo (40,49%). Os dados do censo de 2010 registraram uma população de 503 pessoas nessa área. A pesquisa de campo foi desenvolvida em estadias nas aldeias Jacobina e Vida Nova, ambas situadas nas barrancas do lado brasileiro do Rio Breu, cuja margem esquerda constitui território peruano. A população em cada uma dessas aldeias não passava de 50 pessoas à época. Sua localização geográfica e outros dados dessa Terra Indígena podem ser conferidos através do link *Terra Indígena Kaxinawa/Ashaninka do Rio Breu | Terras Indígenas no Brasil* (terrasindigenas.org.br), (acesso em: 03-12-2020).

A escolha da TI Breu foi estratégica, visto que não há muitas produções etnográficas sobre essa região, em especial na área da educação. A opção pelas aldeias Vida Nova e Jacobina deveu-se à importância histórica de ambas na Terra Indígena e também porque suas principais lideranças nelas residiam à época. De saída, explico que, embora cada aldeia tenha suas lideranças, também chamados de “caciques” (*xanembu*), existem líderes que têm proeminência nas suas terras indígenas, sendo descritos como “lideranças centrais”.

A primeira questão que me chamou atenção durante o curso de formação foi a constante menção sobre outras “funções/cargos” acumulados por alguns professores indígenas. Cerca de 10 professores também eram pajés ou estavam se preparando para tanto. Além disso, na turma com a qual trabalhei, vários docentes possuíam alguma relação de parentesco (filhos ou genros, na maioria dos casos) com pessoas tidas como lideranças locais ou mesmo centrais das Terras Indígenas. A princípio, ser pajé ou ter alguma relação próxima de parentesco com lideranças são características importantes na escolha de alguém como professor na comunidade. Essa relação não é peculiar ao caso que acompanhei, pois, como atesta Ingrid Weber (2004:71),

[v]ários trabalhos que, direta ou indiretamente, abordaram a temática da ‘escola indígena’ [...], já chamaram a atenção para o estreito vínculo entre ‘liderança’ e ‘professor’. Na maioria das vezes, eles estão ligados por fortes laços de parentesco.

A formação no curso foi de grande valia para essa turma de professores, visto que adotam o papel de mediadores entre o mundo *Huni Kuin* e o dos *nawá*<sup>4</sup>. Os docentes possuem, na maioria dos casos, o reconhecimento da comunidade, principalmente pela aptidão na relação com o Estado e, ao alcançar essa competência de transitar entre os dois mundos, conseguem inspirar na escola suas concepções de conhecimento.

Em um certo sentido, talvez possamos dizer que o professor opera como um tipo de xamã, já que este é o sujeito capaz de se comunicar com seres de outras naturezas, agindo como um tradutor. Em termos analíticos, o “branco” pode ser visto como a encarnação de uma alteridade prototípica, evidenciada por sua caracterização como simplesmente *nawá*: o outro. O professor tem a capacidade de se comunicar com esse *nawá*, mas, por outro lado, essa ação não pode ser simples e deve se mostrar ampla, no sentido de que precisa estabelecer um conhecimento mútuo entre os dois.

A respeito das práticas dos xamãs na Amazônia, Manuela Carneiro da Cunha (1999:227) aponta que

[c]abe-lhes, sem dúvida, interpretar o inusitado, conferir ao inédito um lugar inteligível, uma inserção na ordem das coisas. Essa ordenação não se faz sem contestação e frequentemente é objeto de ásperas disputas que se assentam tanto na política interna como nos sistemas de interpretação.

---

<sup>4</sup> No cenário do curso, o termo *nawá* fazia referência, segundo os professores indígenas, ao homem branco. No entanto, tal terminologia possui outras conotações a depender dos seus contextos, o que inclui outras etnias indígenas pertencentes à família Pano. Mas sempre se remete ao estrangeiro, o de fora.

Tomado por essa perspectiva, o professor indígena opera então como um tradutor de mundos, que, no entanto, possui uma linguagem única, um olhar parcial, uma certa tentativa de reconstrução de sentido, de constituir relações (Carneiro da Cunha, 1999:229). Assim, o papel do docente como liderança, agente e executor do conhecimento se impôs como uma questão fundamental no meu primeiro contato com os *Huni Kuin*.

Nessa experiência, a categoria *professor-liderança* foi enunciada constantemente e questionamentos a respeito desse sujeito como mediador essencial entre a escola, a aldeia e as instituições estatais representantes da educação foram colocadas. A perspectiva de liderança explicitada por esses docentes se dá através da interação destes com os agentes não indígenas, como funcionários das Secretarias de Educação do Estado e do Município, bem como com a própria comunidade.

Logo, o objetivo desse artigo é analisar os contextos em que os professores indígenas *Huni Kuin* estão inseridos e, principalmente, as relações que constituem nesse universo, como aquelas com as ONGs (Organizações Não Governamentais), as Secretarias de Educação (Municipal e Estadual) e com suas respectivas comunidades. Esse enfoque permitirá analisar as propostas e as ações da educação escolar indígena *Huni Kuin*. Pretende-se, ainda, problematizar as relações das diversas instituições envolvidas no Estado do Acre com as comunidades foco da pesquisa, entendidas como um produto histórico resultante de um campo de tensões, produzido por interesses, percepções e demandas de diferentes atores sociais, políticos e econômicos.

Orientada por uma perspectiva etnográfica, a pesquisa se propõe a expor a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar nas comunidades, mostrando como se estrutura o processo de produção de conhecimento e a correlação entre as esferas cultural, institucional e instrucional da ação pedagógica, objetivada principalmente na figura do professor. Logo, não houve o objetivo de produzir uma etnografia dos *Huni Kuin* em sentido estrito, mas sim de fornecer uma “descrição densa” (Geertz, 2008:04) da experiência de duas aldeias com a educação escolar.

## O professor e a liderança: *professor-liderança*?

Antes era meu *shubuā* [termo nativo para aldeia], depois veio comunidade, aldeia, então tudo foi transformado. Foram criadas várias categorias de liderança dentro da comunidade. Por exemplo, como um governador: o cacique ainda faz essa comparação com a cidade. Tem mais, tem TI que tem o cacique geral, Santa Rosa do Purus, o Breu, cada aldeia tem seu cacique, como se fosse o prefeito. Ainda tem outras categorias de liderança que é como se fosse o secretário, por exemplo, **o professor, ele é considerado o assessor do cacique, assessor da comunidade, pra assessorar porque aquele ator sabe ler, sabe escrever, sabe fazer os documentos, lê os documentos**. O segundo é o agente de saúde, depois a parteira tradicional. O AISAN, agente indígena de saneamento, o agente agroflorestal, o presidente da associação, a representação feminina (das mulheres) na aldeia, o representante da juventude, o representante da cultura, o capataz, que é herança do seringal, é o cara que coordena o trabalho do roçado, limpeza, coordena os trabalhadores. E tem aldeia que tem a polícia indígena, como é o caso do Cauchó. Foi aprovado na Câmara de Vereadores, ganha salário e tudo. Não pode andar armado. No Breu é segurança. Hoje nas comunidades

existem esses atores que são considerados as lideranças, mas o pajé não estava entrando muito nessa categoria, porque o trabalho dele é mais espiritual, os outros são atores políticos. Isso foi criado pelo Estado e aí a comunidade acata isso como uma maneira de arrecadar fundos. E ainda tem a figura da liderança tradicional, o ancião da aldeia, que lutou pela demarcação, etc. Hoje não existe mais respeito com os caciques, porque todo mundo quer ser liderança. Todos querem ter sua autoridade independente, então por isso o cacique fica sem função. A função dele é organizar, porque o que acontece é que todo mundo acha que é autônomo e isso acaba fragilizando a comunidade. Porque o que era um só, se desmembrou em vários. O problema maior é o presidente da associação, porque como ele arrecada os fundos, ele quer ser o *xanenbu*<sup>5</sup> da aldeia indígena, o patrão. A figura da verdadeira liderança mesmo, no caso do *nibu*, ele fica fraco. Porque ele não tem espaço de atuação (Davi<sup>6</sup>, liderança indígena. Entrevista concedida dia 09 de janeiro de 2015. Grifos meus.

Davi é uma liderança atuante e reconhecida na luta pelos direitos dos *Huni Kuin* no Estado do Acre. A sua perspectiva sobre a construção das lideranças perante o Estado e, principalmente, nas comunidades, problematiza uma organização social resultante do contato estabelecido entre índios e *nawás*, o que possivelmente pode vir a justificar a adoção da terminologia *liderança* entre os índios do Estado do Acre.

No entanto, a liderança pressupõe uma série de direitos e deveres tanto com a relação estabelecida com o Estado, quanto com as comunidades, em que as diversas esferas sociais de atuação dentro e fora das aldeias estão divididas por habilidades e/ou categorias como: saúde, educação, captação de dinheiro, entre outras. Essa mesma divisão é apropriada e incorporada nos respectivos representantes na comunidade, como o agente de saúde, o agente agroflorestal, o professor, o presidente da associação etc.

Certamente essa profusão de líderes não ocorre sem maiores consequências. Tudo indica que a principal, comum em processos de segmentação, é aquela apontada por Davi em sua fala: o enfraquecimento da liderança que poderíamos chamar de tradicional, o *xanembu*. As causas apontadas são a atomização induzida pela expansão do universo relacional *Huni Kuin* e as demandas atualizadas na forma de recursos financeiros.

A educação/escola, que nos interessa nesse artigo, é personificada na figura do professor, que é a liderança desse quesito na comunidade e, também, no contato com as instituições e os agentes que regulam o sistema educacional na federação brasileira. Quem é essa figura? Em uma primeira aproximação, pode-se dizer que um professor precisa ser capaz de compreender a realidade indígena e formar estudantes de acordo com os conhecimentos (“tradicional” e dos *nawá*) valorizados nas suas comunidades. A partir desse aspecto, percebe-se um vetor centrípeto, caracterizado pela autonomia do professor e autodeterminação comunitária.

Contudo, a educação indígena também segue uma grade curricular e um planejamento sequencial que, por mais que tenha sido construído observando-se os preceitos da interculturalidade, origina-se na matriz epistêmica não indígena. Esse vetor centrífugo gera desafios e instabilidades na atuação que são incorporadas na figura do professor. Tal ambiguidade, típica das posições liminares, talvez seja

---

5 Também grafado como *xanen ibu*, e, às vezes, contraído na fala como *nibu*, pode ser traduzido como liderança política.

6 Os nomes citados no artigo foram modificados a fim de preservar as identidades dos interlocutores.

o aspecto que, do ponto de vista da sua atuação, coloque o professor em certa simetria com as noções de liderança de tipo tradicional. Que noções são essas?

Em primeiro lugar, é preciso explicar por que um líder, que em vários contextos culturais pode ser pensado como o centro do social, é, no caso indígena, uma figura liminar. Para tanto, recorro à análise de Pierre Clastres (2003; 2004), que demonstra não haver uma correlação direta entre chefia e poder (pelo menos na sua forma coercitiva) entre os ameríndios.

Segundo o autor, quando surgem sinais da unificação dessas esferas, a qual poderia conduzir ao aparecimento da desigualdade – uma divisão entre senhores e súditos –, o procedimento adotado é geralmente a anulação desse chefe: sua destituição, seu abandono ou até mesmo sua morte. Na forma de um chefe sem poder reside sua instabilidade liminar. Mas, do ponto de vista de sua liderança formal, ele é quase sempre um líder “para fora”, isto é, “quando circunstâncias e acontecimentos a colocam [sua sociedade] em relação com os outros” (Clastres, 2004:147).

Em segundo lugar, cabe entender quais seriam os atributos peculiares da chefia indígena. Segundo Clastres (2003:47), tais distintivos são recorrentes entre vários povos ameríndios e consistem basicamente em: 1) generosidade, de maneira que possa doar os seus bens para a sua respectiva comunidade; 2) dom da oratória, percebido na sua capacidade de falar perante a sua comunidade e com outras; 3) moderação, no intuito de sempre buscar a harmonia, a paz entre os seus. Com efeito, percebe-se que a chefia é fundamentalmente um entreposto de trocas ocupado por alguém com habilidade para circular bens, palavras e perspectivas.

Acredito que uma das situações observadas na pesquisa pode ser analisada através desse instrumental clastreano. Em um domingo, 30 de novembro de 2014, Carlos, Gustavo e Edivan, todos *Huni Kuin*, chegaram no município de Marechal Thaumaturgo (AC), onde se situa a TI do Breu. Estavam acompanhados de uma figura peculiar: um peruano, residente no Brasil e que também circulava muito na Europa. Inti, como ele se intitulava, dizia ser um xamã muito poderoso, conhecedor das práticas rituais e curativas dos *Huni Kuin*. Além disso, afirmava-se índio do povo *Quéchua* da região do Peru, mas que, pelo desgaste da convivência, tivera que se retirar.

Inti veio para a região com um propósito: realizar uma oficina entre jovens pajés, com uso intensivo de *kampô*, *nixipae* e *rapé*<sup>7</sup>. A intenção principal residia em documentar essas oficinas e fazer um filme para ser comercializado na Europa. Os produtores do filme em questão eram ingleses e iam para Marechal de batelão (uma espécie de barco). Diogo, professor *Huni Kuin* da T.I. do Breu, então ficara em uma situação um tanto quanto incômoda: Inti havia se hospedado na casa da sua mãe e aparentemente não estava agradando. Diogo relatou que o convidado ocupou a sala, nem rede tinha, comia sem pedir licença e usava as coisas da casa sem permissão.

Com a chegada, dois dias depois, dos estrangeiros ou gringos, como os *Huni Kuin* chamavam os produtores do filme, uma situação aconteceu. Diogo organizou uma reunião com as outras lideranças

<sup>7</sup> *Kampô*, conhecida como “vacina do Sapo”, é muito utilizada e difundida pelo povo Katukina, também residente em território acrônico. *Nixipae* refere-se ao cipó *Banisteriopsis*, adicionado a outras plantas, principalmente *Psychotria viridis* (Rubiaceae) e *Diplopterys cabrerana* (Malpighiaceae). Essa mistura, que altera a consciência, também conhecida como Ahyuasca, é utilizada tradicionalmente por vários povos indígenas amazônicos e nas religiões chamadas ahyuasqueiras. Rapé, por sua vez, é o tabaco em pó usado em inalação.

para decidir se eles poderiam entrar na TI. Em um passado recente, Inti esteve ali presente e havia ensinado os aprendizes de *pajelância*, inclusive Diogo e Gustavo, a usar o *kampô* e fazer o *nixipae* mel. Este é uma espécie de chá com mel, mais grosso e mais potente.

No entanto, quando partiu, Inti levou consigo muitas doses de *kampô* e litros *nixipae*, deixando a promessa de que, quando retornasse, traria o dinheiro referente aos produtos. Os *Huni Kuin*, por sua vez, lhe exigiram o pagamento como condição para entrar na TI e, sobre o filme, conversariam com a comunidade adiante. O pagamento exigido era em torno de 5 mil reais e Inti ferozmente respondeu que jamais envolveria dinheiro como condição de realizar seu trabalho espiritual. Os *Huni Kuin* sem hesitar lhe disseram que, em suas comunidades, ele não entraria mais.

No caso relatado acima, Diogo exerceu seu poder de moderação, o que o qualifica em primeira instância como um bom articulador e “fazedor de paz” (Clastres, 2003:46) e, além disso, aliado à nova perspectiva de liderança imposta no contato interétnico, como um bom captador de verba. Em segunda instância, sua generosidade (*duapa*) é medida com os bens que pode ofertar para a comunidade. Diogo situava-se como o melhor caçador da aldeia, reconhecido com tal pelos outros membros.

Fato igualmente digno de nota me foi relatado pela coordenadora do núcleo indígena do município de Marechal Thaumaturgo, relativo à posição de *professor-liderança*: os *Jaminawá-Arara* do rio Bagé, outro coletivo indígena, após retornarem do curso de formação no ano de 2014, compartilharam com a comunidade os conhecimentos adquiridos, entre eles a perspectiva da categoria de *professor-liderança*, aparentemente, até então, desconhecida por eles. Os docentes voltaram ao seu território se intitulando como lideranças indígenas e a comunidade acatou ascender a categoria de professor para a de liderança efetiva. Em contrapartida, impuseram a condição de que o salário desse professor, a partir daquele momento, passava a ser propriedade da comunidade. Afinal, liderar pressupõe generosidade.

No quesito oratória, Diogo, devido à sua habilidade de fala, era sempre solicitado pela comunidade, principalmente no contato com os *nawá*, com frequência enviado a Rio Branco para oficinas e reuniões com o governo e os órgãos indigenistas. A sua aptidão como bom orador foi condição estabelecida pela comunidade no processo de seleção. Conforme seu relato:

A minha escolha eu tive que fazer um pequeno teatro pra poder a comunidade me avaliar e acreditar que eu podia tá ensinando. O teatro era pra eu ensinar como eu ia trabalhar junto com os alunos e não só com os alunos, também se eu fosse pra uma formação pra eu tá apresentando meu trabalho. Por exemplo, dizer meu nome, qual aldeia, qual região. Se eu dava de apresentar, se dava de eu ser professor. A comunidade toda estava presente, as mulheres, as crianças, as lideranças (Diogo. Entrevista concedida dia 10 de dezembro de 2014).

O ato de representar a sua capacidade de oratória demonstra, de certa maneira, uma das habilidades essenciais no exercício como liderança local, tanto na perspectiva do ambiente escolar, quanto na esfera do contato com a alteridade, nesse caso representado pelo *nawá*, de maneira que é primordial sempre marcar a sua origem. Clastres (2003:53) ainda aponta que há outra característica observada na literatura etnográfica sul-americana: “[...] quase todas essas sociedades, qualquer que seja o seu tipo de

unidade sociopolítica e a sua dimensão demográfica, reconhecem a poligamia; mas quase todas também a reconhecem como privilégio mais frequentemente exclusivo do chefe”.

Uma das discussões que ocorreram no curso de formação diz respeito à possibilidade de o professor *Huni Kuin* ter mais de uma esposa e, de fato, segundo os docentes, eles podiam possuir cerca de sete esposas. Entretanto, uma das poucas professoras da sala levantou-se brava e logo disse que isso era uma conduta do passado, atualmente proibida, que não era “coisa de Deus”. Entre respostas e acusações, um dos docentes mais velhos da turma logo se apressou: “Moça, você pensa desse jeito? Você não é mais *Huni Kuin*. Não respeita a liderança do professor”.

Desse confronto, podemos deduzir que há o reconhecimento do professor enquanto liderança, afinal, pode se casar com mais de uma esposa. Fato é que alguns docentes *Huni Kuin* retornaram para suas aldeias com uma segunda ou terceira esposa, escolhidas entre as poucas professoras participantes do curso. A partir dessas situações e da presença masculina massiva no espaço escolar, pode-se inferir que, do contexto que situa os homens enquanto agentes envolvidos de forma peculiar com o mundo da alteridade, as mulheres estão apartadas, pelo medo dos seus respectivos maridos no que tange ao envolvimento com outros homens ou pelo receio diante de outros maridos em potencial. Conforme o relato de Sebastião:

Nossa cultura é diferente, a de vocês é diferente. Sendo uma professora, mulher, tem que fazer o curso, daqui ela vai pra Rio Branco. Fica um mês, dois meses, o marido fica na aldeia. Ela não tá sabendo como tá o marido, nem o marido sabe dela lá. Não é muito certo. Porque eu já fui muito em reuniões e as pessoas se encontram, as pessoas se envolvem. Aí é bom homem, porque homem pode. Mulher não. Porque às vezes não faz coisa certa lá, a mulher, aí vai querer separar (Entrevista concedida dia 23 de dezembro de 2014).

No entanto, para além de todas as características da liderança indígena, é preciso levar em conta como é feito o escopo dessa chefia, ou seja, como é a fabricação de seu corpo nas sociedades ameríndias. Antonio Guerreiro Júnior (2011:110, grifo do autor) afirma que “ninguém nasce um chefe ‘pronto’, mas que é preciso ser *feito* chefe ao longo de toda a vida”. Ainda segundo ele, “[a] fabricação dos chefes não trata apenas da fabricação de corpos individuais, mas de corpos coletivos” (*ibid.*:122).

Para tanto, cabe notar que a construção dessa liderança demanda alguns atributos necessários para a construção de seu corpo. Como, por exemplo, a ‘hereditariedade’ sinalizada por Guerreiro Júnior (2011:104):

[...] os chefes podem ser pensados como uma conexão entre o presente e um passado específico, pessoal, nomeado e localizado, do qual nem todos participam por igual. São as relações de continuidade entre os *anetaô*<sup>8</sup> do presente e do passado que permitem produzir, refinar e perpetuar identidades coletivas duráveis no decorrer do tempo.

---

<sup>8</sup> Termo para ‘chefe’ na língua Kalapalo, povo ameríndio da região do Alto Xingu, localidade onde o citado antropólogo desenvolve suas pesquisas.

No caso da região do Breu, podemos pensar na posição do professor Leonardo. Este é o filho primogênito de Sebastião, uma das lideranças mais importantes da TI e, como tal, preparado para ocupar também esse lugar. Leonardo é visto por todos como uma *pessoa digna de confiança*. Entretanto, como podemos verificar em McCallum (2015:136):

[...] nenhum corpo individual é inteiramente confiável, qualquer que seja sua história pessoal. Esta é uma consequência da instabilidade corporal do pensamento (*xinan*). A confiança como pensamento tem uma qualidade líquida. [...] [P]ara muitos povos amazônicos, a corrente sanguínea é o veículo ativo da consciência. É como os pensamentos fluem pelo corpo. [...] [X]*inan* (os pensamentos) são transportados pelas veias e artérias do corpo em forma líquida, e de fato os sinais apontam para isto. Embora eu nunca tenha ouvido alguém dizer precisamente tal coisa, os *Huni Kuin* afirmaram que o pensamento permeia o corpo inteiro, como disseram a Kensinger nos anos 1950 e 1960.

Dessa perspectiva, Leonardo naquele momento era o mais digno de confiança da região, afinal havia assumido o posto de liderança da aldeia Jacobina recentemente. Também é filho de *liderança forte*, nas palavras de muitos *Huni Kuin*. Assim, podemos retomar o termo da ascendência proposta por Guerreiro Júnior (2011:104) e o atributo de possuidor de “bons pensamentos” como observado em McCallum (2015:136).

Sob essa luz, é possível analisar o caso de Francisco, chefe da T.I., presidente da Associação *Huni Kuin* do Breu (Akarib) e ex-professor da Escola Rainha da Floresta. Sua liderança estava em “corda bamba”, já que reside no Município de Cruzeiro do Sul (AC) e, como relatado pelos parentes *Huni Kuin*, quase não aparecia na Terra Indígena, o que dificultava o estreitamento das relações, no que tange à articulação de projetos e à própria comensalidade desse sujeito enquanto líder das necessidades particulares da comunidade, principalmente o fortalecimento da Akarib. Muitas reclamações referentes à *panema*<sup>9</sup> de Francisco e a sua pouca articulação política fizeram com que seu papel de professor da região fosse revogado pelos parentes *Huni Kuin*. A comunidade não o defendeu perante a Secretaria Municipal de Educação (SME) quando houve a revogação de seu salário de professor.

Importante ressaltar que a questão da liderança para os *Huni Kuin* é uma qualidade transitória, como podemos ver em Lagrou (1991:07): “O líder *Huni Kuin* só existe enquanto tiver a confiança do grupo, e isto apesar das ou graças às críticas que recebe”. Diferente, portanto, do observado por Guerreiro Júnior (2011:103) entre os Kalapalo. Assim, a liderança de Francisco estava estremecida e já não preenchia amplamente as qualidades essenciais de uma chefia clássica: a oratória, a moderação e a generosidade.

A partir desses exemplos, deduz-se que a construção da liderança a cargo da comunidade se cruza com o papel de professor construído na sociedade não indígena, o qual está restrito à ação pedagógica e administrativa no âmbito da escola, regulada pelo seu desempenho como docente, pela realização de relatórios, entre outros requisitos. No caso em tela, todavia, a comunidade atua como regulador do *professor-liderança* nas duas esferas: a indígena e a não indígena.

---

<sup>9</sup> Termo usado entre os *Huni Kuin* para se referir à preguiça, vítima de feitiço, tristeza, apatia e a fraco desempenho.

Contudo, podemos inferir ainda que a fabricação do corpo do *professor-liderança* é a mescla das duas sociedades, uma fabricação intercultural. A sociedade não indígena oferece a formação pedagógica e a informação política entre os dois polos, enquanto a coletividade *Huni Kuin* confere funcionalidade a esse conteúdo na organização social indígena, principalmente no que compete ao espaço da escola.

## Em terra de cego quem tem olho é rei: o professor na visão das instituições burocráticas

### Ato 1: Secretaria de Educação do Estado do Acre (SEE) e Secretaria Municipal de Educação (SME) de Marechal Thaumaturgo

Essa questão do professor ser uma liderança foi criada a partir do momento que foram criadas as escolas, ou seja, foi com a CPI [Comissão Pró-Índio do Acre]. Antes, tinha escolas, mas não em favor das comunidades; o objetivo era amansá-los, foi uma estratégia de amansamento e quando a CPI começa a fazer um trabalho em 1983, no Jordão, em Tarauacá, começou a se criar essa coisa do professor-líder porque o acesso à educação, à escrita faz com que ele tenha um maior acesso à cidade, à nossa sociedade principalmente. E isso empodera ele dentro da comunidade. O diálogo fica mais próximo. E ele vinha pra cidade fazia curso... então... aquela coisa: em terra de cego quem tem olho é rei" (Aparecida, Coordenadora SEE/AC. Entrevista concedida em 22 de novembro de 2014).

Aparecida, que foi coordenadora da educação escolar indígena no Estado do Acre, utilizou-se de um ditado popular para explicar a posição do *professor-liderança*: "em terra de cego quem tem olho é rei". Fato é que a liderança do professor, segundo o depoimento, reverbera apenas dentro da comunidade, nunca perante o Estado, nesse caso representado pela Secretaria de Educação.

Afinal, que sujeito é esse que se forma para a docência? Há a percepção de que se revela impossível ao professor em uma aldeia ser apenas um docente a ensinar uma técnica disso ou daquilo, porque ele estabelece relações em outras escalas, articulando o plano local com diferentes agentes do governo. O professor é protagonista nessas relações. Confrontos de visões são estabelecidos desde sua origem, afinal, aparentemente a criação do docente como liderança é uma construção "de fora para dentro", no discurso veiculado pelas instituições. Uma construção produzida por não índios, segundo Aparecida, para conduzir um processo de escolarização alternativo dentro das comunidades ameríndias:

Então a SEE pegou esse processo em andamento, dialogou com a CPI. A CPI foi quem orientou o primeiro curso de formação, elaborou um currículo mínimo para que a SEE trabalhasse o primeiro curso, ajudou a localizar as escolas, porque a CPI não atendia a todos, era um número pequeno e a SEE ampliou isso. A gente já pegou essas ideias, essas construções todas e seguimos (Aparecida, Coordenadora SEE/AC. Entrevista concedida em 22 de novembro de 2014).

Nesse contexto, desenha-se uma relação conflituosa, a partir dessa herança deixada pela CPI para a SEE. Como trabalhar com essa perspectiva de liderança se para o Estado o que interessa é o professor? Fato é que, como salientado por Davi, a reorganização do sistema social das comunidades foi permeada pelas construções da ordenação social da sociedade não indígena. Afinal, isso garante recursos a esses coletivos.

O papel de liderança do professor indígena, como dito, funciona como o elo na relação da aldeia com a sociedade não indígena. No entanto, representa um problema ao sistema burocrático, visto que o docente enquanto ator político e, de certo modo, como um sujeito que acessa determinados conhecimentos para a comunidade, posiciona-se como o mais adequado para articular diretamente com os atores não indígenas. Isso representa desafios e avanços tanto na perspectiva das comunidades e, principalmente, das instituições.

Mas como lidar com essas diferenças de perspectivas? O que está implicado nessas relações que torna esse sujeito pivô de conflitos ligados ao espaço escolar? São as percepções do que deve ser essa escola indígena, pois enquanto o governo atua com a marca de uma instituição de ensino diferenciada de modo verticalizado, os indígenas operam com a lógica da interculturalidade, que busca uma relação de troca horizontal.

Diferenças de perspectivas também acontecem no processo de escolha do professor indígena, visto que, enquanto as comunidades optam por determinados padrões de representatividade, que funcionam dentro daquela dinâmica social (a qual considera que a escola ultrapassa os limites da aldeia), a SEE busca outro conjunto de habilidades:

A gente concorda que seja pela comunidade, mas que se tenha critérios; muitas vezes, as comunidades não utilizam o critério da competência, o critério do conhecimento que o professor tem. Utilizam mais o parentesco, já melhorou bastante, à medida que as comunidades vão se conscientizando do papel da escola, vão buscando escolher o professor que se adeque a que querem. Mas, na maioria dos casos, os professores são escolhidos pelo critério do parentesco. Essa questão do parentesco é muito forte, quem escolhe o professor? É a liderança. A liderança muitas vezes usa o critério do parentesco. Muitas vezes na comunidade tem aquele indígena que estuda, se esforça, que tem facilidade na sala de aula, gosta, mas não é o escolhido, porque não está próximo, não é do clã. Nessas relações internas nós não interferimos, respeitamos. O nosso papel é dar formação. Não é concordância, é respeito (Aparecida, Coordenadora SEE/AC. Entrevista concedida em 22 de novembro de 2014).

Para Grupioni (2006:24), o professor indígena tem duas funções essenciais, pois ao passo que prepara discentes para conhecerem seus direitos dentro da sociedade envolvente, necessita assegurar que estes prossigam no exercício de sua cidadania dentro da comunidade: “[O]s professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes”.

É da competência do professor indígena também fazer o calendário escolar e elaborar o projeto político pedagógico de sua escola. Mas, para respeitar o Referencial Curricular, faz-se necessário constituir os objetivos educacionais, adaptar a grade curricular, selecionar o conteúdo das disciplinas, bem como elaborar um sistema de avaliação. Tais procedimentos também são parte das responsabilidades dos docentes indígenas. Essa não é uma empreitada simples: os órgãos oficiais de ensino dos Estados, em muitos casos, forçam os professores a cumprir os programas e não percebem que os princípios pedagógicos dos povos indígenas são baseados em outras lógicas de ensino-aprendizagem.

Exemplo dessa abordagem reside na adoção de determinados programas que são impostos como uma maneira de estabelecer metas no sistema nacional de educação. Dessa maneira, políticas públicas de alfabetização e letramento chegam de maneira engessada às comunidades indígenas e interferem diretamente na construção de currículos diferenciados, além de submeter o professor a determinadas burocracias.

Diogo relatou que alguns professores da Terra Indígena participam de um programa chamado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Por sua vez, é preciso compreender que o PNAIC “[...] é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”<sup>10</sup>.

O Pacto possui quatro princípios centrais que guiam o trabalho pedagógico na alfabetização:

1. o Sistema de Escrita Alfabetica é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

O Pacto prioriza o ensino de português e matemática; compromete os entes governamentais a realizar avaliações anuais; garante o apoio entre os estados e municípios, assim como conta com quatro frentes de atuação: formação continuada dos professores alfabetizadores; materiais didáticos; avaliações sistemáticas (no caso relatórios mensais, como citado pelo professor Diogo); além de gestão, mobilização e controle social<sup>11</sup>. É importante notar que a cartilha utilizada, nesse contexto, volta-se à educação do campo e acaba corroborando a imposição de políticas públicas generalizantes para uma realidade sociocultural totalmente específica e diferenciada como a indígena.

Apenas os professores que lecionam no primeiro ciclo (do 1º ao 3º ano) podem participar. No entanto, a remuneração adicional do PNAIC, de R\$200,00, só é paga algumas vezes, pois está condi-

10 Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso: 20-04-2015.

11 No site referente ao PNAIC, não fica claro como seria a gestão, mobilização e, principalmente, o controle social do programa com relação à educação escolar indígena.

cionada à entrega de uma ficha com o perfil da turma para a Secretaria Municipal de Educação (SME). A questão da ficha enumera uma série de fatores que dificultam o trabalho docente e também da SME. Um deles é que o relatório versa sobre a aquisição da cultura escrita e letrada da língua portuguesa, ao passo que em uma escola indígena, específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, as aulas são ministradas na língua materna, ou seja, em *hantxa kuin*. Outro exemplo, segundo o professor Diogo, se encontra na entrega da ficha. É preciso ir até a cidade mensalmente para isso, de modo a receber a bolsa. Por questões geográficas e financeiras, a eficiência dessa política educacional fica comprometida, devido à ausência do acompanhamento pedagógico nas aldeias, bem como ao custeio do combustível para o transporte a cargo do professor.

No caso específico da região do Breu, o acesso à terra indígena equivale a dois dias de viagem pelo rio Juruá e pelo rio Breu na época do verão, o que equivale a 100 litros de gasolina, com preço médio de R\$6,00 a R\$7,00/L. Já na seca, leva-se em torno de seis a nove dias e, provavelmente, consomem-se mais litros de gasolina. Ou seja, o valor da bolsa não cobre os gastos do acesso a ela. Além disso, o professor, para tê-la, acaba assumindo tantas obrigações que dificultam não só o seu trabalho, mas também comprometem o tempo de vivenciar o próprio grupo em suas práticas diárias.

O PNAIC está presente no município desde 2013 e o ideal é que a formação continuada dos alfabetizadores ocorra quatro vezes ao ano. No entanto, em 2014 apenas uma formação aconteceu, devido à ausência de recursos<sup>12</sup>. A princípio, os docentes indígenas não seriam incluídos na implementação da política no município. Os funcionários da SME relataram dificuldades com esse grupo, principalmente pela “falta de manejo” da língua portuguesa. Porém, o interesse em aprender por parte dos professores mobilizou a SME, que optou por incluir as comunidades indígenas.

Entretanto, como se vê, apesar dos esforços e da legislação específica, a efetivação da escola no meio indígena ainda encontra dificuldades de ordem prática e de resistências das esferas pertinentes do Estado. Uma delas é a indagação dos órgãos públicos sobre a educação específica e diferenciada e, também, sobre a forma pela qual os docentes indígenas atuam nas escolas. Destarte, têm-se gestores públicos forçando políticas que contrastam com a realidade sociocultural dos povos indígenas e, nesse caso, sobressaem-se os impedimentos burocráticos do sistema de ensino não indígena. Como reforça Grupioni (2009:61): “Com o passar dos anos, vê-se alargar a distância entre o que está preconizado como proposta de uma educação diferenciada e os meios administrativos postos em prática para efetivá-l[a]”.

Há outros fatores a serem analisados em termos burocráticos que os professores indígenas nem sempre compreendem. Por exemplo, qual a diferença entre a regulação da educação escolar indígena em âmbitos municipal e estadual? Aparecida, quando questionada sobre isso foi categórica:

Na verdade, não tem diferença, porque nós temos escolas municipais em três municípios aqui no Acre. Na resolução nº 3, está colocado que as escolas podem ser assumidas pelo município se tiver anuência da comunidade. A gente não tem nenhum documento até hoje que prove essa anuência. Mas esses três municípios resolveram assumir e no momento que assumiram as escolas multiplicaram, porque as comunidades começam a se dividir e formar novas aldeias, tem novos professores e

---

<sup>12</sup> Ver mais em: <https://www.facebook.com/pnaicmarechal.thaumaturgo?fref=ts>. Acesso: 21-04-2015.

isso faz com que se tenha mais renda. Em relação ao funcionamento da escola, em relação ao currículo, a escola indígena mesmo, como funciona, não tem nenhuma diferença. Os recursos são os mesmos, passam direto para o município ou para o Estado. Eu acredito que o que eles colocaram diferente é que as escolas municipais estão mais próximas das SME e às vezes facilita ou dificulta, e nós estamos mais distantes. O nosso contato é por meio do técnico que temos em cada município. A maioria desses técnicos são indígenas e eles fazem a ponte entre a gente e as escolas. Nós temos aqui as atividades de campo, que faz tempo que não fazemos. Temos a nossa presença direta, mas no geral a nossa presença é indireta. E não acontece como na rede municipal, em que eles conseguem resolver os problemas com o gestor. A contratação de professores parece mais fácil, os serviços que são oferecidos. Acho que é mais uma questão de relação de todos os recursos, orientações legais, tudo é a mesma coisa, não modifica. Marechal Thaumaturgo, Jordão e Santa Rosa do Purus são as localidades que possuem escolas indígenas na rede municipal. As escolas são do sistema municipal, mas quem dá formação é o Estado e quem faz o acompanhamento é o Estado. Nesses três municípios, a gente faz parcerias. O Estado assume a formação e o acompanhamento pedagógico (Aparecida, Coordenadora SEE/AC. Entrevista concedida em 22 de novembro de 2014).

Entretanto, quando vêm à tona problemas com relação à verticalização e ao descumprimento da legislação por parte dos municípios, Aparecida assume a fragilidade do sistema:

Esse conflito é antigo. Nós sempre perguntamos: vocês querem continuar na rede municipal? Porque tendo anuência da comunidade, vocês podem voltar pro Estado. É bastante complicado, nós não temos o controle de tudo. Mas a gente faz discussões, conversa com as equipes pedagógicas da SME, no entanto, existe uma resistência dos técnicos em aceitar um projeto diferente. A formação que eles têm e quando vão pra comunidade ocorrem os conflitos. Mas os nossos professores foram os responsáveis pela elaboração dos projetos, então, eles têm bastante conhecimento pra discutir com os técnicos da SME. Só que existe essa coisa da hierarquia, do poder. E aí não conseguem impor. A intervenção maior quem tem que fazer é a comunidade, não a gente, porque não estamos lá no dia a dia" (Aparecida, Coordenadora SEE/AC. Entrevista concedida em 22 de novembro de 2014).

É possível constatar que a educação indígena apresentou um crescimento significativo nos últimos anos, conforme podemos observar na tabela abaixo, o que não quer dizer que a qualidade tenha seguido nesse mesmo ritmo, assim como o capital destinado às escolas diferenciadas não registrou aumento significativo. O Estado somente investiu a mais como resposta às demandas dos povos indígenas.

**Tabela 1 - Número de estabelecimentos de Educação Escolar Indígena no Brasil, de 1999 a 2005**

<b>Unidades da Federação</b>	<b>Número de Escolas Indígenas 1999</b>	<b>Número de Escolas Indígenas 2005</b>
Brasil	1.392	2.323
Acre	75	136
Alagoas	10	13
Amapá	38	57
Amazonas	370	783
Bahia	35	51
Ceará	24	36
Espírito Santo	10	7
Goiás	2	2
Maranhão	138	225
Mato Grosso	145	176
Mato Grosso do Sul	63	46
Minas Gerais	5	10
Pará	62	91
Paraíba	29	28
Paraná	24	28
Pernambuco	46	119
Rio Grande do Sul	40	49
Rio de Janeiro	2	3
Rondônia	48	69
Roraima	135	257
Santa Catarina	25	31
São Paulo	7	29
Sergipe	1	1
Tocantins	58	76

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+sobre+educa%C3%A7%C3%A3o+escolar+ind%C3%ADgena+no+Brasil/fcaed45e-c69f-4767-8b91-055e416aec48?version=1.1>

De sua perspectiva como Secretária Municipal de Educação de Marechal Thaumaturgo, Fátima pondera sobre o seu trabalho com as populações indígenas da região:

Sabemos que eles atuam com educação diferenciada e nós respeitamos isso. Então, fazemos os acompanhamentos. Antes eu não sabia o trabalho de um supervisor, mas depois da caminhada

participei de uma formação pra técnico indígena, em 2012, então comecei a entender qual o meu papel ao chegar nas aldeias. Avaliar tudo, não só o trabalho do professor, mas a participação da comunidade. No nosso caso aqui, todos dão aula, os pajés, os agentes de saúde, os agentes agroflorestais. É importante observar como eles estão se adaptando com essa escola. Eles alfabetizam as crianças na língua indígena. Eu observo pra ver se eles realmente estão usando a identidade deles (Entrevista concedida em 19 de dezembro de 2014).

Importante ressaltar que a SME, nesse caso específico, atua mais como um órgão fiscalizador que de fato como um ente que assessorava e acompanhava as escolas e os professores indígenas. Discurso semelhante me foi relatado pelo assessor pedagógico indígena da região, contratado tanto pelo Estado quanto pelo Município, quando o acompanhei no final do ano letivo de 2014 nas aldeias indígenas da TI do Breu. Sua preocupação era a coleta dos relatórios e boletins, como também a realização de novas matrículas – pois, segundo ele, quanto mais matrículas, mais verba para as escolas. Mostrou-se categórico ao afirmar que o seu trabalho consistia em fiscalizar a atuação dos professores no cumprimento da carga horária e dos processos administrativos cabíveis, haja vista que, com isso, conseguiam garantir verba para a merenda escolar, os materiais didáticos e os salários dos docentes.

Fátima, ao longo de nossa conversa, sempre se mostrou preocupada com os documentos, posto que, aparentemente, existe uma grande dificuldade de fazer com que os professores atuem na esfera administrativa, para além da docência. Segundo ela:

Antes, os documentos não importavam muito com relação às escolas indígenas, mas, com o tempo, descobrimos que não era o professor que preenchia o boletim, mas sim o aluno. No entanto, é necessário, porque quando eles saem da aldeia, quando termina o 5º ano, precisam dar a continuidade do saber e, por precisar da transferência pra vir estudar aqui no município, foi quando começamos a implementar essa coisa do boletim, do relatório final, pois se precisa desses documentos aqui na cidade. Existe uma lei. Não tem como eles terem acesso à escola da cidade sem esses documentos (Entrevista concedida em 19 de dezembro de 2014).

Mais uma vez, nos deparamos com o confronto entre a diferença da educação escolar indígena e o sistema regular de ensino. A primeira é submetida aos mesmos padrões de avaliação e monitoramento do segundo. Talvez por esse motivo, muitos municípios optem por endurecer no que diz respeito a calendários específicos, disciplinas, materiais didáticos, entre outros. Mais um exemplo da falta de autonomia e de diferenciação concreta da escola indígena é a avaliação dos estudantes pela Provinha Brasil<sup>13</sup>, que não aprecia a especificidade de cada povo ameríndio e, dessa forma, não leva em consideração o direito à educação diferenciada.

---

13 A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

## Ato 2: Organização do Professores Indígenas do Acre (OPIAC)

Naquela época, quando a CPI começou a atuar no Acre, foram feitas muitas viagens, começou um mapeamento das Terras Indígenas e com isso não tinha nenhum professor. A CPI trouxe 28 professores indígenas pra ensinar operações matemáticas, não era nem ler e escrever, mas aprender matemática. E, naquela época, esse professor que veio tinha essa função de pesquisar, de liderar, pesquisar sobre as línguas, os conhecimentos, coordenar o povo pra reivindicar os direitos. Naquele época, tinha essa necessidade. A educação é a base. Com o tempo, fomos pra 40 e hoje temos 590 professores, destes 120 são graduados no Ensino Superior (Marli, coordenadora da OPIAC. Entrevista concedida em 26 de novembro de 2014).

Marli é professora indígena e, como tal, situa o contexto histórico da categoria de docente enquanto liderança, em meio às lutas dos povos ameríndios pelo direito à terra, educação e saúde. Reafirma a atual posição desse professor dentro da comunidade, com o papel essencial de assegurar as condições dessa educação, em confronto com o estabelecido pelos órgãos burocráticos no cotidiano. Analisa, ademais, as quatro atribuições da docência na esfera da sociedade envolvente:

Estamos revendo esses critérios, os quatro: professor articulador, pedagógico, intercambista e político. Hoje, tem que ser feito com mais cuidado, porque tem outras pessoas fazendo isso também. No entanto, foi com muita luta que conseguimos todas as nossas especificidades e, hoje, a SEE que obrigar o professor a ficar apenas no âmbito pedagógico, quer que ele vire um professor branco. A gente sabe que isso não é possível, porque pra gente é diferente. A escola veio pra respeitar a gente e não a gente respeitar a escola. Ela chegou por último. A escola-prédio, o mundo da escrita e da leitura. Pelo menos com o início da escolarização diferenciada, a gente aprendeu a fazer política porque se não tivesse aprendido, pensa só? O que acontece atualmente é que o professor deixou um pouco essa coisa do político, de reivindicar os direitos, porque eles acham que, como funcionário do Estado, pode cortar o salário. Então, fazem na medida do que pode ser feito. E com isso, ficam presos. Essa coisa de professor-liderança fracassou porque não estão defendendo muito mais a causa. Quando chega as coisas, as políticas, tudo pra escola, eles não querem mais ver se serve pra comunidade, só recebe. E se a comunidade reclama, eles acabam sendo uma barreira. É isso que estamos vivendo hoje (Entrevista concedida em 26 de novembro de 2014).

Marli faz uma análise da conjuntura, em que o exercício do professor enquanto liderança ficou comprometido no momento em que a SEE assumiu a administração da educação escolar indígena. Afinal, desde o início do processo de escolarização, o que foi construído e ensinado para essas populações residia na política interétnica. Não do ponto de vista de que os povos indígenas não faziam política, mas sim, uma política institucional, o ato de fazer política para reivindicar direitos. Nesse contexto, a escola é um veículo de compreensão do mundo dos brancos, um mundo que se impôs sem nenhuma diplomacia. Assim, a escola vem da necessidade diplomática de atuar nessa sociedade envolvente.

Nessa perspectiva, o docente atua essencialmente como mediador, um filtro para o mundo dos brancos. Marli endossa o que Davi disse antes, que o professor é um assessor. No entanto, o Estado articulou a educação a outras esferas, de tal maneira que acabou aparelhando o professor indígena. Ou

seja, a partir dessa técnica de torná-los funcionários via contratos temporários, o Estado mantém os indígenas na insegurança, afinal, não existem concursos públicos diferenciados para o cargo de docente que garantam a permanência em sala de aula e, consequentemente, o exercício das funções de político e assessor fica vulnerável. Logo, não se pode exercer muito bem nenhuma das duas frentes de trabalho, em virtude da submissão a duas esferas sociais completamente diferentes, totalmente divergentes.

Nesse caso, características de liderança na comunidade ficam comprometidas, visto que, como funcionário do Estado, muitas vezes o professor não reivindica direitos coletivos por insegurança ou medo, como, por exemplo, da já mencionada possibilidade de perda de salário. Isso coloca em xeque, ao mesmo tempo, o seu eventual exercício de generosidade na aldeia, bem como a demonstração de capacidade oratória que se espera dele. Dessa forma, esse sujeito está imerso em um labirinto criado pelo sistema burocrático.

A OPIAC, enquanto órgão representativo, passa a ter um papel de guia. Embora também esteja aparelhado, carecendo das condições plenas de atuar como interventor e reivindicador de direitos, não deixa de buscar recriar, diante da sociedade envolvente, seu papel de representação indígena:

A OPIAC está pra defender a política de educação indígena. O papel da OPIAC é fazer com que o professor seja beneficiado com todos os programas que o governo oferece: concurso público, formação, acompanhamento pedagógico, material didático, material escolar. A nossa obrigação é orientar esses professores de acordo com a legislação (Marli, coordenadora da OPIAC. Entrevista concedida em 26 de novembro de 2014).

Assim, cabe ao professor lidar com duas concepções opostas de sua categoria e, principalmente, do papel da escola na sociedade. O que está em jogo aqui são entendimentos divergentes de educação e de perspectivas de futuro, diante da sociedade envolvente.

### **Ato 3: Comissão Pró-Índio do Acre (CPI)**

A categoria de professor indígena, por um lado, segue um recorte do professor clássico, aquele que tem um grupo de estudantes, que coordena, ensina, que está totalmente associado a letramento, alfabetização. Porque ter uma população não alfabetizada dentro dessas sociedades era um sinal de desigualdade, quer dizer, aprender a ler e escrever era ter acesso à informação pra acompanhar uma porção de coisas de fora. Que é diferente daquela educação *Huni Kuin*, com muita observação, experimentando, seguindo os conselhos dos mais velhos, enfim. Um universo complexo dos modos de aprender dessas sociedades. O professor tinha também que aprender esses modos, junto com essa escola. Isso constitui o ser nessas sociedades, a escola também tem que estar junto com esses modos tradicionais. Desde o começo, você tinha que lidar com uma escola com essa interculturalidade, pra eles e pra nós (Helena, coordenadora da CPI. Entrevista concedida em 14 de janeiro de 2015).

A CPI, como pioneira no processo de escolarização indígena no Estado do Acre, sempre buscou atuar em conjunto com esses professores e formá-los para a compreensão do mundo não in-

dígena, em uma perspectiva de associação de conhecimentos de ambos os lados, que visa a garantir a cidadania indígena, em um Estado marcadamente indiferente e violento ao modo de viver dessas populações. Assim,

[e]sse professor foi participando desses cursos de magistério indígena justamente pra dar conta dessa concepção de escola diferenciada. Se, num primeiro momento, era ensinar aprender a ler e escrever no primeiro curso da CPI, posteriormente era lidar com toda complexidade que emana e circunda o ambiente deles. E aí o que acontece é muito difícil. Trabalhar a formação, qualificar, desenvolver e aprimorar certas competências em alguns indivíduos que eram esses professores. Então, a equipe da CPI voltava pra Terra Indígena com esses professores pra fazer o acompanhamento pedagógico, pelo menos uma viagem por ano. Era necessário e ainda é batalhar pelas condições de trabalho para o exercício dessa atividade docente. Acompanhamento pedagógico, relação dele na comunidade, os modos próprios de ensinar e aprender. Os materiais didáticos em língua indígena. O professor então é o sujeito com quem se conversava e com quem a gente trocava, a qualificação para quem chegava. Professor tinha que fazer tudo isso sozinho na comunidade. Essa categoria então passa por isso. Esse sujeito que está tendo uma formação, específica, qualificada e regular que tem que dar conta desse universo todo, de educação, de cultura, de construção de conhecimento, manutenção de conhecimento. Concentrado nele por conta dessa formação (Helena, coordenadora da CPI. Entrevista concedida em 14 de janeiro de 2015).

O projeto de instrumentalização desse sujeito oriundo de uma comunidade indígena abrange, desse ponto de vista, uma aquisição de conhecimentos, símbolos que o tornam importante dentro da comunidade, pois, além de alfabetizar os parentes, sua atuação tem por característica mobilizar a comunidade em prol da manutenção da terra, dos saberes tradicionais, entre outros. O fato de ser uma liderança é intrínseco a esse processo.

A categoria faz a integração de uma docência com modos, práticas e jeitos de ser muito próprios. O cuidado todo é que não se eliminasse esse jeito de ser indígena. Primeira pergunta: o que você quer aprender? E pra quê? Não existem no Brasil ambientes escolares que te dão essa oportunidade. Precisava ter essas figuras, com disponibilidade pra essa formação. Por que eles são lideranças? Do ponto de vista da formação e da informação, acabam sendo lideranças. Indivíduos que têm formação anual e regular e contato com várias culturas indígenas e a nossa não indígena. Então, isso é de uma riqueza para o ser humano. Eles se destacam por isso (Helena, coordenadora da CPI. Entrevista concedida em 14 de janeiro de 2015).

#### **Ato 4: Conselho Indigenista Missionário (CIMI)**

O ponto de partida é a compreensão de como os diversos atores e a própria comunidade indígena notam a educação escolar indígena. Acho que é um problema conceitual fundamental. Porque a concepção enquanto comunidade é uma coisa, sobre essa educação escolar, o que é o professor. E cursos, os espaços que o professor faz, são uma outra coisa. E o que a SEE discute, debate e, enfim, tenta implementar, é ainda uma outra coisa. Entendeu? Então, as relações em torno, não só do professor, mas em torno do conjunto dessas concepções, do que seria ou de como seria a educação escolar indígena, vêm com uma aura. É importante pra gente observar a questão da re-

lação de poder da educação escolar, de um modo geral, e, evidentemente da indígena, de modo muito especial. Quando a própria constituição garante uma educação diferenciada, em que esse diferenciado pressupõe autonomia, a ideia, essa é a nossa leitura aqui do CIMI, o que está por trás é uma escola autônoma e não uma escola adequada. Porque autonomia é diferente de adequação. Ao se adequar, você nega a própria autonomia. Então, a simples existência administrativa da SEE é uma prova concreta de que não há essa autonomia das escolas indígenas. O que significa dizer que o diferenciado não existe, deixa de existir na medida em que não há autonomia. Não estamos falando de uma questão estrutural, estamos falando de uma questão pedagógica. O que estamos dizendo é: se a forma de transmitir conhecimentos e a forma de absorver esses conhecimentos não for autônoma do povo, então a educação escolar indígena é uma farsa (Pedro, indigenista do CIMI/AC. Entrevista concedida em 21 de novembro de 2014).

Pedro pontua em seu depoimento um conflito epistemológico sobre a educação diferenciada quando esta passa a ser orientada e coordenada pela SEE. Enfatiza a construção dessa política educacional como uma manobra de controle, principalmente nos estados com uma parcela significativa de populações indígenas. Contra essa situação, defende a autonomia dos povos indígenas em gestar, gerir e conduzir os próprios processos de escolarização.

Você tem muito limitado o lugar da escola e do professor. Isso é também entre os *Huni Kuin*, sabe? Então a participação na vida comunitária termina quando o indivíduo vira professor. Por exemplo, às vezes, quando o indivíduo está no ritual não é professor, é *Huni Kuin*. Mas tem esse papel de professor-liderança, essa figura pra sustentar. Essa é uma exigência moral, isso não está escrito em um papel de conduta. A SEE coloca essa exigência na cabeça do professor, é um grande mal. Coloca e funde lá dentro, entendeu? Isso aí está na cabeça dos *Huni Kuin*, na cabeça de todo mundo. Não por eles. Mas pelo modelo da nova economia, o nome disso é tutela. Tutela normal, por conta da Funai [Fundação Nacional do Índio], mas existem as tutelas específicas por conta de ONGs e secretarias. Então, a SEE exerce tutela sobre os professores. E essa tutela impede a autonomia. Impede os professores de serem eles mesmos. Eles deixam de ser *Huni Kuin* pra serem professores. Quando deixa de ser professor, volta a ser *Huni Kuin*. É uma coisa louca, porque não é assim na vida real deles. Não é assim. Pajé é pajé 24 horas por dia. Não existe isso. Então, esse modelo de separação começa exatamente com a escola nesse processo, quando faz isso. Você passa a ter papéis e isso é muito complicado. Porque a ideia de liderar, por exemplo, passa a ser falha. O professor enquanto professor, ele não pode ser líder. Está entendendo como é? Porque, efetivamente, o processo do exercício do professor não é dele próprio, é da SEE que tutela. Então, concretamente, quando um professor se posiciona como liderança, efetivamente, está liderando em nome de algo ou alguém. O poder de liderança dele não foi dado pelo povo. Mas pela SEE. E é a SEE que paga o seu salário. Isso é complexo. A gente não tem ideia. Mas isso atinge brutalmente a estrutura epistemológica do professor. Existe uma contradição interna, um sujeito que é do mundo, que circula pelo seu próprio mundo e o mundo do branco. E, de repente, está limitado a determinadas normas, diretrizes. Então, nós precisamos discutir isso. O resto é futilidade (Pedro, indigenista do CIMI/AC. Entrevista concedida em 21 de novembro de 2014).

A perspectiva que o CIMI adota do professor-liderança, bem como da própria escola, é reduzível, no sentido de que tal papel surge imposto pelas instituições. Essa visão contradiz o próprio modo

indígena de operar com o mundo dos *nawá*, como exposto antes. Os processos pelos quais a SEE e as ONGs tentam encaixotar a figura desse sujeito não se dão, necessariamente, como nas comunidades. São percepções muito divergentes a respeito desse ator em todas as esferas em que transita.

De fato, nem todo docente é visto por sua comunidade obrigatoriamente como liderança, mas ao sair da sua aldeia, opera como um embaixador, um porta-voz da sua cultura. É preciso comunicar no mundo do branco a sua origem, marcar uma posição enquanto representante e articulador do seu povo. Comunicar a alteridade para estabelecer uma relação e uma política interétnica. Reduzir essa atuação a simples controle da SEE no âmbito da aldeia é ignorar as especificidades, a lógica operacional da organização social à qual o professor corresponde.

Assim, cabe ressaltar que os olhares para esse sujeito, enquanto docente e liderança, são essencialmente baseados em visões etnocêntricas de relações de poder e da função de professor. Mediante essa perspectiva, o desenvolvimento do processo de educação escolar indígena fica comprometido, visto que os órgãos institucionais que a regulam e operacionalizam não compreendem e trabalham em conjunto com as comunidades, em suas respectivas particularidades. No entanto, cabe aos órgãos indigenistas construírem reflexões sobre essa escola indígena ainda em construção. No tópico a seguir, para fins de encerramento, discute-se como o corpo dessa escola coexiste mediante tantas perspectivas.

## Considerações finais

Como visto ao longo do artigo, o professor-liderança é a personificação da escola na comunidade *Huni Kuin*. Figura enquanto representação da ponte entre os conhecimentos dos *Huni Kuin* e dos *nawá*. Isso posto como ponto de partida, vale ressaltar a importância dele como detentor, comunicador e, principalmente, tradutor desses saberes. Essa visão concebe a escola enquanto parte criada e constituída. É, por excelência, um espaço de elaboração de saberes, de maneiras variadas de viver, de agregar, dividir e somar.

A escola indígena, junto do professor-liderança, se elabora, ao mesmo tempo, diante da perspectiva das instituições da sociedade *nawá*, como também daquela da sociedade *Huni Kuin*, abraçando como um de seus fundamentos essenciais a incorporação de um projeto de interculturalidade. No entanto, do ponto de vista lógico, essa baliza intercultural está mais afinada com o discurso proferido pelos professores *Huni Kuin* e com a comunidade do Breu de uma maneira geral, que àquele dos órgãos institucionais com os quais mantêm uma relação direta.

Supõe-se dessa lógica uma troca de conhecimentos de maneira horizontal ou, minimamente, um desejo de simetria, da perspectiva dos *Huni Kuin* (a que aqui nos interessa) e que, por fim, algo está sendo dado, assim como, por ora, igualmente recebido. Porém, de acordo com as Secretarias de Educação, tanto municipal quanto estadual, há uma perspectiva de “troca” vertical. Mas como se dá essa suposta troca, a fim de estruturar, de fato, uma escola que constrói a educação *Huni Kuin*?

Entre os *Huni Kuin*, conforme salienta Lagrou (1998:39), as posições das relações são sempre permutáveis. Ou seja, “esta relação não denota uma reversibilidade de posições em que sujeito significa agência e objeto passividade, mas uma intersubjetividade em que ambas as posições apresentam a qua-

lidade da agência e da subjetividade". A escola, enquanto estrutura ativa, é também passível de "regular" essas relações, como explicita McCallum (2005:229):

[...] por meio do engajamento com o mundo fenomenal – ou seja, com objetos e seres que, para os *Huni Kuin*, são concomitantemente materiais e imateriais, visíveis e invisíveis; a forma e a aparência dependem da condição corporal (consciente, inconsciente) do observador. As relações de proximidade nunca são dadas *a priori*, pois precisam ser construídas materialmente e reafirmadas sempre.

A percepção fina da questão consiste em compreender que, enquanto as instituições marcam sempre o fator *diferencial* da educação escolar indígena como primordial e vertical, os indígenas buscam continuamente marcar, apesar de contradições internas sobre concepções do *que é* e do *que deve ser* a escola *Huni Kuin*, o fator *intercultural* diante de uma perspectiva de troca horizontal, de desejo pela simetria.

Nessa visão cosmológica dos *Huni Kuin*, a escola, enquanto espaço de construção de conhecimentos diferenciados e interculturais *na* e *para* a comunidade, atua pontualmente na objetificação da troca, do ponto de vista da diferença e da identidade, pois, "[...] para ser capaz de lidar com a alteridade deve-se aprender a tornar-se outro ou imitar o ser outro no sentido de captar seu ponto de vista no mundo e, assim, ganhar poder sobre a situação interativa" (Lagrou, 1998:39). Contudo, a perspectiva adotada pela SEE e SME não condiz com esse desejo, o ideal de simetria, mas sempre se dirige à aspiração de "encaixotar" e enrijecer os conhecimentos pertinentes à escola, principalmente aos sujeitos que dela participam. O erro persiste em configurar a escola indígena sempre nos moldes da escola do *nauá*.

Sob essa luz, sempre será desafiador conduzir um processo de pedagogia libertária, autônoma e eficaz. Pois, o discurso não se alinha à prática e a ausência de assessoria pedagógica na construção de concepções de educação *diferenciante* arruína as possibilidades diversas das escolas indígenas. Conforme expõe Freire (2010:44), a

[...] educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação. A opção, por isso teria de ser também, entre uma 'educação' para a 'domesticação', para a alienação, e uma educação para a liberdade. 'Educação' para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

Assim, o professor-liderança é um agente importante na transmutação e comunicação de conhecimentos, seja para a comunidade indígena, seja para os agentes públicos que se inter-relacionam com as suas compreensões no que tange à escola. Esse docente corporifica, de fato, a escola *Huni Kuin*.

*Maria Zenaide Gomes de Castro é Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professora de Educação Básica na Secretaria de Estado do Distrito Federal (SEEDF). Foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre 2013 e 2015.*

## REFERÊNCIAS

- Bergamaschi, M. A., & Medeiros, J. S. (2010). História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, 30(60), 55-75. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>
- Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21013%3Adiretrizes-para-a-formacao-de-professores-sao-homologadas&catid=202&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21013%3Adiretrizes-para-a-formacao-de-professores-sao-homologadas&catid=202&Itemid=86)
- Brasil. Congresso Nacional. (2001). *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)
- Brasil. Ministério da Educação. (1998) *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (1999). *Parecer CNE/CEB n. 14. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (1999). *Resolução CNE/CEB n. 03. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*. Brasília: MEC.
- Brasil. Congresso Nacional (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Carneiro da Cunha, M. (1999). Xamanismo e Tradução. In A. Novaes (org.). *A Outra Margem do Ocidente* (pp. 223-236). São Paulo: Companhia das Letras.
- Carneiro da Cunha, M. (2009). “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: *Cultura com aspas e outros ensaios* (pp. 311-373). São Paulo: Cosac Naify.
- Clastres, P. (2003). Troca e poder: filosofia da chefia indígena. In: *A Sociedade contra o Estado – pesquisas de antropologia política* (pp. 45-63). São Paulo: Cosac & Naify.
- Clastres, P. (2004). *Arqueologia da Violência*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Cohn, C. (2005). Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, 23(02), 485-515.
- Cohn, C. (2014). A Cultura nas Escolas Indígenas. In P. de N. Cesarino, & M. C. da Cunha. *Políticas culturais e povos indígenas* (pp. 313-338). 1<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Ferreira, P. R. N. (2010). *Na remenda do céu com a terra: escolas diferenciadas não são Huni Kuí*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Francheto, B. (2006). Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In L. D. B. Grupioni (org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* (pp. 191-198). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Francheto, B. (2010). Micol Brazzaben, “La Scuola di Carta: una ricerca di antropologia della formazione tragli insegnanti tikmu’un del minas gerais”. *Etnográfica*, 14 (2), 407-411. <https://doi.org/10.4000/etnografica.344>

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Guerreiro Júnior, A. R. (2011) Aliança, chefia e regionalismo no Alto Xingu. *Journal de la société des américanistes*, 97(2), 99-133. <https://doi.org/10.4000/jsa.11902>

Grupioni, L. D. B. (2013). Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. *Pro-Posições*, 24(2), 69-80. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200006>

Grupioni, L. D. B. (2008). *Olhar Longe, porque o Futuro é Longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Gusmão, N. M. M. (1997). Antropologia e Educação: Origens de um diálogo. *Cad. CEDES*, 18(43), 8-25 . <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>

Huni Kuin, J. P. M. et al. (2002). *Índio do Acre: História e Organização*. 2 ed. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre.

Lagrou, E. M. (1991). *Uma Etnografia da Cultura Huni Kuin: Entre a Cobra e o Inca*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Lagrou, E. M. (1998). *Caminhos, Duplos e Corpos*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

McCallum, C. (1998) Alteridade e Sociabilidade Kaxinauá: Perspectivas de uma antropologia da vida diária. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 13(38), 127-136. <https://doi.org/10.1590/S0102-69091998000300008>

McCallum, C. (2013). Intimidade com estranhos: Uma perspectiva Huni Kuin sobre confiança e a construção de pessoas na Amazônia. *Maná*, 19(1), 123-155. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132013000100005>

McCallum, C. (2015). Espaço, pessoa e socialidade ameríndia: sobre os modos Huni Kuin de relacionalidade. *Revista de Antropologia*, 58(1), 224-256. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2015.102107>

Sampaio, J. A. L. (2006). O resgate cultural como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In L. D. B. Grupioni (org). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* (pp. 165-174). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Seeger, A., DaMatta, R., & Viveiros de Castro, E. (1979). A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, 32, 2-19.

Tassinari, A. M. I. (2001). Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: A. L. da Silva, & M. K. L. Ferreira (orgs). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* (pp. 44-70). São Paulo: Global.

Weber, I. (2004). *Escola Kaxi: História, Cultura e aprendizado escolar entre os Kaxinawá do Rio Humaitá (Acre)*. (Dissertação de Mestrado). Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Weber, I. (2006). *Um Copo de Cultura: os Huni Kuin do Rio Humaitá e a escola*. Rio Branco: EDUFAC.

## **O PROFESSOR-LIDERANÇA HUNI KUIN DO BREU E OS SEUS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO: UMA ETNOGRAFIA DAS RELAÇÕES**

**Resumo:** A categoria *professor-liderança* é enunciada constantemente entre os *Huni Kuin*, povo indígena que habita uma extensa faixa territorial entre o Brasil e o Peru. Emergem, assim, questionamentos a respeito desse sujeito como mediador essencial entre a escola, aldeia e as instituições estatais representantes da educação. O objetivo deste artigo é analisar esses contextos em que os professores indígenas *Huni Kuin* estão inseridos e, principalmente, as relações que constituem nesse universo, com Secretarias de Educação (Municipal e Estadual), Organizações Não Governamentais e suas respectivas comunidades.

**Palavras-chave:** Huni Kuin; Educação escolar indígena; professor; liderança; relações interétnicas.

## **THE HUNI KUIN TEACHER-LEADER FROM BREU VILLAGE AND YOUR ACTING CONTEXTS: AN ETHNOGRAPHY OF RELATIONSHIPS**

**Abstract:** The teacher-leader category is constantly enunciated among the *Huni Kuin*, an indigenous people who inhabit an extensive territorial strip between Brazil and Peru. Thus, questions emerge about this personage as an essential mediator between the school, village, and state institutions representing education. The objective of this article is to analyze these contexts in which the *Huni Kuin* indigenous teachers are inserted and, mainly, the relationships that constitute in this universe, with Education Secretariats (Municipal and State), Non-Governmental Organizations, and their respective communities.

**Keywords:** Huni Kuin; Indigenous School Education; Teacher; Leader; Interethnic Relations.

RECEBIDO: 30/04/2020

ACEITO: 11/01/2021

# A importância da escola no processo de afirmação da identidade linguística Kiriri

VANESSA COELHO MORAES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA), SALVADOR/BA, BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-1805-2469](https://orcid.org/0000-0003-1805-2469)

Os Kiriri são uma etnia indígena, situada no contexto dos povos indígenas do Nordeste. Localizados no Norte da Bahia, no município de Banzaê, ocupam um território octogonal, que teve seu decreto de homologação dos 12.320 hectares em 1995. Nele vivem aproximadamente 4 mil indígenas distribuídos em 13 aldeias.

Com base em minha pesquisa de natureza etnográfica<sup>1</sup> sobre o processo linguístico dos Kiriri (Moraes, 2020), neste artigo, pretendo discutir a relação entre língua e identidade a partir da escola. Destaco que embora não saibam como falar sua língua cotidianamente, os Kiriri buscam efetivar um processo de “revitalização linguística”, entendendo esse conceito a partir da perspectiva de Bruna Franchetto (2020:2), a qual afirma que “revitalização linguística consiste na pesquisa e desenvolvimento de metodologias de manutenção e propagação do uso de línguas ameaçadas [...] ou extintas”. A partir disso, pretendo compreender as dificuldades desse processo no âmbito da escola, bem como os desafios colocados para promover a disciplina de Língua Indígena.

Na primeira seção do artigo, apresento elementos da história desse grupo, focando em questões linguísticas e educacionais, a partir dos textos de Leite (1945), Dantas, Sampaio e Carvalho (1992), Pompa (2001) e Coelho (1999). Em seguida, discuto o processo de retomada territorial desse grupo, pois é nele que a escola indígena e a língua Kiriri assumem maior relevância. Para isso, a partir do livro de Bandeira (1972) farei uma breve descrição de como estavam socialmente antes da retomada; tendo consideração os trabalhos de Nascimento (1994) e de Brasileiro (1996) mostrarei como eles se reorga-

<sup>1</sup> Tendo em mente a perspectiva de Ingold (2015) sobre o trabalho antropológico, passei três meses em campo em 2019, ficando em casas de diferentes lideranças. Nesse período conversei e convivi com professores, lideranças e funcionários das escolas Kiriri e frequentei, em diferentes momentos, as três principais escolas que irei descrever. Também assisti a algumas aulas de Língua Indígena e Cultura e Identidade. Além disso, estive presente em algumas reuniões escolares, em rituais, nas atividades didáticas no “dia do índio” e acompanhei a luta dos Kiriri no evento Acampamento dos Povos Indígena da Bahia.

nizaram. Correlacionarei isso com as noções de identidade formuladas por Gimenéz (2007) e Reesink (1983) e ao conceito de etnogênese de Bartolomé (2006).

Na terceira seção do texto, detengo-me sobre o que é educação diferenciada e como a observamos nas escolas Kiriri. Sob a ótica de Tassinari (2000), analiso a escola como um espaço de fronteira. Na sequência, detalho o processo linguístico através das disciplinas específicas, mostrando como as disputas intraétnicas repercutem na disciplina de Língua Indígena. Por fim, sintetizo os principais elementos do texto e a relevância da reflexão proposta nesse artigo.

## Um pouco da história étnica e linguística do povo Kiriri

Nos séculos XVI e XVII os Kiriri viviam em aldeamentos missionários dos jesuítas. Nesse período, como nos mostra Pompa (2001), a Companhia de Jesus<sup>2</sup> enviou para diversos lugares do mundo padres missionários para que pudessem ampliar o número de fiéis ao cristianismo, pois acreditava-se que grupos não europeus eram culturalmente inferiores e era necessário “elevar” sua cultura, fazendo com que incorporassem hábitos e crenças europeias. Compreendia-se que a única religião verdadeira e correta era o cristianismo e todas as outras eram formas errôneas de evocar um certo tipo de espiritualidade que não conduziria o ser humano ao “reino de Deus”. Além disso, esse processo colaborava para a pacificação dos povos, facilitando as entradas no Sertão e a expansão econômica. Assim, os missionários da Companhia de Jesus cumpriam uma dupla função: catequizando outros povos e expandindo o cristianismo, além de auxiliar a promover o processo de colonização.

De acordo com Dantas, Sampaio e Carvalho (1992) existiam Kiriri nos aldeamentos missionários conhecidos como Saco dos Morcegos, Juru (atualmente a cidade de Tomar do Geru/SE), Natuba (atual Nova Soure/BA) e Canabrava (hoje Ribeira do Pombal/BA). O que perdurou por mais tempo foi o de Saco dos Morcegos, onde localiza-se o atual território indígena Kiriri. Muitas etnias encontravam-se em aldeamentos missionários, pois fora destes poderiam correr o risco de morrer, sendo perseguido pelos colonos. Apesar da vida nos aldeamentos ser uma alternativa para sua sobrevivência, eles eram submetidos a um conjunto de violências e constrangimentos que discriminava seu modo de ser e promovia a catequese (Leite, 1945)<sup>3</sup>.

A comunicação dos jesuítas com os indígenas tornou-se fundamental para implementar o projeto missionário. Assim, os padres foram estudando e aprendendo as línguas nativas e algumas obras jesuíticas sobre línguas indígenas foram escritas de modo a instrumentalizar os missionários, viabilizando a expansão da catequese e a compreensão da confissão dos indígenas. Como não era possível fazer obras sobre todas as línguas, as que eram elaboradas diminuíam as diferenças dialetais, descrevendo

2 A Companhia de Jesus foi fundada por Santo Inácio de Loyola em plena Contra Reforma, no ano de 1534. Ele e um grupo de estudantes da Universidade de Paris fizeram votos de obediência à doutrina da Igreja Católica. Foram reconhecidos pela bula papal em 1540. Procuravam combater o protestantismo, pregando o cristianismo e uma rígida obediência a essa doutrina. Essa instituição tinha como objetivo catequizar povos e nações inteiras, chegando ao Brasil com esse propósito por volta de 1549.

3 Catequizados, os indígenas não podiam praticar sua religiosidade. Eram constrangidos a aprender o português e trabalhavam para promover o aldeamento, construindo obras como igrejas e colégios, além de plantar e colher para todos que viviam nesse espaço (Leite, 1945).

uma língua que pudesse ser comunicada com o máximo de sujeitos e de etnias de uma mesma região, já que os aldeamentos missionários eram espaços multilíngues e multiétnicos. Leite (1945) nos mostra que duas das principais obras foram produzidas pelo padre Vicencio Mamiani: *Catecismo da Doutrina Christã na Lingua Brasilica da Nação Kiriri*, em 1698 e a *Arte de Grammatica da Lingua Brasilica*, em 1699, ambas baseadas nos aldeamentos em que Mamiani esteve no sertão.

Com o fim dos aldeamentos missionários, iniciou-se em 1755 o Diretório dos Índios<sup>4</sup>. De acordo com Coelho (1999), o Diretório tinha como principal objetivo integrar os povos indígenas à sociedade nacional, civilizando-os e impondo um modelo educacional assimilaçãoista, tornando a escola um meio de tornar os indígenas trabalhadores brasileiros. Nesse período, foi proibido o uso das línguas indígenas no Brasil. Mesmo assim, em 1798, com o fim do Diretório dos Índios, ainda existiam falantes de diversas línguas indígenas.

É importante notarmos que existia, tanto entre os jesuítas quanto no Diretório dos Índios, a ideia de que os povos originários eram inferiores, primitivos e selvagens, sendo um dever torná-los civilizados. Nos aldeamentos, os Kiriri deviam ser transformados em cristãos; no Diretório dos Índios, trabalhadores brasileiros. Ambas as perspectivas coloniais estavam voltadas a fazer os povos indígenas instrumentos para fins políticos de determinadas instituições. Porém, existiram processos de resistência e, por isso, tais projetos civilizadores tiveram problemas em sua implementação de modo que muitos indígenas confrontaram os colonizadores mediante estratégias que lhes possibilitassem sua sobrevivência e práticas tradicionais (Coelho, 1999; Leite, 1945; Pompa, 2001)

Com relação à língua, como já mencionado, os jesuítas usavam muito os idiomas indígenas como modo de promover a colonização. Também ensinaram o português para esses povos, no intuito de fazê-los se comunicar em uma língua mais “civilizada”, pois era comum classificarem suas línguas como feias e selvagens. No Diretório dos Índios, radicalizaram-se os esforços para integrar as etnias à sociedade nacional, tendo como consequência a busca por eliminar por completo o uso das línguas indígenas. Afinal, para que o projeto de integração fosse cumprido com sucesso, era necessário forçar os índios a se comunicarem com os não indígenas através do português (Dantas *et al.*, 1992).

No século seguinte, ao fim do Diretório dos Índios, segundo os próprios Kiriri, os últimos falantes e pajés morreram na Guerra de Canudos<sup>5</sup>, quando os seus antepassados seguiram Antônio Conselheiro em busca de “montanhas de cuscuz” e “rios de leite”<sup>6</sup>. Não fica claro na bibliografia disponível sobre esse assunto, nem nas narrativas dos Kiriri, se todos os falantes foram mesmo para Canudos. Dentre os que ficaram será que ninguém sabia falar sua língua? Argumento, assim, não ser possível elucidar quando ou como essa língua deixou de ser falada amplamente.

<sup>4</sup> Diretório dos Índios foi uma lei que propunha a normatização e a regulamentação de diversas práticas coloniais, estabelecendo critérios educacionais, territoriais, administração da força de trabalho e relações entre indígenas e colonos. Ao mesmo tempo em que regulava a liberdade das populações indígenas e institucionalizava seu trabalho forçado. Em função disso, várias unidades coloniais foram criadas a partir das antigas aldeias missionárias, com objetivo de levar as populações indígenas a realizar a transição para a vida civil, produzindo gêneros voltados ao comércio.

<sup>5</sup> De acordo com Vander Velden (2003), os Kiriri seguiram Antônio Conselheiro para a Guerra de Canudos, pois este se assemelhava com os pajés, pois expressava um carisma político e se expressava também enquanto liderança religiosa. Além disso, em Canudos viam a possibilidade de sair de uma condição de miséria e galgar uma vida melhor.

<sup>6</sup> Nas narrativas dos Kiriri eles utilizam essas expressões para se referirem às expectativas dos seus antepassados com relação ao que encontrariam em Canudos.

Bandeira (1972), que fez pesquisa entre os kiriri na década de 1960, mostra que ninguém sabia “cortar a língua”, termo nativo para se referir às pessoas que se comunicavam no seu idioma; apesar disso, ela registrou um conjunto de palavras que alguns Kiriri conheciam. Assim, demonstrou a relevância desse conhecimento, ainda que estivesse, em sua maior parte perdido. Em sua dissertação, Bandeira narra que os Kiriri diziam que sua língua é fundamental para entender melhor os seres invisíveis que viviam naquela região, porém eles tinham perdido essa habilidade.

Percebemos aqui alguns dos efeitos do projeto político colonial que incidiu sobre essa etnia. Esse processo teve como uma das principais consequências o fato deles terem deixado de falar a própria língua, o que trouxe problemas na relação com seres não humanos que vivem na região.

## (Re)Construção identitária e a retomada territorial

Ao longo do século XX, os Kiriri foram discriminados e inferiorizados constantemente. Compunham o segmento social mais pobre na região em que viviam, próximo onde hoje fica a cidade de Banzaê; devido à questão étnica e à situação econômica, constantemente se submetiam a humilhações para obter trabalho (Bandeira, 1972), sendo estigmatizados pelos não indígenas da região como alcoólicos, desonestos, ladrões, imorais e sujos. De acordo com Reesink (1983), os Kiriri estavam de tal modo integrados à sociedade regional que frequentemente não eram mais vistos como índios, pois, no imaginário nacional, só seriam indígenas aqueles que vivessem de maneira claramente diferente das pessoas que moravam naquela região<sup>7</sup>.

Sujeitos a discriminação e sem direitos, os Kiriri precisaram rearticular sua identidade para que fossem reconhecidos como indígenas<sup>8</sup> e, assim, identificados como detentores do direito ao território. Cabe lembrar que o território que eles reivindicavam foi concedido originalmente em 1700 pelo rei de Portugal por meio de um Alvará Régio, o qual decretou que todos os aldeamentos que tivessem mais de cem casais indígenas receberiam um território com 12.320 hectares. Como o aldeamento de Saco dos Morcegos tinha essa dimensão, esse território se tornou um direito dos índios daquela região. Depois do Diretório dos Índios o grupo perdeu esse direito. Diante das condições que viviam na década de 1970, passaram a reivindicar a retomada do território, o que só poderia ser garantido na medida em que eles demarcassem sua identidade explicitamente.

Os Kiriri começaram então a adotar uma série de práticas que evidenciavam sua diferença frente aos segmentos sociais com os quais tinham contato para, assim, afirmar sua condição etnicamente diversa. Assim, reorganizaram a política local intraétnica, passaram a usar tanga de craoá e deixaram de fazer rituais que se assemelhavam a práticas afro-brasileiras. Como principal consequência disso,

7 Ou seja: despidos, vivendo nas matas, caçando, além de ter um fenótipo com traços marcantes das populações indígenas (Reesink, 1983).

8 Para Giménez (2007), a identidade tem dois aspectos centrais. O primeiro é o caráter individual, articulado a partir características próprias do indivíduo, do estilo de vida, pelas suas relações afetivas, pelas práticas individuais, sua biografia pessoal e a forma que se vê. O segundo é o caráter social, os grupos possuem identidade de oposição, se definindo a partir das suas especificidades, negando outros grupos e afirmado a si mesmo, construindo uma identidade própria.

aprenderam o toré com os indígenas da etnia Tuxá. Nascimento (1994:18) sintetiza o que ocorre no toré que os Kiriri passaram a realizar:

Providências devem ser tomadas em relação à preparação do *terreiro*, ao ar livre, tais como a *defumação*. Nela um *entendido*, quase sempre um *conselheiro*, cargo político inferior apenas ao de *cacique*, com uma cabaça contendo ora a bebida *jurema*, ora o *vinho de milho* ou *buraiê*, ora o *zuru* (cachaça comum), sai aspergindo o líquido sobre o chão, enquanto que às suas costas, formando uma fila, seguem dois outros *entendidos*, homem ou mulher, um segurando uma lamparina (um *fifó* de querosene), outro fumando de um *paú* (cachimbo) e baforando ao longo de todo o trajeto, que percorre toda a área externa e interna do *terreiro*. Espera-se com isso, atrair os *encantos* e afastar os *coisa rúim*, *espírito de morto*, ou *espírito branco*, categoria que envolve espíritos tanto de falecidos brancos como negros. Visto de cima, o conjunto busca, em fila indiana, performar um círculo, homens a frente, girando no sentido antihorário, de forma que os primeiros, *puxados* pelo *pajé*, logo alcancem os últimos, necessariamente mais lentos, ultrapassando-os ora por dentro do círculo, ora por fora, de modo a formar uma espiral que se contrai ao máximo, quando uma inversão súbita de sentido, por parte daquele que *puxa* os demais, desfaz completamente a espiral, repetindo-se indefinidamente essa coreografia, que somente se altera no momento em que chegam os *encantos*. Juntamente com o canto e o som produzido pela *maracá*, há também uma *pisada* característica, um passo simples, o “jeito” Kiriri de *pisar*, através do qual costumam se distinguir de outros índios que também dançam o Toré e dos *civilizados*. Esse movimento em espiral é sempre paralisado quando se substitui uma *linha* - i.é., canto - por outra, servindo para que se tome um pouco de fôlego, permanecendo o círculo aberto - essa é a hora em que as pessoas entram e saem da formação, já que não é obrigatório que todos dancem todas as *linhas*. O ritmo tem sua frequência acelerada à medida em que se aproxima o climax, quando os *encantos baixam* ou *enramam*, dando-se aí um grande intervalo para a consulta aos *encantados* e a ingestão das bebidas rituais: o *vinho da jurema* e o *buraiê*.” (grifos no original)

Ainda de acordo com Nascimento, esse ritual é um marcador identitário que, ao ser introduzido nessas comunidades, transforma não só a cultura, mas a noção de distinção cultural que existia com relação à sociedade não indígena. Com a prática do toré, os kiriri puderam demonstrar sua indianidade ritualisticamente, enfatizando sua diferença étnica, o que reconstrói não apenas a sua cultura, mas a sua diferença com relação à sociedade regional, negando-a. Isso era muito importante: Arruti (1995:82) nos mostra, por exemplo, que os funcionários da Funai, ao chegarem nas aldeias, pediam para que o grupo dançasse “e, dependendo da performance, em seu relatório [...] tece[m] considerações acerca da autenticidade étnica do grupo, as quais, por sua vez, serão levadas em conta ao longo do processo de oficialização do grupo”. Para além disso, o toré também era importante porque reafirmava a identidade através de uma experiência religiosa, conectada com a identificação do que é ser índio. Ao incorporar o toré em sua cultura, os Kiriri estavam, portanto, se reinventando, tanto para obter seus direitos, quanto para se fortalecer internamente através da religião.

Assim como o toré, a língua emergiu como expressão identitária relevante. Durante o ritual, algumas mulheres – chamadas mestras – incorporam os *encantados* (entidades sagradas, que são seus antepassados) e, em um dado momento, depois da sua incorporação, vão para a “ciência do índio” ou ca-

marinha. Nesse evento, elas, ou melhor, o encantado conversa com os indígenas, dando-lhes conselhos ou passando “remédios do mato”. Há um momento em que elas falam uma língua que não é português, a qual é identificada como sendo a língua dos antigos. Por conta disso, sonham com o dia em que os encantados não precisem mais falar em português. A língua começa a expressar um importante marca-dor diacrítico do que é ser Kiriri, pois reafirma sua identidade, intimamente ligada à busca por aspectos relevantes, que faziam parte da vida dos seus antepassados. Isso expressa a reivindicação de uma identidade Kiriri, valorizando a história desse povo e o modo de ser dos ancestrais (Nascimento, 1994).

A partir daí, podemos perceber a demanda pela construção de uma identidade linguística própria. Isso fica explícito no relato de algumas lideranças que destacaram situações de discriminação, como quando foram para congressos nacionais de povos indígenas e pessoas de etnias do Norte disseram que os Kiriri não eram índios, porque não tinham uma língua específica<sup>9</sup>. Acusação semelhante também foi produzida por não indígenas da região onde habitam os Kiriri. Além disso, conversando com Laecio, professor de história do Colégio Estadual Indígena Florentino Domingues de Andrade, ele me contou que queria muito que, em sua etnia, as pessoas falassem seu idioma cotidianamente; não sendo praticada, ele sentia “falta” de uma identidade.

Houve, portanto, um processo de etnogênese do povo Kiriri. De acordo com Bartolomé (2006), essa categoria é usada para falar do processo de surgimento de novas etnias; para ele, apesar de assumirem uma nova identidade, não são, de fato, novas etnias de fato, pois elas se atualizam frente a novas demandas. A etnogênese é fruto de uma reorganização política que rearticula e transforma diversos elementos, sobretudo no que diz respeito a características identitárias e estratégias para obtenção de direitos frente ao Estado. A partir disso, emergem etnias enquanto sujeitos coletivos com uma identidade própria que se “mobilizam em conjunto em prol de objetivos compartilhados” (Bartolomé, 2006:54).

Isso é ainda mais expressivo no seu processo de afirmação de uma identidade linguística, na qual a língua tanto demarca a identidade de modo político, quanto é um meio de comunicação com os encantados. Negar sua condição linguística era uma ofensa direta à própria identidade; o conhecimento da língua Kiriri, por sua vez, reforçava o laço intraétnico e ampliava a comunicação com os encantados.

## Escolas diferenciadas

É nesse contexto que surgiram as escolas diferenciadas dos Kiriri, as quais são a extensão desse processo de valorização cultural e resultado das suas lutas pelo território. De acordo com Côrtes (1996), desde a década de 1980 os indígenas se preocupam com uma educação escolar para o seu povo que inclua não apenas componentes do currículo básico de toda escola brasileira, mas principalmente conteúdos referentes à própria cultura e voltados a sua valorização.

As escolas na época da retomada eram muito importantes, porque através delas os kiriri se alfabetizavam e aprendiam a ler importantes documentos, bem como aprendiam a contar, podendo calcular o que ganhavam com a roça comunitária bem como o pagamento das viagens das lideranças. Tais instituições sempre estiveram associadas, portanto, a necessidades políticas. A maioria dos estabelecimen-

<sup>9</sup> Por razões éticas, não cabe expor essa situação de maneira detalhada.

tos de ensino já existia no seu território e eram dos não indígenas; na medida em que foram retomando suas terras, tais colégios passaram a ser dos Kiriri. Em 1995, com a homologação do território, todas as escolas dessa região tornaram-se indígenas. Embora não tenha sido possível fazer um mapeamento detalhado, sabemos através de Côrtes (1996) que em 1995 existiam 11 escolas, atendendo da pré-escola à quarta série do Ensino Fundamental.

Em minha última ida à campo, em 2019, havia três principais colégios: o Colégio Estadual Indígena Florentino Domingues de Andrade, o qual antes da estadualização chamava-se Escola Municipal Marechal Rondon; o Colégio Estadual Indígena José Zacarias, antiga Escola Municipal Professora Francisca Alice Costa; e o Colégio Estadual Indígena Kiriri Índio Feliz, que antes da estadualização tinha praticamente o mesmo nome, Escola Municipal Índio Feliz<sup>10</sup>. Cada um deles administra três escolas menores, que funcionam em outras aldeias, cada qual com duas ou três salas de maneira multisseriada<sup>11</sup> até o Ensino Fundamental I. Nos colégios existe uma média de 240 a 300 discentes e aproximadamente 30 docentes, enquanto nas escolas menores a média é de 3 professores e entre 20 e 50 estudantes<sup>12</sup>.

Meus interlocutores não souberam informar quando surgiram tais instituições. Na década de 1990, as escolas kiriri estavam ligadas ao Município de Banzaê, e eram entendidas pelo Ministério da Educação (MEC), a partir do termo educação diferenciada (Moraes, 2018, 2020), como consta no Parecer nº 14/99:

As escolas indígenas são diferentes das escolas não-indígenas porque possui características de ensino próprias. Essas são grandes diferenças. Os regimentos escolares também diferem em vários pontos, como: calendário escolar, carga horária, conteúdos, metodologia de ensino, etc. É diferente porque trabalha respeitando as maneiras tradicionais dos velhos passarem os conhecimentos para os jovens. É diferente porque o professor é o principal autor de seus próprios materiais didáticos usados na escola e usa tanto o conhecimento na escrita quanto o conhecimento oral. A aproximação com a escola não-indígena é pelo caráter de ensino que fazem em busca dos seus conhecimentos sociais e da cidadania. (Brasil, 1999: 1)

Isso está em consonância com o decreto nº 26 de 1991:

Art. 1º. Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º. As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (Brasil, 1991)

---

10 Os nomes passam a mudar por volta de 2008, quando foi iniciado o processo de estadualização. Os das duas primeiras instituições são referentes a importantes lideranças do período da retomada territorial, ao passo que os nomes que as escolas tinham antes da estadualização são de pessoas que meus interlocutores informaram não reconhecer. Sabemos, no entanto, que Marechal Rondon foi o presidente do primeiro órgão indigenista do Brasil.

11 Em uma mesma turma encontram-se alunos de diferentes séries, de modo que o professor, ao mesmo tempo, dá aula para algumas turmas em uma mesma sala de aula.

12 Não é possível ter um valor exato desses números, pois mudam semestralmente, devido ao alto índice de abandono no período da colheita e devido ao fato de que alguns contratos dos professores não duram mais do que um semestre. Tal assunto será detalhado adiante.

Assim, é obrigação dos municípios e estados desenvolver e garantir os respectivos direitos a uma educação diferenciada que valorize os saberes e interesses da própria comunidade indígena. Isso não foi observado, contudo, no Município de Banzaê. Paula, ex-professora e atual liderança de uma das escolas, contou-me, por exemplo, que para os indígenas mudarem algo em seus colégios era necessária uma autorização da Prefeitura<sup>13</sup>, anulando o direito de autonomia administrativa sobre a escola. Além disso, existiria uma “espécie de má vontade” – expressão utilizada pelos próprios Kiriri para se referirem à falta de ajuda dos funcionários públicos – já que as pessoas que trabalhavam na Prefeitura, em geral, eram as mesmas que os discriminavam, fosse devido a preconceito, ou ao fato de acreditarem ter sido injusta a homologação do território indígena, considerando a luta dos Kiriri ilegítima. Segundo a diretora de uma das escolas, Jozilene, outro problema era que todas as funções tinham o mesmo regime de contrato, chamado Prestação de Serviço Temporário (PST). Os servidores trabalhavam ao longo do ano sem ter direito nem ao pagamento nas férias, nem ao décimo terceiro, além de não terem garantia de continuidade na carreira.

Percebemos aqui algo que Tassinari (2000) nos mostra. A autora demarca que as escolas indígenas são espaços de fronteira. Ela utiliza esse conceito a partir de Barth (1976), mostrando que a escola é um lugar interétnico, no qual uma etnia indígena internaliza em sua comunidade uma instituição estatal e, por isso, deve sempre estar em relação com o Estado, através dos respectivos órgãos responsáveis por esse lugar. Tassinari também elenca dois aspectos que surgem a partir dessa situação: as “relações interétnicas estáveis”, que é quando podemos perceber que alguns elementos são promovidos de maneira mais harmoniosa sem conflitos e, em oposição a isso, as “zonas interditadas”, constituídas por disputas e negociações relacionadas à garantia dos direitos indígenas.

Havia, pois, no cenário acompanhado interesses indígenas garantidos, como acesso à educação; porém, como já demonstrado, existia também um conjunto de problemas que inviabilizavam uma educação efetivamente diferenciada. Diante desse impasse, ao final dos anos 2000, os Kiriri vivenciaram o processo de estadualização dos estabelecimentos de ensino, o qual foi realizado de maneiras e períodos diferentes em cada colégio, até ser completado em meados da década de 2010. Ao cabo, puderam ter escolas com uma série de aspectos diferenciados, como um calendário específico, prevendo algumas aulas do ano letivo nos rituais ou nas matas do seu território, além de cardápio da merenda composto por comidas típicas dos Kiriri, autonomia nos processos administrativos e oferta de disciplinas específicas. Desse modo, ampliavam a possibilidade de uma maior convergência de interesses entre comunidade indígena e Secretaria de Educação.

O desenvolvimento de um conhecimento conteudista e didático que dê conta dessa demanda por uma educação diferenciada também passou, em consequência, a ser objeto da formação do corpo docente. Os(as) professores(as) participam de um programa nacional chamado Ação Saberes Indígenas, o qual é localmente desenvolvido pela Universidade Estadual da Bahia, através do grupo Opará, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia. Tal programa tem como objetivos: promover uma formação continuada para os docentes indígenas; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que serão desenvolvidos por cada comunidade de acordo com seus interesses; oferecer subsídios para

---

13 Meus interlocutores não detalharam de modo que não terei como desenvolver esse ponto.

desenvolvimento de um currículo diferenciado e para a definição de metodologias que atendam as demandas da comunidade; fomentar a pesquisa; elaborar materiais didáticos e paradidáticos. De acordo com meus interlocutores, esse programa tem sido muito importante para o ensino da cultura kiriti nas escolas. Voltarei a este ponto adiante.

Interessa-nos, nesse artigo, refletir especialmente sobre a relação dos kiriri com o direito a disciplinas específicas, como as de Cultura e Identidade e Língua Indígena. Na primeira, os indígenas estudam os aspectos relevantes para a comunidade, como os rituais, história do povo, suas lutas, direitos e tradições; na segunda, o foco é entender seu próprio idioma. Vale destacar que as demais disciplinas, equivalentes às ministradas em outras escolas públicas brasileiras, também contemplam, indiretamente, o direito à educação diferenciada, já que existe uma cobrança, por parte da comunidade, de que os professores associem os conteúdos curriculares nacionais com aspectos da sua aldeia, tais como: ensinar matemática relacionada às atividades da roça; correlacionar a história do Brasil com a da colonização indígena; explicar português a partir do português Kiriri que, como aponta Souza (2011), tem suas especificidades regionais e temporais.

Pude acompanhar aulas de Cultura e Identidade ministrada pela professora Jozineide, do Colégio Estadual Florentino Domingues de Andrade, em abril de 2019. Através desses momentos e de conversas informais com a docente, percebi que sua turma desenvolvia trabalhos escolares relativos à forma como os mais velhos da sua aldeia viviam, antes da retomada do território. Em conversas com Dernival, professor do Colégio Estadual Kiriri Índio Feliz, também pude notar que ele ensinava aspectos sobre o território, fazia aulas de campo com a turma, mostrando as serras e também solicitava trabalhos envolvendo realização de entrevistas com os pais, sobre práticas antigas dos Kiriri. Em diálogo com Gustavo, docente do Colégio Estadual José Zacarias, ele me contou, por sua vez, que abordava em suas disciplinas a luta dos kiriri pelos seus direitos, explicando para seus alunos como era desenvolvida a relação com diferentes secretarias do Estado da Bahia. Ou seja: nas três escolas essa matéria tinha como principais conteúdos as práticas tradicionais e ritualísticas, a história da luta pelos seus direitos étnicos e o conhecimento do território Kiriri.

Na disciplina de Língua Indígena, ministrada por Ivanildes, Dernival, Gustavo e Arivaldo, ensina-se a língua dos seus antepassados. Na aula da professora Ivanildes, da Escola Estadual Indígena Florentino Domingues de Andrade, vi que ela também ensinava conteúdos relacionados a outras línguas indígenas. Em conversas com os(as) docentes percebi que o conteúdo fica muito centrado em um léxico que não dá conta de preencher toda a carga horária, por isso acabam também ensinando assuntos que fazem parte do programa da disciplina Cultura e Identidade. É importante dizer que tudo que eles pensam sobre sua língua e ensinam está diretamente relacionado com os conhecimentos dos mais velhos e dos saberes rituais, como abordarei a seguir.

## **Língua, tradição oral e escola**

A fala dos idosos é sempre tratada pelos Kiriri de maneira mais respeitosa. Através deles, sustenta-se e promove-se a tradição oral daquela comunidade e a memória desse povo. Dentre as pessoas mais

antigas dessa etnia, alguns poucos dizem saber algumas palavras e seus significados. Por isso, muitos vocábulos que compõem seu léxico fazem parte das palavras que os mais velhos afirmam ser da sua própria língua. Na escola Kiriri, os saberes mais importantes são aqueles transmitidos no cotidiano; são alvo de tradução em conteúdo que assume um formato pedagógico na medida em que são inseridos no espaço escolar. Assim, os conhecimentos dos mais velhos transformam-se em objeto da aula do professor de língua indígena.

A esse respeito, menciono duas estratégias didáticas observadas durante a pesquisa. Uma relaciona-se à organização de uma gincana, que levou os(as) estudantes a pesquisar como os mais velhos se divertiam, de modo a reproduzir suas brincadeiras. Outra, diz respeito às entrevistas: estudantes foram orientados(as) a pesquisar sobre como se vivia antigamente e quais eram os hábitos mais comuns na época. Como resultado da pesquisa, aprenderam com os mais velhos que os Kiriri faziam atividades na roça, em grupo, as quais eram acompanhadas de algumas músicas, o que não mais se realiza. No dia do índio, em 2019, a professora Ivanildes organizou uma peça com a turma, na qual as músicas aprendidas foram então apresentadas. Percebe-se, assim, um esforço coletivo em manter na escola conhecimentos oriundos dos antepassados, valorizando estes saberes, sobretudo os de ordem linguística.

Além do contato com os mais velhos, outro modo de aprender sua língua é através do ritual. No toré existem momentos em que os encantados ensinam algumas palavras e frases, as quais podem ser usadas em momentos rituais e em processos de cura, ou para se proteger de alguma situação anômala. Os encantados podem pedir algo, como folhas, falando as palavras dessas ervas em sua própria língua. Isso é um modo de aprender o nome de elementos rituais importantes. É interessante notar que sempre que perguntava se existia diferença entre as palavras que os mais velhos ensinam e as que os encantados falam, os kiriri me respondem que apenas o sotaque muda.

Também existem pessoas que tem o “dom” de aprender melhor a língua com esses seres. “Dom” é uma categoria nativa que indica que uma pessoa nasceu com maior facilidade ou inclinação para aprender ou fazer algo. As lideranças, por exemplo, nasceram com o dom de liderar; alguns professores de língua indígena tem “o dom” de aprender a língua Kiriri e, muitas vezes, são os que mais entendem quando os encantados falam algo no seu idioma. Entre as pessoas que tem o “dom”, são comuns os relatos de sonhos com os encantados lhes ensinando palavras Kiriri. Os sonhos não são compreendidos como uma realidade à parte, mas, antes, como um canal de comunicação com esses seres.

José Hamilton, ex-professor de Língua Indígena, é uma dessas pessoas. Quando dava aula, ensinava cantos do toré na língua – algo que, como vimos, foi muito importante no período da retomada territorial. Segundo seu entendimento, os cantos na língua “fortalecem” o ritual. A noção de “fortalecimento” é muito importante no vocabulário Kiriri, pois significa a ampliação da possibilidade de ser orientado pelas suas entidades sagradas e expandir a conexão com elas, de modo a alcançar seus objetivos de maneira mais satisfatória, plena e rápida<sup>14</sup>. Isso acontece não só para se referir à língua, mas a outros elementos; por exemplo, nas escolas kiriri eles fazem atividades que chamam de “fortalecimento

---

<sup>14</sup> Outro ritual importante é o da “concentração”, o qual é bem restrito, apenas poucas pessoas o fazem. Os participantes se reúnem nas serras, em um pequeno grupo e, durante a concentração, ficam sentados, ouvindo os sons ao redor, como o canto dos pássaros e o balançar das folhas; em um determinado momento começam a ouvir palavras e frases na sua língua e, a partir daí, aprendem mais sobre seu idioma.

cultural”, as quais são relacionadas a aprendizados sobre o território, ritual e tradições, ampliando os conhecimentos oriundos dos encantados e sobre sua cultura. “Fortalecer” faz referência, portanto, a essa ideia de ampliar as possibilidades da agência dos encantados, o que por sua vez incide sobre o modo pelo qual os kiriri lutam por seus direitos. Nesse processo de “fortalecimento”, José Hamilton buscou aprender várias palavras com os encantados; também aproveitou para tirar algumas dúvidas, perguntando a tradução de certas palavras.

Desse modo, é possível perceber que existe um saber que se retroalimenta em diferentes níveis. Os Kiriri aprendem a língua com os mais velhos e com suas entidades sagradas, depois a ensinam nas escolas. Isso é feito para “fortalecer” sua cultura e seus rituais. “Fortalecendo” o toré, utilizando a língua, ampliam sua comunicação com os encantados, podendo dialogar mais e melhor com eles, os quais, por sua vez, vão lhes ensinar mais sobre seu idioma, tornando possível dar prosseguimento à tradução desse saber em conteúdo escolar e à utilização desse conhecimento para “fortalecer” a cultura e os rituais. A retroalimentação que acabo de resumir perpassa o aprendizado linguístico na escola, visando que futuras gerações continuem esse movimento.

Tais processos, por sua vez, são convertidos em conteúdo escolar. Uma das operações envolve condensar esses conhecimentos em listas de palavras, de modo a ensiná-las na disciplina Língua Indígena. Além disso, os(as) docentes Kiriri criam diversas estratégias para difundir esses saberes oriundos dos rituais: em todas as escolas observei, por exemplo, a programação de aulas nas serras, nas quais o aprendizado sobre o território é feito por meio de caminhadas na mata. Como já mencionado, o calendário escolar também possibilita que os(as) docentes indígenas assumam os procedimentos rituálísticos como foco de suas aulas. Não por acaso, quando os rituais ocorrem nos dias de semana, os(as) professores(as) falam, por exemplo, que “a aula deve ser no ritual” Além disso, há atividades voltadas à criação de músicas do toré. Há, portanto, um fluxo de conhecimento, uma circulação contínua entre escola e ritual, de tal modo que podemos observar práticas rituais serem traduzidas em conteúdos escolares, o que condiciona os ensinamentos da disciplina língua indígena.

## **Elaboração de material didático e disputas intra-étnicas**

Se, por um lado, os conhecimentos dos mais velhos e dos encantados perpassam as dinâmicas de ensino-aprendizagem das três escolas Kiriri, por outro, em cada uma delas, há modos próprios de elaboração dos materiais usados para ensinar a língua. Isso acontece devido a disputas específicas, como trataréi a seguir.

No Colégio Estadual Índio Feliz, o professor das disciplinas Língua Indígena e Cultura e Identidade é Dernival. Ele tem bastante conhecimento sobre a língua Kiriri e pesquisa o assunto junto ao grupo de jovens da aldeia de Cajazeiras, que se reúne periodicamente para se aprofundar em estudos sobre sua cultura. Levando em conta as obras de Mamiani, para Dernival a língua dos seus antepas-

sados é o Kipeá<sup>15</sup>. Na escola onde Dernival atua, contudo, não se incorpora toda a obra do Mamiani ao seu léxico, porque é questionado se, de fato, era assim que seus antepassados falavam. Sabemos que a obra de Mamiani buscava diminuir as diferenças dialetais entre as línguas para que fosse possível se comunicar com o maior número de etnias diferentes. É provável que o que está ali, de fato, não seja exatamente igual ao que os antepassados dos Kiriri falavam, mas certamente era algo que possibilitava a comunicação com os indígenas que viviam onde hoje é o atual território Kiriri.

Além disso, poucos indígenas conhecem as obras de Mamiani e, mesmo dentre quem a conhece, podem não a entender em boa parte, pois para uma ampla compreensão são necessários conhecimentos prévios de linguística. Nenhum Kiriri estudou ou sabe como começar a estudar linguística para se apropriar dos materiais já existentes sobre o idioma. Desse modo, conseguem apenas compreender algumas palavras e a sua tradução, de modo que não sabem como estudá-las ou tirar melhor proveito desse material.

Frente a estas dificuldades, uma metodologia específica para o aprendizado do idioma kiriri foi elaborado por Dernival e o grupo de jovens de Cajazeiras. Eles repararam que muitas palavras que estão nas obras de Mamiani se assemelham a palavras que conheciam através das pessoas mais velhas, principalmente com Zito, um dos mais idosos. Zito tem uma lista de palavras que foi feita pelo seu pai, que quando jovem escreveu as palavras que sua avó sabia. As palavras de Zito e algumas outras que Dernival havia coletado com outros mais velhos foram a base para a criação de um livro chamado *Kiriri-Kipeá*, no qual ao final consta o primeiro dicionário da sua língua, publicado com recursos provenientes da participação de um edital.

No Colégio Estadual Indígena Florentino Domingues de Andrade, os professores João e Ivanildes usam esse mesmo livro. Porém, percebi que Ivanildes ensina também alguns conteúdos básicos da linguística, tais como: tronco linguístico; família linguística; variação dialetal; preconceito linguístico. Pude assistir a uma de suas aulas, na qual ela escreveu um pequeno texto na lousa sobre o assunto, junto de algumas questões, e depois discutiu o tema com os alunos. João também usa esse material, mas o complementa com ensino sobre as obras do Mamiani, localizando algumas palavras que acha que podem ser efetivamente da língua kiriri. Além disso, usa algumas palavras que aprendeu com José Hamilton, ex-professor de língua indígena do Colégio Estadual Indígena José Zacarias.

José Hamilton é umas das pessoas que mais conhece o idioma Kiriri. Boa parte do vocabulário foi aprendido com os mais velhos, principalmente com Gino, Bonifácio e Jô. Seus sucessores na escola, os professores Gustavo e Arivaldo, me relataram usar as palavras que aprenderam com José Hamilton. Algumas dessas palavras eram diferentes das que foram registradas por Dernival, porque os levantamentos foram feitos com idosos diferentes, possuidores de distintos conhecimentos da língua. Ao fazer um estudo minucioso da sua língua, José reparou que existiam termos que se assemelhavam às palavras compiladas por Mamiani enquanto outras se diferenciavam, por isso não tem clareza se as obras desse

---

15 Rodrigues (2018) levanta a hipótese de que existe o tronco linguístico macro-jê e, assim sendo, a família linguística Kariri pertenceria a ele a língua e seria formada por quatro línguas: o Sapuya e Kamuru, falados na região de Pedra Branca, próximo da atual cidade de Cachoeira; Kipeá, falada no sertão nordestino, principalmente pelos Kiriri; o Dzubukuá falada na metade ocidental do submédio do rio São Francisco (Dantas *et al.*, 1992).

padre são, de fato, sobre a língua dos seus antepassados. Assim ele tem optado por ensinar o que aprendeu diretamente com os mais velhos, sobretudo, com Bonifácio, seu tio.

Essas diferenças na composição das estratégias didáticas para o ensino da língua kiriri e o manejo dos materiais didáticos ganham outra dimensão quando as relacionamos com os processos das divisões Kiriri. A este respeito, destaco que em 2019 existiam 8 caciques, cada qual relativo a um grupo de parentesco que lhes seguem: Hosano, Lázaro, Marcelo, Jailson, Agricio, Manoel, Roberto e João. Vejamos, muito sumariamente, como estas lideranças e grupos foram produzidos, bem como os efeitos destas divisões no acesso às escolas indígenas. É importante ressaltar que sei que o relato sobre estas cisões envolve a simplificação de um processo amplamente complexo e que durou décadas para se configurar; por ora, esta contextualização mínima já permite vislumbrar, no entanto, como as escolas ocupam lugar central na dinâmica das políticas indígenas.

É possível que a primeira divisão entre os kiriri tenha sido produzida pelo afastamento do grupo de Adrelina. Na época da retomada do território, Adrelina e sua família discordavam frequentemente de como o processo estava sendo conduzido e gradativamente foram afastando-se dos demais. Não fui informada sobre exatamente como ou em que época ela formou seu próprio grupo, apenas sei que ocorreu durante o processo de retomada territorial. Embora ela seja a maior liderança, o cacique é o seu filho, Roberto.

Outra divisão entre os kiriri ocorreu na década de 1980, também durante a retomada territorial. Segundo Nascimento (1994), Lázaro, o primeiro cacique, e algumas pessoas do seu grupo foram acusadas de se beneficiar das demarcações de maneira injusta. O ápice do conflito se deu quando o cacique propôs que existisse apenas um pajé, o qual é responsável por promover os torés e efetivar processos de cura, além de também exercer liderança e ter grande influência nas tomadas de decisões. Na época existiam três pajés e Lázaro queria que Zezão, quem mais lhe apoiava, fosse o único. Assim o cacique diminuiria o prestígio de outros pajés que lhe criticavam.

Os Kiriri não aceitaram isso e chegaram a um consenso de que os encantados deveriam indicar o novo pajé. O escolhido foi Adonias, quem mais sabia promover os processos de cura. Adonias e Lázaro tinham, no entanto, muitas desavenças e quando o primeiro passou a realizar os torés, Lázaro e seus aliados deixaram de participar dos rituais. A partir disso formou-se um novo grupo, tendo como cacique Manoel. Os grupos dividiram-se em termos territoriais: o grupo de Lázaro foi denominado Kiriri Mirandela, pois a maioria das pessoas era dessa aldeia ou de aldeias próximas; do outro lado, formou-se o grupo dos Kiriri Canta Galo, assim denominados por concentrarem-se mais nessa aldeia ou aldeias próximas.

Na época, nenhum dos grupos transitava pelo território onde estava o rival (diferentemente de como fazem hoje em dia). Em função disso, não frequentavam as escolas do grupo opositor, seja como aluno, professor ou funcionário. Por isso, o colégio hoje conhecido como José Zacarias era o frequentado pelos Kiriri Mirandela e as escolas hoje conhecidas como Índio Feliz e Florentino Domingues de Andrade, bem como seus anexos, ficaram sendo frequentados pelos Kiriri Canta Galo.

As divisões posteriores aconteceram entre os anos de 2008 e 2013. Meus interlocutores não souberem me informar o ano exato de cada processo que resultou em novas divisões, tanto nos Kiriri

Mirandela, quanto nos Kiriri Canta Galo. Entre os primeiros, Lázaro teve conflitos com Marcelo, vice cacique do seu grupo; frequentemente divergiam sobre as tomadas de decisões e, em uma determinada situação, um conflito gerou a divisão dos grupos. Assim, Marcelo se tornou cacique, criando seu próprio segmento com sua parentela e aliados.

Após alguns anos, Marcelo envolveu-se em conflitos com relação a divisão de roças dentro do seu grupo e João, junto com algumas pessoas, questionaram isso. Sentindo-se injustiçados saíram do grupo e formaram um novo, elegendo João como cacique. Hosano também teve desavenças com Marcelo e, devido às divergências, saiu do grupo, formando um novo. Os grupos de Lázaro, Marcelo, Hosano e João ainda hoje se intitulam como Kiriri Mirandela e os integrantes dos seus respectivos grupos só podem frequentar o Colégio Estadual Indígena José Zacarias e seus anexos.

Entre os Kiriri Canta Galo o processo de cisão foi ligeiramente diferente, envolvendo uma série de discussões e de acusações graves entre as lideranças, inclusive as de roubo. Como resultante destas querelas, parte do grupo de Manoel saiu e escolheu Agricio como cacique do novo grupo. Como haviam duas escolas grandes no seu território, os grupos as dividiram entre si, de modo que o grupo de Agricio ficou com o Colégio Florentino Domingues de Andrade e o de Manoel, com o Colégio Índio Feliz.

Passados alguns anos, sucessivas brigas produziram nova cisão, separando os grupos de Manoel e de Jailson. Quando isso ocorreu, Jailson não conseguiu, contudo, se estabelecer enquanto liderança de nenhum colégio, por isso integrantes de seu grupo não podem ser funcionários dessas instituições. Estudantes oriundos de seu grupo, porém, frequentam as duas escolas dos Kiriri Canta Galo. Assim, os grupos que estão na aldeia de Mirandela frequentam o Colégio Estadual Indígena José Zacarias. O grupo do cacique Manoel frequenta Colégio Estadual Indígena Índio Feliz e o do cacique Agricio frequenta o Colégio Estadual Indígena Florentino Domingues de Andrade.

José Hamilton (do grupo de Lázaro) e Dernival (do grupo de Manoel) são, portanto, de grupos diferentes e ensinam palavras de mais velhos diferentes, por isso as palavras ensinadas nas escolas Kiriri não são iguais. Dernival e José reconhecem, porém, que, apesar de palavras diferentes, elas são bastante semelhantes entre si, bem como seus significados o são. Aparentemente algumas delas soam como variações linguísticas. Por exemplo: os professores do grupo de José Hamilton, ensinam que pai é *painhequé*<sup>16</sup>, pois um dos mais velhos ensinou assim; outros professores ensinam que pai é *padzú*, pois assim viram na obra de Mamiani. Algumas palavras são consenso entre eles, tais como bêbado (*wodó*) ou fumo (*bozé*).

Os docentes do Colégio Estadual Indígena Florentino Domingues de Andrade – do mesmo grupo de Dernival – depois da cisão, porém, seguiram o grupo que surgiu com o cacique Agricio e, por isso, passaram a usar o livro feito pelo grupo de jovens de Cajazeiras. Nessa escola, a professora Ivanildes ensina as palavras compiladas por Dernival. O professor João, por sua vez, me disse que aprendeu algumas palavras com José Hamilton, pois reconhece nele uma pessoa que pesquisou bastante sobre a língua; por isso, apesar das disputas políticas, João comprehende ser importante valorizar seu conhecimento.

---

16 Todas as palavras escritas aqui estão de acordo como os Kiriri escrevem.

No geral, nenhum professor ensina mais de trezentas palavras, nem sabe ensinar a formar frases e, quando formam, é sem preposições. O léxico que conhecem está mais referente a nome de animais, plantas, artesanatos típicos dos Kiriri, comidas, fenômenos da natureza e, em menor número, a alguns adjetivos e nomes de objetos. As palavras que os mais velhos guardaram na memória, não por coincidência, são elementos típicos de uma identidade linguística, repleta de aspectos importantes para essa cultura.

Cada professor ou equipe de professores compõe, assim, o seu próprio léxico. Devido às dissidências políticas, acabam por discordar uns dos outros com certa frequência. Esse processo político é marcado pela noção que têm sobre a língua, na qual cada grupo reivindica para si a forma “certa” de se expressar no seu idioma. O ditado popular “saber é poder” se faz presente, já que saber a língua constitui um projeto importante para essa comunidade; aqueles que mais sabem sobre ela são mais procurados, requisitados e ocupam um lugar importante dentro do seu respectivo grupo político. Alguns estão entre os professores mais bem vistos das suas escolas; em contrapartida, os(as) docentes que mais se destacam também despertam desconfiança nos demais que também estudam a língua. Por consequência, isso interfere diretamente na tentativa de estruturar uma linguagem que possa ser falada por todos e que sirva como veículo de comunicação com seus ancestrais; cada qual faz isso separadamente, de maneira fragmentada, com distintas metodologias e pouco diálogo entre si.

Em conversa com Henio, sobrinho de José Hamilton, e ex-professor de língua indígena, percebi outros aspectos que levam os professores a ensinarem de diferentes formas. Esse docente contou que existem palavras que se escrevem com “h” e tem som de “r”<sup>17</sup>. Muitas pessoas não leem com o som do “r”. Ele também contou que as palavras cagado (*sambô*) e jabuti (*sambô*) são escritas da mesma forma, porém devido ao acento as pessoas fazem confusão, sem chegar a um consenso sobre a grafia. Assim como a palavra *brocoxo* (avô) e *inheque* (vou, do verbo ir, no futuro) que também causam confusão, já que essas palavras tem som semelhante no português (sendo comum falar vô ao invés de avô).

Por conta desses fatos, existe uma contradição entre os ensinamentos dos diferentes professores. Percebemos isso no caso de livro *Kiriri-Kipeá*, já citado aqui. Ele é utilizado por diferentes docentes, em distintas séries e escolas, de modo que frequentemente um aluno estuda esse livro tanto na disciplina Língua Indígena quanto na de Cultura e Identidade, em várias circunstâncias diferentes. Não há uma forma consensual de usar esse material. Em conversa com os estudantes dos diferentes colégios, eles me relataram que o ensino da língua Kiriri é repetitivo e que não aborda diferentes aspectos, deixando neles a sensação de estudarem os mesmos conteúdos de maneira superficial, quando gostariam de realizar um estudo mais profundo e diversificado.

Além disso, o uso desse livro didático é cercado por polêmicas, pois sua produção não envolveu toda a comunidade, mas apenas o grupo de jovens de Cajazeiras. Algumas críticas relacionam-se, pois, há oposição a alguns membros do grupo produtor do livro; por questões políticas, portanto, esse livro passou a ser visto com certa desconfiança. Também são feitas outras acusações, como a de que o livro foi feito “de acordo com palavras da internet” – muitas vezes o termo internet é usado em referência à obra de Mamiani que, de fato, encontra-se disponível *online* –, ao invés de procurarem os mais velhos,

---

<sup>17</sup> Em uma descrição fonética esse som seria equivalente aos tipos de “r” fricativo glotal vozeado e/ou fricativo glotal desvozeado

ou de não procuraram os mais velhos de outros grupos políticos, como os da aldeia de Mirandela, mas apenas aqueles de quem eram mais próximos. A despeito dessas acusações, já mostramos aqui a influência dos mais velhos na construção nesse material. Assim, o único material didático que existe sobre o Kipeá acaba sendo perpassado por controvérsias.

Nesse ponto, vemos novamente o emergir de zonas interditadas, problematizadas por Tassinari (2000). Ao questionar os interlocutores sobre a inexistência de mais materiais sobre a língua kiriri, eles relataram que há muita dificuldade para a produção de materiais didáticos específicos. Às vezes, até conseguem elaborar algo junto ao programa Ação Saberes Indígenas, porém, por falta de verbas, o recurso didático acaba não sendo impresso ou não é possível concluir a proposta. Este foi o caso de dois materiais específicos – a saber: *Nosso povo: leitura Kiriri*, produzido em 2005, e *Ler e escrever alfabetização nas escolas Kiriri e Kaimbé*, de 2007, ambos feitos em parceria com o referido programa – que foram distribuídos uma única vez, de modo que só quem estava na escola naquela ocasião possuísse os livros.

Na minha última ida a campo, em 2019, soube que em Mirandela professores estavam produzindo seu próprio material sobre a língua kiriri. Buscavam organizar um dicionário, baseado nos saberes dos mais velhos dos grupos que frequentam a escola dessa aldeia. O material desenvolvido em parceria com o programa Ação Saberes Indígenas, intitulado *Língua indígena e o fortalecimento da identidade do povo Kiriri*, porém ainda não foi publicado. Ou seja: embora esteja explícito na legislação acerca da educação diferenciada o direito ao material didático específico, notamos que a falta de verba inviabiliza sua produção, distribuição e manejo, prejudicando a promoção dos conteúdos oriundos dos saberes da própria comunidade indígena a qual se destina.

Apesar de todos os problemas descritos, os kiriri pesquisados concordam que a disciplina Língua Indígena assume lugar central na sua política identitária. Por conta dela, os indígenas veem a escola como o veículo da realização do projeto de voltar a falar a língua dos seus antepassados. Com essa disciplina, espera-se que os(as) professores(as) estudem sua língua e a ensinem para os(as) alunos(as), viabilizando a retomada linguística de modo mais amplo. Esse é um dos objetivos mais importantes dos Kiriri atualmente.

Existem dificuldades e limitações nesse processo, mas também existe muito desejo para que voltem a falar seu idioma. Neste sentido, vale destacar, por um lado, a relevância desses docentes para essa comunidade, por meio dos quais busca-se conferir à escola o estatuto de uma instituição efetivamente diferenciada, na qual são ensinados aspectos relevantes da cultura kiriri. Por outro, cabe reiterar a centralidade dos colégios nos processos que envolvem a construção da sua identidade, tornando-a o motor que promove o projeto de voltar a falar na língua.

Buscando solucionar problemas e elaborar estratégias didáticas para ensinar esses assuntos, os(as) professores(as) promovem suas aulas a partir do léxico que sabem. Dentre as metodologias relatadas por diferentes professores para ensinar essa disciplina, pude perceber que, em geral, há o ensinamento de algumas orações que estão no catecismo de Mamiani, orações as quais também constam no livro *Kiriri-Kipeá*. Em todas as escolas, acompanhei aulas nas quais se ensinavam orações inscritas no cate-

cismo, tais como pai-nosso, Ave Maria, o sinal da santa cruz e a oração do credo. Também percebi a escrita na lousa das palavras que conhecem, seguidas de sua tradução.

A partir daí, cada professor tem seu método avaliativo para observar o processo de aprendizado dos estudantes. Dernival, por exemplo, desenvolvia junto a seus alunos trabalhos nos quais cada letra do alfabeto era associada a uma palavra na língua kiriri. Ele também pedia aos estudantes para fazerem trabalhos com uma palavra na língua Kiriri e um desenho a ela correspondente. Além disso, solicitava a elaboração de textos, nos quais, no meio de algumas frases, colocassem palavras no idioma indígena. João Eudes, por sua vez, além de usar slides para mostrar as palavras que conhecem, contou que gostava de usar métodos lúdicos, como a elaboração de jogos da memória com palavras na língua kiriri. Chegou também a ajudar os estudantes a fazerem uma peça de teatro na qual eles falavam palavras em kipeá. José Hamilton, em contrapartida, mostrou seu caderno, no qual fazia muitos desenhos e escrevia o nome de cada um desses desenhos na sua língua (por exemplo: a figura de um pote e, abaixo dele, o nome do objeto em kiriri). O que mais chamou atenção foi o desenho de um corpo humano e, próximo a cada parte, ele puxou uma seta, indicando os respectivos nomes na língua kiriri.

Percebemos, por meio destes exemplos, que existem relações interétnicas estáveis, no sentido que nos aponta Tassinari (2000), pois há o desejo desse grupo que existam disciplinas específicas, nas quais possam ensinar sobre sua cultura – sendo este direito garantido pelo Estado. Ao mesmo tempo, existem zonas interditadas, as quais podem ser observadas através da escassez de material didático específico. Com a possibilidade de se conectar mais com os encantados através do domínio da língua, construído com o conhecimento dos mais velhos e com a sistematização do ensino do seu idioma na escola, vemos avançar os seus conhecimentos linguísticos. Os Kiriri sabem mais do seu idioma que no período da retomada territorial; além disso, possuem espaços escolares para transmitir esse saber para as próximas gerações. Porém, devido ao seu pouco conhecimento acerca do léxico, às constantes disputas e à falta de verba para elaboração de mais materiais didáticos, tal saber não tem um alcance ainda maior.

## **Considerações finais**

Procurei demonstrar como a perda linguística foi, de fato, a consequência do processo colonial. Vimos como foram implementadas políticas, através da educação escolar, no século XVII e XVIII, de tal modo que no século XX os kiriri já não sabiam mais se comunicar no seu próprio idioma, além de terem se tornado o segmento mais pobre e discriminado da região.

Para se opor a essa condição, os Kiriri precisaram rearticular um conjunto de saberes e práticas, demarcando sua identidade indígena que, até então, era fortemente negada. Foi necessário demonstrar através dos seus marcadores diacríticos que eram indígenas, detentores de direitos, sobretudo, do direito a um território. Neste contexto, a escola indígena e a língua passaram a ser valorizados: a escola podia lhes auxiliar alfabetizando-os nas letras e números, conhecimento imprescindível para não serem enganados; a língua, por sua vez, ampliava a comunicação com seus ancestrais, intensificando a agência destes e adensando o processo de retomada territorial.

“Fortalecer” sua língua, revitalizando-a, é principalmente se opor a um projeto colonizador e opressor, revertendo e resistindo a processos históricos de violência. É reaver um patrimônio que foi parcialmente perdido devido a violências sofridas, mas que pode ser revivido mediante seus esforços. Falar na sua própria língua foi sendo assumida, assim, como uma expressão do que é ser Kiriri. Uma expressão da sua luta, do seu poder de articulação interna e, principalmente, da sua capacidade de realizar um projeto compartilhado por toda uma etnia.

Por isso, os Kiriri se esforçaram para que a educação diferenciada fosse um modo de efetivar a transmissão dos conhecimentos linguísticos. Através dos conhecimentos dos mais velhos e dos saberes oriundos dos rituais, os kiriri criam métodos próprios, transformando saberes tradicionais em conteúdos escolares por meio dos quais transmitem seu conhecimento, sobretudo, linguístico, para as gerações futuras. Através dessas instituições escolares, constrói-se sua identidade na relação com a língua.

*Vanessa Coelho Moraes é Doutoranda de antropologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Mestranda de planejamento territorial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A pesquisa desse artigo foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.*

## REFERÊNCIAS

- Arruti, J. M. (1995). Morte e vida no Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional. *Estudos Históricos*, 8(15), 57-94. Disponível em <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1995>
- Bandeira, M. de L. (1972). *Os Kariris de Mirandela*: Um grupo indígena integrado. Salvador: EDUFBA.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos e sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M. (2006). As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana*, 12(1), 39-68. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132006000100002>
- Brasil. (1991). Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 26. Diário Oficial da União.
- Brasil. (1996). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3. Diário Oficial da União. Brasília, 03 de outubro.
- Brasil. (1999). Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 14. Diário Oficial da União.

- Brasileiro, S. (1996). *A organização política e o processo faccional no povo indígena Kiriri* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Chates, T. (2012). *A domesticação da escola realizada por indígenas: uma etnografia histórica sobre a educação e a escola Kiriri* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Coelho, M. (1999). A civilização da Amazônia- Alexandre Rodrigues Ferreira e o Diretório dos Índios: a educação indígena e luso-brasileira, pela ótica do trabalho. *Revista de História Regional*, 5(2), 150-175
- Côrtes, C. N. (1996). *A Educação é como o Vento. Os Kiriri por Uma Educação Pluricultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Costa, F. (2013). *Revitalização e ensino de língua: interação entre sociedade e gramática* (Tese de Doutorado), Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara.
- Dantas, B. G., Sampaio, J., & Carvalho, R. (1992). Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: M. Carneiro da Cunha (org.). *História dos povos indígenas* (pp 430-456). São Paulo: Companhia das Letras.
- Franchetto, B. (2020). *Línguas indígenas ameaçadas: pesquisa e teorias linguísticas para revitalização*. Disponível em: <<http://nupeli-gela.weebly.com/revitalizaccedilatildeo.html>> Acesso em 30 de abril de 2020
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Eco Cult.
- Hanks, W. (2008). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez.
- Ingold, T. (2015) Antropologia não é etnografia. In: *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição* (pp 327-348). São Paulo: Vozes.
- Kiriri, D. et al. (2003). *Índios na visão dos índios*. Banzaê: FAZCULTURA.
- Leite, S. (1945). *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: INL.
- Mamiani, L. V. (1698). *Catecismo da Doutrina Christã na Lingua Brasilica da Nação Kiriri*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional.
- Mamiani, L. V. (1699). *Arte de Grammatica da Lingua Brasilica da naçam Kiriri*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional.
- Moraes, V. (2018). *A construção da escola indígena Kiriri* (Monografia de Bacharelado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Moraes, V. (2020). *O que devemos aprender com a ciência do índio? análise das contribuições educacionais, epistemológicas e linguísticas dos saberes Kiriri* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Nascimento, M. T. de S. (1994). *O tronco da jurema: ritual e etnicidade entre os povos indígenas do nordeste – o caso Kiriri* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Pompa, M. C. (2001). *Religião como tradução: missionários, tupi e “tapuia” no Brasil Colonial* (Tese de Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Reesink, E. (1983). Índio ou caboclo: notas sobre a identidade étnica dos índios do nordeste. *Revista Universitas*, 32(2), 121-138. <https://periodicos.ufba.br/index.php/universitas/article/view/1028>

Rodrigues, A. (2018). O artigo definido e os numerais na língua Kiriri: Vocabulário na língua português-kiriri e kiriri-português. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, 4(2), 169-235. <https://doi.org/10.26512/rbla.v4i2.20679>

Souza, H. (2011). *Português Kiriri* (Tese de Doutorado). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Tassinari, A. (2000). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: A. Silva, & M. Ferreira (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola* (pp 57-72). São Paulo: Global.

Vander Velden F. (2003). Combates singulares, histórias singulares: sobre a participação indígena no movimento de canudos. *Tellus*, 3(4), 57-73. <https://doi.org/10.20435/tellus.v0i4.64>

## **A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NO PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICA KIRIRI**

**Resumo:** Os Kiriri são do contexto etnológico do Nordeste, vivem no município de Banzaê-BA, e possuem um território demarcado de 12.320 hectares. Após passarem por um longo processo que culminou no fato de não saberem mais falar sua língua, apenas algumas palavras, iniciam um processo de afirmação identitária e de retomada territorial que envolveu sua língua e rituais. A ampliação dos seus conhecimentos linguísticos, seja por meio do registro do que os idosos sabem, seja do que aprendem sobre seu idioma no toré, efetiva a relação com seus antepassados e constitui os Kiriri no presente. Com base na pesquisa etnográfica realizada junto aos Kiriri em 2019, destaco como as escolas assumem lugar central na definição dos termos da política étnica, tornando-as espaços centrais na afirmação identitária e na produção de saberes específicos. Neste artigo, as disputas e os desafios em torno do ensino das disciplinas Língua Indígena e Cultura e Identidade são o foco da análise.

**Palavra-chave:** educação diferenciada; Kiriri; língua indígena; escola indígena; revitalização linguística.

### **THE IMPORTANCE OF THE SCHOOL IN THE PROCESS OF AFFIRMING THE KIRIRI LINGUISTIC IDENTITY.**

**Abstract:** The Kiriri is from the ethnological context of the Northeast, lives in the municipality of Banzaê-BA, and has a demarcated territory of 12,320 hectares. After going through a long process that culminated in the fact that they no longer know how to speak their language, just a few words. They begin a process of identity affirmation and territorial recovery that involved their language and rituals. The expansion of their linguistic knowledge is through recording what the elderly know, or what they learn about their language in the Toré, effective relationship with their ancestors and constitutes the Kiriri in the present. Based on the ethnographic research carried out with the Kiriri in 2019, I highlight how schools play a central role in defining the terms of ethnic policy, making them central spaces in the affirmation of identity and the production of specific knowledge. In this article, the disputes and challenges surrounding the teaching of Indigenous Language and Culture and Identity disciplines are the focus of the analysis.

**Keywords:** Differentiated Education; Kiriri; Indigenous Language; Indigenous School; Linguistic Revitalization.

RECEBIDO: 30/04/2020

ACEITO: 30/06/2021

# A alteridade na pesquisa escolar: apontamentos a partir de um trabalho de campo em escolas uruguaias

AMURABI OLIVEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC), FLORIANÓPOLIS/SC, BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7856-1196](https://orcid.org/0000-0002-7856-1196)

## Introdução

A entrada em campo é sempre uma atividade complexa, que envolve inclusive os elementos que antecedem nossa ida. Separamos materiais, que vão desde bloco de anotações, gravador, passando por roupas, quando necessitamos realizar um deslocamento maior, além do próprio preparo afetivo que envolve o fazer antropológico (Pires, 2011).

No caso da antropologia que é desenvolvida no espaço urbano, o desafio metodológico coloca-se em outro nível, que envolve o exercício de “estranhar o familiar” (Velho, 1978). Obviamente, alguns espaços podem nos ser mais familiares que outros. Penso que a instituição escolar é um desses ambientes, cujo grau de familiaridade é bastante intenso, tendo em vista os longos anos que passamos nos bancos escolares e, se você for um antropólogo ou antropóloga fazendo uma pesquisa, possivelmente passou mais alguns bons anos nos bancos das universidades<sup>1</sup>.

Considerando o campo antropológico no Brasil, é interessante perceber que o desenvolvimento de pesquisas nas instituições escolares ocorre no movimento que se dá na direção de uma alteridade radical para uma alteridade mínima. Esse movimento se inicia com as pesquisas a partir dos anos de 1960 e consolida-se a partir dos anos de 1980, quando os antropólogos desenvolvem cada vez mais

<sup>1</sup> Estou dando destaque aqui às pesquisas voltadas para as escolas no espaço urbano, considerando a centralidade que tais instituições ocupam nas sociedades modernas. Não nego com isso toda a tradição existente nas pesquisas antropológicas envolvendo a educação não escolar, bem como aquelas realizadas no contexto das escolas indígenas, rurais, quilombolas, etc.

trabalhos voltados para as próprias sociedades nas quais estão inseridos (Peirano, 2006). Compartilho dessa perspectiva ao analisar a história da antropologia brasileira, entretanto, é importante indicar que essa não é uma leitura que constitui um ponto pacífico e hegemônico no campo, e também é necessário ressaltar que, ao incorporar essa interpretação, o faço de maneira crítica, compreendendo que esse é um processo marcado por descontinuidades e rupturas, sendo menos linear do que poderia parecer num primeiro momento.

Notadamente, o que nos chama a atenção aqui é como a proposta de realização de uma etnografia escolar, voltando-nos para nossa própria sociedade, nos distancia da experiência etnográfica no sentido mais tradicional do termo. Como nos colocam Pallma e Sinisi (2004: 123):

A diferencia de Malinowski, nosotros no vemos alejarse el barco desde la isla exótica para empezar a relacionarnos con el otro, sino que tomamos un colectivo o cruzamos con el bote el Riachuelo para, en poco tiempo, acercarnos al barrio o a las escuelas donde haremos nuestros estudios. Esta cercanía nos obliga a un esfuerzo para mirar con otros ojos los lugares tantas veces transitados, para poder descotidianizar el barrio y la escuela.

Longe de querer realizar uma longa contextualização sobre as pesquisas antropológicas em escolas, apenas gostaria chamar a atenção para o fato de que a ida de antropólogos para as instituições escolares não se constitui exatamente em algo novo, e que isso se situa dentro de um movimento mais amplo da própria antropologia brasileira (Gusmão, 1997). Soma-se, ainda, o fato de que o conjunto de investigações desenvolvidas na interface entre a antropologia e a educação tem ocorrido de forma bastante interdisciplinar no Brasil (Dauster, 2015), envolvendo também acadêmicos do campo educacional.

No presente trabalho, pretendo desenvolver uma reflexão sobre a investigação etnográfica no contexto escolar a partir de uma situação de pesquisa bastante específica, que envolve o trabalho de campo em aulas de sociologia, com professores que possuem um *background* nas Ciências Sociais em um país vizinho, o Uruguai. Compreendo, assim, que nessa situação etnográfica radicaliza-se a ideia de alteridade mínima, o que pretendo evidenciar ao longo das seções desse artigo.

Minha intenção é, portanto, desenvolver uma reflexão sobre a questão da alteridade no exercício da etnografia em contexto escolar, refletindo ainda sobre a relação entre antropólogo e nativo(s) nessa situação. Compreendo, assim, que esse exercício de alteridade situa o “nós” (antropólogo brasileiro) e o “outro” (professores uruguaios) em polos dialógicos, que possuem proximidades e distanciamentos que serão explorados ao longo do artigo.

## Contextualizando o campo

Ainda no final de 2017, eu já havia realizado algumas entrevistas com professores uruguaios de sociologia em Montevidéu, contato que tive através de uma professora que atua no Instituto de Professores Artigas (IPA) – principal centro formador de professores do Uruguai. Apesar de algum contato inicial, por meio da literatura sobre como era a organização do sistema escolar uruguai, não havia con-

seguido materiais mais detalhados sobre a situação específica do ensino de sociologia, de modo que essa ida em 2017 a Montevidéu – por razões da realização do XXXI Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia (ALAS) – seria uma ótima oportunidade para aprofundar meus conhecimentos sobre essa realidade. No congresso da ALAS, dividi uma mesa-redonda com um professor argentino e uma professora uruguaia, na qual debatemos o ensino de sociologia nos países do Cone Sul. A referida docente havia atuado por muitos anos na educação secundária uruguaia e, atualmente, lecionava no IPA, atuando na formação de professores de sociologia.

É interessante especificar que, no Uruguai, a formação de professores não ocorre nas universidades, mas sim nos Institutos de Formação de Professores, que são vinculados à Administração Nacional de Educação Pública (Anep)<sup>2</sup>. Isso significa que sociólogos, historiadores, geógrafos, etc., se graduam em instituições como a Universidade da República (Udelar), ao passo que os professores dessas disciplinas são formados nos institutos, não havendo necessariamente diálogos entre tais instituições. Importa ressaltar, ainda, que a sociologia não constitui uma disciplina obrigatória da educação secundária no Uruguai, estando presente apenas na educação secundária pós-obrigatória (*bachillerato*), na opção de ciências humanas e sociais<sup>3</sup>. São quatro aulas por semanas apenas em um dos anos do *bachillerato*.

Por meio dessa professora do IPA, contatei outros docentes de sociologia que atuavam em Montevidéu, realizando entrevistas com eles. Entrevissei tanto professores que se formaram antes de 2008, ainda no modelo de licenciatura em direito e sociologia, como aqueles egressos no período seguinte, obtendo o título de docentes em sociologia estritamente. Apesar de a licenciatura em sociologia restringir mais a atuação profissional desses docentes, que não poderiam lecionar as disciplinas de direito e de educação cidadã, eles percebiam como positiva a autonomização da área, considerando a maior bagagem teórica recebida e a ênfase ampliada na prática pedagógica desse campo (Oliveira, 2019b).

Nesse momento, realizei as entrevistas tanto no espaço da Udelar, onde ocorria o congresso da ALAS, como, em alguns casos, fui convidado a fazê-lo em cafés e na casa dos próprios professores; foram seis entrevistas efetuadas nesse momento. No geral, os professores foram muito receptivos comigo e também bastante curiosos sobre a situação do ensino de sociologia no Brasil, pois, apesar da proximidade física entre os países, pouco conheciam dessa realidade, ficando sempre deveras surpresos com os números (instituições formadoras, livros didáticos produzidos, participantes em congressos acadêmicos, etc.) e com o fato de a sociologia ser obrigatória para todos que cursavam a educação secundária. Alguns deles também me perguntaram sobre o movimento “Escola sem partido”<sup>4</sup> e o de-

2 Fugiria do foco e do escopo deste artigo examinar minuciosamente a formação de professores no Uruguai, porém, para um maior aprofundamento do leitor acerca dessa questão, vide Marrero (2010).

3 A educação secundária no Uruguai está organizada em dois ciclos, sendo o primeiro geral e de caráter obrigatório, e o segundo, orientado por áreas de conhecimento, em caráter obrigatório, porém, é requisito para o acesso ao ensino superior.

4 O movimento “Escola sem partido” foi fundado em 2004 e tem sido identificado com o avanço de uma agenda conservadora em educação, representando pais e estudantes contrários ao que se tem denominado de “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino. O movimento tem subsidiado um conjunto de projetos de leis em níveis municipal, estadual e federal, que visam a estabelecer “deveres do professor”, estimulando também canais de denúncia sobre o que de supostamente “ideológico” seria ensinado em sala de aula.

bate sobre “ideologia de gênero”<sup>5</sup>, sobre os quais já haviam ouvido falar, acerca da força que estavam ganhando no Brasil.

No ano seguinte, por meio da Associação Universitária Grupo Montevidéu (AUGM), da qual minha universidade faz parte, pude concorrer a uma bolsa de mobilidade acadêmica e, obtendo-a, resolvi voltar ao Uruguai, vinculando-me ao Departamento de Sociologia da Udelar. Permaneci em Montevidéu entre abril e maio de 2019, período no qual tentei organizar novas entrevistas, observar algumas aulas, além de proferir palestras no IPA e na Udelar. Meu objetivo nessa pesquisa seria investigar o perfil profissional dos professores de sociologia no Uruguai e suas estratégias didáticas em sala de aula, todavia, ao longo da investigação, meus propósitos foram se ampliando, incorporando outras preocupações.

Existia uma mudança sensível no contexto político brasileiro quando retornei a Montevidéu: Jair Bolsonaro havia sido eleito presidente em 2018, e diversas notícias estavam circulando na imprensa internacional, como na latino-americana em especial. Deve-se considerar ainda que 2019 era ano de eleição presidencial no Uruguai, onde se desenhava um claro desgaste da *Frente Amplia* (FA), que acabou não se reelegendo no segundo turno ocorrido em outubro daquele ano, perdendo para o *Partido Nacional* (PN).

Havia ainda uma novidade naquele momento, que residia na fundação em março de 2019 do *Partido Cabildo Abierto* (CA), com uma agenda centrada na questão da segurança pública, no combate à “ideologia de gênero” e na exaltação dos “valores tradicionais”, lançando como candidato um ex-comandante do Exército Nacional do Uruguai, Guido Manini Ríos, sendo o primeiro militar a concorrer à presidência desde o final da ditadura<sup>6</sup>. Assim, a curiosidade sobre o Brasil estava ainda mais acentuada, considerando que em nosso país parecia se consolidar uma tendência de câmbio político já acenada com a eleição de Maurício Macri na Argentina em 2015, e o Uruguai aparentemente seguia na mesma direção.

Enfatizo esse dado das mudanças ocorridas no contexto político mais amplo, pois se colocam como pano de fundo no reencontro que tive com muitos professores de sociologia. Considerando a dimensão reflexiva que possui o encontro etnográfico, no qual o observador é também observado (Silva, 1994), comprehendo que essas são questões fundamentais. Fui alvo de perguntas constantes e, sabendo que esse tipo de pergunta viria à tona, nas minhas palestras na Udelar e no IPA abordei temas como “Escola sem partido” e o debate sobre “ideologia de gênero” nas instituições de ensino brasileiras, o que se mostrou bastante frutífero no diálogo com os docentes presentes nesses espaços.

Minha atividade no IPA era a primeira da minha agenda, o que configuraria um ótimo espaço para reencontrar professores que havia entrevistado no final de 2017 e também para conhecer novos. Como já indicado, aparentemente há uma forte rede que se estabelece entre os professores de sociologia egredidos do instituto, pois muitos voltavam posteriormente como docentes ou ainda passavam a colaborar

---

5 O debate sobre “ideologia de gênero” surge vinculado a movimentos conservadores católicos na década de 1990, ganhando proeminência na arena pública nos últimos anos. Tal terminologia é utilizada por movimentos conservadores para indicar uma tentativa de disseminação de uma concepção “antinatural” de família e de sexo, que integraria uma agenda global de esquerda.

6 Este candidato encerrou a campanha em quarto lugar no primeiro turno das eleições gerais.

como tutores dos estudantes que estavam envolvidos nas práticas pedagógicas. Sendo assim, considerei que estabelecer relação com os docentes de sociologia a partir do IPA seria uma estratégia interessante.

Havia chegado um pouco mais cedo para a palestra e, já do lado de fora do instituto, reencontrei alguns professores e fui introduzido a outros, que prontamente me ofereceram um mate, me perguntaram o que eu fazia no Uruguai e também como estava o Brasil, além de como era ensinar sociologia no atual contexto político. Ao se aproximar a hora da atividade, fomos para dentro do prédio, cuja estrutura se assemelha bastante ao de uma grande escola, na disposição dos corredores, das carteiras nas salas de aula, etc. Foi em uma dessas salas que realizei minha palestra, que versava sobre o ensino de sociologia no Brasil.

A sala estava bastante cheia, e a interação, intensa: estranhavam a importância que havia no Brasil aos livros didáticos, mas também se surpreendiam com o alcance do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), igualmente com as ações do movimento “Escola sem partido” e afirmavam estarem preocupados com a possibilidade de o Uruguai seguir o mesmo caminho.

Estavam presentes na sala meus interlocutores, aqueles com os quais eu pretendia realizar observações das aulas de sociologia e, de fato, aquela situação era bastante singular no meu trabalho de campo, pois eu estava sendo observado antes de observá-los. Apesar de compreender que há uma alteridade mínima entre meus interlocutores e eu, no sentido de partilharmos de um horizonte epistêmico e uma linguagem científica em comum, os limites acerca do conhecimento da realidade do outro, por sermos de nacionalidades distintas, nos colocavam nesse ponto numa alteridade mais radicalizada.

Apesar de desenvolver todo o diálogo em castelhano, obviamente meu sotaque trazia várias marcas sociais ao diálogo, inclusive era possível rastrear que tipo de castelhano aprendi, pois respondi mais de uma vez por quê falava com “sotaque espanhol”, o que refletia o aprendizado com minha professora do Ensino Médio.

As experiências anteriores que tive de trabalho de campo normalmente se iniciavam com a apresentação de meus objetivos para meus interlocutores, tanto no caso das pesquisas que desenvolvi no campo das religiões como em educação. No Uruguai, meu caminho foi estabelecer conexões a partir de uma informante-chave – a professora do IPA com quem dividi uma mesa no evento de 2017 –, realizar algumas entrevistas, voltar ao campo e, antes de ir para as escolas, ser observado por aqueles que observaria. Nesse sentido, creio que é válido recuperar a ideia de etnografia postulada por Magnani (2009:135)

[...] a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.

Esse é um *insight*, uma forma de aproximação própria da abordagem etnográfica que produz um conhecimento diferente do obtido por intermédio da aplicação de outros métodos. Trata-se de um empreendimento que supõe um determinado tipo de investimento, um trabalho paciente e

contínuo ao cabo do qual e em algum momento, como mostrou Lévi-Strauss, os fragmentos se ordenam, perfazendo um significado até mesmo inesperado.

Sob tal perspectiva, penso que minha etnografia das práticas pedagógicas dos professores de sociologia no Uruguai inicia-se antes mesmo de eu chegar a suas salas de aula, pois também na condição de observado, a partir de suas perguntas, ouvindo seus temores, ansiedades, etc., pude começar a adentrar o universo de meus sujeitos de pesquisa. Obviamente que se reconhece aqui a existência de uma “cultura escolar”, algo próximo dos termos colocados por Bourdieu e Passeron (2008), na qual determinadas práticas são elaboradas. Isso significa que, apesar de estar em outro país, em certa medida eu já estava previamente familiarizado com determinadas rotinas da realidade que investigaria. Afinal:

*Quando elegemos a escola como objeto de análise, enfrentamos “nativos” diferentes daqueles analisados por Malinowski [...]. O exercício de imaginar-se em uma ilha distante ganha outros significados nesses contextos em que o “outro” pode ser, com certa frequência, próximo àquele que realiza a pesquisa. A escola, como instituição, e os agentes presentes nesse contexto são familiares para os pesquisadores. A formação escolar, como experiência englobante, é compartilhada por todos que decidem trabalhar com Antropologia e Educação. Assim, de certa forma, todos são “antropólogos nativos” (Rosistolato, 2013:45).*

Mas isso não é o mesmo que dizer que eu já conhecia essa realidade, afinal, o familiar nem sempre é conhecido (Gomes & Meneses, 2008). E, obviamente, no caso de uma pesquisa em terras estrangeiras (ainda que num país vizinho), haverá sempre outros códigos sociais que sutilemente se colocam na ordem da realidade observada. Assim sendo, ainda que se possa considerar que parte da minha pesquisa retrata práticas de uma realidade que poderia ser observada em outros cenários escolares, compreendo que a cultura escolar é mais geral, porém, as culturas das escolas, não, e estas dialogam diretamente com os quadros social e cultural dos agentes escolares, o que implica em sensíveis mudanças nesse contexto.

Essa experiência de trocas e de me colocar previamente na condição de observado mostrou-se fundamental para meu acesso ao campo, afinal, nem sempre a escola é um ambiente onde se pode entrar tão facilmente (Oliveira *et al.*, 2018). Quando estava na Udelar e comentei que faria observação de aulas dos professores, a reação de meus colegas foi de espanto, pois, aparentemente, havia inúmeras tensões entre o IPA e a Udelar que dificultavam a ida de pesquisadores da universidade às escolas.

Apesar de não almejar aprofundar a discussão sobre esse ponto, já havia percebido que essas tensões estavam postas, o que poderia gerar alguma situação desconfortável, eventualmente, em meu trabalho de campo, já que meu vínculo institucional se dava através da Udelar. Cheguei a divulgar a atividade que realizaria na universidade na semana seguinte, mas, de fato, não houve grande adesão por parte dos professores que estavam no IPA, o que pode apontar para certo desconforto existente no trânsito entre esses dois espaços institucionais.

*Quando entrevistei a chefe de departamento de sociologia do IPA, ela me indicou que, na situação de um aluno ir à Udelar fazer o bacharelado em sociologia, esta não aceitava cursos de teoria sociológica realizados no instituto, ainda que tivessem o mesmo conteúdo, ao passo que este normalmente*

aceitava os créditos disciplinares realizados na universidade. Essa observação chama a atenção para as hierarquias acadêmicas existentes, que transparecem nas disputas entre escolas e faculdades na busca por prestígio e diversos recursos materiais e simbólicos (Bourdieu, 2011). Soube ainda que o IPA tinha um projeto antigo de transformar-se em universidade, o que implicaria em maior autonomia acadêmica, principalmente com relação à expedição de títulos de mestrado e doutorado, porém, tal iniciativa ainda não havia se concretizado.

## Chegando na escola

Dado o tempo que possuía para realizar meu trabalho de campo, resolvi concentrar-me em uma única escola, ainda que tenha realizado entrevistas com diversos professores que atuavam na Educação Básica, além dos chefes de departamentos das instituições que formavam profissionais no campo da sociologia no país: Udelar, IPA e Universidade Católica de Montevidéu<sup>7</sup>.

A professora que me acolheu para acompanhar suas aulas era bastante simpática, jovem e já graduada dentro da formação oferecida a partir de 2008, ou seja, possuía um título de licenciada em sociologia pelo IPA. Ela provinha de outra cidade uruguaia, mais ao interior, e morava em Montevidéu há alguns anos. Chegou a me perguntar se eu percebia diferença entre seu sotaque e aquele das outras pessoas que conhecia na cidade; eu lhe disse que não conseguia captar essas diferenças em castelhano, por não ser minha língua nativa. Perguntou-me ainda onde eu havia estudado castelhano, pois falava bem o idioma, e eu contei que aprendi na escola, o que aparentemente causou certo espanto. Expliquei-lhe que era uma instituição privada e que contava com muitas aulas de língua estrangeira, além de minha afinidade com esse idioma em particular.

A curiosidade sobre minha trajetória, sobre o ensino de sociologia no Brasil, acerca de como eram nossas práticas e nossas escolas situavam-me nesse encontro de forma muito clara como sendo “o outro”. Reconhece-se, aqui, que essa “outridade” originava-se não apenas de minha nacionalidade, como também de minha inserção em outro sistema educativo. Os sistemas educacionais, nesse contexto, funcionavam como demarcadores de fronteiras e de identidades. Conversávamos como dois professores, como pares que, ao mesmo tempo que compartilhavam uma série de experiências em comum, compreendiam que havia elementos distintivos, que passavam por elementos como: termos vivenciando diferentes modelos formativos; existir um ensino pós-obrigatório no Uruguai, com orientação por áreas, que inexistiu no Brasil; naquele momento eu ocupar a posição de professor universitário, e ela, de professora da educação secundária, etc.

A docente me apresentou ao pessoal na escola, indicando ser um professor de sociologia do Brasil que vinha conhecer suas aulas no Uruguai. Aparentava estar bem animada com minha presença. A escola ficava numa região bastante central de Montevidéu, muito próxima do hotel no qual havia me hospedado, de modo que fui a pé a seu encontro.

A recepção pela equipe da escola foi bastante calorosa; uma das secretárias fez questão de me conhecer, pois falava português e não tinha muita oportunidade de praticar o idioma. Contou-me

<sup>7</sup> A Universidade Católica forma exclusivamente bacharéis em Sociologia.

sobre suas andanças pelo Brasil, os estados e as cidades que conhecia e como era apaixonada pela culinária e cultura brasileiras; pediu ainda que eu passasse novamente na secretaria após meus afazeres nas aulas de sociologia. Apesar da presença de brasileiros no Uruguai ser bastante expressiva, especialmente em termos de turismo, não se revelava comum haver brasileiros circulando por escolas públicas uruguaias. Logo, minha situação era de alguém ao mesmo tempo observador e observado, que estava ali para fazer perguntas, mas também para responder perguntas.

A docente portava para a aula livros de sociologia, aparentemente de uso próprio, e não para utilização em sala, eram de Bauman e Foucault. Perguntei a respeito deles, e a professora me disse que precisava ler sempre, que gostava de ler e, por isso, escolheu sociologia. Isso imediatamente me remeteu ao discurso dos professores de sociologia no Brasil, que também costumam sinalizar uma afinidade com as leituras que antecederia o ingresso no próprio curso, ainda que também reconheçam que a formação superior é capaz de criar novos hábitos de leitura (Oliveira, 2019c). Compreendo também que portar os livros é uma forma de se situar no espaço social, uma vez que constituem uma forma de capital cultural objetivado (Bourdieu, 1998) e são elementos constitutivos do *habitus* profissional inscrito duplamente em seu corpo, como professora e como agente do campo da sociologia.

Dado a divisão institucional e formativa existente entre os bacharéis e licenciados em sociologia no Uruguai, os professores eram bastante enfáticos em afirmarem-se como não sociólogos quando não possuíam a titulação de bacharéis. Ao mesmo tempo, os professores (como no caso da minha informante) reafirmam a escolha pela docência e uma maior afinidade ao trabalho direto com os estudantes, em oposição à atuação em pesquisa estritamente.

A turma que eu acompanharia seria de alunos um pouco mais velhos, porém, a rigor, não constituía um grupo de educação de jovens e adultos. Como indicado anteriormente, a sociologia está apenas no *bachillerato*, portanto, numa etapa pós-obrigatória da educação escolar uruguai, de modo que é relativamente comum que haja estudantes que terminam a fase obrigatória e só posteriormente realizem o *bachillerato*, para efetuarem o ingresso no ensino superior.

Minha ideia era acompanhar ininterruptamente as aulas da professora por mais duas semanas, articulando os dados da entrevista com a observação *in loco*. De fato, observar as aulas me possibilitava traçar alguns elementos comparativos interessantes, principalmente a partir de certos estranhamentos, como a ausência de livros didáticos que levava a um tipo de aula na qual as anotações no caderno dos alunos tornavam-se mais centrais.

Em muitas aulas de sociologia que acompanhei no Brasil, tentar organizar a sala em círculos era uma prática recorrente. No Uruguai, apesar de não poder generalizar a partir da observação das aulas de uma única docente, estranhei a manutenção das carteiras de forma mais estática. A sala era relativamente pequena, o que não ajudava uma reorganização, mas isso também poderia remeter a uma diferente tradição pedagógica de organização desse espaço. De fato, a professora me confirmaria que a organização em círculo só era comum em atividades mais específicas.

A participação ativa dos estudantes se dava com base na tentativa de certa memorização do que havia se passado em aulas anteriores, mas também através de exemplos empíricos da vida cotidiana. Ainda que tendamos a centrar nossas observações na relação entre professor e alunos para pensarmos o

ensino e a aprendizagem, acredito que é interessante retomar a ideia de que esse processo ocorre também entre os aprendizes. O movimento de sala de aula é marcado por trocas de aprendizagem contínuas; um exemplo iniciado por um estudante – como a referência a um autor anteriormente citado – prontamente é complementado por um colega. Mesmo os risos, eventualmente utilizados como forma de constrangimento, também podem recursivamente servir para a correção bem-humorada de um colega que pronunciou equivocadamente o nome de Foucault. Assim sendo, é importante considerar que:

[...] o esforço de observação produtivo deve ser voltado para as relações entre aprendizes (incluindo a mudança na participação de todos os envolvidos, nas suas diferentes formas). É muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo. Além disso, pode parecer que mesmo nesses termos os “aprendizes” são indivíduos, mas eles não são nunca somente isso. Eles estão engajados em práticas cotidianas em múltiplos contextos, participando em diferentes modos uns com os outros. Como as pessoas aprendem é algo que pode ser mais bem capturado pela noção de participantes cambiantes na prática em curso do que por pressuposições naturalizadas sobre aquisição de conhecimentos (Lave, 2015:40).

Ora, a cada intervenção da professora podia-se observar troca de olhares entre os estudantes, ou mesmo pequenos empurrações entre eles como forma de estimular o outro a falar. Como a vida cotidiana aparecia amiúde como elemento recursivo na aula, sendo chave na possibilidade de diálogo entre a docente e os discentes, o fato de estes se conhecerem fora de sala possibilitava que tivessem a informação privilegiada de que seu colega tinha algo de relevante a dizer. Assim, apesar da importância da rememoração de conteúdos anteriores, para se retomar o que já havia sido falado – a professora mais de uma vez os indagava sobre os encontros passados – o acesso à vida cotidiana também se mostrou central no processo de elaboração social da aula.

Posso dizer que nesse ponto havia mais semelhanças que diferenças com relação às aulas que observei no Brasil, pois, de fato, havia um esforço por parte da docente em afirmar uma proximidade entre a vida social dos estudantes e a sociologia, ainda que pudesse ser pensada em diferentes níveis no decorrer das aulas. Em alguns momentos fui convocado a opinar também sobre os assuntos que estavam sendo discutidos, principalmente que exemplificasse a partir da realidade brasileira. Alguns conheciam o Brasil – já haviam ido nas férias de verão – e me perguntavam questões mais específicas ou faziam referências a elementos da sociedade e cultura do país. No geral, os alunos estavam bastante participativos, pelo tema girar em torno do conceito de alienação e era recorrente que elaborassem exemplos a partir de sua vida cotidiana.

Um ponto bastante elucidativo acerca da questão da alteridade nessa experiência etnográfica refere-se ao momento em que fui apresentado à turma, pois fui colocado como um par da professora, um docente de sociologia tal como ela. Apesar da distância geográfica, estava sendo apresentado ali como outro professor de sociologia e que, portanto, não seria, a rigor, um ser totalmente estranho naquele espaço. Como bem pondera Durham (2004), referindo-se às pesquisas urbanas, nesse contexto, a dis-

tância entre o pesquisador e os pesquisados é menor que nas situações etnográficas “mais tradicionais”; penso que, no caso em questão, aqui a identificação é ainda mais imediata.

As distintas estratégias de entrada e aceitação em campo variam de acordo com os interlocutores e com os objetivos na pesquisa (Corsaro, 2005). Na investigação de Maia (2017), por exemplo, ele buscou se distanciar ao máximo da figura do estagiário – que era uma figura comum na escola – visando a, justamente, não ser associado à imagem do professor, para que os alunos se sentissem mais à vontade nas conversas. Em meu caso não houve esse problema, pois o foco de estudo recaía principalmente na prática docente, e foi com esse agente escolar que estabeleci meu diálogo mais intenso.

A dicotomia que há no trabalho de campo entre a observação e a participação se redimensiona nessa situação. Ao passo que na situação etnográfica em que há uma “alteridade radical”, a observação é privilegiada, nesse caso, a descrição da participação ganha mais proeminência. É nessa direção que me proponho na seção seguinte a realizar uma guinada em meu texto, privilegiando não tanto o que observei, mas minha participação, refletindo assim sobre a radicalização da alteridade mínima em campo no contexto da etnografia escolar.

## “Você poderia falar com eles amanhã?”

Terminada minha primeira observação, fui colocado numa situação que não estava em meu planejamento: a professora me pediu que no dia seguinte eu falasse com a turma, que o tempo de aula fosse ocupado comigo realizando uma fala. Bem, de fato, reagi com alguma surpresa e então indaguei: “mas sobre o que você quer que fale?”. Ela me respondeu: “você escolhe, para eles vai ser uma ótima experiência”.

Apesar de minha eventual surpresa naquele momento, esse tipo de pedido já havia ocorrido em outros trabalhos de campo, geralmente com menos tempo para organizar uma fala, e os pedidos mais recorrentes demandavam a elaboração de algo *ad hoc*. Penso ser esse um ponto relevante para pensarmos as situações em campo nas quais há uma radicalização da alteridade mínima, chegando numa situação limiar de que, apesar de não ser reconhecido como nativo, eu poderia assumir o papel de um nativo. Como bem explicita Magnani (2002), ao se referir à etnografia urbana, busca-se aqui um “olhar de perto e de dentro”. É possível dizer que nessa situação tão limiar na qual, apesar de não ser nativo, você é reconhecido como um agente capaz de assumir o papel de um (no caso do professor), esse olhar de dentro se complexifica.

A todo o tempo em campo eu era lido como “o outro”, seja pela nacionalidade, seja pelo pertencimento a um sistema de ensino diferente, no entanto, o *background* em comum, a posição de também ser um professor de sociologia me possibilitava transpor a posição de “outro”, ainda que esta nunca ocorresse de forma total. O encontro etnográfico era marcado, portanto, por um jogo contínuo de aproximações, trocas e distanciamentos, que demarcava pontos de proximidade e de distinção entre minha condição de pesquisador estrangeiro e meu lugar como professor, que inegavelmente implicava em um profundo grau de identificação com a docente.

Apesar de se falar recorrentemente sobre a questão do estranhamento no trabalho de campo do antropólogo, fala-se menos do estranhamento dos nativos com esse agente. Penso que, nesse ponto, também a situação etnográfica no espaço escolar assume outros contornos, uma vez que, ao se apresentar à instituição escolar, os nativos conhecem algo de sua trajetória, sabem que você passou por anos de escolarização, o que ainda pode se desdobrar em uma situação ambivalente: ou do reconhecimento de que o antropólogo que pesquisa educação deveria ser um *expert* ou que, por não ser um nativo a rigor – um agente daquela realidade escolar em particular –, poderia ser visto como “*inocente*” (Rosistolato, 2013). Em meu caso, por estar me inserindo em um sistema de ensino que desconhecia, era percebido de forma ainda mais enfática como um “*inocente*”, cheio de perguntas que pareciam óbvias para meus interlocutores, tais como: onde os professores estudam? Quantas aulas de sociologia vocês têm por semana? Vocês usam livros didáticos nas aulas?

No processo que envolve a tentativa de classificação de lugar do etnógrafo em educação em campo, eventualmente os nativos lhe atribuem um *status* similar ao de professor, dada as características que o aproximam desse agente, como o grau de escolaridade e geração (um adulto em oposição a adolescentes e crianças em sala de aula). Eugênio (2003), por exemplo, ao realizar uma etnografia numa escola para crianças cegas, apesar do evidente marcador de diferença que havia entre ela e os demais agentes (as professoras também eram cegas), logo foi classificada como uma das “*tias*”, sendo demandada, recorrentemente, a assumir tarefas auxiliares no cotidiano, assim sendo reconhecida pelas crianças. Em várias situações de pesquisa em escolas, fui chamado pelos alunos de professor, ainda que não estivesse exercendo essa posição naquele momento. Tal classificação não parece ser fortuita, refletindo a existência de certo *continuum* entre o fazer do antropólogo na escola e o fazer docente.

Sendo os agentes escolares sabedores, em princípio, de determinados elementos da trajetória social do antropólogo, esse conhecimento pode ser utilizado recursivamente em determinada situação. Em meu caso, sempre me apresentei também como um professor universitário, que já havia lecionado sociologia na Educação Básica e essa informação – também utilizada por mim recursivamente, já que criava certa proximidade com os professores dessa disciplina – em algumas situações era percebida como uma afirmação de que eu poderia passar de observador para participante facilmente. Volto a pensar aqui sobre a relevância de problematizarmos como somos percebidos e lidos no encontro etnográfico, especialmente em um contexto no qual a inserção e o trânsito por um determinado sistema simbólico (aqui em foco o escolar) é utilizado como crivo para acessar determinados espaços.

Tanto no Brasil, como em um trabalho de campo realizado na Argentina em 2018 (Oliveira, 2019a), houve situações do docente responsável pela turma me deixar a sós com seus alunos, confiando que eu seria possuidor de recursos sociais, intelectuais e pedagógicos necessários para realizar essa substituição do professor nativo de forma *ad hoc*. Esse tipo de situação não é exatamente incomum na pesquisa etnográfica em educação: Eugenio (2003) também a vivenciou, mas, obviamente, o pesquisador pode adotar outras estratégias em campo. Talvez a questão se desloque para a forma como o antropólogo está colocando o tópico de sua participação em campo, como ele vai construindo vínculos com seus interlocutores e como sua inserção no grupo pesquisado se relaciona a seus objetivos de pesquisa.

Nesse sentido, é importante retomar a ideia de *skill* como desenvolvida por Ingold (2000), na qual ele a comprehende não como uma propriedade ou qualidade do indivíduo em sua condição de entidade biofísica, ou mesmo uma capacidade adquirida ou produzida, sendo na verdade o resultado do campo total de relações constituídas, o que implica numa série de elementos, tais como ambiente, pessoas, coisas, animais, etc. Quero dizer com isso que os docentes que, durante meu trabalho de campo, me colocaram nesse tipo de situação não estavam enxergando em mim habilidades que me seriam simplesmente intrínsecas, mas sim que conseguiam realizar uma leitura social de minha trajetória, por compartilharem determinados elementos sociais, culturais e escolares comigo.

Volto a refletir aqui que a alteridade radical nos produz estranhamento com relação ao outro, mas esse outro (o “nativo”) também nos estranha e vai elaborando meios de compreender-nos ao longo do trabalho de campo. Com alteridade radical, quero dizer que, em determinadas situações de campo, o antropólogo pode ser interpretado como alguém capaz de assumir o papel do nativo. Na situação aqui em tela, o antropólogo não apenas é imediatamente classificado como professor em sala de aula, como ainda é convidado para assumir esse papel e performar o papel do nativo, ainda que nunca consiga sê-lo completamente. É importante considerar que, nesses contextos, o nativo tende a ler-nos de forma mais rápida, classificando-nos e situando-nos no campo. Obviamente, pode haver algum mal-entendido nessa leitura, tanto do antropólogo em relação ao nativo quanto vice-versa.

Na situação específica da escola uruguaia, tive até a manhã seguinte para elaborar algo para dialogar com os estudantes. Claro que ser percebido como professor com todas as letras não era meu plano inicial, mas no processo de negociação do campo, me pareceu importante naquele momento aceitar a condição e deslizar da observação para a participação.

Terminada a aula e aceito o convite, conversamos um pouco mais, oportunidade na qual tentei compreender melhor os caminhos que as aulas da professora vinham assumindo. A conversa também me foi bastante esclarecedora acerca dos tipos de saber docente que a professora utilizava para organizar suas aulas. Considerando que tais conhecimentos são essencialmente plurais (Tardif, 2002), chamou-me a atenção o fato de que, entre os professores uruguaios, os debates coletivos em meio aos pares assumiam um papel central no planejamento das aulas, o que contrastava com um cenário de relativo isolamento que encontrei em escolas brasileiras, nas quais os professores de sociologia normalmente era os únicos especialistas nessa disciplina em cada escola.

Apesar de não ter acessado seu planejamento, comprehendi que ainda estava em meio a algumas questões mais gerais da sociologia, centrando seu debate no campo dos clássicos da disciplina. Considerando isso, pensei em elaborar um debate mais geral sobre a especificidade do olhar sociológico, o que essa ciência traria de particular. Tentei elaborar a argumentação seguindo alguns exemplos empíricos, a partir de meu sotaque falando castelhano e de minha recusa em tomar mate, algo bastante comum inclusive na sala de aula, onde as cuias e as garrafas de água quente circulavam intensamente entre os estudantes a todo o tempo. Busquei demonstrar com isso que parte de nossas ações e práticas resulta de nossa socialização, das marcas que a sociedade deixa em todos nós, o que poderia ser explicado através do conceito de *habitus*, desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002).

Colocar-me naquela posição, mais de participante que de observador, me possibilitava também observar outros aspectos, pois me permitia perguntar aos estudantes o que já haviam visto em termos de conteúdo, o que mais gostavam na disciplina, etc. Mas, principalmente, eu estava observando a sala de aula a partir de outro ângulo, literalmente. Geralmente, me sentava mais ao fundo, onde podia ter uma visão da sala, ou mais ao canto, tentando produzir alguma invisibilidade como observador, mas, naquele momento, eu me deslocava para o centro da sala, observando e sendo observado de outra forma.

Essa possibilidade de deslocamento espacial para o centro da “cena” não me parece ser um exercício simples, pois, por mais que minhas habilidades me possibilitem performar determinado papel, ainda assim continuo a ser lido como um “não nativo”, o que era reforçado pela minha condição de estrangeiro. Penso aqui que estamos diante não apenas de uma antropologia simétrica (Latour, 1994), mas de uma antropologia radicalmente simétrica. O questionamento sobre a vantagem epistemológica que o antropólogo teria sobre o nativo (Viveiros de Castro, 2002) acentua-se nessa situação, ainda que a meu ver os sistemas de classificação dos agentes escolares continuem a me perceber em campo “como um professor”, porém não “o professor”, cuja posição seria exclusividade do nativo.

Comigo os estudantes se mostravam mais tímidos, ainda estavam me observando – a condição de observador observado era mais evidente nesse momento. A professora os chamava continuamente para o debate, o que os instigava. Aos poucos, principalmente aqueles que apareciam ser mais jovens, passaram a participar, e normalmente o tom das perguntas deixava a entender alguma curiosidade sobre mim ou sobre o Brasil. Apesar da proximidade entre os dois países, utilizei mais de uma vez a questão da alteridade para pensar a elaboração da explicação sociológica, destacando as configurações sociais que poderiam ser percebidas por meio de alguns contrastes culturais.

Ainda que os antropólogos costumem fazer muitas perguntas, era um momento em campo em que essa prática se subvertia, e ali era eu principalmente quem recebia perguntas. Ao mesmo tempo, interessava-me atentar para as interações entre os discentes, às intervenções que realizavam nas manifestações de seus pares, afinal, muitas vezes o que há de mais relevante na fala dos nativos encontra-se não no que dizem para o antropólogo, mas sim no que falam entre si (Barth, 2000).

O cerne da questão para mim neste artigo é que a etnografia escolar radicaliza a alteridade mímina e, em alguns contextos, como naquele que realizei pesquisas com professores de sociologia, tendo eu mesmo uma formação nessa área, tal questão é levada a outro patamar. Essa situação não me parece ser excepcional nas pesquisas etnográficas em contexto escolar, pois, de fato, em certo sentido, na escola “somos todos nativos”.

Sermos “todos nativos” traz de volta a questão do estranhamento do familiar (Velho, 1978), afinal, os antropólogos possivelmente passaram anos em instituições escolares antes de chegarem à determinada pesquisa. Considerando tal aspecto, é necessário compreender que, por mais que haja uma “cultura escolar” (Bourdieu & Passeron, 2008), que perpassa os diferentes sistemas de ensino, as escolas são plurais e heterogêneas. E, se os antropólogos pesquisam nas aldeias e não as aldeias (Geertz, 1989), isso significa também que nós pesquisamos nas escolas e não as escolas, e é nas escolas que vivenciamos essa radicalização da alteridade mímina.

## Considerações finais

Os múltiplos diálogos existentes entre a antropologia e a educação podem eventualmente gerar alguns ruídos, principalmente nas tensões que se estabelecem no processo de apropriação da etnografia pelo campo da educação (Valente, 1996; Oliveira, 2013). Nessa direção, tanto os educadores quanto os antropólogos têm se empenhado em construir uma reflexão sobre a especificidade e os desafios da pesquisa etnográfica em contexto educacional e no escolar, em particular.

É bem verdade que a reflexão mais ampla sobre a educação e a aprendizagem sempre estiveram no horizonte da antropologia, principalmente quando as compreendemos de uma forma alargada, dentro de uma reflexão mais geral acerca das práticas culturais. Todavia, o desenvolvimento de pesquisas mais específicas sobre instituições escolares ainda ocupa um lugar periférico na agenda de pesquisa da antropologia brasileira e, nesse sentido, pensar a etnografia da educação é um modo de tentar avançar nesse debate.

A situação limiar que vivenciei descrita brevemente nesse trabalho aponta para a necessidade também de refletirmos epistemologicamente sobre nosso lugar em campo, principalmente quando somos alçados à figura de antropólogo-professor. Não me parece que essa maleabilidade, que nos permite performar outro papel, saindo da condição estrita de observador para participante que assume um papel central na ação, ocorra sem sobressaltos. Essa radicalidade de uma alteridade mínima deve ser encarada, refletida e situada em meio às relações de poder que perpassam o ambiente escolar, bem como em suas implicações para a pesquisa. Isso nos leva a um debate sobre as idiossincrasias que envolvem o trabalho etnográfico nas instituições escolares e os desafios que os antropólogos encontram para se inserirem nesses espaços, pois, em que pese nossa familiaridade com tais instituições a ponto de pensarmos que “somos todos nativos”, alguns nativos são mais relativos que outros nessa situação.

*Amurabi Oliveira é Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq – Nível 2. Esta pesquisa contou com o financiamento da Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).*

## REFERÊNCIAS

Barth, F. (2000). *O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P. (2011). *Homo Academicus*. Florianópolis: EDUFSC.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2008). *A Reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- Corsaro, W. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, 26(91), 443-464. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>
- Dauster, T. (2015). An interdisciplinary experience in anthropology and education: memory, academic project and political background. *Vibrant*, 12(2), 451-496. <https://doi.org/10.1590/1809-43412015v12n2p451>
- Durham, E. (2004). *A dinâmica da cultura: ensaios de Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify.
- Eugênio, F. (2003). De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas. In G. Velho, & K. Kuschnir (orgs.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico* (pp. 208-220). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, E. de C., & Meneses, R. A. (2008). Etnografias possíveis: 'estar' ou 'ser' de dentro. *Ponto Urbe*, 3, 1-23. <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1748>
- Gusmão, N. (1997). Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, 18(43), 8-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Lave, J. (2015). Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), 37-47. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>
- Magnani, J. G. C. (2009). Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, 15(32), 129-156. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200006>
- Magnani, J. G. C. (2002). De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17(49), 11-29. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000200002>
- Maia, B. (2017). O que torna o professor um 'bom professor'? Carisma e autoridade na escola pública. *Antropolítica*, 43, 73-99. <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41800>
- Marrero, A. (2010). Formación docente y producción de conocimiento en el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver. *RAES. Revista Argentina de Educación Superior*, 2(2), 111-133. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=6488175>

Oliveira, A. (2013). Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 69-81. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p69-81>

Oliveira, A. (2019a). O Ensino de Sociologia em Santa Fé (Argentina): algumas pistas comparativas com o caso brasileiro. *Revista Tomo*, 34, 393-418. <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i34.9717>

Oliveira, A. (2019b). O Ensino de Sociologia no Uruguai: uma análise a partir das narrativas dos professores., *Política & Sociedade*, 18(41), 261-279. <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2019v18n41p261>

Oliveira, A. (2019c). Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de sociologia. *Diálogo Educacional*, 19(60), 308-327. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.060.AO01>

Oliveira, A., Boin, F., & Búrigo, B. D. (2018). Quem tem medo de etnografia? *Revista Contemporânea de Educação*, 13(26), 10-30. <https://doi.org/10.20500/rce.v13i26.12243>

Pallma, S., & Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 121-138. <http://revistascientificas.filos.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4482>

Peirano, M. (2006). *Teoria vivida e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Pires, F. (2011). Roteiro sentimental para o trabalho de campo. *Cadernos de Campo*, 20(20), 143-148. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v20i20p143-148>

Rosistolato, R. (2013). 'Sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!': uma análise etnográfica da formação de professores. *Pro-Posições*, 24(2), 41-54. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200004>

Silva, V. G. (1994). Abertura. In *A Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados* (pp. 7-10). São Paulo: Edusp.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

Valente, A. L. (1996). Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. *Pro-Posições*, 7(20), 54-64. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644228>

Velho, G. (1978). Observando o familiar. In E. de O. Nunes (org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social* (pp. 36-46). Rio de Janeiro: Zahar.

Viveiros de Castro, E. (2002). O nativo relativo. *Maná*, 8(1), 113-148. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132002000100005>

## **A ALTERIDADE NA PESQUISA ESCOLAR: APONTAMENTOS A PARTIR DE UM TRABALHO DE CAMPO EM ESCOLAS URUGUAIAS**

**Resumo:** A pesquisa etnográfica em contexto escolar é forjada na interface entre a antropologia e a educação e, apesar de seus avanços em período recente, podemos afirmar que a escola ainda constitui um campo relativamente pouco explorado por antropólogos brasileiros. Visando a contribuir com esse debate, parto de uma experiência de trabalho de campo para refletir sobre alguns aspectos particulares desse tipo de pesquisa. Neste artigo, foco na questão da alteridade na pesquisa etnográfica em educação, argumentando que nesse contexto radicaliza-se a alteridade mínima existente, o que nos leva a uma reflexão sobre a relação entre antropólogo e nativo no contexto escolar.

**Palavras-chave:** pesquisa educacional; etnografia escolar; Antropologia da educação; ensino de sociologia; alteridade.

## **OTHERNESS IN SCHOOL RESEARCH: NOTES FROM FIELDWORK IN URUGUAYAN SCHOOLS**

**Abstract:** Ethnographic research in school context is forged at the interface between anthropology and education and, despite its advances in recent period, we can say that the school still constitutes a field relatively little explored by Brazilian anthropologists. In order to contribute to this debate, I start from a fieldwork experience to reflect on some particular aspects of this type of research. In this article, I focus on the issue of otherness in ethnographic research in education, arguing that in this context the existing minimum otherness is radicalized, which leads us to a reflection on the relationship between anthropologist and native in the school context.

**Keywords:** educational research; school ethnography; Anthropology of education; teaching sociology; otherness.

RECEBIDO: 08/03/2020

ACEITO: 22/07/2021

# Quando o campo é o estágio: etnografia e formação docente

FAGNER CARNIEL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM), MARINGÁ/PR, BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7453-1993](https://orcid.org/0000-0002-7453-1993)

DANILARA THOMAZ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR), CURITIBA/PR, BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-6201-5230](https://orcid.org/0000-0001-6201-5230)

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidade temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática da liberdade.

bell hooks (2013:273)

## Apresentação

Quem deseja cursar uma licenciatura e se habilitar ao exercício do magistério na Educação Básica brasileira já pode aguardar por uma prolongada imersão no cotidiano escolar. As reformulações curriculares nos cursos de formação docente têm ampliado sucessivamente o tempo de permanência nas escolas e as atividades práticas destinadas à atuação profissional nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Em meio a tais mudanças, o estágio supervisionado assumiu um lugar estratégico na articulação entre os universos acadêmicos e escolares (Oliveira & Barbosa, 2013). Idealizado para ser um espaço de aprendizagem, de experimentação e de identificação com a profissão (Araújo, 2019), é por meio do estágio obrigatório que estudantes das mais diversas áreas que compõem os currículos escolares acionam saberes especializados para desenvolver práticas, estabelecer relações e construir vivências em contextos reais de atuação pedagógica.

Os estágios costumam iniciar-se pela própria “escolha” da instituição de ensino na qual o trabalho pedagógico será realizado. Nesse ambiente, estagiários e estagiárias experimentam pouco a pouco um processo de deslocamento e inadequação – já não são mais percebidos como discentes, mas também não podem assumir completamente a docência. Ao perceber-se em uma condição liminar, a expectativa é a de que a professoralidade se realize em todos e em cada como um tipo de “identidade profissional”, que se caracteriza tanto pela prática sistemática de saberes relacionados ao magistério de sua disciplina, quanto pelo aprendizado de maneiras diversas de justificar sua atuação em sala de aula. Desse ponto de vista, a professoralidade pretendida para os estágios supervisionados estaria vinculada à compreensão daquilo que Tardif (2002) já denominou como “saber fazer” e “saber por que se faz”.

No entanto, também é preciso considerar que tais processos de reconhecimento e de identificação com a profissão ultrapassam a mera apreensão intelectual de conteúdos curriculares e de práticas de ensino. Afinal, como argumentam Romaña e Gros (2003), trata-se de uma experiência que impacta a vida subjetiva e social de quem pretende assumir a posição de professor ou de professora e construir uma carreira na docência. Por isso mesmo, como observa Nóvoa (1992:4), é possível dizer que a profissão docente “transforma a pessoa do professor”. Afinal, aprende-se *com e através* do corpo (Foucault, 1994). Aprende-se que o magistério tem cor, cheiros, formas, memórias, afetos, emoções, presenças (Estrela, 1997). Aprende-se a “educar a atenção” e a sensibilidade (Ingold, 2010). Desse modo, talvez não seja exagerado afirmar que, para se tornar docente, antes é preciso permitir-se ser afetado pelas experiências de estar na escola, em sala de aula, em relação a outros corpos e a tudo aquilo que envolve a prática pedagógica.

Definido o espaço, o tempo e as condições do estágio, cada área do conhecimento encaminha suas maneiras tradicionais de documentar da experiência vivida. Biografias, diários, entrevistas, mapeamentos, observações, relatórios. Na verdade, todas essas técnicas de reconhecimento e de compreensão dos sujeitos, bem como das realidades escolares, se organizam em torno das experiências e das relações que cada licenciando ou licencianda consegue tecer durante a sua formação. É através delas que o mundo escolar começa a ser (re)apreendido, adquire significados plurais e contraditórios, e os planos individuais ou coletivos de intervenção pedagógica passam a ser gestados. Trata-se, portanto, de um dos momentos mais sensíveis do processo de apercepção em relação ao magistério, tantas vezes descrito pela literatura pedagógica enquanto uma prática reflexiva que (trans)forma as trajetórias docentes (Passeggi & Silva, 2010).

Em meio a tal percurso formativo, propomos a ideia de que a prática etnográfica pode contribuir com maneiras de educar a percepção de si e dos outros, por meio do aprofundamento de exercícios reflexivos de estranhamento e de desnaturalização que potencializam as experiências oferecidas ao longo dos estágios supervisionados em ciências sociais. A intenção não é sugerir que todas as pessoas devam se tornar antropólogas para assim se converterem em professoras, pois sabemos que nem sempre os compromissos científicos e pedagógicos convergem. No lugar disso, pretendemos argumentar que o contato com as perspectivas teóricas da antropologia e com o ofício etnográfico pode orientar a aprendizagem de novas maneiras de compreender o cotidiano escolar que, por sua vez, contribuirão para radicalizar o pensamento reflexivo e crítico na formação docente.

Para isso, apresentaremos neste artigo os resultados de um exercício etnográfico realizado em uma instituição pública de ensino, localizada na região metropolitana da cidade de Maringá (PR). O objetivo é refletir sobre aspectos significativos da dimensão formacional da etnografia. O trabalho de campo baseia-se em uma experiência de estágio docente na disciplina de Sociologia, realizado ao longo do ano de 2018, com duas turmas de Ensino Médio.

A organização deste texto não procurou encobrir a habitual divisão de tarefas pela qual a formação docente costuma se estruturar: nas licenciaturas se estudaria o conteúdo, nos estágios, tal conteúdo seria praticado. Pelo contrário, procuramos explicitar essa assimetria inicial, por entender que as experiências em campo borram as fronteiras entre teoria e prática, o que pode nos ensinar como recompor aquilo que se faz nas universidades e nas escolas.

Desse modo, a intenção é argumentar que o trabalho etnográfico, enquanto um exercício pedagógico a ser realizado durante o estágio supervisionado, comporta o potencial de educar a percepção dos futuros professores e professoras a respeito da realidade escolar e de suas próprias condições de atuação nas instituições de ensino.

## **Etnografia ou observação? A preparação para o estágio**

A etnografia, enquanto um fazer com tradição própria e articulada às diferentes perspectivas antropológicas, apresenta-se como possibilidade de compreensão do mundo e do humano que está aberta à captação da pessoalidade e do envolvimento de quem a realiza. Desse modo, a prática etnográfica não se fundamenta exclusivamente em ações metódicas, imparciais e desencarnadas. Pelo contrário, há relativo consenso antropológico na percepção de que o processo de produção do conhecimento etnográfico – muitas vezes representado pelos atos de “olhar, ouvir e escrever” (Oliveira, 1996) – depende, em grande medida, da própria assimilação da pessoa que pesquisa pelo campo pesquisado (Peirano, 2008).

Sua utilização instrumental na educação brasileira por não antropólogos, como “método” ou “técnica” de pesquisa, remonta à década de 1970. Naquele período, a “descoberta” da etnografia pela educação e a desvalorização da escola enquanto objeto de análise na antropologia acabaram levando à proliferação de tensões, desacordos e constrangimentos que marcaram a história recente de diálogos entre as áreas (Gusmão, 1997).

Após aproximadamente meio século de aproximações e distanciamentos, atualmente cultura e aprendizagem tornaram-se questões cruciais tanto para os projetos educacionais (Carniel, 2018), quanto para as pretensões antropológicas em intervir na formação humana (Rapchan & Carniel, 2016). Nesse sentido, novas alianças parecem começar a esboçar um território “interdisciplinar”, que encontra no trabalho etnográfico uma maneira potencialmente significativa de estabelecer outros modos de habitar e de produzir o mundo (Pereira, 2017).

Tal aproximação, em que pesem as dificuldades institucionais e epistemológicas ainda presentes (Oliveira, 2017), apenas pôde reivindicar certa credibilidade acadêmica quando as etnografias produzidas em ambientes escolares conseguiram se afastar dos modos tradicionais de observação que individualizam e descontextualizam o fenômeno educacional (Fonseca, 1999), gerando conhecimentos

atentos às diferenças e alteridades que nos constituem (*e.g.* Rocha, 2012; Carniel, 2013; Fians, 2015; Pereira, 2016; Pinho, 2018). O campo escolar, desse modo, deixa de ser encarado como um espaço isolado, no qual se “entra” e “sai” a fim de observar a formação humana, para emergir enquanto um lugar praticado, relacional, processual, por meio do qual nós mesmos enquanto pesquisadores(as) nos (trans)formamos enquanto pessoas.

Uma maneira de descrever esse tipo de experiência implicada no trabalho etnográfico que vem sendo amplamente empregada no discurso antropológico recente é através daquilo que Favret-Saada (1990) chamou de uma disposição ou preparação para “ser afetado” pelos múltiplos acontecimentos que ocorrem em campo. A expressão foi cunhada pela autora no contexto de uma etnografia da feitiçaria no Bocage francês, em 1968 e refere-se à experiência de estar em um “outro lugar”, de ser acometido ou acometida por suas intensidades específicas, as quais não são imediatamente inteligíveis ou significáveis.

Trata-se, portanto, de algo que não conseguimos abarcar ou compreender por completo, mas que mesmo assim nos atravessa, que passa a nos habitar e nos modificar em nossas relações com e no mundo. Isso não quer dizer que nos tornaremos as pessoas com as quais estudamos. Não estaremos no lugar delas, não sentiremos, pensaremos ou agiremos como elas. Entretanto, compartilharemos o mesmo ambiente, experimentaremos eventos similares, ainda que a partir de condições sociais, profissionais e pessoais muito diferentes e seremos habitualmente convocados(as) a nos envolver em relações (etnográficas e pedagógicas) que carregam o potencial de gerar transformações recíprocas.

De acordo com Goldman (2003), essa concepção do trabalho etnográfico aponta para uma dimensão ética e existencial do ofício de pesquisa que já foi muito negligenciada pelas interpretações que oferecemos em nossos textos: o fato de que a experiência de pesquisa nos modifica, ou melhor, deveria nos modificar. Reconhecer a agência e a autonomia do campo em relação à rigidez de nossos pressupostos analíticos significa se mostrar capaz de compreender que o processo etnográfico não é construído de forma unilateral; ao contrário, a pesquisa se forma por meio das relações interdependentes que são estabelecidas em campo entre quem pesquisa e todo o universo pesquisado. Dessa forma, admitir a agência do campo significa se dispor a abrir espaço para a participação daqueles e daquelas que outrora foram denominados “objetos” de nossas pretensões de compreender o mundo.

O campo nos afeta, porque o “nativo” nos afeta. Consequentemente, afetamos juntos a pesquisa. Nessa perspectiva, como já observou Wagner (2010), o campo nada menos é do que um terceiro elemento na etnografia, que faz a junção entre a cultura do etnógrafo e aquela do nativo. E o faz tão bem que, em determinados momentos, questionamos: quem estuda quem? Por isso mesmo, trazer à tona as condições que promovem a escolha, a entrada e a familiarização com o campo por parte do(a) etnógrafo(a) é uma tarefa necessária para a tradição antropológica. Afinal, considera-se que, somente a partir das condições que possibilitam a nossa presença para o outro, começamos a percorrer os caminhos que nos habilitam a produzir conhecimentos, ao mesmo tempo verdadeiros e parciais, desinteressados e engajados, racionais e éticos, sobre as realidades que estudamos.

Assim, antes mesmo de definir o que será observado nas escolas, talvez os cursos de formação docente pudessem se inspirar na tradição etnográfica para incitar as pessoas a se perguntarem como estão sendo percebidas em campo e como essas múltiplas percepções constroem relações, afetos, ima-

ginários, possibilidades, enfim... como nos educam como pessoas, mas também enquanto futuros professores e professoras.

## Estagiária-etnógrafa: aprendendo a compor com as diferenças

No começo do segundo semestre de 2018, sob orientação do primeiro autor deste artigo, a segunda autora iniciou seu estágio supervisionado em Ciências Sociais no Colégio Estadual AML<sup>1</sup>, inclinada a produzir algum projeto que colocasse em diálogo os conceitos e as práticas antropológicas apreendidas por sua formação em andamento como cientista social e pela atuação enquanto estagiária, quase-professora. A partir desse ponto de vista, portanto, o artigo passa, por ora, a ser narrado na voz singular da discente.

A inclinação mencionada, certamente, estava associada ao fato de aquele mesmo colégio ter sido o local em que realizei o Ensino Fundamental e o Médio em anos anteriores, o que fez emergir algumas reflexões acerca de categorias clássicas da teoria antropológica, afinal, naquele contexto eu também era uma nativa. Retornar como estagiária ao colégio em que vivenciei a maior parte de minha formação educacional despertara, assim, algumas sensações e ideias ambíguas, que somente pude melhor entender quando imersa no processo de escrita daquilo que ouvia, sentia e via acontecer no entorno e sobre a escola (Ingold, 2016), ou ainda, quando imersa naquilo que Strathern (1987) concebeu como o “segundo campo” da pesquisa etnográfica.

A ambiguidade de tais sensações e ideias se dava, principalmente, por aquele único colégio apresentar diversos significados em minha trajetória pessoal: primeiro, enquanto local em que tive o contato inicial com as teorias e os conceitos que então respaldavam minhas análises e perspectivas sobre a sociedade em geral e sobre aquela escola em particular. Em seguida, ali também configurava o lugar no qual me vi e me viram pela primeira vez como professora, ou seja, o colégio que me formara como aluna agora me formaria professora também. Por fim, ainda ali, tive a experiência de conduzir este projeto de inspiração etnográfica, aguçando meus sentidos como pesquisadora e traçando uma relação mais intensa com a antropologia.

As seguintes partes desse texto podem ser definidas como um relato etnográfico, porém, mais que isso, as comprehendo também como uma tentativa de condensar todas as informações que emergiram durante minha experiência de estágio-etnografia, a partir da posição ambígua de ex-aluna e estagiária-etnógrafa. Minha proposta é refletir sobre como a prática etnográfica e a literatura antropológica podem instrumentalizar a(o) licencianda(o) para a experiência de um estágio supervisionado que consiga ir além da mera transmissão de conhecimento, potencializando a(o) estagiária(o) para compreender a realidade escolar e suas imbricações com a sociedade.

Parto, portanto, da perspectiva de Ingold (2016) sobre a antropologia como prática de educação, na qual a observação participante diz respeito menos à apreensão de dados objetivos que ao

---

<sup>1</sup> Para respeitar as orientações sobre a conduta ética indicadas no termo de contrato do estágio supervisionado, alteramos o nome do colégio e suprimimos alguns detalhes das histórias narradas ao longo deste texto, com o objetivo de preservar a identidade das pessoas envolvidas.

envolvimento e à disposição em ser transformado e educado por aquilo ou aquele(a) que se observa. Se, conforme Ingold afirmou, a observação participante e, consequentemente, a antropologia constituí formas de se viver “atencionalmente” com os outros, então, esse relato deve ser concebido como um compilado de acontecimentos, situações e sentimentos que vivenciei com atenção em meu campo-estágio e pelos quais também experimentei aspectos formativos de minha atuação como professora, cientista social e etnógrafa.

Fazia ao menos cinco anos desde a última vez que tinha cruzado o corredor de entrada da secretaria do Colégio AML e adentrado o pátio da escola, que se localiza no bairro em que nasci e fui criada, na região periférica da cidade de Maringá, no Paraná. Semanas antes, tinha ido ao colégio para negociar meu estágio supervisionado e assinar os termos de permissão com o diretor, meu antigo professor da disciplina de ciências no Ensino Fundamental. Contudo, nesse primeiro momento, minha presença não excedeu os limites da secretaria e da sala de direção, locais em que na minha época de aluna só eram acessados pelos estudantes em caso de problemas de saúde ou advertências pedagógicas, salvo poucas exceções.

Ao presenciar depoimentos de meus colegas de graduação sobre a dificuldade em encontrar uma escola e/ou um(a) professor(a) que aceitasse o estágio, comprehendi que a minha negociação e entrada no Colégio AML foi facilitada pela condição de ex-aluna. Mais que eficácia e rapidez na resolução das documentações para o estágio, havia um tipo de interesse satisfatório, quiçá orgulhoso, por parte da escola, em receber uma antiga discente na posição de universitária e estagiária. Esses mesmos sentimentos também me beneficiaram em relação a diversas outras situações, desde a partilha de comidas e guloseimas que eram trocadas entre professores(as) até a inserção em reuniões e ocasiões restritas ao corpo docente e à parte administrativa do colégio, o que certamente colaborou para as observações e análises desse trabalho.

Nos primeiros dias, ainda sem definições para o projeto de inspiração etnográfica que planejava colocar em ação a partir de meu retorno à escola, limitei minhas atividades àquilo proposto no plano de estágio: análise do material didático disponível na biblioteca, observação da dinâmica e estrutura escolar, aproximação com o sistema on-line de controle de notas, faltas e presenças, etc. Tais ações, evidentemente, continuaram sendo realizadas mesmo após o início de meu projeto, o que mudaria, portanto, seria o olhar atribuído a esse (re)encontro com a escola, com as pessoas que ali estavam e o seu propósito.

Aproximando-me, dessa forma, da concepção de pesquisa antropológica sugerida por Ingold (2010, 2016), comprehendo que as características etnográficas desse projeto não se definiram exclusivamente pelo uso preciso dos métodos de pesquisa de campo ou mesmo pelo respaldo teórico que guiaram minhas ações e meus pontos de vista sobre o colégio, o estágio e minha presença ali. A caracterização desse projeto como etnográfico se deu, antes de qualquer coisa, pela minha intenção em “atender as pessoas e coisas, aprender com elas, e acompanhá-las em princípio e prática” (2016:408). Trata-se, assim, de um projeto que buscou na potência educativa e formativa da antropologia um espaço teórico e prático de diálogo para os conhecimentos pertinentes à disciplina de sociologia e os saberes acionados pelos alunos e alunas em sala de aula, por meio da experiência imersiva de estar e ser em campo.

As minhas primeiras impressões, após uma breve caminhada de inspeção pelo colégio, eram as de que pouquíssimas coisas ou quase nada havia mudado. A estrutura física e o colegiado, as merendeiras e responsáveis pela limpeza, os livros e as bibliotecárias e até mesmo a estação de rádio em volume baixo, que contrariava as recomendações de silêncio na biblioteca, ainda eram as mesmas da minha época de aluna. Tão logo minha presença se tornou mais efetiva, entendi que, como estagiária de sociologia, precisaria ensinar aos alunos e alunas duas noções básicas da disciplina que, não por acaso, tinham se tornado o princípio fundamental de minha atuação e análise acerca do colégio que no passado me recebeu como estudante secundarista.

As noções de estranhamento e desnaturalização compreendem uma das funções base da disciplina de sociologia no Ensino Médio e para além dele: por meio delas, fenômenos corriqueiros e ordinários da sociedade se tornam passíveis de análise social e explicação científica. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006: 107), tomar um acontecimento trivial e familiar como fenômeno social denota o processo de estranhamento dele, isto é, de retirá-lo do campo da naturalização – desnaturalizar e encará-lo com objeto de estudo, cujas causas externas e regularidade devem ser deslindadas e problematizadas pela sociologia.

Do mesmo modo, foi preciso estranhar não somente o local em si, mas também o olhar que lançava para aquele colégio, do qual as estruturas e a organização faziam parte da minha trajetória pessoal. Aquela familiaridade instigada pelas primeiras impressões e nutrida por experiências passadas não poderiam definir minha interpretação acerca do espaço físico e das relações que compunham o que agora denominava como campo. E, com efeito, não o fizeram.

Primeiro, por conta das mudanças na organização interna do colégio que, de fato, ocorreram, a despeito da imperceptibilidade desencadeada por um olhar inicial nostálgico. Segundo, ainda que nenhuma mudança houvesse ocorrido no interior do colégio, anos separavam a minha experiência como secundarista daquela enquanto estagiária-ethnógrafa. Pressupor que minha perspectiva sobre a escola tivesse se mantido intacta desde minha adolescência seria, no mínimo, um ato de subestimação do bom trabalho realizado pelos professores e professoras durante meu curso de licenciatura.

Se minha perspectiva já não era a mesma, tampouco se mostrava igual minha consciência sobre as definições de escola, da relação ensino-aprendizado e das teorias sociológica e antropológica. Não se trata de invalidar as noções e ideias que tinha sobre tais questões e substituí-las por outras mais aprimoradas ou validadas cientificamente, mas sim de, como sinalizou Cheryl Rodriguez (2001) em sua argumentação sobre antropologia nativa, adquirir uma consciência múltipla que admite de modo concomitante nossas vivências e os conhecimentos da tradição antropológica.

Ainda assim, revelava-se necessária a elaboração de algum tipo de exercício que pudesse espessar essa consciência múltipla e, consequentemente, distinguir meus julgamentos pessoais das análises intersubjetivas, as quais realmente contribuiriam para uma compreensão antropológica sobre o colégio, as relações ali entretecidas e acerca do próprio projeto de inspiração etnográfica que buscava construir. Para isso, a escrita surgiu como melhor forma de produção daquilo que Strathern (1987) apontou como uma capacidade de maior reflexividade da antropologia feita em casa. Segundo ela, quando antropólogos e antropólogas se dispõem a estudar a sociedade da qual fazem parte, uma sensibilidade

referente aos métodos e às ferramentas de análise é adquirida, tornando-os(as) suscetíveis a uma consciência mais ampla sobre suas posições como pesquisadores(as) e objetos de estudo.

Na atividade do estágio supervisionado, somos orientados(as) pelo supervisor(a) da disciplina a mantermos um caderno para anotações das dinâmicas na sala de aula, conteúdos pedagógicos e possíveis situações que nos despertem curiosidade ou interesse. Concomitante a isso, havia minha inclinação de produzir um projeto etnográfico. Desse modo, a escrita, ao menos nas primeiras semanas, foi recorrente durante meus períodos em sala de aula: escrevia para entender e desentender, para significar e ressignificar; algumas vezes, escrevia somente para transparecer que era uma pessoa estudiosa e, assim, tentar criar impressões positivas a respeito da seriedade do trabalho que estava realizando. De todo modo, a escrita configurou parte imprescindível de todo esse processo e foi a partir dela que comprehendi, de fato, o meu propósito ao dar início a esse projeto de estágio-ethnografia.

Ainda que minha entrada no colégio tivesse sido facilitada por ser ex-aluna, como qualquer pessoa que realiza o estágio supervisionado, também precisaria da autorização por parte da professora de sociologia, a quem chamarei de Lúcia, para acompanhá-la. Meu contato com Lúcia ocorreu por intermédio de um amigo em comum, o qual também me dera aula durante minha passagem como secundarista no colégio AML. Nossa primeira conversa, via rede social, foi extremamente objetiva: informei do meu interesse em estagiar no colégio e perguntei sobre sua disponibilidade em me receber. Em resposta positiva, Lúcia apenas me passou seus horários e disse me esperar na semana seguinte.

## A composição da diferença nas salas de aula

Cientista social de formação e atuando como professora contratada temporariamente, Lúcia dividia seu tempo e conhecimento entre cinco turmas do Ensino Médio, sendo: duas do primeiro ano, outras duas do segundo e uma última do terceiro. Como muitos de seus pares, a professora também lecionava em turmas de outros três ou quatro colégios, às quais me convidou para conhecer depois de certa intimidade estabelecida entre nós. Em razão de outros compromissos da graduação, optei por acompanhá-la somente nas aulas das turmas do primeiro ano, denominadas neste texto como A e B, que contabilizavam quatro aulas por semana, divididas igualmente entre terça e quinta.

As opiniões de cunho negativo repercutidas entre professores e professoras sobre a turma A chegaram até mim antes mesmo do meu primeiro contato com os alunos e alunas da turma em questão. Nos primeiros dias, recebi diversos avisos por parte de docentes já antigos que diziam para me cuidar, pois a turma A “não quer nada com nada”, ou então que sicrano ou fulano de turma A “me dariam trabalho”. Durante os recreios, na sala dos professores, alguns estudantes desse primeiro ano eram figuras repetidas em discursos de desaprovação.

Em posição de ex-aluna, estava ciente do que poderia significar essas opiniões negativas, assim como entendia que as desaprovações eram direcionadas para alguns comportamentos específicos em sala de aula, como, por exemplo, conversas paralelas, uso de celulares e demais aparelhos eletrônicos e descumprimento das normas escolares gerais. Enquanto estagiária-ethnógrafa, porém, evitava conformar essas opiniões, retomando o exercício de estranhamento e desnaturalização, ao reforçar a suposi-

ção de que silêncio não é sinônimo de atenção ou interesse na/pela aula, assim como a ausência dele também não está intrinsecamente ligada ao desinteresse pelo conteúdo abordado, hipótese esta que pude confirmar durante minha atuação com este primeiro ano.

Com 35 alunos e alunas matriculados, as aulas na turma A eram marcadas por constantes pedidos de silêncio e interrupções de explicações para chamar atenção de estudantes por parte de Lúcia. Apesar disso, ou exatamente por isso, os conteúdos da disciplina pareciam surtir mais interesse entre os(as) discentes dessa turma. As teorias, os conceitos e as categorias sociológicas não passavam despercebidos, ao contrário: entre conversas aleatórias e triviais, causos do dia a dia e piadas, sempre havia alguma questão sobre o conteúdo trabalhado, com questionamentos direcionados principalmente a mim.

Importante dizer que o título de professora somente me foi atribuído pelos alunos(as) do primeiro ano A. Desde a primeira aula, ficara nítida a empolgação deles em relação a minha presença. Quando lhes era dada a opção de escolha sobre quem iria explicar o conteúdo, a resposta freqüentemente se dava em minha preferência, o que nem sempre configurava interesse pela minha forma de lecionar; muitas vezes, percebia se tratar apenas de um teste para verificarem meu nível de compreensão acerca da matéria. De qualquer forma, havia um sentimento de curiosidade sobre aquela nova presença no cotidiano da sala de aula: as indagações sobre minha rotina na universidade e experiência como ex-aluna do colégio expressavam isso. Se, por um lado, eu os(as) observava na intenção de uma análise sobre as relações traçadas no contexto escolar, por outro, eles(as) me observavam e testavam, tentando compreender quem eu era e o que pretendia ali.

A turma B, por sua vez, era extremamente silenciosa, ainda que apresentasse a mesma quantidade de estudantes que a turma A. Nos dias em que as aulas entre um grupo e outro eram seguidas, o contraste em relação às conversas em sala era significativo. Contudo, o silêncio não simbolizava atenção aos conteúdos de sociologia, ao menos não de modo proferido. Na verdade, como pude observar, era o inverso: na maior parte do tempo, os(as) estudantes estavam concentrados(as) em atividades de outra disciplina ou em qualquer outro exercício, o que justificava o silêncio mantido.

Em momentos a sós, Lúcia declarava o desânimo ao ministrar aulas à turma B, uma vez que não recebia nenhum retorno em relação às suas exposições e à dinâmica em sala. Os(as) discentes falavam muito pouco e, quando o faziam, era em resposta a alguma questão que lhes era direcionada. Isso, segundo a própria Lúcia, dificultava o discernimento acerca do grau de entendimento e assimilação sobre o conteúdo trabalhado. Se na turma A a figura de estagiária foi bem recebida, sendo solicitada a qualquer dúvida ou questionamento, na B minha presença passava quase despercebida; não havia interesse ou curiosidade pela função que desempenhava, muito menos existia preferência pelas minhas explicações, prevalecendo total imparcialidade. A despeito disso, foi durante uma aula ministrada nessa turma que presenciei uma das situações que mais me chamou atenção durante o estágio-ethnografia.

O episódio em questão ocorreu em um dia de avaliação dos(as) alunos(as). Como sugere o protocolo interno da escola, entramos na sala, solicitamos que a turma guardasse o material e deixasse sobre a mesa somente o essencial para a realização da prova. Desta feita, entregamos as avaliações, pedimos silêncio e observamos a turma sentadas de frente para a turma, na mesa de Lúcia. As avaliações eram aplicadas durante uma aula apenas. Quando ocorriam aulas conjugadas, na primeira parte

fazíamos revisão do conteúdo abordado na prova para, na seguinte, aplicá-la, o que não era o caso naquele momento.

Alguns minutos antes do término da aula, acometida pelo estresse de não conseguir concluir sua avaliação no prazo estipulado, uma aluna levantou-se da carteira aos prantos, queixando-se de sua incapacidade em realizar a prova e demonstrando estar sob excessiva pressão. Perplexos com a situação, eu e o restante da turma apenas acompanharmos a tentativa sem sucesso de Lúcia em acalmar a aluna. Depois de algum tempo, um dos estudantes se dispôs a ir à sala ao lado para comunicar o namorado da aluna sobre o que estava acontecendo. Na percepção desse colega, o namorado estava habituado com situações semelhantes e rapidamente chegou, conseguindo acalmar a garota, enquanto a levava para a área externa à sala de aula. Após a saída da aluna e seu namorado, a avaliação prosseguiu como se nada houvesse ocorrido.

Esse episódio proporcionou diversas reflexões, mas foi principalmente durante os momentos de escrita do diário de campo-estágio que me senti capaz de tecer uma análise mais consistente sobre os muitos significados que aquela situação poderia apresentar. O mais importante, talvez, esteja alinhado à percepção de que as escolas não estão suficientemente preparadas para lidar com pessoas que extrapolam aquilo que François Dubet (1997) denominou como “aluno médio”. Conforme ensina esse conceito, todos aqueles e aquelas que não se enquadram na ideia desincorporada, genérica e individualizada de estudante convertem-se em um problema para o funcionamento “normal” das instituições de ensino.

Em casos como estes, é possível perceber como a rotina escolar tende a tratar qualquer perturbação em sua ordem como um “problema” que precisa ser rapidamente solucionado. Desse modo, expressões, relacionamentos, comportamentos, saberes ou perspectivas que representem algum risco ou diferença em relação ao funcionamento da cultura escolar dominante são desencorajados, em nome da manutenção de uma identidade fictícia, representada pela ideia do “aluno médio” que somente existe *no e para* o sistema escolar. Ainda assim, situações como a citada acima não constituem um evento esporádico no cotidiano de trabalho docente. Todos os dias acontecem “coisas” nas escolas, que obrigam profissionais de ensino a tomar atitudes para as quais nem sempre estão preparados ou preparadas.

O processo de escrever sobre esse episódio possibilitou a produção de uma consciência crítica (Strathern, 1987) acerca da minha posição enquanto estagiária-etnógrafa e, sobretudo, como professora em formação. Ao colocar em diálogo os conhecimentos apreendidos por meio da teoria antropológica com a experiência vivenciada no campo-estágio, pude compreender que a necessidade de desenvolvimento de uma sensibilidade docente que consiga lidar com a composição da diferença em sala de aula – isto é, lidar com tudo aquilo que foge à noção de aluno médio – perpassa necessariamente as noções de estranhamento e desnaturalização das estruturas e da organização escolar.

O processo formativo usualmente planejado para o estágio insere acadêmicos e acadêmicas das mais variadas licenciaturas em um jogo de semelhanças e diferenças que marcam sua experiência formativa enquanto ambígua (Silva, Hall & Woodward, 2014). A adesão da prática etnográfica, a partir da observação participante e da escrita, ao processo formativo do estágio contribui para a produção de uma maior reflexividade acerca das posições colocadas em jogo nessa vivência, bem como da própria

noção de professoralidade a ser assumida pelo estagiário(a). O estágio-ethnografia educa e forma o(a) licenciando(a) na medida em que o desloca do interior das categorias já fixadas como “naturais” dentro da escola, articulando teoria e prática, ao assumir atividades que ultrapassem a mera observação passiva das aulas e incorporem a problematização de práticas pedagógicas consideradas próprias à docência, em diálogo com as múltiplas dinâmicas que constituem uma instituição de ensino.

Conforme mostram Brum e Jesus (2018), a aprendizagem humana pode ser compreendida pelas habilidades, sensibilidades e orientações que são valorizadas e estimuladas em um ambiente particular. No caso das escolas, são os conhecimentos científicos que organizam os tempos, os ritmos e disciplinam os próprios corpos de docentes e discentes. O que não significa que outros conhecimentos deixem de participar da vida escolar, principalmente se considerarmos que cada estabelecimento de ensino se compõe a partir de vários subambientes, que apresentam outras formas de socialidade, relações e saberes, as quais não estão totalmente atreladas às dinâmicas planejadas por cada instituição.

O trabalho etnográfico certamente não nos auxiliará a restaurar qualquer normalidade escolar, posto esta ser uma ideação, mas talvez represente uma maneira de desenvolver em nós disposições e sensibilidades que nos habilitem a conviver melhor com as diferenças próprias ao mundo vivido. Como expôs Calavia Sáez (2013), entre outros autores(as), o objetivo da antropologia, enquanto disciplina científica, é ampliar a compreensão do humano. O que implica em incorporar outras perspectivas de mundo, além das que já nutrimos dentro da limitada cosmovisão ocidental que chamamos de discurso humano. De fato, isso é o que tem feito a antropologia ao lidar com as “línguagens estranhas” (Clastres, 1968 *apud* Goldman, 2011) de pessoas que intitulamos como “nativos”. Desse modo, o propósito de meu projeto se define por uma concepção da etnografia enquanto exercício de formação docente que habilita a visualização e, consequentemente, a compreensão de outras perspectivas dentro da escola.

## Por um estágio-ethnografia nas escolas: considerações finais

Ao longo do presente texto, apresentamos algumas reflexões sobre as vantagens de um estágio-ethnografia nas escolas. Baseando-nos, principalmente, nos benefícios que a antropologia pode proporcionar ao ensino de sociologia, propomos uma articulação entre teoria e realidade de vida, tendo como mediação a diferença. A antropologia adentra esse contexto por permitir um diálogo entre ambos, a partir de uma perspectiva que considere os diversos tipos de conhecimentos existentes no campo escolar (Brum & Jesus, 2018).

Isso significa dizer que um estágio-ethnografia nas escolas possibilita ao licenciando ou licencianda a fabricação de práticas pedagógicas que concebam a diferença para algo além de um tema-objeto, que visa a aliviar tensões ocasionadas por discriminações e preconceitos em sala de aula. Em outras palavras, é necessário produzir práticas pedagógicas que concebam a diferença enquanto uma matéria viva presente no ambiente escolar e que emerge dos sujeitos e das relações que ali são estabelecidas, agindo sobre e sob os regimes de conhecimento, alterando e ampliando as perspectivas limitadas do sistema escolar.

O estágio compreende um período liminar, cujo objetivo se estende desde a experimentação da futura atuação profissional de licenciandos e licenciandas até a preparação para os momentos mais adversos vivenciados em sala de aula. Sendo assim, essa prática por si só se torna um exercício de estranhamento e desnaturalização. Primeiro, por colocar estagiários e estagiárias diante uma posição desconhecida no campo escolar, provocando certo incômodo, tanto pela indefinição contida na função a ser desempenhada, quanto pela ausência de certeza acerca da postura a ser assumida diante das turmas, docentes e demais agentes institucionais.

Mas o estágio também proporciona um movimento simultâneo de retorno e de deslocamento em relação a espaços para os quais já se possui alguma familiaridade. A desnaturalização de aluno ou de aluna, única posição escolar vivenciada até então pelos estagiários e estagiárias, exige o estranhamento de sua própria condição de aprendiz; isto é, exige deles(as) que se coloquem para além da função de observar e “absorver” os conteúdos didáticos, afigurando-se como alguém que transmite os conteúdos esperados. No âmbito das Ciências Sociais, o exercício do estranhamento está relacionado ao ato de desconfiar. A desconfiança em torno dos temas familiares que constituem os objetos de estudo da disciplina se estende também às bases teóricas e aos princípios de análise da própria Sociologia (Carniel & Bueno, 2018).

Diante dessa experiência cultural provocada pelos estágios supervisionados, aprendizes das mais diversas disciplinas vivenciam um período de indefinições que, ao longo do tempo, se transformam em elementos imprescindíveis para a formação no magistério, pois é exatamente nos momentos liminares e dúbios que a emergência de um “espírito docente” se torna necessário e a reversão dos papéis sociais de professor e de aluno se apresenta como um mecanismo essencial para a formação profissional. Entre dúvidas e inseguranças, o período liminar do estágio fomenta a construção de um *ethos* docente, que vislumbra na relação entre professores(as) e discentes os princípios necessários para a incorporação de um novo lugar social. Em suma, o estágio se define como a oportunidade de licenciandos e licenciandas experimentarem a alternância das posições sociais no cenário escolar e assim, quem sabe, poderem construir sua professoralidade com mais segurança e conforto.

A etnografia requer o estranhamento de fenômenos diários. Desse modo, pode-se dizer que o exercício etnográfico nas escolas incorpora a desnaturalização, pois implica em uma atitude que nos faz indagar sobre aquilo que nos é apresentado como imutável, necessário ou universal, para compreendemos as dinâmicas históricas, contingentes e parciais que possibilitaram a sua postulação. Evidentemente, uma escola continuará sendo uma instituição formadora quando analisada pela perspectiva antropológica. Contudo, o que a etnografia permite é a apreensão de relações, sujeitos, perspectivas e concepções que também participam da formação humana, mas muitas vezes são desconsideradas pelas narrativas oficiais ou institucionais que orientam a formação docente. No caso dos estágios supervisionados, a prática etnográfica favorece ainda o estabelecimento de outras alteridades que, ao invés de reduzirem o aprendizado da docência, multiplicam suas possibilidades.

É certo que a etnografia, por si só, não é capaz de alterar os tipos de relações formadas no contexto da escola. Contudo, gostaríamos de argumentar que a sua prática tende a ampliar a imaginação na formação docente, permitindo a emergência de outras maneiras de se relacionar com as instituições de

ensino e a sua organização. Sabemos que o momento dos estágios configura uma dimensão valorizada da formação profissional, ao mesmo tempo que envolve riscos eminentes para quem se candidata ao magistério. Os efeitos dessa experiência podem influenciar negativa ou positivamente as perspectivas estudantis a respeito da docência.

Nesse contexto, a etnografia, além de expandir as funções e potências do estágio, pode tornar a inserção na escola mais interessante e produtiva para os estagiários e estagiárias, tendo em vista que seus usos favorecem articulações possíveis entre os saberes acadêmicos e as práticas de ensino (Carniel & Rapchan, 2018). Logo, seus impactos na formação discente não se limitam ao campo do estágio, pois fixam em *práxis* diversas os conhecimentos científicos obtidos ao longo das formações disciplinares oferecidas pelas licenciaturas.

Nessa instância, o estágio-ethnografia pode não apenas auxiliar na fabricação dessas práticas, mas também motivar os sujeitos envoltos em campo a lidarem com a diferença de modo a considerarem-na um elemento comum no ambiente escolar, o que, de fato, ela é, a despeito das dificuldades em assimilarem-na. É durante as conversas paralelas que os alunos e alunas têm durante as aulas que muitos de seus gostos e relações pessoais do dia a dia extraescolar se tornam visíveis a professores(as) e, sobretudo, à(o) estagiária(o)-etnógrafa(o).

Observar as interações dos alunos e alunas para além das limitações que a escola os impõe, isto é, observá-los enquanto sujeitos e sujeitas implica a concepção de que toda a mediação de saberes e conhecimentos ministrados em sala de aula transpassa a experiência de vida de pessoas que, por sua vez, são atravessadas pela diferença. Reconhecer isso pode não ser o grande feito para uma educação libertadora, mas com certeza é um importante passo para a construção de um sistema escolar que forneça regimes de conhecimentos menos excludentes e mais inclinados a lidarem com a diferença como algo a ser tateado em sala de aula e não sumariamente ignorado.

*Fagner Carniel é Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá (UEM).*

*Daniara Thomaz é Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestrande em Antropologia e Arqueologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).*

## REFERÊNCIAS

Araújo, O. (2019). Estágio Supervisionado, profissionalização e profissionalidade docente: do que estamos falando? *Revista Teias*, 20(58), 250-264. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.39115>

Brasil. Ministério da Educação. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília.

Brum, C. K., & Jesus, S. C. de. (2018). Antropologia como educação: um diálogo sobre experiências de ensino da antropologia em cursos de formação de professores e seus desafios. *Ciências Sociais Universitários*, 54(2), 217-228. <https://doi.org/10.4013/csu.2018.54.2.09>

Carniel, F. (2013) *A invenção (pedagógica) da surdez: sobre a gestão estatal da educação especial na primeira década do século XXI* (Tese de Doutorado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Carniel, F. (2018). Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná. *Horizontes Antropológicos*, 24(50), 83-116. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832018000100004>

Carniel, F., & Bueno, Z. (2018). Aprendendo a pensar perigosamente: experiências com o PIBID de Ciências Sociais da UEM. In J. A. Martins, & M. H. Y. Zappone (orgs). *Formação Docente: percursos e reflexões a partir do PIBID-UEM* (pp. 33 – 50). Maringá: EDUEM.

Carniel, F., & Rapchan, E. S. (2018). Usos (sem abuso) do texto etnográfico em sala de aula. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 687-699. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbe-p.99i252.3758>

Dubet, F. (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a A. T. Peralva e M. P. Sposito; tradução de I. R. Bueno. *Revista Brasileira de Educação*, 5, 222-231.

Estrela, M. T. (Org.). (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Favret-Saada, J. (1990). Être Affecté. *Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie*, 8, 3-9. [https://www.persee.fr/doc/gradh\\_0764-8928\\_1990\\_num\\_8\\_1\\_1340](https://www.persee.fr/doc/gradh_0764-8928_1990_num_8_1_1340)

Fians, G. (2015). Por uma antropologia de varanda reversa: etnografando um encontro entre índios e crianças em uma escola no Rio de Janeiro. *Cadernos de Campo*, 24, 202-222. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v24i24p202-222>

Fonseca, C. (1999). Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 10, 58-78.

Foucault, M. (1994). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.

Gusmão, N. (1997). Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*, (18)43, 8-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>

Goldman, M. (2003). Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos: Etnografia, Antropologia e Política em Ilhéus, Bahia. *Revista Antropologia*, 46(2), 423-444. <https://doi.org/10.1590/S0034-77012003000200012>

hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Ingold, T. (2010). Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, 33(1), 6-25. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>

Ingold, T. (2016). Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação*, 39(3), 405-411. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21690>

Nóvoa, A. S. da. (org.). (1992). *Vidas de professores*. Porto: Ed. Porto.

Oliveira, A. (2017). Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação. *Horizontes Antropológicos*, (23)49, 233-253. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300009>

Oliveira, A., & Barbosa, V. S. L. (2013). Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. *Revista Inter-Legere*, 1(13), 140-162. <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169>

Oliveira, R. C. de. (1996). O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, 39(1), 13-37. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579>

Passeggi, M., & Silva, V. (orgs.). (2010). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus.

Peirano, M. (2008). Etnografia, ou teoria vivida. *Ponto Urbe*, 2, 1-10. <https://doi.org/10.4000/pon-tourbe.1890>

Pereira, A. B. (2016). *A “maior zoeira” na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo*. São Paulo: Editora da Unifesp.

Pereira, A. B. (2017). Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos*, (23)49, 149-176. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300006>

Pinho, O. (2018). Etnografia e Emancipação: Desafios Antropológicos na Escola Pública. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres, & R. Grosfoguel (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico* (pp. 341 - 360). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Rapchan, E., & Carniel, F. (2016) Natureza ou cultura na formação escolar brasileira. *Revista Inter-Legere*, (1)18, 76-94. <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/10815>

Rocha, G. (2012). Aprendendo com o outro: Margaret Mead e o papel da educação na organização da cultura. In T. Dauster, S. Tosta, & G. Rocha (orgs.). *Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis* (pp. 41-68). Rio de Janeiro: Lamparina.

Rodriguez, C. (2001). *Black feminist anthropology: theory, politics, and poetics*. New Jersey: Rutgers University Press.

Romaña, T., & Gros, B. (2003). La profesión del docente universitario del siglo XXI: cambios superficiales o profundos? *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 7-35. <https://idus.us.es/handle/11441/54876>

Sáez, O. C. (2013). *Esse obscuro objeto de pesquisa*. Ilha de Santa Catarina: Edição do autor.

Strathern, M. (1987). The Limits of Auto-Anthropology. In A. Jackson (org.). *Anthropology at Home* (pp. 17-37). London: Tavistock.

Silva, T. T. et al. (2014). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Wagner, R. (2010). *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac & Naify.

## QUANDO O CAMPO É O ESTÁGIO: ETNOGRAFIA E FORMAÇÃO DOCENTE

**Resumo:** O que a prática etnográfica teria a oferecer para a formação docente? Por meio de um exercício etnográfico realizado em uma instituição pública de ensino no Paraná, procuramos debater ao longo deste artigo aspectos significativos da dimensão formacional da etnografia. O trabalho de campo baseia-se em uma experiência de estágio docente, realizado ao longo do ano de 2018, com duas turmas de Ensino Médio de uma escola pública da região metropolitana de Maringá. A intenção é argumentar que a prática etnográfica, enquanto um exercício pedagógico a ser realizado durante o estágio supervisionado, comporta o potencial de educar a percepção dos futuros(as) professores e professoras a respeito da realidade escolar. Ao final, o texto propõe uma composição entre o campo e a literatura especializada, para dialogar com desafios éticos, políticos e formativos relacionados ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas sensíveis às diferenças e desigualdades, que constituem as relações sociais em sala de aula.

**Palavras-chave:** Antropologia da educação; estágio supervisionado; etnografia escolar; formação docente; licenciatura.

## WHEN THE FIELDWORK IS THE TRAINING: ETHNOGRAPHY AND TEACHER EDUCATION

**Abstract:** What would ethnographic practice have to offer for teacher training? Through an ethnographic exercise carried out at a school in Paraná State, Brazil, the article discusses significant aspects of the formative dimension of ethnography. The fieldwork is based on a teaching internship experience, throughout 2018, in two high school classes from a public school in the metropolitan region of the municipality of Maringá. The intention is to argue that the ethnographic practice, as a pedagogical exercise to be performed during the teacher training practice, holds the potential to educate the perception of future teachers. The text proposes a composition between the fieldwork and the specialized literature to reflect on the ethical, political, and training challenges related to the construction of pedagogical strategies to work with differences and inequalities present in the classroom.

**Keywords:** Educational anthropology; Initial teacher education; Schooling ethnography; Teachers' formation; Undergraduate teaching courses.

RECEBIDO: 17/04/2020

ACEITO: 09/08/2021

# Quem é negra, quem é branca, quem fala, quem pode falar: etnografia de mulheres negras em uma turma de formação de docentes

*ALINE ADRIANA DE OLIVEIRA*

*UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR), CURITIBA/PR, BRASIL*  
*HTTP://ORCID.ORG/0000-0001-6927-3865*

*CAROLINA DOS ANJOS DE BORBA*

*UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR), CURITIBA/PR, BRASIL*  
*HTTP://ORCID.ORG/0000-0003-3690-9411*

## Introdução

Este artigo se propõe a refletir sobre estratégias, conflitos e legitimações em torno da questão racial que compuseram uma investigação etnográfica realizada entre outubro de 2018 e outubro de 2019, no âmbito da formação de docentes à Educação Básica. A pesquisa, para monografia de graduação em Ciências Sociais<sup>1</sup>, foi realizada em uma escola pública de Curitiba (PR), com uma turma de terceiro ano noturno do curso de magistério, ofertado de maneira integrada ao Ensino Médio, com cerca de 21 estudantes. Havia somente um aluno do sexo masculino, e as idades discentes variavam entre 17 e 30 anos.

Entre o início de outubro e o final de novembro de 2018, a entrada, a saída, os intervalos e as aulas dessa turma foram acompanhados, buscando observar como aparecia a questão em foco nos dis-

---

<sup>1</sup> Monografia de graduação orientada pela Profª Drª Carolina dos Anjos de Borba, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

cursos de diferentes atores, em especial pela perspectiva das jovens negras que estudavam nessa turma. Em abril de 2019, houve possibilidade de retornar a campo e firmar o diálogo com as principais interlocutoras do trabalho, que concederam entrevistas em outubro do mesmo ano.

A pergunta que orientou a pesquisa era: de que maneira estudantes negras em formação docente articulam suas identidades, tendo em vista suas trajetórias escolares e a intersecção entre raça e gênero? Em outras palavras, o objetivo do trabalho era compreender a maneira como mulheres negras definiam suas identidades no âmbito da formação docente, ou seja, tanto quanto estudantes quanto como futuras professoras, e o modo como a escola atuava nesse sentido. De modo especial, buscava-se entender quais aspectos essas jovens negras enunciavam como relevantes em sua formação identitária.

Pesquisar as identidades negras em formação no contexto escolar dialoga com diversos(as) autores(as) que se dedicaram a compreender os modos como instituições de ensino socializam estudantes negros(as), bem como os conteúdos trabalhados e a forma de lidar, tanto cotidianamente quanto teoricamente e pedagogicamente com a negritude. Certos(as) autores(as) tensionam a educação escolar no sentido de refletir acerca de suas práticas de conformação de corpos estudantis, ideias, bem como de ideologias raciais e conhecimentos/saberes possíveis e, sobretudo, aceitos nesse contexto escolar e na sociedade, de maneira mais ampla (Louro, 1997; Duschatzky & Skliar, 2000; Rosemberg, 2014; Gomes, 2007; Cavalleiro, 2006). Para eles(as), a educação escolar, através de currículos e práticas, seria um forte incremento na formação das identidades dos estudantes. O que se questiona é a maneira como interferiria na construção das identidades das mulheres negras que lá se formam.

Para além de refletir sobre o papel da escola, há os conflitos e as agências vivenciados e articulados pelos próprios indivíduos ao longo de suas vidas, fazendo com que (re)pensem as suas identidades em termos dos diferentes marcadores sociais que os atravessam (Hall, 2006; Woodward, 2014). Nesse sentido, as identidades não são fixas, mas fluidas e sobrepostas, interseccionadas pela raça e pelo gênero (Crenshaw, 2004) e se colocam de acordo tanto com os padrões de desigualdade definidos socialmente quanto em relação ao encontro com a alteridade. São as estratégias de autoafirmação e legitimação frente a esse encontro que aqui se discutem.

Buscando entender os encontros e desencontros no jogo das identidades de mulheres negras no âmbito da educação formal, o caminho encontrado foi a realização da etnografia. A etnografia permite, além de perceber a visão dos diferentes agentes, observar as tensões que se colocam quando se afirma uma identidade, sobretudo uma identidade rechaçada socialmente quando reivindicada politicamente (Munanga, 2012). A etnografia permite, ainda, uma percepção acerca da presença em campo enquanto pesquisadora negra na escola, investigando a maneira como “raça” e os possíveis racismos apareciam nesse ambiente. A identidade racial e os discursos acerca de sua formação foram não só o objeto de investigação, mas também fontes da tensão, adicionada ao longo de todo o trabalho de campo, como veremos adiante.

## Identidade, diferença e escola

Ao se tratar dos estudos de identidades, colocam-se enquanto primeiras perguntas: o que são as identidades? Como se formam? Hall (2006) aponta que há diferentes posições de sujeito ocupadas por um mesmo indivíduo e que as identidades são construídas no âmbito das diversidades, como formulações históricas e sociais sobre a diferença. Para Woodward (2014), a marcação da diferença, por sua vez, ocorre tanto por meio dos sistemas simbólicos de representação quanto por formas de exclusão social. A pesquisadora aponta que tal processo passa por uma interpelação quanto a uma posição de sujeito. Esse procedimento nomeia e, ao mesmo tempo, posiciona o sujeito que é, assim, reconhecido e produzido por meio de práticas e processos simbólicos.

Nesse sentido, Gomes (2002) propõe que a identidade se constrói na relação com o “outro”, é negociada, intermediada pelo reconhecimento do “outro”. A pesquisadora aponta, ainda, que é nos âmbitos da cultura e da história que se definem as identidades sociais, dentre estas, aquelas de raça/cor e gênero. “Reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.” (Gomes, 2003:171).

Para Munanga (2003), raça é tanto uma categoria que designa um pertencimento étnico como uma categoria político-ideológica. Tomando a negritude enquanto forma de identificação, o autor aponta que sua construção remonta à questão da mestiçagem, que, segundo o antropólogo, figura como uma barreira à identidade negra no Brasil, através da ideologia do branqueamento. Aliado a tal ideal, a discriminação racial no país seria velada, não havendo segregação legítima perante a lei, mas um sistemático afastamento da população negra das esferas do poder e o rechaçamento de sua cultura. Construir-se enquanto negra e negro, segundo o autor, supõe as barreiras impostas por uma sociedade marcada pela desigualdade racial e pela discriminação. Segato (2005), por sua vez, aponta que raça é signo: ao se deparar com a dificuldade de definir quem é negra e negro no Brasil, expõe que raça não trata de uma qualidade inerente à natureza do sujeito racializado, mas diz respeito a uma forma de qualificação ancorada nos sistemas de representações sociais. E estes, no Brasil, são essencialmente discriminatórios contra as negras e os negros.

Nogueira (2007) aponta que o racismo brasileiro se constitui a partir de critérios fenotípicos. Esse “preconceito de marca” difere do preconceito de origem por levar em consideração a “aparência racial”. Ao mesmo tempo em que é elemento mobilizado para a discriminação, o movimento da negritude enquanto militância propõe apropriar-se desse corpo e ressignificá-lo enquanto um corpo político, que valorize esses traços fenotípicos, atribuídos a uma ancestralidade africana. Portanto, o corpo e o cabelo, tal como ressalta Gomes (2008), são elementos essenciais da identidade negra.

O objetivo da pesquisa aqui apresentada consistiu, pois, em compreender como mulheres negras articulam suas identidades em um espaço formal de educação, tendo em mente a complexidade do processo de formação identitária das negras e dos negros no Brasil, bem como a intersecção entre raça e gênero, que marca suas diferentes posições de sujeitos no mundo social. Para compreender tal complexidade, bem como a manifestação dessas identidades – e, além disso, tendo em vista a tentativa

de aproximação com uma forma de fazer ciência que repense a racialização das estruturas de poder e saber –, optamos pela etnografia.

Puentes (2015) tensiona a noção de campo etnográfico através da perspectiva da epistemologia decolonial, que é, por excelência, um fazer rebelde, que questiona a academia e seus estatutos de verdade: como ser metodologicamente decolonial quando se é epistemicamente desobediente? Sua proposta não aponta um manual de boas práticas, mas princípios que devem orientar o trabalho de campo e a escrita etnográfica: abandonar a ideia de narração como um artifício literário para igualar pesquisador(a) e pesquisados(as); pensar a pesquisa a partir do compromisso com os(as) pesquisados(as); partir de uma reflexão sobre quais seriam os grupos que não se importariam com a estimativa realista da sociedade e concordariam com a “objetividade” da ciência; por fim, ter em vista quem se beneficia com as desigualdades de posições na sociedade.

Além disso, coloca-se a discussão sobre os princípios que orientam o trabalho etnográfico. Peirano (2014) propõe que etnografia não é meramente uma ferramenta metodológica, mas que toda etnografia contém em si o potencial de transformação teórica do campo de conhecimento. Neste artigo, nossa perspectiva é de que as etnografias promovam também uma transformação epistemológica e gerem uma reflexão sobre as bases do conhecimento, os papéis instituídos (inclusive em campo), assim como acerca das disputas e tensões envolvidas.

Ao pensar a etnografia na escola, André (1995) defende o uso da pesquisa de campo na investigação sistemática da prática cotidiana nesse universo. Aponta que, a partir dos anos 1970, a pesquisa qualitativa passou a ser utilizada na educação como meio de compreender o dia a dia escolar, configurando os estudos de análise de interação entre professores(as) e estudantes. Essa abordagem, guiada pela psicologia comportamentalista, se mostrou limitada ao transformar as interações em dados comparáveis e mensuráveis, ao invés de abarcar as complexidades das relações sociais estabelecidas no interior do ambiente escolar.

A alternativa encontrada pelos(as) pesquisadores(as) foi a abordagem antropológica, reconhecendo a multiplicidade de sentidos que circundam esse espaço e o universo cultural no qual a escola está inserida. São assim adotados registros de campo, gravações, análises de documentos, entrevistas e fotografias, buscando remontar os cenários em suas singularidades. Com isso, André (1995) assinala a possibilidade de documentar aquilo que é extraoficial, de revelar os encontros e desencontros, as ações dos diferentes atores, a linguagem, as formas de comunicação e os significados (re)criados nesse ambiente, permitindo compreender mecanismos de dominação e resistência articulados na escola.

Ainda segundo André, autores da área de Educação reconheceram, no final da década de 1970, a relevância da produção a partir do paradigma socioantropológico na escola, apontando a necessidade dos valores e das posições de pesquisadores(as) serem revelados em seus trabalhos. Assim, as pesquisas qualitativas, em especial a abordagem etnográfica, ganharam popularidade na área da educação no Brasil, a contar de 1980. Nos últimos anos, diversas etnografias em escolas brasileiras foram produzidas. Destacamos, neste sentido, o trabalho de Pereira (2010), sobre a experiência de jovens em contextos periféricos em São Paulo, a partir de uma etnografia que contempla a escola, reconhecendo a centralidade da ludicidade nas relações estabelecidas entre eles e com docentes, bem como revelando a joco-

sidade como uma estratégia de microrresistência à atribuição de estereótipos e preconceitos por parte de professores(as).

Lima (2018) e Cipiniuk (2013) realizaram etnografias no contexto da Educação de Jovens e Adultos, acerca da retomada da escolarização e sobre os processos de aprendizagem. Silva (2017, 2020), por sua vez, se dedicou a analisar a prática educacional enquanto resistência no caso da educação escolar quilombola. Em sua pesquisa inicial, a autora centrou sua etnografia em uma escola localizada em território de quilombo e, adiante, em dissertação de mestrado, investigou comparativamente tanto a educação escolar quilombola quanto a educação escolar para quilombolas.

São múltiplos, portanto, os estudos que têm aberto o diálogo entre a educação e a antropologia, seja através da perspectiva dos processos educativos, das sociabilidades e resistências na educação, seja pensando a partir dos referenciais antropológicos de forma mais restrita. Essa pesquisa se configura pela análise do que André (1995) chama de “dimensão pedagógica”, vislumbrando a interação entre professor(a)-estudante-conhecimento; “dimensão organizacional”, que aparece na definição das posições de poder, inclusive no que se refere às possibilidades e aos limites da realização da pesquisa de campo; e “dimensão sociopolítica/cultural”, pensando os processos de ensino-aprendizagem em relações raciais, nas interações professores-estudantes e, sobretudo, considerando os valores sociais que circundam a prática educativa.

Ao analisar o caráter social e cultural da educação, Duschatzky & Skliar (2000) apontam que a escola está envolta pelo paradigma da modernidade, que se desenvolveu através do controle da alteridade e da construção de fronteiras fixas entre “nós” e “outros”. Tal construção binária institui diferenças culturais baseadas em traços essencializados. Desse modo, constrói-se o “outro” como fonte de perigo: o “outro” é perigoso porque representa tudo o que é indesejável para o “nós”. A crença no “outro” como origem de todo mal teria sido o mito constitucional da educação, cujo propósito era eliminar e corrigir as “falhas”, ou seja, as diversidades. Gomes (2007), Arroyo (2015) e Walsh (2009), entre outros, apontam a origem do pensamento educacional ocidental inscrita na lógica da dominação colonialista, ou seja, no processo de desvalorização dos conhecimentos, das práticas e vivências daqueles considerados “diversos”. Identidades estas que, segundo Gomes (2007), tal como a diversidade, se constroem enquanto processos, em determinado contexto histórico, social, político e cultural.

Quando se reflete sobre o currículo oculto, não somente pelos documentos de educação, mas pelas práticas e narrativas estruturadas a partir deles, com que olhar foram e são vistos os(as) estudantes nas suas diversas identidades? Diante de uma perspectiva educacional que mais exclui e torna exótica a diferença do que a integra de fato, tem-se um debate sobre diversidade na sociedade e no contexto escolar que surgiu das correntes de crítica à modernidade, com novos movimentos sociais reivindicadores de políticas de reconhecimento de especificidades identitárias e culturais, bem como críticos do monoculturalismo da globalização (Candau, 2000 *apud* Rosemberg 2014:746).

A partir da década de 1970, passou-se do discurso da igualdade para o discurso da diferença, através de movimentos étnico-raciais e do feminismo. Nesse contexto, tais insurgências passam a demandar um currículo que contemple as diversidades (Arroyo, 2015; Gomes, 2007). Nesse diálogo, Walsh (2009) expõe a relação entre interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. Recorda, para

tanto, que a colonialidade estabeleceu uma hierarquia social racializada, segundo a qual as categorias binárias justificam a inferioridade e desumanização dos povos colonizados – determinando a colonialidade do ser –, e o eurocentrismo é pressuposto como hegemônico, gerando a colonialidade do saber.

A aceitação da diversidade na educação enquanto prática limitada foi discutida por Rosemberg (2014). Para a autora, não basta, por exemplo, trabalhar relações interpessoais antirracistas entre estudantes; mostram-se necessárias políticas que destinem verbas para o acesso da população mais marginalizada à educação escolar de qualidade. Ela propõe uma reflexão sobre as desigualdades educacionais no Brasil, levando em conta as dimensões estrutural e simbólica na construção das desigualdades educacionais. Em estudo publicado em 1987, por exemplo, a autora analisa as relações raciais e o rendimento escolar através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 1982 e do Censo de 1980 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Naquele contexto, estudantes negros(as) apresentavam índices de exclusão e repetência maiores que os(as) brancos(as), sendo as crianças negras excluídas mais cedo dos sistemas de ensino e tendo trajetórias escolares mais acidentadas, com maiores reprovações e períodos de abandono da escola.

Tais dados foram retomados por Pinto (1993) que assumiu, já na década de 1990, a existência de um ambiente escolar hostil e indiferente aos problemas enfrentados pelas crianças negras, sendo tal atmosfera detectada via currículos, materiais didáticos e na relação professor(a)-estudante. Cita a pesquisa de Oliveira (1992 *apud* Pinto 1993), na qual, em uma dinâmica sobre relações raciais na escola, um grupo de docentes teria chegado a respostas para o já constatado racismo diante das crianças negras. Suas falas vão no sentido direto da culpabilização: “a criança negra é tímida”, “não sabe enfrentar a discriminação racial”, “a criança negra se autodiscrimina”, “a criança negra se retrai”.

Valverde & Stocco (2009), por sua vez, atualizaram os dados dos anos 1980 e 1990, apontando a lenta diminuição na diferença entre os anos de estudos de negros(as) e brancos(as). Na década de 1990 e até 2001, essa defasagem girava em torno de dois anos, chegando em 1,7 anos em 2007. Nota-se, porém, que as políticas de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental não erradicaram o descompasso referente a anos de escolarização, e em nenhum dos indicadores educacionais a escolarização de negros(as) ultrapassou a de brancos(as). Diante dessas políticas, a distorção idade-série foi reduzida para a metade entre 1993 e 2007; porém, estudantes negros(as) continuavam tendo duas vezes mais chances de estarem dois anos ou mais atrasados em relação à sua série.

As pesquisas apontaram a diferença educacional entre brancos(as) e negros(as) tanto em relação a anos de escolarização e oportunidades quanto no sentido das relações entre escola e negritude. A resposta das escolas, entretanto, tem sido manter uma “cultura de negação” da existência de práticas racistas que corroboram tais dados. Ao contrário, há uma tendência de atribuir o fracasso escolar “à desestruturação familiar, à condição socioeconômica ou à necessidade precoce de [pessoas negras] se inserirem no mercado de trabalho, sem considerar o peso que o pertencimento racial tem sobre suas trajetórias.” (Valverde & Stocco, 2009: 914).

A presente etnografia, bem como outros estudos dessa natureza que focalizaram o tema raça/cor na educação, pretendem abrir caminhos para a compreensão dos processos de diferenciação entre

estudantes segundo a identidade racial e como tal distinção é açãoada como desigualdade de fato no cotidiano da escola.

## O espaço escolar

A pesquisa se relaciona amplamente com a vivência da primeira autora em relação à formação identitária. Desse modo, o texto utiliza adiante a primeira pessoa do singular. Além de aspectos subjetivos, a opção por empregar a primeira pessoa diz respeito a uma forma de fazer campo que não se paute em uma ideia de autoridade etnográfica, por meio de uma narração impessoal na qual a pesquisadora não aparece, como aponta James Clifford (2002).

O que pretendemos discutir é a forma como, pelo fato de ser pesquisadora e mulher negra, a presença da autora provoca recepções e percepções distintas dos diferentes sujeitos em campo acerca dessa identidade. A escolha do tema de pesquisa deriva da vivência dessa autora em diálogo primeiro com a escola e, depois, com a academia e com os movimentos negros. Estudar as relações raciais no Brasil, em especial a vivência de mulheres negras na educação, é, assim, um instrumento de autoafirmação.

Tendo em vista a identidade da própria pesquisadora, na primeira etapa do estudo, de definição do tema e problema, buscamos a estratégia metodológica que melhor atenderia a nossas demandas, no sentido de compreender esse processo de construção de identidades. Como o objetivo era trabalhar com mulheres negras estudantes em formação docente, somente a realização de entrevistas, ou uma abordagem voltada ao estudo de trajetórias mais detidamente, não seriam suficientes para entender como e se os racismos, bem como os discursos sobre diversidade de raça/cor e negritude, se manifestavam naquele cotidiano escolar.

Diante disso, como exposto, optou-se por realizar pesquisa de campo etnográfica, ou seja, uma investigação que permitisse discutir de forma reflexiva o papel enquanto pesquisadora negra no campo e que previsse o acompanhamento dos encontros e das aulas; a percepção dos tempos e espaços; a conversa com diferentes agentes que compõem a escola; além do diálogo com as interlocutoras da pesquisa, realizados na forma de entrevistas semiestruturadas e registrados em caderno de campo. A realização desse gênero de estudo prevê um compromisso com as pessoas com as quais dialogamos, principalmente com as interlocutoras que, dada minha trajetória e o debate com a literatura sobre o tema, era sabido de antemão que detinham identidades subalternizadas, portanto, potencialmente excluídas e alvos de preconceitos na escola.

Em outro sentido, fazer campo, isto é, estar em uma escola enquanto mulher negra na posição de pesquisadora, advinda de uma universidade federal, poderia colocar uma tensão interessante frente ao corpo docente e às estudantes: como a escola veria uma pesquisadora jovem, negra, de classe trabalhadora? Como as estudantes negras veriam uma mulher negra, jovem, de classe trabalhadora, também estudante, na posição de quem investiga e questiona a realidade?

Ir a campo considerava que minha presença poderia modificar, em certa medida, os cenários a serem observados, reconhecendo de antemão que já se colocaria uma diferença em relação às interlocutoras, por conta da posição de quem investiga. Pesquisar em campo envolve relação de aproximação,

mas também relação de poder. Foi com tudo isso em mente que se decidiu pela etnografia. As questões aqui discutidas apareceram de diferentes formas e através de diferentes atores ao longo de toda a presença no campo, conforme apresentado adiante.

O contexto do estudo, reafirma-se, é a trama de discriminações, disputas e atribuição de desigualdades no interior do campo educacional, através das identidades negras. Ou seja, não se toma a “cultura nativa” como uma totalidade a ser esquadrinhada e explicada; o que se pretendeu foi observar como, de fato, se acionam os símbolos e as representações, verificar as posições em campo e, prioritariamente, problematizar a forma como as coisas estão constituídas no ambiente escolar no que se refere às mulheres negras e à negritude em geral.

Houve a escolha por trabalhar em escola pública, cuja rede é a mais abrangente no país: segundo dados do Censo da Educação Básica de 2018 (Inep, 2019), 81% das matrículas na Educação Básica (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio) estão em instituições estatais de ensino. A escola pública abriga estudantes oriundos de famílias com menor renda e, tal qual aponta Rosemberg (1987), existe forte relação disso com o fato de ser pobre, assim como ser negra e negro, no Brasil. Tal tendência é corroborada pelos dados do último censo do IBGE (2011), que apontou que 50% da população negra (pretos e pardos) tinha rendimento nominal mensal entre  $\frac{1}{4}$  e dois salários mínimos, menor que qualquer outro grupo de raça/cor no país.

Optou-se, portanto, por trabalhar com a escola pública pensando nessa correlação entre maior número de matrículas de estudantes negros e menor renda em geral dos estudantes, da qual poderia advir a necessidade de conjugar trabalho e estudo. Entender se essas jovens negras precisavam trabalhar e estudar, qual tipo de trabalho realizavam, onde se empregavam, qual a sua participação na composição da renda familiar, etc., também era uma possibilidade interessante oriunda desse contexto. O curso de formação de docentes que se pretendia investigar, portanto, era ofertado em escola pública e integrado ao Ensino Médio.

O primeiro passo da pesquisa foi circunscrever o *locus* no qual se realizaria o campo: escolas públicas de Curitiba (PR) que oferecessem formação de docentes. A análise limitou-se à cidade de Curitiba por saber, de antemão, da existência de escolas que oferecem a formação de docentes há décadas, sendo referências na área. Além disso, havia relação das autoras com o movimento negro na cidade, estratégia que possibilitaria mapear as redes nas quais as estudantes negras poderiam estar envolvidas. À época, duas escolas ofertavam cursos de formação docente na cidade. Enviamos solicitação para realizar a pesquisa em ambas e tivemos o aval da direção para realizar o estudo em uma delas, localizada na região central curitibana e cujos estudantes estão espalhados por diversos bairros e mesmo na região metropolitana.

Tal instituição é uma das mais antigas do Paraná e, sendo uma escola centenária, conta sua história através da arquitetura e do *hall* de antigos diretores, que se localiza pouco adiante da sala da direção, logo na entrada. Todos os dias, estudantes, professores(as) e funcionários(as) passam por mais de 50 quadros dos ex-dirigentes e docentes notáveis, desde o final do século XIX, antes mesmo da abolição da escravatura no Brasil. Dentre os rostos expostos, há somente um professor negro. Há cinco mulheres,

nenhuma negra; de resto, todos são homens brancos. A história que a escola narra, em suas paredes, é a de uma instituição de excelência constituída majoritariamente por homens brancos.

As salas de aula, divididas em três andares, circundam a quadra que fica no térreo e serve como corte, pátio visível dos corredores que concentra os estudantes durante os intervalos, momentos de interação. Da quadra, é possível ver todas as salas, e de todas as salas se vê a quadra e os demais recintos de aula. A estrutura remete ao panóptico de Foucault (1987) e à forma como tal espaço serviu para a vigilância das estudantes que seriam professoras, reproduzindo uma noção de ordem e controle. Há um anexo de construção mais recente, cuja estrutura é totalmente distinta: a quadra é separada das salas, os corredores são mais estreitos e, de uma sala, se vê somente o corredor. Esse anexo teria sido projetado, segundo relatos, quando a escola passou a receber meninos.

## Identidades negociadas

As distinções e a história da escola aparecem não só no prédio, mas também nos discursos. Na primeira visita, na qual houve contato com os(as) pedagogo(as) e com a direção, percebi que, ao falar do tema e da metodologia, imediatamente o pedagogo que recebeu a proposta se interessou, chamando outra pedagoga para ouvir sobre a pesquisa. Ele contou que havia uma turma no período noturno com várias estudantes negras, em suas palavras, “meninas engajadas”, “mais militantes”, mas que “às vezes exageram”, em especial no conflito entre elas e o único menino da sala. Segundo o profissional, “um menino alto, forte, que botava medo, mas que não fazia mal a ninguém”.

Esse pedagogo disse ainda ser interessante que a etnografia focasse nessa turma do terceiro ano do período noturno para, além de contemplar a pesquisa, ajudar a resolver esse conflito. Diante do projeto de pesquisa, bem como das recomendações e dos termos de sigilo, a diretora autorizou o estudo, exigindo tal contrapartida. Como se pôde observar depois, a disputa entre estudantes se dissolveu, ficando a relação entre ambos os polos marcada por uma denúncia de discurso contra a negritude no cotidiano escolar.

Percebi também uma insistência do pedagogo e da diretora em perguntar se a pesquisa não abrangia a realização de estágio, ainda que estivesse com o projeto e a carta de recomendação em mãos. Perante a insistência dos(as) pedagogos(as) em questionar o que, afinal, se estava fazendo ali, apesar de admitirem a presença, foi possível notar uma postura de dúvida em relação à pesquisadora. Como notei adiante, essa dúvida se transformou em discursos de resguardo por parte da coordenação pedagógica, já que, conforme emergiram em algumas falas, olhares e questionamentos posteriores, havia um incômodo em relação ao tema. Apesar da abertura inicial à pesquisa, depois o corpo pedagógico passou, de certa forma, a temer o que estava sendo visto, como estava sendo visto e o que seria dito.

O primeiro contato com a turma do período noturno, acompanhada entre outubro e novembro de 2018 e de abril a junho de 2019, se deu por meio de uma terceira pedagoga, que me apresentou dizendo que acompanharia as aulas e que estava fazendo uma pesquisa sobre as estudantes negras na escola. Nesse momento, algumas delas comemoraram.

A sala em que estavam era composta por grandes mesas compartilhadas. Uma jovem, Dandara<sup>2</sup>, convidou-me para sentar ao seu lado e se apresentou. Durante a aula, estavam acontecendo apresentações de trabalhos sobre o tema “preconceito”. Algumas estudantes, dentre elas Tereza e Carolina, além de duas colegas que eu identifico como brancas, expunham seu trabalho cujo título era “O preconceito mata”, ofertando dados sobre genocídio da população negra, o negro no mercado de trabalho e violência policial.

Tereza e Carolina contaram casos de racismo dos quais tomaram conhecimento e outros dos quais elas mesmas foram vítimas. Enquanto isso, parte da turma conversava, outra parte mexia no celular, outra prestava atenção. Ficou evidente que Tereza e uma das suas colegas brancas se colocavam como militantes políticas. Tereza usava cabelo *Black Power*, brincos que representam pentes-garfo<sup>3</sup> e camisetas com frases como “lute como educa”. Assim que ela começou a se manifestar, revelou-se perceptível, ainda, o desdém por parte de outras meninas da turma, que pareciam não dar crédito ao que ela falava e, dessa forma, quando ela falava, não era ouvida.

Dentre os relatos de racismo dos quais tomaram conhecimento, Carolina contou o caso da invasão de um baile pela polícia e a agressão de seus organizadores. Esse baile é referência na cidade de Curitiba como reunião da população negra da cidade, sendo conhecido por tocar ritmos como *black*, *soul*, passinho e samba, além de promover encontros, danças e estéticas típicas negras, reunindo a militância da cidade, tanto a ligada às universidades federais quanto aquela dos mais velhos, membros de organizações e associações mais antigas. Carolina conhecia militantes negros(as) e tinha contato com eles. Tereza, por outro lado, citou casos que vão além do âmbito local, como o assassinato da vereadora pelo Rio de Janeiro (RJ) Marielle Franco, em 2018. Tereza, conforme fiquei sabendo mais tarde, era militante ligada a um partido político.

Descobri então que Carolina e Tereza eram primas. Mas os grupos de amizade e as posições políticas de ambas se mostravam distintas: Tereza criticava o então candidato à Presidência da República, Jair Bolsonaro, enquanto Carolina falava da atuação da polícia local. Além dessa divergência de posicionamento e de ligação com a militância, Carolina e Tereza se diferenciam por outro aspecto essencial para compreender esse jogo de identidades: nas palavras de Tereza, Carolina é negra de pele retinta, enquanto Tereza é negra de pele mais clara. A percepção de Tereza sobre tal questão apareceu no momento da entrevista, quando comentou que o fato de ter a pele mais clara influenciava diretamente na percepção dos demais sobre sua identidade. Carolina se colocava muito menos que Tereza, no sentido de verbalizar uma contestação ou um descontentamento em relação a discursos e opressões do cotidiano escolar. Mas, quando Carolina falava, as pessoas a ouviam.

Depois da apresentação delas, outro grupo, composto por Esperança e uma colega branca, iniciou a exposição de seu trabalho sobre intolerância religiosa. Imediatamente, houve uma heteroidenti-

2 No decorrer do texto, ao nos referirmos às estudantes com quem houve contato em campo, atribuímos nomes fictícios referentes a personalidades da cultura afro-brasileira. A primeira é Dandara de Palmares (S.I. -1654). Depois, Tereza de Benguela (S.I. – viveu no século XVIII) e Carolina Maria de Jesus (1914-1976). Após, Esperança Garcia (1751-?) e João Francisco dos Santos, conhecido como Madame Satã (1900-1976). A seguir, Maria Firmina dos Reis (1822-1917) e Antonieta de Barros (1901-1952). Por fim, Luiza Mahín (S.I. – viveu no século XIX) e Laudelina Campos de Melo (1904-1991).

3 Pentes-garfo são pentes utilizados para ajudar a dar volume ao cabelo crespo, formando assim o emblemático penteado *Black Power*.

ficação de Esperança como negra. Ela tinha a pele retinta, porém, seu cabelo era liso. Esperança possuía traços que são atribuídos como características do fenótipo negro. O tom da apresentação das duas, porém, era muito mais ameno que o da exposição anterior: as meninas falavam sobre o preconceito contra evangélicos, a forma como a religião cristã as ajudou, os comentários maldosos sobre sua crença e ainda acerca das doutrinas das diferentes igrejas evangélicas. Em momento algum, essas estudantes abordaram o racismo religioso, por exemplo, ou as religiões de matriz africana (ou afrobrasileiras). Quem levantou a questão do preconceito religioso contra a Umbanda foi Carolina, que pediu a palavra para contar casos de terreiros invadidos e destruídos.

Entre uma apresentação e outra, Dandara perguntou-me onde estudava e se havia ingressado por cotas para pessoas negras, conforme Lei nº. 12.711/2012. Quando contei ter acessado a universidade por cotas para estudantes de escola pública, Dandara me disse que deveria ter tentado por cotas raciais. Ao longo do trabalho de campo, minha identificação, por parte de Tereza e Dandara, enquanto negra, possibilitou abrir diálogo e uma aproximação maior dessas interlocutoras. Essas meninas – com as quais posteriormente realizei entrevistas – acabaram contando coisas em tom de confidencialidade, dando a entender que tais relatos e diálogos eram frutos de uma experiência compartilhada por mulheres negras.

Ao mesmo tempo em que houve essa identificação, ficando subentendida uma ideia de compartilhamento de opressões, buscou-se, porém, tomar o cuidado para não homogeneizar as vivências das mulheres negras. Os primeiros minutos na turma, vendo a apresentação do trabalho “O preconceito mata”, já mostraram que ser uma mulher negra não é uma coisa única no cenário em que eu estava estudando. A vivência delas é múltipla e interseccionada pelas outras posições de sujeito ocupadas por essas meninas, tais como de esposa, como no caso de Esperança; de professora, no caso de Carolina; de militante política, como Tereza; de trabalhadora, como Dandara. Portanto, a primeira armadilha desse jogo de identidades que me apareceu em campo foi uma possível tendência à generalização, contornada por meio do diálogo mais aberto com as demais estudantes da turma.

Outro tensionamento se deu no sentido inverso: enquanto investigava as noções de militância e engajamento, bem como os discursos defendidos pelas meninas negras, Dandara colocou-me à prova justamente nesse sentido. Ela contou participar de um projeto que oferecia cursinho pré-vestibular exclusivamente para jovens negros, apontando que tal iniciativa mobilizava, em suas reuniões, toda a rede de militantes no contexto da cidade de Curitiba. Por conta do público-alvo escolhido, Dandara disse que o projeto poderia ser visto como racista sob o olhar da branquitude. Após expor isso, Dandara perguntou se eu frequentava o movimento. Ficou implícito que se referia ao movimento negro. Minha resposta foi negativa, ao que ela respondeu: “É complicado... algumas coisas são complicadas. Eu, por exemplo, não concordo com tudo”. Após, Dandara falou que seria interessante visitar uma dessas reuniões, sugestão na qual percebi uma cobrança por posicionamento.

Quando a turma se encontrava para aulas em sua sala habitual, mostrava-se perceptível que os grupos de afinidades tinham uma divisão por raça/cor e, consequentemente, do espaço. As jovens negras militantes e João sentavam-se de um lado; as demais meninas, negras e brancas, do lado oposto. Havia um corredor vazio entre ambos. Optou-se por acompanhar as aulas, num primeiro momento,

na carteira próxima à do(a) professor(a), à frente da sala, local no qual se poderia ver a turma toda e perceber quem interagia com quem, quais eram os grupos de amizades. Logo atrás de mim, acomodavam-se Dandara, João e Esperança. Atrás de João, ficava Carolina, próxima à sua prima Tereza. Todo esse grupo interagia entre si durante as aulas, intervalos, entrada e saída da escola.

A briga que o pedagogo havia comentado se estruturava em torno de João e Tereza, que constantemente tinham pequenas discussões, por conta do suposto apoio do garoto ao então presidenciável Jair Bolsonaro, a quem a jovem atribuía discursos e políticas racistas e homofóbicos. Do outro lado da sala, como dito, havia outro grupo de meninas negras que interagia prioritariamente com as meninas brancas, que se sentavam nas carteiras ao seu redor. Mas essas amizades pareciam ser colocadas à prova em determinados momentos, quando o assunto era raça/cor.

Numa aula de filosofia, o professor abordava o tema do “politicamente correto”. Uma jovem branca, de classe média, sempre vestindo roupas de marca e portando um celular caro, perguntou, então, qual a diferença entre falar “preto” e “negro”. Essa menina era amiga de Maria Firmina e Antonieta. Começou, a partir disso, uma discussão em sala sobre como se devia falar, se “preto” ou “negro”. A garota branca disse: “Se eu sou negra e chamo de preta ou preto, não é preconceito, não tem problema, mas se eu falo [enquanto branca], tem problema”. Maria Firmina replica que a denominação correta é negra: “Eu sou negra, mas tenho a pele mais clara”. A colega então responde: “Não, você não é negra, é parda igual a mim”. Carolina e Tereza reagem: “Não existe pardo, pardo é papel!”.

Enquanto acontecia essa discussão, Dandara perguntou ao professor qual embasamento ele estava usando para afirmar sua posição nesse debate, uma vez que o docente afirmou que “preto é cor” e o correto a pessoas seria chamar de “negro”. Maria Firmina, que se identifica como uma mulher negra, defendeu tal posição. Mas, ainda sim, recebeu questionamento de suas próprias amigas brancas quanto à sua identidade e, quando a reafirmou, foi rechaçada.

Maria Firmina interagia, prioritariamente, com o grupo de meninas brancas. Ela tinha longos cabelos cacheados, que utilizava sempre com bastante produto fixador para tirar todo o volume e ficar todo alinhado. A esse grupo de amigas, que, ao mesmo tempo, é composto por meninas brancas de classe média e por meninas negras sem uma postura militante, pertencem Antonieta e Luiza. Antonieta usava um visual parecido com o de Maria Firmina. Depois de algumas visitas minhas a campo, notei que ela passou a alisar os cabelos com mais frequência. Já Luiza performava uma condição financeira superior a todas as outras estudantes, com exceção de sua melhor amiga, branca, que sempre se sentava ao seu lado. Luíza tinha cabelo liso e pele negra mais clara.

Nesses grupos de afinidades e de tentativas de legitimação, mostravam-se relevantes alguns fatores na definição das identidades raciais dessas jovens: a cor da pele importava, assim como a textura dos cabelos – a aparência racial, conforme aponta Nogueira (2007); a condição social era também decisiva, estruturando amizades entre aquelas de circunstâncias materiais de vida semelhantes; havia ainda um custo, em termos de amizades possíveis, quando se reivindicava a militância política em torno de “ser mulher negra”. Algumas estudantes pareciam optar por estratégias de microrresistência nesse sentido, reivindicando a identidade em determinados momentos ou, então, ignorando tal elemento enquanto

formador de sua subjetividade. Já outras pareciam assumir o risco e contestavam, constantemente, discursos e práticas que entendiam como impasses à luta antirracista.

Outro eixo importante da pesquisa foi a “identidade de pesquisadora” constantemente posta à prova em campo por docentes e pedagogo(as). A professora de inglês, por exemplo, diante do tema da pesquisa e do acompanhamento das aulas, demonstrou incômodo e exigiu que não houvesse interferências em suas aulas. Nota-se a desconfiança que, por vezes, parecia estar associada ao fato da pesquisadora ser jovem e se vestir como as estudantes (que não têm uniformes), isto é, uma pessoa parecida com as discentes. Essa professora várias vezes me atribuiu tarefas em sala tal qual fazia com estudantes, reclamando do atraso para entrar na sua sala mais de uma vez – lembrando que, em certas ocasiões, as alunas me confidenciavam impressões sobre as falas de colegas e docente, bem como sobre a escola, entre uma aula e outra, sendo esse momento de troca de ambientes essencial para o estreitamento das relações e construção do caderno de campo.

Outra professora, uma senhora que se apresentou como uma das docentes mais antigas da escola, que lecionava algumas disciplinas específicas da formação de docentes, mais de uma vez tratou-me como “estagiária”, pedindo para vigiar a turma, levar as estudantes a outra sala, assim como para observar quem estaria fazendo as atividades propostas. Recordo que, para todos(as) os(as) docentes minha apresentação foi como pesquisadora.

Em outro momento, justamente no dia 20 de novembro, durante o intervalo das aulas, as estudantes ficaram em sala no intervalo para terminar trabalhos. Enquanto isso, no corredor, era possível observar cartazes sobre o Dia da Consciência Negra. Alguns deles diziam “Vidas Negras Importam” e traziam dados informativos sobre a segregação racial no Brasil. Enquanto tirava fotos desses cartazes, uma das pedagogas perguntou o porquê das fotos, num tom acusatório de desconfiança. Diante da explicação sobre a pesquisa, a pedagoga disse que queria colar em cima um cartaz que dissesse: “todas as vidas importam”.

Afinal, quem é pesquisadora e quem é estagiária? Quais figuras ocuparam, historicamente, essa posição? Quem pode observar, anotar e pesquisar sem levantar suspeita ou desconfiança? Parecia muito mais fácil conceber a presença como estagiária, tanto por uma dificuldade de compreensão sobre o papel de uma pesquisadora, talvez, quanto por uma questão de poder: a estagiária é a auxiliar docente. Ou seja, na medida em que tratavam como estagiária, as professoras, os professores, as pedagogas e o pedagogo estabeleciam um lugar hierárquico inferior a eles(as) próprios(as).

## Autodeclaração e pigmentocracia

Tendo já observado os grupos de afinidades, os discursos e posturas das estudantes ao longo de dois meses, foi possível identificar que “raça” não era tema apaziguado na turma, ao contrário, gerava polêmicas e disputas. As alunas não pareciam ter uma conformidade acerca de quem era negra, quem era branca, quem falava e quem podia falar sobre o tema.

Foi nesse cenário que houve a aplicação, nas últimas visitas em 2018 à escola, de um breve questionário de autoidentificação de raça/cor entre as estudantes, buscando entender como as jovens negras

não militantes se definiam, uma vez que boa parte delas nunca tinha assim se declarado, nem havia se colocado em nenhum dos debates sobre raça e racismo. Como buscava compreender a construção da identidade enquanto mulheres negras das estudantes, a sua autoidentificação importava muito mais que a heteroclassificação.

Mais que atribuir uma identificação de raça/cor, por se tratar de um estudo sobre a formação de identidades, era necessário observar a forma como essas meninas se definiam, sem que precisassem falar para as demais e serem cobradas pelos seus posicionamentos. Por esse mesmo motivo, optou-se por não fazer uma aplicação individual, perguntando diretamente às estudantes, decidindo-se por questionários escritos sigilosos para as demais colegas. Como buscava entender as particularidades das diferentes possibilidades de ser negra, pelo clima de discordância e desagrado à postura militante de algumas, avaliei que outras não se sentiriam à vontade para se expor nessa questão, nem para descrever sua identidade de raça/cor em voz alta, uma vez que essa enunciação poderia envolver uma construção de narrativa mais elaborada.

O modelo das perguntas seguiu o padrão do IBGE quando aplica o censo, bem como foi o modelo replicado por Carvalho (2004) em sua pesquisa de campo numa escola de Ensino Fundamental, na qual estudava gênero, raça e relações professor(a)-aluno(a). Na primeira questão, portanto, havia as opções de resposta “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo”; na segunda questão, pedia-se para que escrevessem livremente como se identificam.

Já na aplicação do questionário foi possível observar uma movimentação na turma. Algumas estudantes perguntaram se poderiam marcar mais de uma opção na primeira questão. Após, questionaram o que deveriam colocar na questão 2. Havia, portanto, tanto uma dificuldade em definir sua classificação em uma categoria discreta quanto em nomeá-la livremente. As militantes negras, porém, não tiveram essa dificuldade, sendo precisas em assinalar a opção “preta”.

As pessoas que tiveram dúvidas foram aquelas que marcaram a opção “parda”, dentre elas Laudelina e Antonieta. Uma estudante inicialmente identificada como negra se declarou branca e não escreveu nada na opção descritiva, portanto, não a nomeamos neste trabalho. Além desse caso, uma aluna identificada como branca perguntou, em voz alta (o suficiente para que toda a turma ouvisse seu comentário), para uma amiga se deveria marcar a opção “parda”. De fato, ela o fez, mas sua amiga disse que a achava branca. Tereza ouviu e respondeu: “Não existe pardo, pardo é papel, e você é branca”. Immediatamente, a menina mudou a opção e assinalou “branca”, não preenchendo a questão 2.

Os resultados do questionário encontram-se no quadro a seguir, ressaltando as respostas das estudantes que se disseram “pretas” e “pardas”:

**Quadro 1 – Respostas de estudantes negras(os) ao questionário de autoidentificação de raça/cor**

Estudante (nome fictício)	Gênero	Questão 1: Segundo os critérios do IBGE, como você define sua raça/cor?	Questão 2: Descreva como você de- fine sua raça/cor (pode extrapolar a classificação do IBGE).
Antonieta	Feminino	Parda	“Sou mais para a cor de café.”
Carolina	Feminino	Preta	“Minha cor, eu consigo definir em ape- nas uma palavra: RESISTÊNCIA.”
Dandara	Feminino	Preta	“Eu defino minha cor como linda, porque aprendi a amá-la. Depois eu a classifico como uma grande fonte de representatividade. A cor negra é a vitamina que alimenta o processo da vida. A melanina é a proteção do corpo humano!”
Esperança	Feminino	Amarela	“Às vezes eu me olho e me sinto “ama- relada”. (É uma resposta sincera).”
Laudelina	Feminino	(assinalou as opções “parda” e “branca”)	(Sem resposta)
Luiza	Feminino	Parda	“Cor de café com leite, mais puxada para o café”.
Maria Firmina	Feminino	Preta	“Eu amo a minha cor, minha cultura, eu defino minha cor do jeito que gosto”.
Marielle	Feminino	Preta	“Me defino morena”.
Teresa	Feminino	Preta	“Preta, preta, pretinha, afrobege”.
João	Masculi- no	Preta	“Negro.”

Fonte: Das autoras (2020).

Para além das informações apresentadas no quadro acima, Laudelina se identificou ao mesmo tempo como “branca” e “parda”, ressaltando com a caneta a resposta “parda” e não escrevendo nada na segunda pergunta. Dandara circulou a opção “preta” da questão 1, com vários desenhos de coração. Luiza, que imaginávamos que se declararia branca, por conta do seu grupo de amizades e pertencimento de classe, além de nunca ter se posicionado sobre o tema, declarou-se “parda”.

A identidade de Luiza provocou um autoquestionamento e a reflexividade da posição de “militante” em campo. Sua heteroidentificação seguiu o colorismo – perspectiva que divide pessoas negras entre “mais claras” e aquelas com a pele mais retinta, em geral utilizada para destituir as primeiras de posição de centralidade enquanto representantes do que se pode imaginar por “negritude”, inclusive nos movimentos sociais.

O problema do colorismo aparece também na resposta da estudante Tereza ao questionário. Tereza é uma negra de pele clara e cabelo *Black Power*, que constantemente é questionada sobre sua identidade de raça/cor, como contou em entrevista. Ela marcou a opção “preta” e na descrição escreveu “preta, preta, pretinha, *afrobege*”, sendo esta última a forma pejorativa pela qual militantes que se valem do colorismo chamam as pessoas negras de pele mais clara, ou seja, os mestiços. Esperança, cuja pele é retinta e cujo grupo de amizades circunda as militantes, assinalou a opção “amarela”: “às vezes eu me olho e me sinto “amarelada”. (É uma resposta sincera)”, escreveu.

Colorismo aqui é entendido enquanto modo de classificação de negras e negros através da tonalidade da pele, usando o critério pigmentocrático para estabelecer relações de validação de identidades enquanto negritude. A questão do colorismo ou pigmentocracia apareceu em diversos momentos ao longo da pesquisa de campo. Alguns dos principais estudiosos das relações raciais no Brasil, como Munanga (2003, 2012) e Bento (2002), vêm discutindo contemporaneamente a relação entre identidade e tom da pele. Tais debates apontam uma maior percepção de identidade racial legítima ligada às tonalidades de pele retintas, sendo as pessoas de peles mais claras postas, por vezes, em posição de dúvida nas dinâmicas sociais em relação ao seu pertencimento étnico-racial.

Quando a estudante branca quis assinalar “parda” e foi repreendida por Tereza, outra questão aparece, aquilo que Gomes (2002) afirma: a identidade negra não se constrói sozinha, é relacional e diz respeito ao pertencimento a uma comunidade negra, ou seja, trata-se de uma identidade coletiva. Nessa perspectiva, a postura de Tereza, assim como os olhares de reprovação de Carolina e João, diante da menina branca que perguntou se deveria marcar “parda”, reivindicavam legitimidade frente à negritude enquanto pertencimento comunitário, e não como cor de pele bronzeada, como comentou Tereza após o episódio. Ser negra, para as jovens militantes, parecia estar associado a partilhar dessa identidade e das vivências de resistência frente ao racismo.

Entendemos que para as jovens mulheres que raramente demonstravam uma postura de resistência em seus discursos – ou seja, não se opunham em sala a eventuais frases racistas, não se colocavam no debate (exceto Carolina, que uma vez se posicionou) – ser mulher negra ia além desse embate discursivo. Era algo muito mais associado a ter que gerir sua vida, se virar, se manter e engendrar formas de resistências pequenas em seu cotidiano, visando a caber nos espaços institucionais dos quais necessitavam, como a escola em que estudavam e a escola em que trabalhavam.

Outro aspecto importante foram as negociações implícitas de minha presença em campo frente às estudantes que se declaravam brancas e detinham a condição de classe mais favorável. Havia uma espécie de poder simbólico que circundava as garotas brancas de classe média na sala. Buscando compreender sua aproximação com as meninas negras não militantes, alterei o local de acompanhamento das aulas para o outro lado da sala, próximo a elas, na última semana da permanência em campo.

Nessa ocasião, dia seguinte ao da aplicação dos questionários, uma menina branca questionou-me: “Já que você nos perguntou ontem, deixa eu te perguntar: como você se identifica?”. Falar sobre identidades diz respeito em todo momento a disputas de posição. É como se ela estivesse dizendo que só tinha legitimidade para perguntar se tivesse uma posição clara a respeito da raça/cor. Em especial, era como se quisesse dizer que eu só poderia perguntar se me identificasse como negra de fato. Diante

da resposta afirmando a autodeclaração enquanto negra, a estudante respondeu: “É, você até que tem os traços”.

Não só nesse momento, mas em outras situações menos emblemáticas em campo, a pergunta quem é negra, quem é branca, quem fala, quem pode falar se voltou diversas vezes à pesquisadora, obrigando-me a retomar constantemente uma postura de reflexividade e, ao mesmo tempo, dando pistas sobre o que é ser uma mulher negra no contexto da escola.

## Considerações finais

Neste artigo, houve a exposição de dados de uma pesquisa que aplica o fazer etnográfico no contexto escolar para investigar as manifestações das identidades de raça/cor de estudantes em formação docente. A pesquisa, guiada pelo referencial decolonial, passou primeiro pela definição do papel de pesquisadora/etnógrafa enquanto sujeito dotado também de identidade. Nesse caso, discutiram-se as formas pelas quais a identidade de mulher negra da pesquisadora oportunizou aproximações no trabalho campo em relação a algumas estudantes, bem como afastamento em relação a docentes e outras estudantes.

Destacamos também a desconfiança e receio que pareciam permear a estadia em campo por parte do corpo docente após o início da pesquisa e a constante deslegitimação enquanto pesquisadora, revezes contornados pela proximidade que tal posição trouxe em relação às estudantes negras consideradas “militantes exageradas”, segundo a fala de um dos pedagogos da instituição.

A pesquisa abarcou a necessidade de legitimação da identidade racial, seja das estudantes que se reivindicavam como negras e, quando têm a pele mais clara, são rechaçadas e silenciadas, seja das estudantes que se definem “morenas”, em suas palavras, e se afastam do que se identifica no discurso comum daquele contexto escolar como uma “militância exagerada”. Paralelamente, quando uma estudante branca demonstra dúvida em relação à sua cor, pretendendo denominar-se parda, esta foi imediatamente corrigida pelas militantes negras, que desacreditam tal categoria enquanto identificação, entendendo que a identidade racial é política, e que “ser negra” perpassa essa percepção e uma aceitação comunitária, ou seja, uma aceitação do grupo que reivindica a negritude.

Ressaltamos, por fim, as possibilidades advindas da etnografia na pesquisa em educação e em contextos escolares. A etnografia permitiu observar e analisar discursos que corriam nos corredores da escola e proferidos por docentes no sentido de desacreditar as reivindicações das estudantes negras, ainda que, na narrativa oficial, a diversidade fosse bem aceita, tal qual a participação dessas mulheres. Por vezes, foi possível notar o descontentamento de outrem frente à fala das estudantes negras menos por suas reações verbalizadas, mas através de olhares, desvios de atenção e risadas para as colegas. Somente a etnografia permite esse nível de detalhamento e percepção de conflitos num campo que se diz harmonioso e aberto à diferença.

*Aline Adriana de Oliveira é Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mestrandra em Educação pela mesma instituição.*

*Carolina dos Anjos de Borba é Doutora em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professora Titular da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento.*

## REFERÊNCIAS

- André, M. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus Editora.
- Arroyo, M. (2015). Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, 55, 47-68. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39832>
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In: M. A. S. Bento et al. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 5-58). Petrópolis: Vozes.
- Cavalleiro, E. (2006). Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: A. P. Brandão (org). *Saberes e fazeres: modos de ver* (pp. 82-95). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.
- Cipiniuk, T. (2013). *Investimentos na superação da condição social analfabeto: percursos escolarizados em temporalidade tardia* (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Clifford, J. (2002). *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Crenshaw, K. (2004). A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV. AA. (org). *Cruzamento: raça e gênero* (pp. 7-16). Brasília: Unifem.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000). Os Nomes dos Outros. Reflexões sobre os Usos Escolares da Diversidade. *Educação & Realidade*, 25(2), 163-177.
- Gomes, N. (2002). Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, 9, 38-47. <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9>

Gomes, N. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 167-182. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>

Gomes, N. (2007). *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação.

Gomes, N. (2008). O processo de rejeição/aceitação/ressignificação do corpo e do cabelo. In: N. L. Gomes. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* (pp. 117-147). Belo Horizonte: Autêntica.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2011). *Censo Demográfico 2010: Características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep.

Lima, A. (2018). “*Onde há uma vontade, há um caminho*”: uma etnografia da escolarização tardia na EJA do Colégio de Aplicação/UFRGS (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2 ed. Petrópolis: Vozes.

Munanga, K. (2003). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB. *Anais...* Rio de Janeiro. Disponível em: [www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br)

Munanga, K. (2012). Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 4(8), 06-14.

Nogueira, O. (2007). Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo social*, 19(1), 287-308. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702007000100015>

Peirano, M. (2014). Etnografia não é método. *Horizontes antropológicos*, 42, 377-391. <https://doi.org/10.1590/198053142856>

Pereira, A. (2010). *“A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Pinto, R. (1993). Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*, 86, 25-38.
- Puentes, J. (2015). Descolonización metodológica e interculturalidad. Reflexiones desde la investigación etnográfica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5(2), 19p.
- Rosemberg, F. (1987). Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 63, 19-23.
- Rosemberg, F. (2014). Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 742-759.
- Segato, R. (2005). Raça é signo. *Série Antropologia*, 372, 1-16.
- Silva, F. (2017). *Educação insubmissa: Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos* (Monografia de Graduação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Silva, F. (2020). *Escolas para quilombolas: identidade e territorialidade no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e na Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Valverde, D., & Stocco, L. (2009). Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. *Revista Estudos Feministas*, 17(3), 909-920. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000300019>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir re-existir e re-viver. In: V. L. Candau (org). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 11-42). Rio de Janeiro: 7Letras.
- Woodward, K. (2014). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T. T. da Silva (org). *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). 15<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

## **QUEM É NEGRA, QUEM É BRANCA, QUEM FALA, QUEM PODE FALAR: ETNOGRAFIA DE MULHERES NEGRAS EM UMA TURMA DE FORMAÇÃO DE DOCENTES**

**Resumo:** Este artigo propõe uma reflexão acerca de etnografia realizada entre 2018 e 2019 em uma turma de formação de docentes de uma escola pública de Curitiba (PR). A pesquisa teve como objetivo compreender como jovens autodeclaradas negras, futuras professoras, articulavam suas identidades naquele espaço escolar. Entendemos identidades enquanto construções sociais, realizadas mediante a diferença e envolvendo disputas de legitimidade. A perspectiva que orienta a etnografia é a decolonialidade do poder-saber. No texto, é discutida a realização do trabalho etnográfico na escola, pensando os elementos que foram decisivos na aproximação com as interlocutoras. Também são debatidas as potencialidades e especificidades da etnografia na educação. Como resultado, foi possível depreender as estratégias de legitimação da identidade racial na escola; as disputas pigmentocráticas; a percepção de desconfiança e aceitação da presença da pesquisadora em campo e as reações dela provenientes, bem como a centralidade da identidade de raça/cor nesse processo.

**Palavras-chave:** etnografia escolar; identidades; mulheres negras; formação docente; pigmentocracia.

## **WHO IS BLACK, WHO IS WHITE, WHO SPEAKS, WHO CAN SPEAK: ETHNOGRAPHY OF BLACK WOMEN IN A TEACHER TRAINING CLASS**

**Abstract:** This article proposes a reflection about an ethnography conducted between 2018 and 2019 in a teacher training class in a public school in Curitiba, state of Paraná, Brazil. The research aimed to understand how young self-declared black women, future teachers, articulated their identities in school. We understand identities as social constructions, performed through difference and involving disputes over legitimacy. The perspective that guides the ethnographic is the decoloniality of power and knowledge. In this text, we discuss the realization of ethnographic work in school, thinking about the elements that were decisive in the approximation with the interlocutors. The potentialities and characteristics of ethnography in Education are also discussed. As a result, it was possible to deduce the strategies for legitimizing racial identity in school; the pigmentocratic disputes; the perception of suspicion and acceptance of the presence of the researcher in the field, and the reactions arising from it, as well as the centrality of race/color identity in this process.

**Key-words:** Schooling ethnography; Identities; Black women; Teacher Education; Pigmentocracy.

RECEBIDO: 29/05/2020

ACEITO: 11/05/2021

# *Professores comprometidos: a interação social na orientação de trabalhos de conclusão de curso*

ANDRÉA PAVÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF), RIO DE JANEIRO/RJ, BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9121-7886](https://orcid.org/0000-0001-9121-7886)

## Introdução

Este artigo deriva de uma pesquisa mais ampla<sup>1</sup> cujo objetivo geral é estudar e comparar o papel do vínculo social entre orientadores e estudantes no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia entre uma universidade brasileira e outra espanhola. Neste texto me detengo sobre o caso brasileiro e, mais especificamente, sobre uma única categoria nativa: a dos *professores comprometidos*<sup>2</sup>.

A escolha desta categoria não é fortuita. Ela já havia aparecido durante o trabalho de campo no Brasil, mas foi na Espanha que ganhou mais relevo, por oposição a uma outra categoria recorrente no contexto espanhol: a dos professores *pasotas*<sup>3</sup>. Chamou minha atenção o fato de no Brasil não haver uma categoria para os professores que “não ligam para nada”, nem na Espanha haver uma para os que se dedicam aos estudantes de forma distintiva, aparentemente de maneira graciosa ou, ao menos, sem nenhum benefício material aparente, além de poder desfrutar da *face de professor comprometido*, nos

1 Projeto de tese de doutorado em Sociología y Antropología da Facultad de Ciencias Políticas y Sociología da Universidad Complutense, sob orientação da Professora María Isabel Jociles.

2 Agradeço, emocionada, aos pareceristas e à equipe de edição da revista pela leitura meticulosa, contribuições precisas e inteligentes. O resultado final desta versão se afasta muito da versão original apresentada na XIII RAM, em 2019. Pareceristas e equipe de edição atuaram como verdadeiros “orientadores comprometidos”. Espero que o resultado desta aposta venha ser vantajoso aos leitores. Mais do que gerar um produto rentável academicamente, a mim, pessoalmente, publicar é uma experiência formativa! “Escrever é um ato de amor, se não o é, não passa de escritura” (Jean Cocteau).

3 Este termo vem da expressão espanhola *pasar de todo*. Aquele que *pasar de todo* é um *pasota*, que não quer saber de nada, que é pouco trabalhador.

termos de Goffman (1985). Minha primeira hipótese é que tal categoria remeta a um tipo de performance ideal.

Parto do pressuposto de que o domínio da cultura escrita é imprescindível ao exercício pleno da cidadania. Reconheço, ainda, que, em uma sociedade de classes, os modos diferenciais de apropriação da cultura escrita reproduzem relações de poder entre seus usuários e que estes modos particulares de participar de práticas sociais viabilizadas pela escrita têm grande influência nos jogos de inclusão e exclusão social. Além disso, considero que estas habilidades diferenciais não se desenvolvem sem mediação social (Pavão, 2017), uma vez que não são naturais ou inatas. Daí a importância de a escola pública se impor como meio de socialização preferencial da cultura escrita, normalmente restrita às classes médias e altas, ao menos em suas formas mais legitimadas ou escolares.

No Brasil, a distribuição destas aptidões é bastante desigual em função da origem social e geográfica da população. Dados estatísticos divulgados por Louzano (2010) revelam que, entre egressos da Educação Básica, por exemplo, a maioria dos estudantes brasileiros que procurava os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas se encontrava na faixa que apresentava os mais baixos níveis de proficiência de leitura e escrita. Paradoxalmente, é sobre este segmento que se depositam as mais altas expectativas na tarefa de superação das desigualdades do país.

Concretamente, espera-se que, uma vez em serviço, estes futuros professores sejam capazes de atuar como mediadores para que seus alunos dos primeiros anos de escolaridade alcancem os melhores níveis de proficiência da leitura e da escrita. Mas o que é oferecido aos futuros professores para que possam exercer esta função? Para que os docentes da Educação Básica possam fazer jus a esta responsabilidade, seria necessário que os estudantes de licenciatura desenvolvessem, nos quatro anos da faculdade, as habilidades de leitura e escrita que não adquiriram de forma satisfatória ao longo dos treze anos de Educação Básica. Isso me parece um desafio desmesurado.

Em pesquisa anterior (Pavão, 2007) sugeri que, entre as diversas situações de ensino-aprendizagem ao longo da faculdade de Pedagogia, a pesquisa e redação de um TCC sob a orientação de um usuário mais experiente, com altas habilidades em leitura e escrita, é uma situação de mediação privilegiada e estratégica, apesar das difíceis condições materiais nas quais costuma ocorrer. Diferentemente das práticas habituais de ensino-aprendizagem que se dão nas disciplinas formais, a orientação de TCC favorece a construção de um estreito laço social e afetivo entre estes atores sociais.

Afinal, é uma das únicas situações, ao longo da formação, na qual o estudante tem um atendimento individual e recebe orientações específicas tanto sobre a leitura (o que ler, como ter acesso a artigos científicos, como interpretar o que se lê, como usar o que se lê), quanto sobre produzir um texto acadêmico autoral (qual vocabulário utilizar, questões de coerência e coesão, etc.) a partir de um tema de seu interesse pessoal, ou seja, que implica o desejo do próprio estudante. Importante reconhecer, entretanto, que o TCC é um dos requisitos para a graduação mais responsável pelo adiamento da conclusão do curso e mesmo de seu abandono (Pavão & Serrado, 2019) em ambas instituições estudadas.

Neste artigo exploro a natureza da interação que se constrói ao longo deste processo através de análise de material empírico, obtido por meio de entrevistas e observação participante em uma Facul-

dade de Educação<sup>4</sup>. Busco, assim, compreender os significados de atuar como *professor comprometido* nesta delicada situação de interação social. Procuro, principalmente, compreender as possíveis razões do improvável trabalho de alguns docentes que, resistindo à lógica produtivista, reconhecem as dificuldades de seus alunos e dedicam parte significativa de seu tempo a esta tarefa pouco valorizada em suas carreiras profissionais.

## O campo empírico e as estratégias metodológicas

O curso brasileiro de Pedagogia estudado é oferecido em uma Universidade Pública Federal de excelência acadêmica que, a partir de agora, chamarei de UPF. O trabalho de campo se deu numa pequena unidade de interior, criada inicialmente com apenas um único curso, o de pedagogia, em 1992. A escolha desta universidade e, em especial, deste curso como *locus* de investigação, se justifica pelo fato de este ter sido o primeiro curso de Pedagogia no Brasil a adotar o trabalho monográfico de final de curso como pré-requisito para a obtenção do título de licenciatura e por seu currículo inovador ter influenciado as políticas nacionais de formação de professores.

Em maio de 2021, este curso contava com trezentos e quinze estudantes, em sua maioria de outras regiões do Brasil, de origem popular e de camadas médias baixas capazes de arcar com as despesas de seus filhos fora da casa dos pais. Deste universo de estudantes, 75% têm renda familiar inferior a quatro salários mínimos e cursou toda Educação Básica na rede pública ou em colégios particulares de pouco prestígio. A maioria, quase 70%, estuda e trabalha (Pavão & Serrano, 2017). Alguns tiveram tentativas frustradas de ingresso em outros cursos mais valorizados dentro de seu campo de possibilidades que são, ainda assim, de Humanas, como Letras, Serviço Social, e demais licenciaturas que habilitam para atuar no segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Pavão, 2007). Neste sentido, reitera-se no curso estudado a tendência identificada por Louzado (2010): para aproximadamente 70% de todas as matrículas em Pedagogia no Brasil, este curso não era a primeira opção.

Na UPF, a pesquisa se desenvolveu em dois momentos. O primeiro teve início em 2010, quando meu interesse inicial era conhecer o papel do TCC no currículo original do curso. Nesta fase, foram entrevistados oito professores que atuaram no curso entre 1992 e 2010. Por não serem lotados na unidade de interior, abraçar este projeto lhes exigia um deslocamento semanal significativo. Desde 2006 não havia mais entrada de estudantes por vestibular e, em 2010, quando iniciei o trabalho de campo, poucos professores mantinham a rotina das viagens para a unidade de interior com a finalidade de atender a um número já reduzido de estudantes remanescentes.

Em 2009, no âmbito das políticas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), foram realizados os primeiros concursos para professores com lotação nesta unidade. No ano seguinte, novas turmas se formaram através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e, em 2016, decidi fazer um estudo comparado entre o currículo experimental e o que veio a substitui-lo depois da reforma curricular em 2010, para atender à nova legislação. Nesta fase, foram entrevistados doze orientadores.

---

<sup>4</sup> Apesar de o trabalho de campo ter sido realizado junto a cursos de Pedagogia, acredito que a discussão de seus dados pode gerar rendimento também para os demais espaços de formação de professores, além das Ciências Sociais em geral.

O trabalho de campo na Espanha, por sua vez, se deu entre 2017 e 2018 e será utilizado, ainda que de forma incidental, como parâmetro nos primeiros passos de um estudo comparativo. A Universidade Espanhola, a qual passarei a me referir por UEP, também é pública e está localizada no interior. Ao longo deste texto, me referirei ao curso correspondente à primeira etapa da pesquisa por Curso Experimental, à segunda como Curso do Reuni e à terceira, na Espanha, por Curso Espanhol.

No Brasil, em ambas as fases, a pesquisa se desenvolveu através da observação participante. Pude acompanhar diversas situações do cotidiano institucional: reuniões pedagógicas, de colegiado de curso e departamentais; reuniões e cerimônias de formatura; interações em salas de aula; além de algumas reuniões de orientação e espaços de convivência social. Também observei a relação de orientadores e seus orientandos em diversas edições da Semana Acadêmica da UPF, na qual os trabalhos finais são apresentados para um prêmio<sup>5</sup>. Na UPF não há defesa de TCC.

Importante informar ao leitor sobre a posição da pesquisadora no campo empírico. Trata-se de uma etnografia nativa, ao menos em sua fase brasileira, uma vez que integro o corpo docente do curso estudado da UPF desde 2009<sup>6</sup>. Em virtude desta posição peculiar, também pude exercitar meu lugar de escuta entre estudantes, seja através de entrevistas, seja através de encontros informais e demais espaços de observação participante no cotidiano deste campus de interior. Os estudantes são atores muito importantes para compreender o sistema de classificação dos orientadores, evidentemente.

Por outro lado, como professora desta unidade, a convivência com outros docentes era muito intensa e de grande intimidade, já que morávamos em uma “república de professores”<sup>7</sup> e as declarações espontâneas extrapolavam muitas vezes as regras de convivência nos espaços formais. Momentos importantes de conversas se davam também nas quase três horas de viagem de ida ou de volta ao trabalho, quando trocávamos experiências sobre o desafio de orientar estudantes de graduação.

Além deste rico e intenso trabalho, totalmente imersa na instituição, desenvolvi entrevistas semiestruturadas, com um roteiro construído a partir dos objetivos específicos da investigação. A maioria destes encontros não durou menos de duas horas, já que os interlocutores tinham muito interesse em falar de sua experiência como orientadores, pouco consciente para eles até então. A maioria comentou, de uma forma ou de outra, o quanto interessante era a entrevista para compreender seu *saber fazer* (Bourdieu, 1998). E, embora cada professor só tenha sido entrevistado formalmente uma vez, pelo convívio estreito e diário, as informações que obtive deles, de forma espontânea e em situações variadas, foram muito valiosas.

Não poderia deixar de mencionar a convivência estreita com a secretária do curso, quem representou para esta pesquisa o que Doc representou para Foote White (1980): uma “informante” privilegiada. Esta técnica administrativa é considerada a *memória viva do curso* e trabalha na unidade desde sua fundação, em 1992, até o momento atual. É dela o primeiro registro que tenho do termo nativo *professor comprometido*, ainda na fase anterior às entrevistas, evidenciando que esta qualificação cor-

5 Na UEP não tive acesso às reuniões institucionais, mas foi onde me foi mais fácil o acesso às reuniões de orientação. Também observei as defesas de TCC e tive acesso a uma cerimônia de formatura.

6 Para maior acercamento ao debate acerca da relação de familiaridade e estranhamento em função da inserção do pesquisador com o campo sugiro o já clássico de Gilberto Velho (1978).

7 Moradia alugada por vários professores que trabalham na UPF e mantêm sua residência fixa em outros municípios.

respondia a uma distinção muito valorizada naquele curso. O termo também apareceu na conversa que tive com uma jovem socióloga, de sólida formação, com mestrado em Ciências Sociais, que trabalhava à época em institutos de pesquisa particulares como *freelancer*. Para complementar sua renda, em seus próprios termos, dizia atuar no *submundo acadêmico*, cobrando para orientar e revisar trabalhos de estudantes, inclusive da UPF. Desde este ponto de vista, portanto, seus comentários têm bastante interesse para compreendermos, por oposição, o papel de um *orientador comprometido*.

Segundo esta profissional, os estudantes que a procuravam tinham as seguintes reclamações: “os orientadores não respondiam”; “nunca tinham tempo para atender presencialmente os alunos”; “os alunos sentiam medo de levar bronca por apresentarem suas *dúvidas estúpidas* a um *PhD*”; “os professores apenas advertiam que o texto estava ruim, sem indicar como melhorá-lo”; “não indicavam bibliografia e esperavam que os alunos tivessem uma autonomia que eles realmente não tinham”. Os clientes potenciais da socióloga-que-trabalhava-no-submundo-acadêmico, portanto, são os orientandos de professores que, na Espanha, são conhecidos como *pasotas*, embora, como já comentei, não tenha observado um termo próprio para designar este perfil de professor no Brasil, o que não significa que este perfil não exista.

No presente trabalho, portanto, decidi concentrar a análise sobre seis *encontros*, como prefiro me referir às situações de interação comumente chamadas de *entrevistas*<sup>8</sup>. De um total de vinte encontros, oito do Curso Experimental e doze do Curso do Reuni, selecionei três docentes que gozam do status de *professor comprometido* em seus respectivos cursos.

Ao longo do texto, utilizo expressões que representam um traço de sua singularidade como professor orientador e, ao mesmo tempo, preservam sua identidade – conforme acordado no termo de livre consentimento esclarecido, assinado por todos. Esta solução foi importada da literatura de autores como José Saramago (2001), em seu *Ensaio sobre a Cegueira*, e André Sant’Anna (1999), em seu *Sexo*. Ambos os autores, para se referirem aos personagens, se utilizam do dispositivo de substituir o nome próprio por um predicado. Esta operação me pareceu útil ao trabalho etnográfico na medida em que coloca o acento nas qualidades relacionais e não nas substantivas, se afastando, de certa maneira, do essencialismo e se aproximando da ideia goffmaniana de “subjetividade contingente”, como produto da própria interação social.

Seria possível dizer que se trata de uma operação de despersonalização. Não se trata de uma subjetividade estável, mas de qualidades provisórias e circunstanciais atribuídas por mim como autora e segundo meus interesses analíticos. Como diz Eduardo Coutinho, praticante confesso de uma “antropologia selvagem” (Frochtengarten, 2009), os entrevistados de seus documentários se convertem em personagens na medida em que são deslocados de seu mundo particular e incluídos em uma montagem editada pelo diretor que, apesar de ter atuado com cinema documental, reconhece a dimensão

---

<sup>8</sup> Enquanto na primeira fase da pesquisa, no Brasil, lancei mão do método tradicional de registro sonoro com posterior transcrição, na segunda fase, tanto no Brasil quanto na Espanha, a partir de uma reflexão teórico-metodológica (Pavão, 2018), decidi-me por fazer registro audiovisual das entrevistas. O ponto de partida desta opção foi o fato de as situações de entrevistas serem, elas mesmas, interações sociais nas quais se constrói (ou não, nos casos das entrevistas fracassadas, porque sempre acontece, afinal) um laço e o recurso audiovisual oferece um material muito mais rico de análise (Frochtengarten, 2009). Além de poder analisar o diálogo transscrito destas conversas, foi possível rever a cena de interação destes encontros e a qualidade do laço que se estabeleceu como informação extra sobre a comunicação não verbal.

ficcional de seu trabalho. Acredito, seguindo a trilha de Geertz (2005), que o mesmo se dá no trabalho etnográfico: no momento em que interpreto o campo empírico a partir de minha própria singularidade como pesquisadora, e ilumino os depoimentos dos atores sociais, recortando aqui e ali, editando, segundo meus interesses de pesquisa, produzo personagens de uma espécie de obra que não deixa de ser uma criação e, portanto, tem uma dimensão ficcional. Passo agora a explorar esta categoria *emic*.

## ***Os professores comprometidos e os pasotas***

Antes de tudo, é preciso advertir o leitor: há uma elipse na expressão *professor comprometido*. A partir do trabalho de campo, subentende-se que o termo completo seria *professor comprometido com a causa*. O substantivo *causa* oculta mais um termo. À qual causa o professor estaria comprometido? Nos cursos de Pedagogia, especificamente, se supõe que o comprometimento diga respeito à causa político-humanitária de *ajudar* os menos favorecidos a realizar algum tipo de mobilidade social, afastando-se da pobreza e falta de horizontes, condição da maioria destes estudantes. *Comprometimento*, neste caso, também se aproxima de *engajamento político*. É preciso dar ênfase ao termo *ajudar* que traz a ideia de que a disposição de ser *comprometido com a causa* seja um *plus*, algo a mais que não se esperaria normalmente e, sobretudo, que não faz parte do conjunto de obrigações profissionais de um professor universitário. Que ganhos implicaria este *a mais*?

*Professor comprometido* é termo que aparece, sobretudo, na fala dos estudantes ao se referirem aos professores, mas também entre os próprios docentes, em reuniões departamentais, por exemplo, ao se referirem a colegas. A principal característica do *orientador comprometido* parece ser a de manter uma boa relação de correspondência. Como nos casos de intercâmbio de cartas, ou em uma conversa, nos quais se pode inferir o nível de comprometimento dos atores envolvidos seja pela frequência, prontidão e qualidade de resposta aos estímulos, na relação de orientação um indicador muito valorizado pelos estudantes é a capacidade de os orientadores responderem prontamente às demandas discentes. A socióloga-que-trabalhava-no-submundo-acadêmico comentou que uma de suas clientes, estudante da UPF, que já havia passado por vários orientadores com os quais não conseguia avançar no desenvolvimento de seu TCC, lhe havia comentado: “minha orientadora respondeu!” ao que minha informante concluiu: “agora vai!”.

A categoria se relaciona principalmente com a dedicação de tempo à atividade de orientação, sendo valorizado pelos estudantes se o professor corrige “tim-tim por tim-tim”, se separa material bibliográfico para seus orientandos ou se indica bibliografia. Gestos de aproximação afetiva, como ser empático e compreensível com os problemas pessoais, pelos quais costumam passar os estudantes durante o processo, são um traço marcante da maneira “comprometida” de lidar com a tarefa de orientação. Alguns alunos dirão que o professor comprometido é aquele que, de alguma forma, acolhe o aluno, respeita sua singularidade, reconhece as dificuldades do processo e ajuda o máximo que pode, estimulando-o a prosseguir e finalizar sua monografia de forma minimamente satisfatória.

Nas entrevistas com os professores orientadores, o *comprometimento com a causa* costuma aparecer acompanhado de uma sensação de que “faço mais do que deveria”. Perguntados se sentem re-

compensados de alguma forma alternativa, costumam dizer, com satisfação, que gostam simplesmente de ajudar os estudantes, colocando acento na gratuidade. Alguns relatam casos nos quais, ao final do processo, recebem dos alunos singelos presentes em sinal de reconhecimento. Esta gratidão também é comumente registrada na seção de agradecimentos na redação final do TCC bem como nas cerimônias de formatura, nas quais os *professores comprometidos* costumam ser homenageados. Apesar do amoroso reconhecimento dos estudantes, alguns professores expressam uma sensação de estar “enxugando gelo”, mas, mesmo assim, não podem evitar a dedicação que reconhecem “excessiva”. Não raro, se desenvolve um laço para além da relação de orientação, através de uma forma de amizade que se prolonga no tempo e pela qual se permite saber de alguns feitos biográficos marcantes do ex-orientando: se fez concurso, se conseguiu vaga na rede pública de ensino, se entrou para o mestrado ou se casou e teve filhos.

Embora possa ser expresso por outros significantes que não exatamente o de *orientador comprometido*, e esta mesma categoria possa admitir nuances singulares dependendo do ator entrevistado, este conjunto de disposições citadas definem suficientemente bem este perfil de orientador no sistema classificatório nativo – o qual é mais ou menos compartilhado tanto por professores quanto por estudantes e até por funcionários. Em trabalho anterior (Pavão, 2011:204), as principais categorias nativas pelas quais os orientadores são procurados pelos estudantes foram assim descritas:

A pesquisa de campo indica que a escolha do orientador é motivada por razões diversas tais como: *nível de exigência* (em geral, são preferíveis os menos exigentes), *capacidade de colaboração* (facilitar acesso a material bibliográfico, e até redigir trechos da monografia, revisar, digitar e formatar os trabalhos); *afinidade afetiva*; disponibilidade de tempo para dedicação à orientação e, ainda, *coincidência de horários disponíveis entre as partes*.

De acordo com esta classificação, os *professores comprometidos* são os que congregam a maioria das qualidades citadas, em especial, oferecer *maior capacidade de colaborar*, podendo ser um *professor comprometido* muito ou nada exigente. No Brasil, o *professor comprometido* parece ser o excepcional, enquanto na Espanha, o *pasota* parece ser mais inesperado. Como a categoria brasileira de *professor comprometido* foi construída em oposição à espanhola *profesor pasota*, me pareceu necessário incluir na análise deste artigo o único exemplar ao qual tive acesso, na Espanha, de orientador que não faz mais do que o estritamente necessário, sendo acusado de *pasota* por alguns dos estudantes escutados.

Por razões evidentes, os professores que são assim representados socialmente não estão muito disponíveis a colaborar com a pesquisa. Além disso, por se tratar de uma “característica diferencial desvantajosa” (Goffman, 1980), os *pasotas* não assumem facilmente este estigma. Resumindo, o professor comprometido é aquele que faz laço, que se compromete com o aluno e com *a causa*, por oposição ao *pasota* que não responde, não corresponde, não atende à demanda do estudante, não se preocupa, não ajuda e não tem, em última instância, compromisso com *a causa*.

De um modo ou de outro, cabe a pergunta: Quais são as motivações que levam estes professores a se dedicarem de forma tão intensa a uma tarefa tão “mal paga”, ou seja, pouco valorizada na carreira acadêmica? Que tipo de recompensas buscariam, então? Que peso, em suas múltiplas atividades como professor universitário, é atribuído à tarefa de orientar TCC? Por que razão, com tanta sobrecarga de

trabalho (entre as tarefas obrigatórias de docência, pesquisa, extensão e gestão), com estudantes com importantes dificuldades iniciais, ainda assim, alguns professores se esforçam tanto para ajudar seus alunos a superar seus problemas em relação à leitura e à escrita?

## **Das condições materiais do trabalho de orientação**

Um ponto de consenso entre os professores entrevistados no Brasil é a dificuldade dos estudantes tanto para redigir quanto para ler e interpretar a bibliografia sugerida para fundamentar o TCC. Sua falta de autonomia nestas tarefas centrais acaba sendo uma carga extra aos professores que, segundo seus relatos, não consideram que o trabalho de orientação deveria incluir o desenvolvimento de aptidões tão básicas como interpretar e redigir textos. Eles chamam bastante atenção para o fato de o problema não estar relacionado à falta de familiaridade com a escrita acadêmica, especificamente, o que seria esperável, mas com dificuldades com a própria língua portuguesa (compreensão leitora e expressão escrita).

Os professores brasileiros se queixam de que os estudantes, em sua maioria, não têm as disposições básicas de estudar tais como: tomar notas; organizar seu material; planejar e dedicar tempo às tarefas de estudo; revisar o texto produzido; sublinhar o que se lê; preparar resumos e esquemas conceituais. Muitos sequer dominam os comandos mais elementares dos editores eletrônicos de texto e entregam trabalhos manuscritos, que são fotografados e enviados até por aplicativos de mensagem, como o *WhatsApp*. Muitos não dispõem de computadores nem de internet de banda larga em suas residências. Além destes desafios, o perfil dos estudantes da UPF (em sua maioria mulheres casadas, com filhos, egressas do Ensino Médio há muitos anos sem estudar e inseridas no mercado de trabalho) oferece uma dificuldade extra: a falta de tempo livre para se dedicar às tarefas acadêmicas.

Outro aspecto desfavorável diz respeito ao peso que a tarefa de orientação de trabalho de graduação tem na carreira acadêmica do professor universitário. Há que se considerar que esta tarefa tem muito pouca influência na progressão da carreira ou na disputa por financiamento em editais públicos, tanto no Brasil quanto na Espanha. Se o número de TCC concluídos pode ter algum valor no Currículo Lattes, as horas dedicadas a cada um deles têm valor inversamente proporcional. Ou seja, quanto menos tempo o professor orientador dedica à orientação de cada TCC, mais tempo reserva para dedicar-se às atividades que mais pontuam como a publicação em periódicos qualificados, por exemplo. Um dos entrevistados chegou a comentar assim a carga de orientar TCC: “com tanta coisa para ler para a minha pesquisa, me desespera ler os trabalhos mal escritos dos alunos... se perde muito tempo com isso”.

Há que se considerar, também, aspectos materiais, como espaço próprio e reservado para atender os alunos, computadores, impressora, papel, tinta de impressão e acesso à internet, por exemplo. Tudo isso é bem incipiente neste campus. Há pouco espaço reservado para orientação, poucos computadores, poucas impressoras, falta papel, tinta de impressora, a internet cai constantemente, há quedas de luz, faz calor, os aparelhos de ar condicionado são barulhentos e não estão disponíveis em todas as baias de trabalho dos professores.

## Três professores comprometidos do curso experimental

Os três professores que apresento nesta seção se destacavam pelo status social que gozavam na comunidade. Todos haviam trabalhado na implantação do curso de pedagogia neste município e foram coordenadores de curso. Um dos aspectos, contudo, que colaborou enormemente para a aquisição deste status foi o fato de terem sido os últimos a “abandonarem o barco” (deixarem de trabalhar com os alunos remanescentes).

Outros docentes, uma vez encerrado o convênio com a prefeitura (que financiava a hospedagem dos professores da UPF nesta localidade de interior), passaram a orientar os alunos de maneira remota; estes três, no entanto, mantiveram seu compromisso de forma presencial. Para isso, enfrentavam uma viagem de três horas de ônibus por uma estrada tortuosa, pagando estadia ou fazendo “bate-volta”, perfazendo um total de seis horas de viagem num mesmo dia só para atender os alunos que estavam atrasados com seu TCC. Isto era frequentemente comentado na comunidade acadêmica: “eles são realmente muito comprometidos com o projeto! Pagam do próprio bolso só para não deixar os alunos na mão. Isso é muito lindo de ver”.

### Um orientador boa praça

O orientador-boa-praça reconhece a dificuldade de os estudantes de Pedagogia redigirem um TCC: “primeiro, a gente tem que levar em consideração, e eu levo, eu trato com a maior dignidade e respeito, porque eu sei que são nossos alunos de Pedagogia os mais desprovidos dos que têm acesso à universidade, porque ninguém quer ser professor”. Segundo ele, os estudantes que fazem Pedagogia “das classes de uma elite que chega a fazer vestibular, esses são os mais periféricos [...] isso faz com que eles venham com mais dificuldades do que a média. Tem que aprender a escrever sim”.

Ou seja, ele reconhece que os alunos chegam ao final do curso sem saber algumas operações tidas como essenciais para o desenvolvimento do TCC. Uma de suas estratégias de orientação é começar pela história de vida deles. Sobre sua maneira de atuar como orientador, comenta: “Hummm... eu tenho muita paciência! Então, eu faço o aluno reescrever e muito. Eu gosto disso, de ver o aluno escrever três páginas, me devolver cinco, e ir fazendo... e daqui a pouco tem dez [...]. Eu sou minucioso, sabe, eles vão aprendendo”. Apesar de ser muito dedicado, adverte: “Mas eu não sou pai de aluno!”.

O orientado-boa-praça diz gostar de “ajudar” os estudantes “abandonados”, os que vão trocando de um orientador a outro sem conseguir avançar: “não conseguem lidar com a orientação. Então, chega um momento que eles precisam de outro diálogo”. Segundo ele, tem gente que precisa de um “empurrão”, tem gente que precisa de “porrada”. Gosta de sair para beber com os alunos e até de orientar no bar. Só não aceita orientar estudante “vagabundo”, que não trabalha.

## Um orientador chato, crica, prolixo

O orientador-chato-crica-prolixo também reconhece a dificuldade dos estudantes de Pedagogia e diz que “o pessoal tem ojeriza de escrever, o grande medo que a escola cria com essa coisa do registro, do papel [...] a gente de certa forma ia tentando desconstruir isso”. Ele também relaciona esta dificuldade ao fator social: “sem querer desqualificar, e aí de certa maneira até é uma questão da própria classe social do pessoal que chega ao magistério”. Este é o caso de muitos dos professores do curso de Pedagogia no Brasil e neste em particular: “eu vinha de uma família que o meu pai é analfabeto, não quis ser alfabetizado por mim, porque achava uma tristeza [...]. Minha mãe tinha estudado até a quarta série”. A partir desta conjuntura, o orientador-chato-crica-prolixo tem como motivação de seu trabalho, “ensinar esse pessoal a ser multiplicador, e ser o multiplicador não para aqueles companheiros que estão em sala de aula somente ou com os seus alunos, mas também com os seus grupos mais próximos”.

Neste sentido, ele aposta em levar seus alunos e seus familiares a atividades culturais e até se responsabilizar pelos gastos: “e não é aquela questão da gratidão (por parte dos convidados), como se fosse assim, uma caridade. Não é isso. É você possibilitar a entrada do cara ali no centro cultural [...]. Isso toca, isso impressiona. Então, são coisas que você não consegue controlar, e vão nascendo experiências interessantes”. O orientador-chato-crica-prolixo orienta seus alunos em grupos de pesquisa e tem o compromisso de ser exigente com a escrita, mas se nota sua preocupação em não constranger os alunos: “é claro que não quero o ar de ‘eu vou ser bonzinho’, não vou querer me queimar com o aluno, não é isso”. Para ele, corrigir o aluno “sem desqualificar”, “sem criar uma grande barreira” é uma responsabilidade do orientador: “o orientando quer que a gente faça isso! [...] a minha preocupação é saber como falar [...] mas eu acho que tem que falar, porque se não, perde a função dele (do orientador)”. Sobre a qualidade da relação, comenta:

eu acho que fica uma coisa, aquela coisa meio que mestre-discípulo, né? [...], não é relação de pai e filho. Tem orientador que escreve (pelo aluno) [...] você pode ajudar na construção de texto, agora a escrita é dele, poxa, a autoria dele tem que ser mantida. Porque a minha autoria também passa um pouco para ele, mas tem que ser uma coisa dele, porque senão, vai ter a minha cara [...] entendeu?

Embora nossa conversa não tenha tratado diretamente da questão da motivação pelo trabalho de orientar, se nota, nesta entrevista, o seu prazer ao comentar que ajudou a preparar o seu aluno-discípulo para a pós-graduação. Interessante o papel que a pós-graduação tem para este entrevistado cujos pais têm pouca escolaridade. Ele começa a conversa contando do doutorado que fez num país vizinho, anos depois de ingressar na carreira. Também conta com satisfação que, quando disse que não ia mais dar aula no novo curso de Pedagogia, seus alunos redigiram um “testamento” para ele voltar, fazendo elogios e ele acabou voltando para finalizar a orientação com três estudantes. Este retorno foi um passo decisivo na consolidação do status de professor comprometido.

## Uma professora primária que se tornou professora universitária

A professora-primária-que-se-tornou-professora-universitária dava aula em uma escola no subúrbio de uma megalópole brasileira quando decidiu fazer a faculdade de Pedagogia na sede da UPF. Para conciliar as atividades, tinha uma rotina muito árdua, com horários muito apertados e longas distâncias a percorrer de um ponto a outro da cidade em vários modais de transporte. Sua origem social, as dificuldades que teve que enfrentar e o sonho de se formar influenciaram diretamente a construção de laço com seus orientandos, de mesma origem social e com problemas semelhantes aos que ela teve que superar. Esta professora admite ter especial paciência na medida em que conhece as dificuldades enfrentadas e sentia empatia por seus alunos: “quando não leem, não é porque são vagabundos, mas porque não têm tempo, porque trabalham [...] eu sei, porque passei por isso”.

Apesar de muitos problemas de saúde, com grande dificuldade de locomoção e idade avançada, a docente tinha uma dedicação realmente impressionante e era uma das que concentrava o maior número de orientações. “Adotava” todos os casos difíceis, de alunos repetentes e com pouca disponibilidade para estudar. Para ajudar estes alunos, ela tinha um método: pedia que o aluno trouxesse tudo que tinha produzido de escrita ao longo do curso e ajudava a ordenar para “montar um TCC”.

Através de seu relato e observação de sua atuação como orientadora, pode-se inferir que, na relação que construía com seus alunos, praticamente era ela quem trabalhava para eles. A partir da demanda do aluno, ajustava seus horários aos dos orientados, e até fazia as reuniões de orientação fora da universidade, em local mais acessível para os estudantes que trabalhavam no centro da cidade. De alguma forma, a professora-primária-que-se-tornou-professora-universitária se manteve fiel ao *ethos* de trabalhadora esforçada. Sua maior satisfação parece ser a de cumprir as tarefas que lhe cabem da melhor maneira possível e de ser a professora mais dedicada, capaz de ajudar os estudantes com as maiores dificuldades a terem seu tão almejado diploma de nível superior. Este parece ser o *plus* que recebe, o sentido que dá à fachada de professora comprometida: atender à demanda dos alunos. Esta foi a última a “largar o barco”, atendendo até o final os últimos alunos que ainda precisavam redigir seus TCC para se formar.

## Três professores comprometidos do curso do Reuni

Apesar de esta geração de professores já ter sido concursada para o campus do interior da UPF, a grande maioria não mora no município, preferindo enfrentar os deslocamentos semanais. Um aspecto importante da construção da face de *comprometido* é morar no município ou, pelo menos, ter uma residência alternativa próxima ao campus, e dedicar pelo menos três dias semanais à universidade. Os menos *comprometidos*, que não são poucos (talvez a maioria), comparecem um único dia na semana, apenas para dar aula e costumam orientar os alunos por e-mail. Ainda assim, há professores que conseguem manter seu status de *comprometido* mesmo estando fisicamente menos disponível.

As três professoras apresentadas nesta seção são muito queridas pelos alunos, envolvendo-se com eles em muitos outros projetos extraclasses, como movimentos de greve, luta por residência estudantil,

campanhas de ajuda financeira, entre outros. Duas delas concentram o maior número de bolsistas de diversas modalidades (programas de extensão, iniciação à docência e monitoria). Uma destas professoras fixou residência no município e matriculou sua filha numa escola pública, o que, na hierarquia de nível de comprometimento a eleva à pontuação máxima. As demais, apesar de não terem se mudado, alugam um apartamento (a “república”) e estão no mínimo três vezes por semana no município, com dedicação integral, da manhã até a noite, aos trabalhos na universidade, tendo bastante disponibilidade para atender aos alunos.

Pela própria assiduidade na instituição, dão preferência a realizar as reuniões de orientação presencialmente, o que também é um aspecto que contribui para a construção da face de *professor comprometido*. Outro índice de comprometimento seria o uso das salas de estudo dos professores que, em toda a instituição, são apenas quatro, divididas entre alguns poucos colegas. Estas três professoras não só frequentam uma destas salas, como instalaram aí seu projeto de pesquisa, com equipamentos adquiridos por agências de fomento. Este tipo de empreendimento também reforça sua face de *professor comprometido*.

### **Uma orientadora que pesquisa para o aluno**

A orientadora-que-pesquisa-para-o-aluno também tem origem popular, e fez sua graduação à noite, enquanto trabalhava no setor de serviços. Para ela, uma das grandes dificuldades dos estudantes, além da compreensão leitora e produção escrita, é o planejamento da realização das tarefas no tempo previsto para finalização do TCC, e esta é uma das principais funções que assume como orientadora: “ajudar os estudantes a não se dispersarem no tempo”. Como a professora-primária-que-se-tornou-professora-universitária, pegou vários alunos com histórico de mudança de orientador, os “casos difíceis”, que chegam “desesperados”, porque já ultrapassaram todos os prazos. Segundo sua avaliação, tem menos orientandos do que gostaria e acredita que os que lhe procuram o fazem principalmente pelo tema de seu interesse. Gosta de deixar os alunos livres, mas acaba reconhecendo que isso gera problemas, uma vez que eles têm pouca autonomia.

Sobre o trabalho de orientação, comenta: “me toma um tempão, me esgota. É um desgaste [...] tem hora que eu fico com uma raivinha, mas depois passa”, fazendo um gesto de vergonha. Como eles têm dificuldade em fazer levantamento bibliográfico, diz que acaba “pesquisando junto”, buscando para indicar as leituras, deixando claro que não deveria fazê-lo.

Quanto à relação de afeto com os orientandos, diz preferir ser mais formal. Perguntada sobre quando considera que a orientação acabou, faz uma longa pausa e, depois de um suspiro diz: “quando agradece, eu sinto que deu. Essa para mim é a conclusão”. Então, sucede uma espécie de ritual no qual pode se dar a oferta de algum “presentinho”. Diz expressamente que o que busca como orientadora é produzir o desejo no orientando de estudar, de transmitir o princípio da disciplina, do esforço, mas que é um trabalho quase sempre frustrante. Apesar disso, costuma reclamar quando não tem nenhum orientando e acha injusto que alguns tenham tantos.

## Uma orientadora que trabalha com infância

A orientadora-que-trabalha-com-infância é jovem e recém-concursada. Para ela, entre todas as tarefas como professora universitária, considera a de orientar TCC uma das mais difíceis. Acredita que os estudantes a procuram pelo desejo de entender esta fase do desenvolvimento, em geral para compreender sua ligação com a própria infância ou a de seus filhos. Normalmente atende às estudantes de idade mais avançada, que são mães e dispõem de pouco tempo livre para estudar. “É muito forte isso, essa alegria com a aproximação do tema e o desejo de entender que fase é esta da vida”. No entanto, quase sempre fica frustrada com o resultado dos TCC que orienta que, em comparação aos de outros colegas que ela avalia, estão num “nível mais abaixo”. Para ajudar estas mulheres a organizarem seu tempo, ela passa uns “para casa” com prazos flexíveis. Apesar de reconhecer essa ajuda como uma das funções do orientador, ao menos para este determinado público, não perde “de vista isso: vai ser necessário que eles tomem pra si essa tarefa”.

Esta docente se sente bastante frustrada em sua carreira de orientadora de TCC: “é muito frustrante você ter um orientando, né? E aí, você espera que ele te procure, você procura e tudo mais e, no final, você precisa reprovar porque a pessoa não deu conta pro que tinha que fazer [...]. Às vezes, com um orientando, uma conversa de meia hora é super produtiva, com outro, em duas horas, você não consegue avançar do ponto onde tá”. Ela reconhece que é um ganho pessoal para o estudante, mas para o docente que orienta não há muito retorno além de ter contribuído para a formação do aluno que vai ser professor.

Perguntada sobre o que sente quando finaliza um trabalho de orientação, responde: “esse semestre eu tô especialmente feliz, muito feliz com as duas que tão terminando, porque foram trajetórias muito difíceis, muito conturbadas, marcadas por problemas emocionais, problemas de ordem econômica. E elas tão entregando TCC bacanas, bacanas mesmo”. Ela define assim a função do orientador:

é interessante que a gente pense que o orientador precisa ser parceiro. Ele não é o carrasco que cobra o produto, sabe? Acho que a gente tem que encarar isso. É uma produção coletiva, é uma produção em grupo. Você com seus orientandos, é uma produção disso tudo. E tornar a coisa mais alegre, sabe, mais prazerosa [...]. A coisa do desejo... Você tem que ter alguma coisa que te faz levantar, né? De manhã, assim... que seja o desejo de ser o melhor profissional, de fazer o bem para as crianças, né? [...] o desejo é esse, né? Uma escola melhor, de que as crianças estejam mais felizes. Vamos ser feliz também!

## Uma professora que é pau para toda obra

A professora-que-é-pau-para-toda-obra também é de origem popular com pais pouco escolarizados. É especialmente dedicada não apenas ao trabalho de orientação, mas a todas as tarefas do curso. É seguramente, entre os docentes, uma das que dedica mais tempo à faculdade. Apesar de sua disponibilidade, não são muitos os estudantes que lhe procuram como orientadora:

- sendo muito sincera... crítica comigo mesma, eu acho que, assim... eu afasto os alunos mais do que aproximo.
- Por quê?
- Porque a questão da religião é uma questão muito presente pra eles, e não tem nada a ver... é um problema a ser combatido (a religiosidade dos estudantes) [...] a maioria acha que foi Deus quem garantiu (a eles) fazer esse trabalho [...]. Sou uma ateia, né? Eu não vejo Deus nos trabalhos. [...] Então, precisava fazer essa avaliação... por que Deus não ajuda direito logo? Por que não dá iluminação pra eles saberem as regras da ABNT direitinho?

Seu primeiro orientando era um rapaz com enormes dificuldades, inclusive para se expressar oralmente. Sentiu-se culpada de reprová-lo por ele não comparecer aos encontros marcados de orientação. A professora-que-é-pau-para-toda-obra se dispõe a atender os estudantes até por *WhatsApp* “para facilitar a vida deles”. Alguns têm dificuldade de escrever suas dúvidas e mandam mensagens por áudio. Perguntada sobre o tempo que dedica, se dá conta, de repente, que nunca tinha pensado nisso, que são muitas horas e não declara este tempo no seu relatório anual docente. Esta docente trabalha muito na revisão dos textos dos alunos e diz: “no texto dos meus orientandos, eles têm um pouco da minha correção, sabe? Eu dou um tom também, porque não quero que saia texto cheio de erro”. E complementa: “...a minha característica de orientadora, pelo menos comparando com os textos que eu já dei parecer dos meus colegas... eu não mando para o parecerista um texto que eu não tenha dado uma limpada”.

Ela conversa muito com os alunos, escuta seus problemas pessoais, dá conselhos e até ajuda alguns financeiramente. Perguntada sobre o que sente quando o trabalho de orientação termina, responde:

fico contente de ver que eles concluíram, que eles cresceram, que foram capazes. [...] É um prazer de ver que a pessoa tá saindo, que concluiu, que valeu a pena. [...] e porque, muitas vezes, os alunos, na hora que eles falam da escolha do tema, da introdução, é uma coisa que eles têm colocado e eu deixo, acho legal... falar um pouco desse trabalho deles, desse sacrifício, desse sofrimento, sabe? De escolher o tema, de como é que foi, desse processo de, de, de... desafio, deles se desafiarem pra escrever um texto. E acho importante. Eles conseguiram. Poxa, acho ‘que legal que eles conseguiram!’

Sobre o tipo de recompensa pelo grande esforço de orientar alunos com tantas dificuldades, a professora-que-é-pau-para-toda-obra comenta: “eu me emociono às vezes. Teve um trabalho... [...] ela citou todos nós, né? Inclusive os professores. No trabalho dela, ela vai dizendo o que ela aprendeu. Achei tão bacana ela ir fazendo referências dos professores que passaram pela vida dela [...]. Dá um prazer muito grande!”.

## **Uma professora considerada pasota da UEP**

A *professora-considerada-pasota* foi bastante solícita em participar da pesquisa. Ela se encontra entre os três professores da UEP que permitiu que eu observasse suas reuniões de orientação por todo um semestre. No período que acompanhei suas atividades, ela orientava três estudantes, além de ser

coordenadora de área. Em comparação aos demais professores que eu observei e entrevistei no mesmo período, ela se encontrou com suas estudantes um número menor de vezes.

Próximo ao final do período, me chamou atenção o fato de ela solicitar a cada uma das três alunas que assinasse um documento atestando o número de reuniões de orientação que haviam tido. Apenas uma conseguiu concluir seu TCC, sendo a única a me conceder entrevista. Houve comentários entre os discentes de que a coisa não havia corrido bem, e alguns culpavam a *professora-considerada-pasota*, enquanto outros comentavam, à boca miúda, que as estudantes não haviam se esforçado. Pelo que pude observar deste caso, de fato, a única de suas orientandas que apresentava progressos, encontro após encontro, foi a estudante *empollona* (“CDF” seria uma boa tradução).

A *professora-considerada-pasota* foi entrevistada duas vezes, uma no início do trabalho de campo, e outra ao final. Na primeira ocasião, fez muita questão de dizer o quanto era exigente e exibia, em seu gabinete, o grande número de trabalhos orientados por ela. Entre uma entrevista e outra, durante o período de observação participante, a cada vez que tinha problemas com as estudantes que não apresentavam qualquer progresso de um encontro a outro, me convidava para tomar café e tentava se explicar a fim de salvaguardar a sua face.

Foi através dela que eu tive conhecimento do injusto sistema de contabilização das horas dedicadas a esta tarefa na UEP. Na segunda e última entrevista, ela fez uma cativante defesa de seu suposto *pasotismo*, alegando tratar-se de uma questão política. Considerava absurda a contabilização de tão poucas horas, pois calculava que, para cada orientando, dedicava no mínimo quinze horas, contando não apenas as das reuniões, mas todo o trabalho de correção das inúmeras versões, bem como da pesquisa bibliográfica. Argumentava, ainda, que se esperaria que, ao final do curso, os estudantes tivessem autonomia.

Segundo seu ponto de vista, não trabalhar mais do que é contabilizado é uma forma de pressionar para que haja mudança no sistema de horas dedicadas à orientação. A *professora-considerada-pasota* aposta na autonomia do estudante, acreditando, ainda, que para aqueles que não sabem estudar sozinhos a esta altura (na universidade), não é função dela lhes ensinar isso; está sempre muito ocupada com eventos na sua área de atuação e, para ela, a tarefa de orientar é uma atividade “mal paga”.

## Algumas considerações

A despeito de a situação de orientação de TCC ser uma espécie de caixa preta, que acontece em geral de forma reservada e, normalmente, sem testemunhas, o material de campo que pudemos analisar até o momento nos dá algumas pistas para entender o que acontece nesta “interação cara a cara” (Goffman, 2011). Interessa-me particularmente compreender que tipo de subjetividade é produzida através desta interação em torno da cultura escrita.

Deslocar o foco para esta microssociologia é uma maneira de perceber que a alteridade entre duas pessoas que se relacionam é a unidade mínima da vida social, “um pequeno sistema social” nas palavras do autor e, por isso mesmo, seu fundamento. Será nesta unidade de socialização que os atores sociais aprenderão como se espera que se comportem, bem como saber interpretar ações de outros ato-

res sociais e o que podem depreender de seu comportamento e, por conseguinte, como reagir de forma aceitável. Para construir sua sociologia, Goffman utiliza como metáfora os elementos da representação cênica. Assim, segundo ele:

Em presença de outros, o indivíduo geralmente inclui em sua atividade sinais que acentuam e configuram de modo impressionante fatos confirmatórios que, sem isso, poderiam permanecer despercebidos ou obscuros. Pois se a atividade do indivíduo tem de tornar-se significativa para os outros, ele precisa mobilizá-la de modo tal que expresse, durante a interação, o que ele precisa transmitir. De fato, pode-se exigir que o ator não somente expresse suas pretensas qualidades durante a interação, mas também que o faça durante uma fração de segundo na interação (Goffman, 1985:36-37).

No jogo cênico da vida social, a estas “pretensas qualidades”, Goffman chamará “fachada”:

algo que não está alojado dentro ou sobre seu corpo, mas sim algo localizado difusamente no fluxo de eventos no encontro, e que se torna manifesto apenas quando esses eventos são lidos e interpretados para alcançarmos as avaliações expressas neles (Goffman, 2011:15).

Neste sentido, a sociologia de Goffman me parece uma referência imprescindível para compreender a inter-relação entre orientadores e orientandos, desde os rituais de interação, à construção e defesa da face pessoal. Neste artigo, especificamente, trabalho com a categoria *professor comprometido* como uma fachada a ser preservada e performatizada pelo docente que atua como orientador em oposição ao estigma de *professor pasota*. Interessou-me conhecer como os *professores comprometidos* constroem sua fachada.

A partir de Goffman (2011), podemos pensar a ação de orientar TCC como um jogo no qual cada participante faz a sua aposta (por exemplo: “vou conseguir me formar a tempo de fazer a festa com a minha turma” ou “até o final deste período preciso terminar esta orientação seja como for” ou “quero ganhar a nota máxima no meu TCC para impressionar a banca e entrar no mestrado”, ou ainda, “preciso ajudar este aluno que tem uma história tão similar a minha”) na qual não há garantias de que cada um possa efetivamente “ganhar a aposta”.

Pode ser que haja um resultado favorável ou desfavorável em relação ao que poderia ser considerado, nos termos da sociologia goffmaniana de “prêmio”. Neste jogo, importa, segundo o autor, avaliar o “tamanho do prêmio comparado com o da aposta”, de forma que “subtrair o valor esperado da quantidade apostada dá uma medida no preço ou do lucro em média para se engajar no jogo (...) Quando não há nem vantagem nem desvantagem, o jogo é considerado *justo*” (*ibid.*:144, grifo do autor). Isso parece ser o que os professores considerados *pasotas* costumam buscar. Ora, sabemos que, no caso aqui em relevo, trata-se, ao contrário, de um jogo injusto, ao menos materialmente, no qual o prêmio do orientador dificilmente paga o preço investido: seu tempo, sua dedicação, *trabalhar com* ou até *trabalhar por*.

Além do que dizem, não apenas em suas entrevistas, sobre o seu trabalho, enfatizando sua dedicação, especialmente com os estudantes mais vulneráveis, os professores lançam mão de outras estra-

tégias para preservar sua fachada de comprometido. Uma delas é a de atender orientandos em espaços públicos, não reservados, o que produz efeitos performáticos especialmente interessantes pois, “na medida em que uma representação ressalta os valores oficiais comuns da sociedade em que se processa, podemos considerá-la, à maneira de Durkheim e Radcliffe-Brown, como uma cerimônia, um rejuvenescimento e reafirmação expressivos dos valores morais da comunidade” (Goffman, 1985: 41).

Desta forma, a construção performática da fachada de *professor comprometido* acaba por desenvolver uma dimensão idealizada e, portanto, pedagógica como fica claro na citação de Cooley (*apud* Goffman, 1985: 41): “Se nunca tentássemos parecer um pouco melhores do que somos, como poderíamos melhorar ou ‘educar-nos de fora para dentro?’”. O que este ideal de orientação, performatizado por alguns professores orientadores, nos diz sobre a formação de professores neste instituto? Por que, afinal, alguns professores dedicam mais tempo do que deveriam, desde uma perspectiva puramente pragmática, a uma tarefa comumente considerada frustrante e mal paga?

A partir dos casos estudados, é possível compreender que alguns professores se esforçam em performatizar a fachada de *professores comprometidos* como uma forma de distinção. Haveria em primeiro lugar, talvez, um traço sintomático na estrutura de alguns professores que simplesmente “não podem evitar” trabalhar para conseguir os melhores resultados. Estes professores dizem ser assim em todas as áreas de sua vida. No caso destes seis casos analisados, todos são, de fato, especialmente dedicados à instituição, e não apenas à tarefa de orientar os alunos de TCC. Todos tiveram cargos administrativos e participaram de diversos grupos de trabalho, assumindo muitas responsabilidades institucionais. Com exceção da professora recém-concursada, em início de carreira, nenhum dos demais têm um perfil próximo ao que se poderia chamar de “empreendedores acadêmicos”, ou seja, não fazem grandes esforços para manter uma grande produção acadêmica. Nenhum dos seis leciona nos cursos de mestrado e doutorado da universidade, por exemplo.

Para estes professores que, por uma razão ou por outra, não conseguiram se inserir na pós-graduação, a orientação de TCC pode representar a possibilidade de ocupar o papel social de orientador. Muitas vezes, os docentes constroem para si a fachada de *professor comprometido* como uma forma de ocupar uma posição de prestígio alternativa, já que não conseguem ser muito produtivos academicamente. E esse parece ser o tipo de recompensa que buscam. Esta face produz ganhos bastante concretos. Eles adquirem uma espécie de imunidade política, sendo menos atacados pelos colegas nas usuais disputas departamentais e até desfrutando de certos privilégios institucionais, como, por exemplo, verticalizar o horário (concentrar toda a carga horária em apenas um dia), entre vários outros mais ou menos sutis.

Neste grupo, a metade atuou no “chão da escola”, isto é, na Educação Básica. Esta taxa pode parecer baixa mas, comparativamente com a taxa de todo o corpo docente, está certamente acima da média. Ter atuado como professor das séries iniciais poderia ser um traço relacionado ao conhecido *ethos* materno de “professorinha primária”, conforme comentários colhidos no próprio campo. O contraexemplo, a *professora-considerada-pasota*, nunca trabalhou na escola, está muito mais empenhada em sua carreira acadêmica, em participar de congressos, pesquisas interinstitucionais, e em publicar. Tem especial preocupação em atingir o topo da carreira antes de se aposentar e, como deixou muito claro em sua entre-

vista, a orientação de TCC é uma tarefa que é obrigada a desempenhar, mas que não lhe dá nenhuma satisfação especial e da qual não espera criar nenhum tipo de vínculo mais duradouro e afetivo.

Os *professores comprometidos* costumam se sentir gratificados quando os estudantes voltam a procurá-los depois de formados, expressam sua gratidão através dos agradecimentos no próprio TCC, ou com presentes e homenagens nas cerimônias de formatura. Alguns relatam seu prazer em receber e-mails carinhosos e a manutenção do vínculo com o orientador como uma referência importante na vida profissional e até emocional do aluno. Ao que parece, este pode ser considerado um prêmio que compensa o preço que pagam.

Há também aqueles que expressam algum desejo de reconhecimento pelo seu trabalho, e se preocupam em fazer o melhor porque “é o meu nome que está lá”. Neste sentido, se poderia inferir, pela escuta dos professores, uma preocupação, nos termos de Goffman, de preservar a face de orientador competente perante os pares, uma vez que os TCC são avaliados por colegas e se tornam públicos no repositório da universidade, como informa a *professora-que-é-pau-para-toda-obra*. Esta é uma preocupação que também está presente nas falas da *professora-considerada-pasota*, que não permite que nenhum de seus orientandos apresente um TCC que ameace a sua reputação.

Alguns expressam seu compromisso político em “fazer a diferença”, em contribuir, de alguma forma, ainda que modesta, para superação das desigualdades sociais de uma sociedade injusta: “fico muito emocionada de ver uma empregada doméstica, negra, trabalhadora, terminando seu curso, sendo autora de um TCC”. Há uma aposta no “trabalho de formiguinha”, na multiplicação, em formar estudantes que possam vir a ocupar seu lugar como professor o que, para este grupo, representa um passo decisivo de mobilização social. Esta é a sua recompensa, o prêmio esperado.

Também reconheci, um tipo de dedicação que está relacionada com o começo de carreira. Professores que “chegam com muito gás”, como é o caso da *orientadora-que-trabalha-com-infância*. Entrevistas de professores com mais anos de experiência sugerem que alguns acabam aprendendo a adequar seu tempo de dedicação de tal forma que a responsabilidade de orientar TCC não prejudique sua carreira acadêmica, roubando momentos para investir em sua própria pesquisa. É o caso da *professora-considerada-pasota*, que parece buscar simplesmente um jogo justo.

Poderíamos arriscar, por exemplo, que o tipo de interação que o *orientador-boa-praça* procura construir com seus alunos esteja relacionado ao ideal de fomentar desejo no estudante de trabalhar seus próprios saberes, encorajando-o a produzir um trabalho autoral e honesto, apesar de simples. Ele acredita e se satisfaz com a mudança que observa em seus orientandos, com o efeito que gera na maneira de estar no mundo: “eu tinha uma aluna que trabalhava com contação de histórias e ela se transformou numa contadora de história de um outro jeito, que a própria teorização que ela ia fazendo da prática dela, a levou (à mudança)”. Por outro lado, o *orientador-chato-críca-prolixo* expressa claramente seu prazer em indicar caminhos, levar pela mão, ensinar e ser reconhecido por isso: criar discípulos. Chamou-me atenção, por exemplo, que o estudante que ele menciona em sua entrevista chega a se parecer muito fisicamente com seu mestre, em função da aquisição de seu modo de se vestir e se comportar. Parece que o desejável aqui é uma espécie de mimetismo.

Tanto a *orientadora-que-pesquisa-para-o-aluno* como a *professora-primária-que-se-tornou-professora-universitária* e a *professora-que-é-pau-para-toda-obra* parecem ser exemplos de docentes para as quais o *plus* pode ser, paradoxalmente, se deixar explorar, trabalhando sob a demanda do aluno e não ao contrário, admitindo chegar a redigir trechos do TCC para “ajudar o estudante a se formar”. Como se seu grau de comprometimento estivesse relacionado justamente com esta perda, ou dádiva generosa e desinteressada de um típico comprometimento pela causa (social).

Em alguns casos do campo, não especificamente os aqui trabalhados, se nota que o prêmio se dá pela possibilidade de reprodução acadêmica. Segundo Peirano (2014: 4-5), “a orientação de um aluno é parte fundamental do processo mais amplo de reprodução, continuidade e expansão”. Esta autora comprehende que “somos todos elos de uma sequência de gerações, e é por meio da relação que se desenvolve entre orientador e orientando que dois pesquisadores vivem uma relação estreita de cumplicidade teórica, inserindo o estudante em uma linhagem”. Peirano está se referindo a estudantes de pós-graduação em antropologia, e de como se tornar um antropólogo, mas reconheço em algumas entrevistas, sobretudo nos entreditos, este desejo de reprodução. Esta atuação se relaciona com a necessidade de acumulação do que Bourdieu (2014) chamou de “capital específico puro” do campo científico, ou seja, o “prestígio que se adquire e repassa quase exclusivamente sobre méritos científicos e de reconhecimento”.

Desta motivação, se pode derivar uma outra: o desejo de reprodução daquilo que Bourdieu (2014) nomeou de “capital científico institucional ou político”, que está relacionado ao poder institucional ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas e sua reprodução (poder de nomear e de fazer carreira). Estes professores não estariam necessariamente comprometidos com o desenvolvimento dos estudantes, mas com a ampliação de seu próprio poder no campo. Esse tipo de relação ficou muito evidente na apresentação pública dos TCC na semana acadêmica da UPF, onde os orientadores parecem claramente estar disputando entre si. Os estudantes, nestes casos, desenvolvem em seu TCC apenas uma parte da pesquisa do orientador e, como trabalhadores alienados, não a entendem em sua totalidade.

O tema do paternalismo na situação de interação social entre orientadores e orientandos, ainda que denegada (“não sou pai de ninguém”), aparece com bastante frequência. Pela escuta do clima geral do campo empírico, eu diria que a atitude paternalista está muito presente nos cursos de Pedagogia em geral, tanto na UPF quanto na UEP, ainda que em diferentes graus, e haveria que se aprofundar sobre isso em estudos futuros. Um certo messianismo- político-cristão, reflexo da herança do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, pode ser uma hipótese plausível para esta tendência no Brasil.

Entre os dois grupos estudados, noto que os professores do Curso do Reuni têm mais preocupação em evitar esta disposição paternalista, e tornar a relação afastada do âmbito pessoal, embora haja contraexemplos justamente entre os “comprometidos”. Uma hipótese seria o fato de os docentes do Curso do Reuni terem ingressado na carreira acadêmica mais jovens e, em sua maioria, diretamente após o doutorado, e estando mais atrelados à lógica produtivista que os pioneiros do Curso Experimental, com algumas exceções. Parece que, a cada geração de professores universitários, a gestão do tempo destinado às tarefas obedece mais à lógica produtivista de poupar-se das atividades que não geram

produto capitalizável e destinar mais tempo possível às atividades que lhe rendem pontos para facilitar a disputa por financiamento de pesquisa, progressão na carreira e prestígio no campo acadêmico.

Também chama atenção a identificação dos professores da UPF com os alunos por terem origens socioeconômicas próximas, e o prazer de ajudar assim como foi ajudado uma vez, ou simplesmente de oferecer aos estudantes a mesma oportunidade que tiveram e pela qual tiveram que lutar com tanto esforço: a de mobilidade social. Nas entrevistas, o objetivo de preparar professores capazes de fazer um bom trabalho na educação fundamental parece se sobrepor, em sua grande maioria, ao desejo de promover a mobilidade social dos estudantes de pedagogia. A preocupação com a qualidade da atuação docente só é explicitada na entrevista da orientadora-que-trabalha-com-infância.

E eu me pergunto se, paradoxalmente, não seria esse o maior papel social dos cursos de Pedagogia. Digo paradoxal uma vez que, apesar de a fachada de *professor comprometido* estar relacionada justamente com a causa da superação das desigualdades sociais e pela construção de uma sociedade mais justa, na prática, o que mais se valoriza é a mobilidade social individual e não a melhoria da educação fundamental que poderia significar um arco de ação política bem mais amplo. Estes professores parecem estar mais comprometidos com a superação pessoal de seus estudantes em seguir a carreira acadêmica, por exemplo, mesmo sabendo quem repete os passos do seu mestre vai para longe do “chão da escola”.

De modo geral, se consideramos os relatos dos estudantes, se aprende muito com os *professores exigentes*<sup>9</sup>. Em uma das entrevistas com os estudantes, escutei o seguinte comentário:

foi escrevendo o TCC, com ajuda da minha orientadora, que eu realmente aprendi a estudar, a ler e a escrever. Nas disciplinas, a gente sempre tem um jeito de ir aprovando, sem muito esforço... tem muito trabalho em grupo, avaliação oral... mas ler e escrever mesmo, foi no TCC. Aprendi coisa que nunca tinha aprendido na escola, de como escrever melhor e acho que vou poder passar isso para os alunos.

À primeira vista, chama atenção que seja apenas uma minoria capaz de se dedicar a esta tarefa mas, de acordo com as condições de trabalho, surpreende ainda mais que estes professores se dediquem tanto a este trabalho por uma recompensa aparentemente muito mais pessoal.

Embora reconheça a necessidade de aprofundar a análise dos dados empíricos a partir deste referencial teórico, os dados preliminares me dão indícios de sua fecundidade. Espero, sobretudo, que este trabalho possa contribuir para despertar o interesse sobre a importância do trabalho de orientação para além do cumprimento de um mero trâmite burocrático em busca de um diploma de nível superior. Seria desejável que, deste laço, se produzissem agentes mediadores capazes de causar desejo nos estudantes da Educação Básica a produzir leitura e escrita de forma autônoma.

*Andréa Pavão é Doutora em Ciências Humanas (Educação) pela Universidade Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Professora Associada da Universidade Federal Fluminense (UFF).*

---

<sup>9</sup> De acordo com a observação participante, os professores exigentes são aqueles que "tiram o coro do aluno". Embora todo professor exigente seja também comprometido, nem todo professor comprometido é, necessariamente, exigente.

## REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (1999). Comprender. In *La miseria del mundo* (pp. 527-543). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da Unesp.
- Foote Whyte, W. (1980). Treinando a observação participante. In A. Z. Guimarães (org.). *Desvendando máscaras sociais* (pp. 77-86). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Frochtengarten, F. (2009). A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho. *Psicologia USP*, 20(1), 125-138. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000100008>
- Geertz, C. (2005). *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Goffman, E. (1980). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Goffman, E. (1985). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Goffman, E. (2012). *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes.
- Louzano, P., Rocha, V., Moriconi, G., & Oliveira, R. (2010). Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(47), 543-568. <https://doi.org/10.18222/eae214720102463>
- Oliveira, R. C. de. (2000). *O trabalho do antropólogo*. 2<sup>a</sup> ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Unesp.
- Pavão, A. (2007). Cultura escrita na formação de professores: trabalhos monográficos em um Curso Normal Superior. *Revista Teias*, 12, 197-211.
- Pavão, A. (2011). Universidade e setores populares: identidades, motivações, projetos e sociabilidades. In T. Dauster (org.). *Antropologia e Educação: um saber de fronteira* (pp. 59-86). Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação.

- Pavão, A. (2017). Carreira de usuários da cultura escrita e formação de professores: um ensaio etnográfico. *Horizontes Antropológicos*, 23(49), 255-285. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300010>
- Pavão, A. (2018). La utilización del registro audiovisual y de la conversación como recursos metodológicos en el trabajo etnográfico: alteridad, corporalidad y transferencia. In *IV Congreso Internacional de Antropología da AIBR*. España: Granada.
- Pavão, A., & Serrado, R. (2017). *Representações sobre a profissão docente através da etnografia de cerimônias de formatura*. Relatório final da pesquisa de PIBIC: FAPERJ.
- Peirano, M. (2004). A teoria vivida – reflexões sobre a orientação em antropologia. *Ilha*, 6(1-2), 209-218. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16679>
- Sant'Anna, A. (1999). *Sexo*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Saramago, J. (2001). *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Velho, G. (1978). Observando o familiar. In E. de O. Nunes (org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social* (pp. 36-46). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

## **PROFESSORES COMPROMETIDOS: A INTERAÇÃO SOCIAL NA ORIENTAÇÃO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**Resumo:** Neste artigo trabalhamos uma categoria nativa específica de pesquisa mais ampla sobre o papel do laço social entre orientadores e estudantes de graduação no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso. Compreendemos que o manejo da cultura escrita depende de mediação social, e os modos diferenciais de sua apropriação reproduzem relações de poder entre seus usuários. Os professores se ressentem dos baixos níveis de proficiência de leitura e escrita dos estudantes. Compreende-se, entretanto, que o domínio da cultura escrita seja indispensável tanto para sua formação quanto atuação profissional. Como desenvolver essas habilidades na graduação? O desafio de produzir um TCC, sob orientação, parece estratégico. Entretanto, as condições materiais para o desenvolvimento desta empreitada não costumam ser atraentes. Neste ensaio nos detemos no trabalho improvável de certos atores sociais que, resistindo à lógica produtivista, reconhecem as dificuldades dos alunos e se dedicam a esta tarefa pouco valorizada profissionalmente. Estes professores são representados pelo termo nativo comprometidos.

**Palavras-chave:** cultura escrita; interacionismo simbólico; mediação social; formação docente; processo de ensino-aprendizagem.

## **THE COMMITTED PROFESSORS: SOCIAL INTERACTION IN THE GUIDANCE OF UNDERGRADUATE DISSERTATION**

**Abstract:** This article presents a specific native category of a broader research about the role of the social bond between the tutors and the undergraduate students in the development of their dissertation. We understand that the management of the written culture depends on social mediation, and the differential modes of its appropriation reproduce power relations among its users. The professors resent the low levels of written and reading proficiency of the students. It is understood, however, that the domain of the written culture is indispensable not only for the formation but also for professional performance. How can these skills be developed during undergraduate course? The challenge of producing a dissertation, under guidance, seems strategic. However, the material conditions for the development of this process are not usually attractive. In this essay, our focus is on the unlikely work of certain social actors who, resisting the productivist logic, recognize the difficulties of the students and dedicate themselves to this professionally undervalued task. These professors are represented by the native term *committed*.

**Keywords:** Written culture; Symbolic interactionism; social mediation; teacher training; teaching-learning process.

RECEBIDO: 31/05/2020

ACEITO: 30/06/2021

# Briga de galos no Maranhão: didáticas através de apropriações de textos de antropologia

LUIZ A. COUCEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA), SÃO LUÍS/MARANHÃO, BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-1281-8048](https://orcid.org/0000-0003-1281-8048)

Entre julho de 2014 e janeiro de 2015, lecionei a disciplina Laboratório de Ensino em Ciências Sociais (doravante LECS), da qual a ementa previa levar os(as) alunos(as) a observar, relatar e analisar relações sociais a partir do universo escolar<sup>1</sup>. No primeiro dia de LECS, apresentei-me, dizendo que era professor de antropologia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no *campus* de São Luís e que programara as aulas para que trechos dos textos selecionados fossem lidos pelos(as) alunos(as), em voz alta e revezamento. LECS fazia parte das atividades do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em Codó – município localizado no leste do Maranhão, a cerca de 300 km da capital, São Luís. A UFMA aderiu ao Parfor em 2009, ano da criação do programa, oferecendo, dentre outros, curso de licenciatura em Ciências Sociais, em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e os governos estaduais e municipais, além do Distrito Federal, através de instituições de ensino superior.

Os(as) alunos(as) envolvidos(as) na disciplina residiam não só em Codó, mas também em municípios próximos, como Caxias, Peritoró e São Mateus do Norte, sendo todos(as) professores(as) em

1 Esse artigo contou com auxílio da Capes para a realização das aulas no Parfor. Quero agradecer a Gamaliel Carreiro, então coordenador do Programa de Formação de Professores para Educação Básica (Profebpar) na UFMA, pelo convite para lecionar LECS em Codó (MA), assim como pela confiança dos alunos no trabalho realizado.

A redação da primeira versão ocorreu no período do pós-doutorado, realizado entre agosto de 2019 e agosto de 2020 no *Fernand Braudel Center* (FBC), na *State University of New York (SUNY) – Binghamton University*, com bolsa Fapema de pós-doutorado no exterior. No FBC, contei com excelente ambiente de trocas as mais diversas e o suporte dos professores Richard Lee e Dale Tomich e da logística burocrática de Amy Keough e Kelly Pueschel que, junto com Rejane Valvano, Roberto Ortiz e Odika (Odie) Santiago, proporcionaram inesquecíveis momentos de amizade para irreverentes e importantes reflexões. Ainda na SUNY, fundamentalmente depois da eclosão da pandemia de covid-19, recebi amigável, eficiente e essenciais suportes do professor Joshua Price e de Joseph (Joe) Citriniti, no Departamento de Sociologia.

Os(as) pareceristas e revisores(as) da *Campos* muito me ajudaram a amadurecer os argumentos apresentados, com preciosas dicas que busquei aproveitar, sem des caracterizar a ideia e o estilo do artigo. Deixo aqui meu muito obrigado, assim como às editoras desse dossier especial, sempre muito atentas e profissionais no diálogo para o fechamento da versão final para publicação. Todas as ideias presentes nesse artigo são de minha inteira responsabilidade.

atividade. Eram o público alvo do Parfor, isto é, pessoas buscando obter formação em licenciatura na área em que já atuavam ou numa segunda área na qual tinham interesse em trabalhar. Eles(as) integravam os 17.427 alunos(as) que em 2014 faziam parte do programa, na região Nordeste do Brasil que, junto com a Norte, foi uma das que mais contou com municípios interessados<sup>2</sup>.

Entre um e outro texto, minha ideia era explicar e contextualizar, em linhas gerais, o que estava sendo dito, filtrando a linguagem específica das Ciências Sociais para abrir possibilidades de diálogo com a turma. Assim, perceberia de que maneira os(as) alunos(as)s estariam sendo afetados(as) pelas ideias que começava a lhes apresentar. Contudo, para minha surpresa, o impacto maior foi o fato de eu ter dito ser professor de antropologia!

Quando indagado se isso era verdade, pensei que os(as) alunos(as) talvez me questionassem sobre não ser professor de sociologia e sim de antropologia e, em seguida, quisessem saber mais claramente as diferenças e semelhanças entre ambos os campos de conhecimento. Não seria algo incomum nas minhas experiências docentes, o que me levou a incorporar, logo no início de todas as disciplinas, um breve panorama das especificidades da sociologia, antropologia e ciência política, que compõem os cursos de graduação em Ciências Sociais. Mas a surpresa veio de outra direção!

Os(as) alunos(as)s pediram que eu fizesse um “resumão de antropologia”, alegando que “não haviam entendido” o que se propunha nessa disciplina. Perguntei o que estavam querendo dizer com isso, se gostariam que eu explicasse o quê e como, em linhas gerais, os(as) antropólogos(as) estudam, quais seriam as temáticas abordadas, algumas das principais linhas teóricas e seus conceitos consagrados. Responderam, sem maiores constrangimentos, que “estariam no lucro com qualquer coisa que eu fizesse, porque não sabiam nem ao menos o que poderia ser antropologia como disciplina”. Meio constrangido, confesso, resolvi aceitar o que encarei como sendo um desafio. Afinal de contas, também estava curioso com o que a inusitada situação poderia revelar na relação de ensino e aprendizagem.

Desde o início, não abri espaço para indagações sobre os motivos pelos quais “não haviam tido”, segundo suas palavras, “uma experiência feliz com antropologia”, o que foi rapidamente compreendido pela turma. Minha preocupação era não polemizar sobre as versões acerca do desempenho do(a) colega que havia lecionado antropologia, nem sobre seus métodos. Penso que são inúmeros os fatores que levam uma disciplina a ser avaliada como bem ou malsucedida, além das possibilidades de construção de empatia e antipatia entre os(as) docentes e alunos(as).

Como estratégia inicial, vislumbrei construir com os(as) alunos(as) uma narrativa que os(as) fizesse observar como tudo o que eu estivesse explicando, ou grande parte, lhes seria útil na compreensão de situações concretas de suas vidas e nos sentidos que as pessoas ao seu redor conferem à sua existência. Mais que isso, avaliei que pudesse ser do interesse dos(as) alunos(as), no tempo que tínhamos disponível (parte de uma manhã e de uma tarde), o entendimento dos modos pelos quais construímos tais sentidos.

O que busquei, ao fim e ao cabo, foi que houvesse uso dos textos de antropologia, por parte dos(as) alunos(as), valorizando as conexões que faziam entre suas experiências e as dos(as) autores(as), cabendo-me efetuar as devidas mediações sobre os diferentes contextos. Recentemente, desenvolvi o

---

<sup>2</sup> Todas essas informações constam na página <http://www.capes.gov.br/educação-basica/parfor> (acesso em 20/09/2016).

conceito de etnografia hiper-realista para tratar dos significados desse tipo de experiência (Couceiro, 2020), sistematizando reflexões apresentadas inicialmente em artigo anterior (Couceiro, 2017). Aqui, busco aprofundar pontos que não havia sido possível tratar nos precedentes, em função da minha intenção de não escapar do foco de cada texto.

Nessa linha, comprehendo os argumentos produzidos pelos(as) antropólogos(as) não como dados, mas sim como construções a partir de escolhas conceituais metodológicas e epistemológicas, tanto presentes em clássicos (Singer & Street, 1972; Firth, 1957; Thornton, 1985; Evans-Pritchard, 1931; Stocking Jr., 1983), como em autores(as) contemporâneos(as) (Ortner, 2007; Amit, 2000; Hume & Mulcock, 2004), tratando o campo de investigação como algo aberto, em construção e que não se encontra pronto à espera do(a) pesquisador(a). Além disso, considero importante avaliar em que termos os(as) interlocutores(as) comprehendem seu contato com os(as) antropólogos(as) e em que medida fazem uso de conceitos e perspectivas da disciplina, no processo de construção de sentido às suas vivências (Foote Whyte, 2005; Crapanzano, 1980; Mintz, 1984; Abu-Lughod, 1986).

Por fim, nesse texto encontram-se reflexões sobre os modos pelos quais as conversas são construídas em campo e seu papel na etnografia produzida. No caso apresentado, em sala de aula, entre o professor que também é pesquisador e os(as) interlocutores(as) que também são alunos(as), na medida dos apontamentos de Rapport (1997), sobre a cultura ser parte de exercícios de construção de significação de experiências pessoais e coletivas, incluindo as condições sociais que possibilitaram as conversas nos ambientes da pesquisa.

Uma vez aceito o desafio do “resumão”, comecei, então, a explicar as assim chamadas “escolas da antropologia”, fazendo uma breve narrativa dos motivos pelos quais as primeiras gerações de antropólogos(as) profissionais nos EUA, na Inglaterra e França analisavam quais tipos de materiais de investigação, tecendo comentários acerca das características deles. Em seguida, passei a ler trechos de textos de autores(as) considerados(as) clássicos(as) e que tinha disponíveis em meu computador.

Como estratégia pedagógica, abordei processos de construção de classificação social através de discussões entre natureza e cultura, costurando os(as) vários(as) autores(as) exemplares de tipos de antropologia. Quando cheguei ao texto “Um jogo absorvente”, de Clifford Geertz (2000), os(as) alunos(as) ficaram indignados(as) e, sem cerimônia, fazendo piadas, riram de suas interpretações da briga de galos. Pediram que eu lesse com calma a descrição do evento narrado pelo autor. Naquele momento, não havia entendido o porquê.

Depois da pausa para o almoço, descobri que os(as) alunos(as) eram, em vários níveis, entendidos(as) de briga de galos. Assim, interpretaram os trechos que li de Franz Boas (2004a, 2004b), Bronislaw Malinowski (1935, 1984), Arnold Radcliffe-Brown (1922, 1978), Claude Lévi-Strauss (1997) e Edmund Leach (1996) como parte de narrativas desse universo, questionando o que inicialmente captaram das análises de Geertz. A partir das narrativas apresentadas, quis saber dos(as) alunos(as) sobre o perfil dos(as) participantes, dinheiro envolvido, as rivalidades, fofocas, questões de honra, buscando perceber a importância disso nas suas vidas e nos cenários locais. Muito embora minha etnografia leve em conta aspectos do perfil de trabalho produzido por Geertz no artigo sobre briga de galos em Bali,

não entrei nos detalhes de suas estratégias argumentativas e estilo de escrita, detalhadamente analisadas por Crapanzano (1986), na medida em que não era meu foco<sup>3</sup>.

Tendo como base as experiências dos(as) alunos(as) e suas leituras pragmáticas dos textos, busquei compreender quais os sentidos de tal conteúdo para eles(as) e, principalmente, dos argumentos de Geertz, no referido artigo. Como os(as) alunos(as) leram as evidências etnográficas desse autor, segundo suas perspectivas? Qual foi o lugar das experiências deles(as) nas dinâmicas de ensino-aprendizagem de antropologia? São essas as questões norteadoras deste artigo, partindo da investigação das interpretações coletivas daqueles textos de antropologia, de como os(as) alunos(as) conferiram entendimento aos argumentos e às pesquisas dos(as) autores(as), seus mecanismos de apropriação, através de seus códigos de significação e de conduta moral.

## **“Geertz não conhece briga de galos ou é apenas um muquirana?”**

No início dos anos 1970, Clifford Geertz, antropólogo estadunidense, sistematizou artigos em um livro sobre o que chamou de teoria interpretativa da cultura, ou antropologia hermenêutica, aplicada aos dados de suas pesquisas no Marrocos e na Indonésia (Geertz, 2000). Geertz pôde, depois de dois anos de trabalho de campo em Bali, lecionar na Universidade de Chicago por dez anos e amadurecer suas ideias, bem como formular conceitos, estudando autores que ainda não havia tido oportunidade de ler, na medida em que teria feito um curso de graduação com quase nenhum acesso às ciências sociais.

Em parte, isso teria ocorrido também em seu doutorado, posto que participara de um programa de pós-graduação em Relações Sociais, em Harvard, que não era concentrado em sociologia e nem em antropologia (Hirsch & Wright, 1993; Handler, 1991; Geertz, 1995). A perspectiva desenvolvida por Geertz em alguns capítulos do livro manteve a importância da construção social dos sentidos das palavras, perpassando temas principais da antropologia (Fonseca, 2008), assim como fizeram Malinowski e Leach, contudo, enfatizando os contextos nos quais elas foram ditas e os significados das coisas não ditas, como gesticulações e expressões faciais (Swidler, 1996). O autor conformou uma estratégia argumentativa para avaliar qual fato vivido em campo, pelo pesquisador, poderia ser elegido como algo importante para o desenvolvimento da etnografia – algo já realizado, em diferente perspectiva teórica, por Gluckman (1987), vale lembrar.

Um dos capítulos trata de uma briga de galos (Geertz, 2000) e de seus desdobramentos como chave de entendimento de valores morais os mais diversos na aldeia em que Geertz e sua esposa pesquisavam, com pretensões de alargar o escopo para toda Bali. O evento, clandestino, mas tolerável pelas autoridades locais, visava a angariar fundos para a construção de uma escola. Geertz explica no texto o quanto a briga de galos mexia com o imaginário das autoridades, tendo passado por momentos em que era uma atividade lícita, outros ilícita e de obscuridade, na prática. Suas investigações indicaram que as

---

<sup>3</sup> Agradeço a um(a) dos(as) pareceristas do artigo por indicar esse tipo de esclarecimento, já no corpo do texto e no início do artigo.

autoridades tinham medo de um suposto descontrole moral provocado pela excitação do ambiente de apostas e bebedeiras, típicas preocupações policiais com a manutenção do que entendem como ordem.

Os policiais teriam chegado repentinamente, interrompendo o evento, pondo todos pra correr, o que deu trabalho ao casal Geertz, que optou pelo sebo nas canelas ao risco da cana dura. No dia seguinte, na aldeia, ao acordarem, algo novo havia ocorrido. Outrora pouco afáveis, seus habitantes passaram a falar com os Geertz, fazendo piadas de sua participação na intrépida e bem-sucedida fuga das garras dos megalomas. A partir daí, Clifford Geertz discorre sobre os significados dos mais variados aspectos da briga de galos em Bali, inclusive os paramentos, o quanto de dinheiro era apostado, os comportamentos dos(as) torcedores(as) e empresários(as), donos(as) dos animais.

Assim, terminava a primeira manhã de LECS, cabendo no início da tarde retomar as poucas discussões de antropologia com a turma, bem como fazer as primeiras conexões com os autores e as temáticas relativas a ensino e aprendizagem, além das relações sociais nos espaços escolares e familiares na sua mútua influência na vida escolar. Esse, afinal, seria o objetivo inicial programado para ser lecionado.

Já havia observado que os semblantes dos(as) estudantes durante as explicações sobre o tipo de antropologia proposto e realizado por Geertz havia mudado. Algumas risadas haviam sido dadas, principalmente nos momentos em que eu lhes falava dos aspectos da briga de galos levantados por Geertz, antes e depois da batida policial. No início da tarde, bem-humorados(as), os(as) alunos(as) pediram a palavra logo no início da aula, colocando algumas interrogações sobre questões que lhes estavam angustiando. A primeira era “se Geertz seria muquirana”, ou seja, em linguagem popular, um sovina.

Um tanto quanto perturbado, confesso, indaguei o que os(as) teria levado a essa pergunta – aliás, segundo a turma, “muito debatida durante o seu almoço”. Afirmaram que “o autor”, ao menos, não necessariamente o casal, “deveria ter apostado dinheiro alto, por ser gringo”, e, ao que a turma avaliava, “pelo dólar provavelmente valer bem mais do que a moeda local”. Para os(as) estudantes, tratava-se de uma operação simples: perguntar sobre as tabelas de apostas, obter informações sobre o desempenho esperado pelos galos, escolher um em cada briga e colocar dinheiro nas mãos do(a) organizador(a).

“Ao não fazer isso”, continuaram, “Geertz demonstrava recusa em participar da arrecadação de dinheiro pra escola”. A turma reagiu mal a isso, ao que seria uma ofensa considerada universal, porque em todos os lugares seria algo notavelmente desagradável e sem sentido um professor mostrar pouca sensibilidade à reconstrução de uma escola. Nesse quesito, um aluno ainda afirmou que “teria sido um gesto nobre de Geertz apostar sem necessariamente saber qual dos galos iria ganhar, mas, apenas, para demonstrar empatia pela nobreza da causa”.

Comecei, então, a perceber que a turma tinha conhecimento mais apurado sobre briga de galos e de que esse tema poderia ser aproveitado no estreitamento de relações entre nós. Afinal, teríamos poucos finais de semana de convivência. Além disso, depois de diversas leituras do famoso artigo de Geertz, eu nunca havia prestado atenção que o motivo do evento-chave por ele analisado fora para angariar fundos à reforma de uma escola local. Interpretei isso como uma demonstração de interesse dos(as) alunos(as) pela estratégia pedagógica adotada e, em alguma medida, pelo modo como eu havia explicado o que seria antropologia, independente do(a) autor(a) a ser abordado. Decidi que iria explo-

rar tal cenário, podendo produzir junto à turma conexões com a literatura de sociologia e antropologia em educação.

Desta feita, perguntei aos/as alunos(as) qual seria o papel da briga de galos em suas vidas, avaliando que ir direto ao ponto significava colocar em risco a empatia inicial com a turma, na medida em que poderia ofender alguém pelo fato de estar sendo direitivo. Valeu o risco, posto que todos(as) os(as) alunos(as) soltaram risadas e me disseram, quase simultaneamente, que “há várias gerações conviviam com brigas de galos”. Não eram “apostadores(as), nem treinadores(as), criadores(as) ou donos(as) de galos de briga”, termos usados por eles(as), mas conheciam bem esse universo.

Perguntei, assim, quem seriam esses personagens nas tramas daquelas brigas, ao que disseram que um era “dono(a) do galo porque o teria comprado”. Essa pessoa “nem sempre seria a criadora do animal”, mas apenas um(a) “investidor(a)”, “pagando o(a) criador(a)” para que pudesse alimentá-lo adequadamente e prepará-lo para “ser um vencedor”. Na esperança de ter um futuro campeão em mãos, o(a) dono(a) ainda proveria o pagamento de um “especialista”, “o treinador”, para colocar o galo em ponto de briga. Tal processo somente seria possível sob a responsabilidade de um treinador, com competência reconhecida entre os participantes desse universo, um currículo invejável de galos campeões, validado nas histórias contadas na região.

Um aluno, nesse momento, lembrou que Malinowski dizia, segundo minha explicação, que não seria mágico quem quisesse, mas somente quem a opinião pública considerasse. O treinador era peça-chave, na medida em que comprar um galo e alimentá-lo não fariam dele um destaque nas brigas. Ou seja, era parte do investimento pagar pelos serviços do treinador. Este seria, para outra aluna, uma espécie de mágico, porque ninguém sabia como ele fazia para um galo ser bom de briga, mas todos(as) viam que trabalhava duro, conversando com o galo, dando-lhe estímulos, por exemplo, com um pedaço de pau simulando um adversário ciscando na sua frente e o ameaçando. Segundo sua avaliação, tais métodos funcionavam e fazer de um galo um campeão seria como construir uma embarcação de sucesso nas trocas do Kula.

O ponto seguinte, levantado por outros dois alunos, foi a relação da briga de galos com demais aspectos da vida vivida nas localidades implicadas, o que estaria ligado ao exercício reflexivo realizado por Geertz. Para esses estudantes, os galos seriam uma parte dos “princípios morais do treinador” e não do(a) dono(a). Este, argumentaram os dois alunos, com sinais de concordância dos(as) demais, seria apenas um investidor, sem demonstrar interesse em ter alguma conexão afetiva com galo. Assim, ele estaria fora da relação entre natureza e cultura, apontada por Lévi-Strauss, na medida em que não “pensaria sua existência através do galo”, mas tão somente pelo lucro que este lhe pudesse gerar, segundo observou outra aluna.

Já o criador teria uma experiência mais envolvente com os galos, porque o objetivo seria condicionar-lhos para brigar, de preferência, em boa parte de sua vida. “Deveriam ser criados para aguentar os treinamentos”, encarados como desafios, se superando, “demostrando boa saúde e força de vontade”, valores passados pela convivência com o criador e até mesmo sua família. Um(a) dos(as) alunos(as) argumentou ser o “ambiente familiar” fundamental na construção do “caráter do galo”, dizendo que certos galos seriam de “boa índole” ao pararem de golpear o adversário. Isso porque “perceberiam” que

o teriam superado, vendo que o oponente não apresentava mais forças para continuar a lutar. Outros seriam “mau-caráter”, posto que não paravam de brigar enquanto não “ferissem mortalmente” o adversário. Todos os(as) alunos(as) afirmaram que jamais teriam conhecido um galo que não se comportasse igual ao criador. Por morarem juntos, “a convivência afetaria o animal”, ao contrário do treinador, que frequentaria a casa do criador, na medida em que chegava, fazia os exercícios com o galo e, ao final da jornada, voltava para sua residência. Para uma aluna, alguns treinadores até atenuavam as influências dos criadores, mas não as anulavam.

Lembrando minhas observações sobre Radcliffe-Brown, assim como de minha leitura de trechos do seu livro (Radcliffe-Brown, 1922), a mesma aluna avaliou que “os galos seriam parte da natureza local” e ajudavam na classificação de aspectos centrais da vida moral das pessoas, em seus diferentes níveis de envolvimento com as brigas de galos. Através desses animais e desse complexo de interações que compunham o universo das brigas, observadas para além de um simples jogo, “as pessoas falavam de suas vidas, de suas relações com outras pessoas”.

Além do mais, a aluna disse que “eram uma oportunidade para resolver querelas”. Na sequência, narrou um caso curioso e popular na região, de uma disputa de terras entre famílias importantes, ou seja, consideradas ricas, levada para uma aposta de rinhas de galos. Durante meses ambas as famílias viraram donas de galos, viabilizando sua preparação, na medida em que haviam reconhecido desacordo sobre os limites de uma cerca que separava as suas propriedades.

A ideia, segundo outro aluno, não seria apenas conseguir mais um pedaço de terra, o que não faria tanta diferença para nenhuma das duas famílias, posto já ricas, segundo seu entendimento. O que estaria em jogo seria a honra da palavra relativa à medida exata de cada propriedade, não registrada em cartório ou com documentos juridicamente duvidosos. Assim, ambas as famílias mandaram trazer comida e treinadores de outros estados, pedindo indicações sobre os que fossem considerados os mais entendidos do assunto nos municípios vizinhos.

A briga foi marcada em lugar de comum acordo entre os dois patriarcas, assim como quem seria o juiz. A aluna que se lembrou desse acontecimento afirmou que o juiz não teria muito trabalho, haja vista que as famílias haviam contratado treinadores para produzir “galos transformados em máquinas de matar”. Dito e feito. Na briga, um galo matou o outro, o resultado foi respeitado, sacramentado em cartório com o reconhecimento das terras na medida do desejo da família vencedora.

Depois desse exemplo, perguntei se havia pessoas que viviam das brigas de galos, de seus papéis nessas redes de preparações. A turma produziu uma risada coletiva de espanto, na minha interpretação, pois para ela seria algo óbvio, embora não para mim. Na região, ganhar dinheiro dessa maneira, sendo dono(a), criador(a) treinador(a), organizador(a) das brigas ou mesmo um(a) apostador(a) de sucesso, era entendido como algo legítimo, até certo ponto admirável. Os argumentos giravam ao redor da *expertise* que essas pessoas deveriam ter para garantir o retorno financeiro, lidando, em alguns momentos, com derrotas.

Vale dizer que há um conflito de entendimentos na lei, no Brasil, sobre ser ou não a briga de galos um evento criminoso. Segundo a Constituição Federal de 1988, seria um crime de proteção aos animais (inserido no art. 225, §1º, Cap. VI), também amparado pelo art. 32 da Lei de Crimes Ambientais.

Contudo, segundo a Emenda Constitucional nº 96, seria permitida se entendida como prática desportiva com a utilização de animais. Um aluno, de certa maneira sem graça, em tom de voz mais baixo, lembrou que, para as autoridades, assim como no texto de Geertz, a briga de galos era contra a lei. Ou seja, não bastava, para o estudante, ser um crime previsto por escrito, mas sim ser, de fato, fiscalizado, se fosse entendido como merecedor de fiscalização, de acordo com o grau do dano causado à sociedade.

Assim, disse outro aluno, haveria duas maneiras de lidar com a situação, por parte dos mais envolvidos: cooptar autoridades ou conseguir que os eventos não fossem descobertos. Nada disso era visto como corrupção, por ele, na medida em que algumas das autoridades locais, leia-se policiais e, em segundo lugar, fiscais do Ibama (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis), seriam conhcedores desse costume e de sua importância na região. Além disso, continuou uma discente, era de entendimento geral que reprimir brigas de galos seria algo irrelevante dentre as prioridades, tais como ir atrás de ladrões de cargas e ônibus, assassinos foragidos, combater roubo de madeira e arbitrar disputas de terras. Era sabido, disse outro aluno, que o contingente de policiais e fiscais não era suficiente para esses serviços, “imagine para algo tão inofensivo e fundamental”, em sua avaliação, “que seria reprimir briga de galos!”.

Voltando ao texto de Boas (2004a), esse estudante avaliava que os usos dos galos para as brigas seriam “algo típico da cultura local, há décadas”, fazendo parte de conversas entre familiares e amigos. Não caracterizaria algo antiecológico porque seriam pouquíssimos os galos usados para as brigas, em razão do número de animais disponíveis na região. Mesmo assim, segundo seu olhar, raras eram as situações de galos que morriam em conflito ou ficavam aleijados. Na maioria dos casos, continuava suas ponderações, recuperavam-se das contusões ao serem tratados pelos mesmos criadores. Nesse momento, uma aluna afirmou terem esses galos mais sorte na vida que muita gente na região, porque algumas pessoas doentes ou idosas eram abandonadas frequentemente à sorte de maus-tratos, tendo morte indigna e rápida – que poderia, de certa forma, ter sido evitada.

## O sumiço da escola

No momento em que retornamos ao texto de Geertz, uma aluna perguntou: “mas, afinal, por que a escola some do texto, uma vez que é uma coisa fundamental na vida de qualquer lugar?”. Lembrei de certa provocação de Caplan (2003) à produção de Geertz no início dos anos 1970. Caplan, ao escrever um balanço acerca das preocupações éticas e morais de antropólogos nos EUA e na Inglaterra, afirmou, claramente se referindo a Geertz, que, à época, enquanto alguns preferiam investir numa antropologia idealizada através de teorias abstratas da cultura e da comunicação, outros buscavam alicerces mais empíricos para refletir sobre seus compromissos profissionais.

A autora recorda as contribuições de Talal Asad (Caplan, 2003:7-8), quando este questionou o jargão de ser a antropologia uma área de saber conivente com políticas de dominação dos impérios coloniais. Asad propõe uma via de mão dupla para compreender essas complexas, não menos sofridas e desiguais, relações entre os antropólogos oriundos de centros colonizadores e seus/suas interlocutores(as) durante o trabalho de campo. Asad pergunta: até que ponto antropólogos(as) profissionais

viam de fato essas pessoas e os(as) moradores(as) das áreas pesquisadas como meros(as) informantes? (Caplan, 2003:9). A autora lembra, ainda, que Dell Hymes, no mesmo período de Asad, organizou um livro que defendia o posicionamento político mais radical dos(as) antropólogos(as), ao reivindicarem o que entendiam ser os interesses dos “seus” / “suas” interlocutores(as), a partir de uma posição de prestígio na academia, algo também enfatizado por George Appell.

Nessa mesma linha de interrogação, alguns anos mais tarde, Mintz (1984) escreveu sobre sua relação com Taso, interlocutor fundamental para seu trabalho de campo em Porto Rico, e os seus impactos na trajetória de cada um. Na abordagem de Mintz, percebe-se o espaço para reflexões profundas sobre o perfil de Taso, aspectos centrais de sua vida que influenciaram o grau de afinidade com os propósitos das investigações sobre a dinâmica de vida dos trabalhadores nos canaviais. Ao fim, lembrei de artigo de Fabian (1971)<sup>4</sup> em que concordava com Asad e observava a necessidade de não se entender “a” história da antropologia, indo além de seus limites de outrora, mas sim avaliar os impactos das investigações para as populações pesquisadas, bem como a relação possível entre estas e os(as) pesquisadores(as). Também valeria pensar o oposto: quais foram os motivos que impediram o estabelecimento de certos perfis de relação entre o pesquisador(a), seus/suas interlocutores(as) e demais agentes da região pesquisada.

Perguntei aos alunos se Geertz estivesse na região de Peritoró, pesquisando as brigas de galos, deveria denunciar os(as) participantes como criminosos(as). Ou se, por outro lado, Geertz deveria estudar a briga de galos como parte do costume, da cultura, no sentido de Boas (2004b), digamos assim, buscando entender como os(as) seus/suas participantes lhe conferiam significado, enfatizando menos os jogos de linguagens. Os(as) alunos(as) não titubearam e afirmaram, quase em uníssono, que jamais deveria denunciar ninguém!

Lembraram o argumento sobre a briga de galos não afetar sensivelmente elementos da natureza, do meio ambiente e servir para confraternizações. Além disso, tal como os colares e braceletes no Kula, conforme comparou uma aluna lembrando o trabalho de Malinowski (1984), a atividade fazia o dinheiro circular em um lugar onde, para ela, havia sua pouca disponibilidade para maior parcela da população.

Percebi, dessa maneira, como a briga de galos saltou do texto de Geertz para o recente interesse da turma pela antropologia, a partir de uma leitura mais livre e ligada às situações que vivenciavam. Ao me preocupar em não fazer leituras monocórdias de trechos dos textos dos autores que resumi nas minhas narrativas, dentro dos critérios já explicados, propositalmente abri espaços para interlocução com os(as) alunos(as). Sabia da curiosidade deles(as) pela antropologia e desconfiava até que ponto achariam interessante esse campo de saber.

O caminho que segui em poucas horas, nas quais tinha o desafio de explicar linhas básicas do que seria antropologia, que tipo de conhecimento e como seus/suas autores(as) o produziam, foi possível por não desprezar os primeiros sentidos que os(as) alunos(as) estabeleciam entre o que eu lhes narrava e suas experiências de vida. Tão importante quanto ensinar era fazê-lo deixando claro que isso só possui

---

<sup>4</sup> Posteriormente, constatei que Caplan (2003) também faz uso desse artigo em sua argumentação.

sentido na medida em que a vida dos(as) alunos(as) importa, tornando-se significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Os(as) alunos(as), ao longo das explicações, foram tomando conta das informações naquilo que entendiam como lhes sendo útil para a compreensão de situações por eles(as) vivenciadas. O conteúdo foi ganhando sentido na medida das conexões com suas experiências, com os(as) estudantes se apoderando dos acontecimentos em sala de aula como um momento para questionamentos, experimentando-a como um espaço em que não serão moralmente julgados(as). Cabe, sem dúvida, ao(à) professor(a) encorajar que façam o exercício de falar o que entenderam do texto, dos(as) autores(as), nos termos que lhes vierem à mente e não os colocar em situação de desconforto. Ao contrário, trata-se de um momento pedagógico estratégico para cativar interesse dos(as) alunos(as), demonstrando que podem e devem expressar descentramentos afetivos que os(as) autores(as) lhes possam estar despertando.

Aquilo que seria mais uma aula, um laboratório de sociologia do ensino e da educação, transformou-se, com todos os improvisos relatados, numa oportunidade de realizar um experimento etnográfico em ensino e aprendizagem em antropologia. Aqui, o entendimento de etnografia reside com mais peso na perspectiva de experimentar, com a turma, ressignificações de situações da vida particular e coletiva, conferindo-lhes novas perspectivas ou mesmo produzindo novos questionamentos (Favret-Saada, 1977; Rosaldo, 1988; Marques & Villela, 2005; Biondi, 2010).

Esse perfil de trabalho de investigação vem sendo debatido na recente produção em antropologia da educação, no Brasil (Gusmão, 1997; Dauster, 2004, 2012; Oliveira, Boin & Búrigo, 2018; Oliveira, 2015; Rosistolato, 2016; Rosistolato & Prado, 2015; Perosa, 2006). Para tanto, a antropologia pode ser entendida como uma maneira de oferecer chaves interpretativas da vida social em espaços e através de experiências educacionais, nos mais diferentes cenários de interações – famílias e alunos(as) entre si (Willis, 1977; Ferguson, 2001), vizinhos (Lahire, 2004), alunos(as) e professores(as) (Borges, 2016), famílias, membros da administração escolar e do planejamento educacional (Lareau, 2003; Gomes, 2018).

Essas perspectivas valorizam a construção de possibilidades teóricas e conceituais para perceber e analisar as condições em que o ensino ocorre, aproveitando as surpresas das relações entre o(a) professor(a) e os(as) alunos(as), não só como turma, mas também indivíduos em sala de aula. Seus valores morais sustentam códigos de conduta, alianças, amizades e inimizades, que podem passar por reavaliações, interpostas por frases como: ‘eu nunca tinha pensado nisso’, ou ‘por esse caminho’, ou ‘entendido dessa maneira’, ouvidas por mim durante as horas lecionadas de LECS.

## Os outros que importam

Como os(as) alunos(as) falam de si e dos galos de briga? A ênfase das suas falas estava no processo de preparação e não na disputa em si: nas regras ali estabelecidas, se havia descanso para os galos, por exemplo, ou se eram portadores de quais tipos de artefatos para ferimento do oponente, colocados em suas pernas. Afinal, meu interesse não era construir uma interpretação coletiva com a turma sobre briga de galos e nem desenvolver um projeto de pesquisa a partir disso. Nesse sentido, vale registrar

que não houve informação alguma sobre uma sistematização na região das técnicas e demais conhecimentos sobre as brigas de galos, em manuais, por exemplo, ou qualquer tipo de literatura especializada envolvendo quaisquer dos participantes, fossem livros ou revistas, ao contrário do que Teixeira (1997) observou no Rio Grande do Sul, bem como McCaghy e Neal (1994:68) na cidade de Nova York e noutras dos EUA.

Segundo as conversas em sala de aula, avalio que não foi estabelecida uma relação de simbiose, no sentido colocado por Tsing (2015), entre os(as) alunos(as) e os galos e nem que eles(as) tenham revelado essa perspectiva nas intervenções sobre as minúcias da preparação desses animais para as disputas, assim como dos agentes envolvidos, tratados como portadores de *expertise*, no sentido de Collins e Evans (2010). Não se trata, assim, de uma relação de companheirismo com os animais, ao contrário de experiências etnográficas vividas por Tsing e os produtores de cogumelo, em diferentes lugares. No caso aqui analisado, as pessoas contaram suas histórias através do entendimento de sua relação, metafórica no caso, com a briga de galos, em comparação com o que entenderam da experiência de Geertz, vista como pouco consistente na medida em que não teria compreendido pontos centrais em jogo.

Os(as) alunos(as) fizeram uma primeira leitura mais colada ao que Cassirer (1997) chama por “sentido universalista da história”, isto é, a partir do entendimento de que certas situações são vividas em qualquer parte do mundo, de forma semelhante, deixando clara a possibilidade de comparações mais diretas entre tais experiências. Tal concepção, base da ideia iluminista de história e historiografia como progresso, em alguma medida, remete a características presentes na concepção de história de antropólogos da segunda metade do século XIX, tradicionalmente caracterizados como membros do evolucionismo cultural (Bowler, 2003; Stocking Jr., 2001).

Busquei ser coerente com a estratégia pedagógica adotada e não podar tais comentários ocorridos no primeiro contato dos(as) estudantes com o texto. Eles(as) ainda não haviam compreendido que há diferenças entre as relações sociais onde moram e onde Geertz pesquisou, o que em alguma medida era esperado por mim, tendo preparado uma explicação sobre o que chamei por diferenças culturais. Retornei às ideias sobre natureza e cultura para explicar que há formas de se entender a historiografia dos animais, bem como da relação entre suas mais diversas espécies e os seres humanos.

Existem linhas interpretativas que opõem ou não as concepções de natureza e cultura, com maior ou menor ênfase, na agência dos animais como questionamento da suposta superioridade da espécie humana sobre as demais (Osório, 2015). A ideia presente na narrativa dos(as) alunos(as) foi a de domesticação, tanto no sentido do entendimento de Lévi-Strauss (1997), sobre a construção de classificações intelectuais que fazemos das espécies por meio de experiências socialmente compartilhadas, quanto no de controle humano de outras espécies. Nas explicações dos(as) alunos(as) acerca de suas conquistas pessoais, não havia lugar para presença transformadora de qualquer outra espécie – pensando nos termos de Tsing (2015). O mesmo se pode afirmar sobre os sentidos conferidos às frustrações com familiares, vizinhos e amigos.

O que apareceu de maneira marcante nas falas dos(as) alunos(as) foi que “amam estudar e ensinar, e não trabalhar na lavoura”, sendo estes os verbos usados para referenciar cada uma dessas atividades. Disseram que seus familiares mostram orgulho de trabalhar nas fazendas e dos sacrificantes

resultados obtidos para suas famílias, mas recheiam as histórias, inclusive as das brigas de galos, com tramas sinistras de ameaças e assassinatos, em disputas ocorridas entre eles e os patrões associados a capangas ou entre as famílias do patronato. Tais relatos presentes remontam agudas semelhanças com as pesquisas de Sigaud (2004), porque contém discursos que podem ser lidos sob as lentes do que Bourdieu (1996) chamou por “economia linguística”. Revelam parte dos estoques de expressão verbal disponíveis e usados pelos falantes a partir de diferentes autorizações sociais, de acordo com as relações de poder em jogo entre os que participam das interlocuções verbais.

As famílias ligadas à história que os(as) alunos(as) narraram envolvendo a disputa de terras resolvida através de uma briga de galos não são reconhecidas nas falas em sala de aula como pessoas que gostam dos elementos da natureza. São descritas como gente que não se preocupa com qualquer outra maneira de se relacionar com a terra, as plantações, que não seja predatória, lucrativa. O mesmo ocorre em relação às pessoas que há gerações trabalham nessas fazendas, familiares dos(as) alunos(as). Ou seja, trata-se de um lugar em que as relações são historicamente baseadas em lucrativas dominações permanentes de latifundiários, sobre pessoas que têm pouca possibilidade de exercer outro trabalho remunerado e melhorar de vida, em termos de acesso a condições mais adequadas de existência material, com forte reverberação na afetividade, além de precário acesso a mediações jurídicas (Sigaud, 1996).

Em certa medida, o cenário pesquisado por Sigaud e o que apareceu nas falas dos alunos em Codó conformam semelhanças com as estratégias de disputas familiares analisadas por Marques (2002), em processos de longa duração estrutural, no sentido de Sahlins (1995), de relações peculiares com as possibilidades de acesso ao universo jurídico e as justificativas morais para manobras dos meios judiciais oficiais. Não tenho intenção de investigar, ao menos aqui nesse artigo, como essas querelas locais entre famílias reconhecidamente monopolistas dos poderes político, econômico e administrativo público se fazem presentes nas formas narrativas de moradores de Codó e cercanias, membros ou não daqueles coletivos. Na ausência de estudos específicos sobre tais conflitos para a região onde esse município se encontra, ao trazer à tona o que Marques (2002) e Villela (2004) tratam por “questão”, como uma categoria nativa, minha ideia é fornecer elementos, mesmo que fragmentários, para a compreensão de dados que apareceram de maneira marcante nas falas dos alunos. O mesmo ocorre para as relações que imaginam terem sido de escravização de africanos, indígenas e seus descendentes mais próximos.

Dado esse contexto, não haveria motivos para os galos serem tratados de forma distinta e para que não fossem usados como espécie de avatar por membros de elites locais, ao serem preparados e postos para brigar, a fim de decidirem sobre limites de terras, na ausência de uma justiça ou de leis fundiárias eficientes ou de amplo alcance. Talvez ajude na compreensão desse cenário o fato de que nessa região do Maranhão, tais elites latifundiárias foram conformadas pela exploração do trabalho de africanos escravizados, coletivos indígenas e seus descendentes. O crescimento de Codó e cercanias, em termos populacionais e econômicos, ocorreu no âmbito dos investimentos anglo-portugueses na produção de algodão, para as fábricas de tecidos de Londres e Manchester, na segunda metade do século XVIII. Conforme demonstre em artigo ainda inédito com da Silva (Silva & Couceiro, 2021, no prelo), esse quadro está ligado ao inédito aumento de importação de africanos escravizados para o Maranhão, fundamentalmente para as regiões produtoras de algodão, em razão de suas condições ambientais.

Tal situação gerou conflitos entre os senhores, seus prepostos e essas populações, que se reuniram em coletivos de fugitivos, formando a base dos assim chamados remanescentes de quilombolas, ao que Gomes (2005; 2008) denominou “proto-campesinato maranhense” ou “campo negro”. Esse fenômeno também foi estudado por Assunção (2015), como parte do que seriam os antecedentes das lutas separatistas durante o Império, culminando na Balaiada (1838-41). Referências a tramas desse processo podem ser detectadas em depoimentos orais, presentes no que moradores dessas localidades entendem sobre como teriam ocorrido as relações entre senhores, seus prepostos e os escravizados, conforme demonstrou Assunção (2008). Não cabe aqui investigar a fundo os critérios e as condições de possibilidades para tais formulações narrativas, mas sim apenas apontar sua presença em termos de chave-interpretativa dos dados que venho apresentando.

Esses elementos abrem a possibilidade para compreender parte dos entendimentos dos(as) alunos(as) sobre o texto de Geertz, na medida em que os referidos latifundiários se relacionavam com os galos para briga como subespécie em relação à sua, posto assim já se relacionarem com os(as) demais moradores(as) locais, considerando-os(as) outra subespécie. Codó e cercanias se encaixam no perfil de lugares estudados por Wolf (1969) e Mintz (Wolf & Mintz, 2010), marcados pela violência das *plantations*, matriz comportamental dos latifundiários que subjugam outros coletivos por anos, em trabalhos mal remunerados e em péssimas condições de segurança e saúde em suas fazendas. Faz parte do costume dos latifundiários se relacionarem no mesmo patamar de superioridade com o meio ambiente e demais pessoas que não vejam por semelhantes nas relações de poder.

As falas dos(as) alunos(as) sobre conseguirem quebrar esse destino social de subjugamento através dos estudos carregavam “orgulho” e “dor”, palavras por eles usadas, em situações dramáticas, no sentido de Turner (1975). Viviam uma conjuntura em que a educação formal foi por eles(as) agenciada como meio para alterar algum tipo de herança relativa ao letramento, em sua ausência ou precariedade (Bourdieu, 2012). Contaram sofrer acusações de parentes, em alguns casos dos(as) próprios(as) cônjuges e também de vizinhos(as), envolvendo questões de honra e desonra relativas à volta aos estudos.

Primeiro, todos(as) as(os) alunos(as) afirmaram que tiveram de gerir o tempo dos afazeres do lar e dos cuidados com os(as) parentes de modo mais dinâmico, para que pudesse se dedicar às leituras e à escrita dos trabalhos. Pelo mesmo motivo, disseram que ficavam menos tempo em festas ou cultos religiosos, assim como “jogando conversa fora” com os(as) vizinhos(as) e amigos(as) da cidade. Segundo eles(as), essas pessoas sentiram-se rejeitadas, como que trocadas, por alguma coisa que era importante para os(as) alunos(as), mas que não identificavam efeito positivo algum nas suas vidas. Assim, os(as) estudantes eram acusados(as) de serem egoístas e de achar que teriam passado a um patamar de superioridade na hierarquia social.

Tais relatos ajudam a visualizar os caminhos pelos quais os(as) próprios(as) alunos(as) identificaram e deram sentido aos termos usados na capacidade de significação da sua forma de existência, ou seja, em que medida o avanço nas chances escolares objetivas exprime-se no campo das percepções cotidianas (Bourdieu & Passeron, 2009). Tais significados, segundo os relatos, eram inicialmente compartilhados por familiares e vizinhos, mas foram paulatinamente entrando em conflito com os novos elementos adquiridos pelos(as) discentes, nas experiências universitárias.

As apropriações que os(as) estudantes fazem de leituras e de toda a carga de situações pertinentes ao universo institucional de ensino trazem abalos nas relações, modificando-as em vários termos, ajudando o(a) pesquisador(a) a mapear as desigualdades sociais mais estruturadas (Lareau, 2015). Um novo mapa de significação estava em construção, segundo percebi, pelos(as) alunos(as) de LECS, por meio da universidade como algo por eles(as) vivido intensamente, mas não necessariamente compartilhado pelas pessoas com as quais lidavam nos seus universos rotineiros.

Nesse sentido, situações ora compartilhadas passam a ter novos entendimentos e questionamentos por parte dos(as) alunos(as), numa perspectiva distinta da de seus familiares e amigos(as). Por meio das aulas, os(as) alunos(as) estavam se expressando cada vez mais numa linguagem pouco compreendida por essas pessoas, que os(as) encaravam como sendo novos(as) especialistas em assuntos ligados à educação escolar em geral, bem como acerca do que ocorre dentro e a partir das escolas, incluindo as regras burocráticas envolventes.

## Conclusões

As interpretações produzidas pelos(as) estudantes sobre os fragmentos de textos de certos antropólogos e de minha narrativa sobre algumas de suas teorias, conceitos e breves passagens biográficas trouxeram para seus olhares o que seria antropologia em termos gerais e como ela pode oferecer variações no repertório de questionamentos e respostas às perguntas por eles(as) propostas. Os(as) alunos(as) perceberam a possível importância da antropologia na medida em que foram se vendo nas discussões, adaptando livremente, num primeiro contato, situações de suas vidas com o que lhes estava sendo apresentado. Seus entendimentos iniciais dos conteúdos puderam ser refinados na medida em que observei a oportunidade de adentrar um mundo completamente desconhecido para mim, porém, extremamente familiar aos/às alunos(as).

A briga de galos, como ensinou Geertz (2000), pode ser a chave de entrada para encontrar outros sentidos da dinâmica da vida social, seus paradoxos morais, no que o autor chama de “rede de significados”. Minhas análises em momento algum buscaram seguir os predicados que o autor estabeleceu no famoso texto e no conjunto dos artigos do livro do qual faz parte, em certa medida, como um estilo de fazer antropologia por ele batizada de hermenêutica (Handler, 1991; Hirsch & Wright, 1993; Smith, 2011). Além do mais, eu não teria estofo de leituras e formação em filosofia da linguagem para tal empreitada, nos moldes realizados por Geertz.

Assim, as narrativas desenvolvidas nesse artigo foram constituídas no âmbito das relações estabelecidas entre o professor, também pesquisador, em sala de aula como campo, com os(as) alunos(as) como interlocutores(as). Nas aulas, busquei operar segundo a problematização dos jogos de interesses dos(as) alunos(as) com os meus, assim como das devidas construções conceituais, para dar conta de questionamentos dos(as) antropólogos(as) acerca da suposta neutralidade político-científico em campo, de suas escolhas éticas e de estilo narrativo na apresentação de dados e análises (Clifford & Marcus, 1986; Tsing, 1993).

As brigas de galos não eram fatos singulares na vida dos(as) alunos(as), mas sim rotineiros há duas ou três gerações. Porém, não as encarei como sendo algo ligado ao senso comum, porque as narrativas dos(as) alunos(as) traziam informações que mostravam o quão esse evento marcava suas percepções acerca das instigantes relações com e entre as pessoas envolvidas, sob interesses ora semelhantes, ora distintos. Procurei valorizar as primeiras impressões e leituras dos(as) discentes sobre antropologia, fixando meu olhar naquilo que havia lhes chamado atenção no artigo de Geertz.

A ideia foi lecionar a partir das apreensões dos(as) alunos(as), incentivando as conexões com suas próprias experiências, ou seja, que eles(as) mesmos pudessem se apoderar do que estava sendo ensinado como algo que lhes fizesse sentido, num exercício de permanente identificação. Em um segundo momento, coube a mim, como professor, realizar a passagem dessa leitura mais livre, noivando com o senso comum, para análises melhor informadas pelas teorias e pelos conceitos da antropologia.

*Luiz A. Couceiro é Doutor em Ciências Humanas (Antropologia Cultural) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com pós-doutorado em Antropologia Social no Museu Nacional (UFRJ) e no Fernand Braudel Center – State University of New York at Binghamton University (SUNY-BU), sendo Professor Associado I no Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMA.*

*Esse artigo contou com auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a realização das aulas no Parfor e com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema), Edital n. 006/2019 – Pós-Doutorado no Exterior, durante sua redação.*

## **REFERÊNCIAS**

- Abu-Lughod, L. (1986). *Veiled sentiments: honor and poetry in a Bedouin Society*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Amit, V. (ed). (2000). *Construct the field: ethnographic fieldwork in the contemporary world*. London, New York: Routledge.
- Assunção, M. R. (2008). *A guerra dos Bem-te-vis: a Balaíada na memória oral*. São Luís: EdUFMA.
- Assunção, M. R. (2015). *De caboclos a bem-te-vis. Formação do campesinato numa sociedade escravista: Maranhão, 1800-1850*. São Paulo: Annablume.

- Biondi, K. (2010). *Junto e misturado: uma etnografia do PCC*. São Paulo: Editora Terceiro Nome.
- Boas, F. (2004a). Raça e progresso. In C. Castro (org). *Franz Boas: Antropologia Cultural* (pp. 67-86). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Boas, F. (2004b). Antropologia. In G. W. Stocking Jr. (org). *A formação da antropologia americana (1883-1911): Antologia/Franz Boas* (pp. 323-340). Rio de Janeiro: Contraponto, Editora UFRJ.
- Borges, A. (2016). República das mangas ou sobre o amargo gosto de tudo o que amadurece à força. *Revista Pós Ciências Sociais*, 13(25), 21-42. <https://doi.org/10.18764/2236-9473.v13n25p21-42>
- Bourdieu, P. (1996). *Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EdUSP.
- Bourdieu, P. (2012). As contradições da herança. In M. A. Nogueira, & A. Catani. *Escritos de educação* (pp. 229-237). 13<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 2<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bowler, P. J. (2003). *Evolution: The History of an Idea*. Berkeley: University of California Press.
- Caplan, P. (2003). Introduction: anthropology and ethics. In P. Caplan (ed). *The Ethics of Anthropology: debates and dilemmas* (pp. 1-33). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203633670>
- Cassirer, E. (1997). *A filosofia do Iluminismo*. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Clifford, J., & Marcus, G. (eds). (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520946286>
- Collins, H., & Evans, R. (2010). *Repensando a expertise*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Couceiro, L. A. (2017). Cabra marcado para Bourdieu: educação e narrativas de sofrimento e violência na experiência escolar. *Horizontes Antropológicos*, 49, 287-309. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300011>
- Couceiro, L. A. (2020). Etnografia hiper-realista: uma proposta para interpretar processos de ensino e aprendizagem. *Revista Contemporânea de Educação*, 15(32), 7-25. <https://doi.org/10.20500/rce.v15i32.31554>
- Crapanzano, V. (1980). *Tuhami: a portrait of a Moroccan*. Chicago, London: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226191461.001.0001>

- Crapanzano, V. (1986). Herme's dilemma: the masking of subversion in ethnographic description." In J. Clifford, & G. Marcus (ed.). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography* (pp. 51-76). Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.  
<https://doi.org/10.1525/9780520946286-005>
- Dauster, T. (2004). Entre a antropologia e a educação: a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. *Ilha*, 6(1-2), 197-207. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16610>
- Dauster, T. (org). (2012). *Etnografia e Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Evans-Pritchard, E. E. (1931). Sourcery and native opinion *Africa: Journal of the Africa International Institute*, 4(1), 22-55. <https://doi.org/10.2307/1155736>
- Fabian, J. (1971). On professional ethics and epistemological foundations. *Current Anthropology*, 12(2), 230-232. <https://doi.org/10.1086/201197>
- Fabian, J. (2012). Cultural anthropology and the question of knowledge. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 18(2), 439-453. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9655.2012.01751.x>
- Favret-Saada, J. (1977). *Les Mots, La Mort, Les Sorts*. Paris: Gallimard.
- Ferguson, A. A. (2001). *Bad Boys: public schools in the making of black masculinity*. Michigan: The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.16801>
- Firth, R. (ed). (1957). *Man and culture: an evaluation of the work of Bronislaw Malinowski*. New York: Humanities Press.
- Fonseca, C. (2008). A interpretação das culturas: festejando os 35 anos. *Cadernos de Campo*, 16(16), 281-286. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v16i16p281-286>
- Foote Whyte, W. (2005). *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Geertz, C. (1995). *After the fact: two countries, four decades, one anthropologist*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Geertz, C. (2000). Deep play: notes on the Balinese Cockfight. In *The interpretation of cultures* (pp. 412-453). New York: Basic Books. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-62397-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-349-62397-6_10)
- Gluckman, M. (1987). Análise de uma situação social na Zululândia moderna. In B. Feldman-Bianco (org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas* (pp. 227-344). São Paulo: Global.

Gomes, F. dos S. (2005). *A hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil – séculos XVII-XIX*. São Paulo: Editora UNESP, Editora Polis.

Gomes, F. dos S. (2008). Peasants, maroons, and the frontiers of liberation in Maranhão. *Review (Fernand Braudel Center)*, 31(3), 373-399.

Gomes, R. F. R. (2018). *Ainda somos os mesmos e estudamos como nossos pais*. Curitiba: Appris.

Gusmão, N. (1997). Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*, 18(43), 8-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>

Handler, R. (1991). An interview with Clifford Geertz. *Current Anthropology*, 32(5), 603-613. <https://doi.org/10.1086/204008>

Hirsch, S. M., & Wright, P. G. (1993). De Bali al posmodernismo: una entrevista con Clifford Geertz. *Alteridades*, 3(5), 119-126.

Hume, L., & Mulcock, J. (eds). (2004). *Anthropologists in the field: cases in participant observation*. New York: Columbia University Press.

Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improável*. São Paulo: Ática.

Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.

Lareau, A. (2015). Cultural Knowledge and Social Inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1-27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>

Leach, E. R. (1996). *Sistemas políticos da Alta Birmânia: um estudo da estrutura social Kachin*. São Paulo: Edusp.

Lévi-Strauss, C. (1976). Totemismo hoje. In *Lévi-Strauss* (pp. 95-187). Coleção Os Pensadores, vol. L. São Paulo: Abril Cultural.

Lévi-Strauss, C. (1997). *O pensamento selvagem*. 2<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus.

Malinowski, B. (1935). Part VI. An ethnographic theory of the magical word. In *Coral Gardens and their magic* (pp. 213-248). v. II. London: George Allen and Unwin Ltd.

Malinowski, B. (1984). *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Abril Cultural.

Marques, A. C. (2002). *Intrigas e questões: vingança de família e tramas sociais no sertão de Pernambuco*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.

Marques, A. C., & Villela, J. M. (2005). O que se diz, o que se escreve: etnografia e trabalho de campo no sertão de Pernambuco. *Revista de Antropologia*, 48(1), 37-74. <https://doi.org/10.1590/S0034-77012005000100002>

McCaghy, C. H., & Neal, A. G. (1994). The fraternity of cockfighters: ethical embellishments of an illegal sport. In A. Dundes (ed). *The cockfight: a casebook* (pp. 66-80). Madison: The University of Wisconsin Press.

Mintz, S. W. (1984). Encontrando Taso, me descobrindo. *Dados Revista de Ciências Sociais*, 27(1), 45-58.

Oliveira, A. (2015). Sobre o Lugar da Educação na Antropologia Brasileira. *Temas em Educação*, 24(1), 40-50.

Oliveira, A., Boin, F., & Búrigo, B. (2018). Quem tem medo de etnografia? *Revista Contemporânea de Educação*, 13( 26), 10-30. <https://doi.org/10.20500/rce.v13i26.12243>

Ortner, S. (2007). Uma atualização da teoria prática; Poder e projetos: reflexões sobre a agência. In M. Grossi, P. Fry, & C. Eckert (orgs). *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas* (pp. 19-44; 45-80). Blumenau: Nova Letra.

Osório, A. (2015). Entre o real e o representado: um debate na história dos animais. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, 3(1), 75-94. <https://doi.org/10.24305/cadecs.v3i1.12275>

Perosa, G. S. (2006). Aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. *Cadernos Pagu*, 26, 87-111. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100005>

Radcliffe-Brown, A. R. (1922). *The Andaman Islanders: a study in social anthropology*. London: Cambridge University Press.

Radcliffe-Brown, A. R. (1978). O método comparativo em Antropologia Social. In J. C. Melatti (org). *Radcliffe-Brown* (pp. 43-58). São Paulo: Ática.

Rapport, N. (1997). Edifying anthropology: culture as conversation; representation as conversation. In A. Ames, J. Hockey, & A. Dawson (eds). *After writing culture: epistemology and praxis in contemporary anthropology* (pp. 177-191). London, New York: Routledge. [https://doi.org/10.4324/9780203450987\\_chapter\\_11](https://doi.org/10.4324/9780203450987_chapter_11)

Rosaldo, R. (1988). Ideology, place, and people without culture. *Cultural Anthropology*, 3(1), 77-87. <https://doi.org/10.1525/can.1988.3.1.02a00070>

Rosistolato, R. (2016). "Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!": uma análise etnográfica da formação de professores." *Pro-Posições*, 24(2), 41-54. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200004>

Rosistolato, R., & Prado, A. P. do. (2015). Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. *Linhas Críticas*, 21(44), 57-75.

Sahlins, M. (1995). *Historical metaphors and mythical realities: structure in the early history of the Sandwich Islands Kingdom*. Michigan: The University of Michigan Press.

Sigaud, L. (1996). Direito e coerção moral no mundo dos engenhos. *Estudos Históricos*, 18, 361-388.

Sigaud, L. (2004). Armadilhas da honra e do perdão: usos sociais do direito na mata pernambucana. *Maná* (10)1, 131-163. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132004000100005>

Silva, R. V. C. da, & Couceiro, L. A. (2021). One Possible Analysis of How Quilombos Arose in Maranhão, Brazil (1780-1820) in the Face of the World Economy. No prelo.

Singer, A., & Street, B. V. (eds). (1972). *Zande themes: essays presented to Sir Edward Evans-Pritchard*. Oxford: Basil Blackwell.

Smith, Philip. (2011). The Balinese Cockfight Decoded: Reflections on Geertz and Structuralism. In J. C. Alexander, P. Smith, & M. Norton. *Interpreting Clifford Geertz: cultural investigation in Social Sciences* (pp. 17-32). New York: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230118980\\_3](https://doi.org/10.1057/9780230118980_3)

Stocking Jr., G. W. (1983). The ethnographer's magic: fieldwork in British Anthropology from Tylor to Malinowski. In *Observers observed: essays on ethnographic fieldwork* (pp. 70-120). Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

Swidler, A. (1996). Geertz's ambiguous legacy: review of "The interpretation of Cultures" by Clifford Geertz." *Contemporary Sociology*, 25(3), 299-302. <https://doi.org/10.2307/2077435>

Teixeira, S. A. (1997). O simbolismo essencial das brigas de galos. *Horizontes Antropológicos*, 6, 223-280. <https://doi.org/10.1590/s0104-71831997000200013>

Thornton, R. (1985). "Imagine yourself set down...": Mach, Frazer, Conrad, Malinowski and the role of imagination in ethnography. *Anthropology Today*, 1(5), 7-14. <https://doi.org/10.2307/3032822>

Tsing, A. L. (1993). *In the realm of the Diamond Queen: marginality in an out-of-the-way place*. Princeton: Princeton University Press.

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. <https://doi.org/10.1515/9781400873548>

Turner, V. W. (1975). *Dramas, Fields, and Metaphors: Symbolic Action in Human Society*. Ithaca: Cornell University Press.

Villela, J. L. M. (2004). *O Povo em armas: violência e política no sertão de Pernambuco*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.

Wolf, E. (1969). *Peasant Wars of the Twentieth Century*. New York: Harper & Row.

Wolf, E. R., & Mintz, S. W. (2010). Fazendas e plantações na Meso-América e nas Antilhas. In S. W. Mintz *O poder amargo do açúcar: produtores escravizados, consumidores proletarizados* (pp. 169-223). 2<sup>a</sup> ed. Recife: Editora Universitária UFPE.

## BRIGA DE GALOS NO MARANHÃO: DIDÁTICAS ATRAVÉS DE APROPRIAÇÕES DE TEXTOS DE ANTROPOLOGIA

**Resumo:** Entre julho de 2014 e janeiro de 2015, lecionei Laboratório de Ensino de Ciências Sociais no município de Codó (MA), pelo Programa de Formação de Professores para Educação Básica (Profebpar) existente na Universidade Federal do Maranhão. Ao saberem que era antropólogo, contudo, os alunos pediram que fizesse um “resumo de antropologia”, pois alegavam que não “haviam entendido” essa disciplina. De improviso, como estratégia pedagógica, abordei processos de construção de classificação social através de discussões entre natureza e cultura, costurando vários autores-exemplares de tipos de antropologia. Os alunos riram das interpretações de Clifford Geertz sobre briga de galos, e foi quando descobri que eram familiarizados com esse universo. Nesse texto, analiso qual foi o lugar das experiências dos alunos nas suas leituras pragmáticas dos textos, influenciando as dinâmicas de ensino-aprendizagem de antropologia.

**Palavras-chave:** ensino de Antropologia; etnografia; metodologia do ensino; formação docente; processo de ensino-aprendizagem.

## COCKFIGHTING IN MARANHÃO: DIDACTICS THROUGH APPROPRIATIONS OF ANTHROPOLOGY PUBLICATIONS

**Abstract:** Between July 2014 and January 2015, I taught a course called Social Sciences Teaching Laboratory, in the city of Codó, Maranhão State, Brazil, by Teacher Training Program for Secondary Education, existing in Federal University of Maranhão State. Upon learning that I was an anthropologist, however, the students asked me to do an “anthropology summary”, as they claimed that they had not “understood” this discipline. As a pedagogical strategy, I approached, by improvised, processes of construction of social classification through discussions between nature and culture, sewing several exemplary authors of styles of anthropology. The students laughed at Clifford Geertz’s interpretations of cockfighting, and that’s when I discovered that they were familiar with this universe. In this text, I analyze the place of the students’ experiences in their pragmatic readings of the texts, influencing the teaching-learning dynamics of anthropology.

**Keywords:** Anthropology teaching; ethnography; Teaching methodology; teacher education; teaching-learning process.

RECEBIDO: 08/04/2020

ACEITO: 08/01/2021

## DOSSIÊ

# Para aprender e ensinar antropologias

*AMANDA HORTA*

*UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE (UFCSPA)  
PORTO ALEGRE/RS, BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-0602-5669](https://ORCID.ORG/0000-0002-0602-5669)*

*CLAUDIA BONGIANINO*

*FUNDAÇÃO RENOVA, BELO HORIZONTE/ MG, BRASIL  
LABORATÓRIO DE ANTROPOLOGIA E HISTÓRIA DO MUSEU NACIONAL, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
(LAH/MN/ UFRJ), RIO DE JANEIRO/RJ, BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-1531-2093](https://ORCID.ORG/0000-0003-1531-2093)*

## Abertura

Instituída como ciência autônoma na segunda metade do século XIX, a antropologia se definiu como disciplina voltada, inicialmente, para o estudo dos Outros. Neste artigo, nós – e dizemos nós porque somos duas as autoras deste texto, Amanda Horta e Claudia Fioretti Bongianino – iremos refletir sobre a urgência de instituir e disseminar formas de aprender e ensinar antropologias capazes de incorporar seu potencial reflexivo e de subverter, assim, seu mito de origem. Através de duas experiências situadas ao longo de nossas trajetórias de formação e atuação enquanto antropólogas, colocaremos em operação um conjunto de problemáticas vinculadas ao método de ensino ancorado na dualidade Nós *versus* Outros, argumentando que ele tende a produzir antropólogos e antropólogas identificadas com o Nós nessa dualidade – e que isso é politicamente perigoso.

## Uma anedota: "nós e a seita da antropologia"

A forma como a antropologia tende a ser ensinada em cursos introdutórios parece ancorada na ideia de que ela é um tipo de sociedade secreta. O modo como isso se dá carrega certo ar de magia: a

oposição entre o intelectual<sup>1</sup> europeu, que pensa e compartilha o conhecimento que produz com sua alta sociedade, e os povos distantes, que são por ele pensados, são a pedra de toque da narrativa didática. Mas aquilo que a princípio parecia um pequeno e distante séquito de homens brancos europeus familiarizados com o universo acadêmico, aos poucos, passa a incluir também o professor ou a professora.

De fato, são muitos os livros de introdução à antropologia que começam narrando a história do intelectual – homem branco europeu – numa sala repleta de livros, escrevendo sobre a vida de povos distantes, descritos como Outros em relação a ele. Talvez a universidade não seja europeia, mas a professora ou o professor é um intelectual, provavelmente versado em francês e inglês, e isso parece autorizar sua entrada no time dos brancos europeus. A(o) docente, então, convida gentilmente as(os) estudantes a pensarem como se fossem, eles mesmos, antropólogos também. Afinal, são seus pupilos – sua “sociedade”, em sentido restrito. Se a sociedade dos primeiros antropólogos no século XIX estava incluída, os alunos e as alunas em cada sala de aula estavam incluídos também, por extensão. Assim, na primeira década dos anos 2000, quando nós, Amanda e Cláudia, éramos alunas de graduação em um curso de antropologia de uma grande universidade brasileira, parecíamos ser todas(os) – alunas(os) e professoras(os) – uma extensão daquele séquito de homens brancos e europeus, produtores e consumidores dos conhecimentos científicos. Uma sociedade secreta, produzida como que em um passe de mágica: a antropologia é uma ciência que, supostamente, só se aprende de dentro.

Os Outros sobre quem se conversava naquelas aulas eram o obscuro resto do mundo<sup>2</sup>, habitado por uma gente absorta em um verdadeiro mar de crenças<sup>3</sup>, populações chamadas, no Brasil, de povos tradicionais, mas que são descritas com mais precisão como “povos historicamente marginalizados” (Collins *et al.*, 2020). A marca desses grupos era apresentada como sendo a diferença que os separava do intelectual branco e sua sociedade e, por extensão, da(o) professora(o), bem como de seus pupilos e pupilas. Partindo do princípio de que a natureza humana é, em toda parte, a mesma, caberia à antropologia explicar a grande diversidade cultural da espécie (cf. Geertz, 1978). Os evolucionistas o teriam feito afirmando que o desenvolvimento da humanidade passa pelos mesmos estágios em todos os povos. Os supostos selvagens não eram maus, nem incapazes inveterados, eram apenas atrasados, diziam, complacentes, autores como Edward Burnett Tylor e John Ferguson McLennan. No alto do pódio estariam eles próprios, os pais fundadores da antropologia. Junto a eles estariam as professoras(es) (que pode não ser europeu ou estadunidense, mas é anglófono ou francófono) e as alunas(os) em iniciação.

Como sabemos, a crítica veio já nas primeiras décadas do século XX. A antropologia estaria roubando no jogo: postulou uma superioridade europeia e descreveu o mundo todo a partir deste critério. “Mas podemos começar a nos atentar para isso, como fizeram os evolucionistas. Aprendamos com o

1 Neste texto, utilizamos o masculino (como em “o intelectual”) para explicitar aspectos machistas e patriarcais da cultura hegemônica de “matriz europeia” (expressão que usamos no sentido de Harari, 2014). Apesar de estarmos cientes desses aspectos e de que eles se expressam também na linguagem, neste texto optamos por apenas explicitá-los, permanecendo à margem da discussão. Adiante, no texto, daremos preferência a formulações como “as(os) professoras(es)” (embora cientes de que reificam concepções de sexo binário).

2 Vale lembrar a expressão popular inglesa “the West and the rest”, cuja tradução para o português seria “o Ocidente e o resto” referindo-se à polaridade “entre o Ocidente – civilizado, adiantado, desenvolvido, bom – e o resto – selvagem, atrasado, subdesenvolvido, ruim” (Costa, 2006).

3 Segundo Isabelle Stengers (2011), os modernos definem-se a si mesmos como aqueles que teriam logrado o abandono das ilusões e das crenças.

erro de nossos antepassados!” – convocava o professor ou a professora. “Os evolucionistas são como Nós! Felizmente foram criticados, mas não sejamos tão duros com eles. Eles estão mortos, são gente de outro tempo. Foram importantes para o nascimento da disciplina”. Para superar essa primeira etapa, era crucial perceber que os grupos sociais a que pertenciam os pais fundadores da antropologia não eram melhores que os dos iroqueses, lírios ou trobriandeses, e que as instituições dos primeiros não eram as únicas que faziam sentido.

Sim, as instituições dos Outros também funcionam. O funcionalismo se ergueu sob esta bandeira. Depois do funcionalismo, as aulas introdutórias se tornavam um grande campo de demolição. Seguiam o ritmo da história: da década de 1960 em diante, a disciplina parecia recusar as premissas de seus pais fundadores, encontrando neles uma série infundável de vícios etnocêntricos. Tal recusa não veio de uma pulsão de paz, mas foi imposta a grito pelos movimentos sociais radicais, pela luta pelos direitos civis da população negra estadunidense, pela contracultura e pelo movimento feminista que trouxeram à tona as vozes de pessoas que, até então, se viam subjugadas à categoria de objeto<sup>4</sup>.

O colonialismo e o imperialismo passaram a ser sistematicamente denunciados, colocando em xeque os pressupostos da cultura burguesa que marcavam a produção do conhecimento antropológico (Asad, 1973; Hymes, 1974). Ganhou força uma crítica abertamente autorreflexiva das práticas e políticas da representação do Outro nas quais se assenta a disciplina. Essa crítica foi protagonizada por vozes vindas não do “Nós antropológico”, mas das pessoas que até então eram taxadas de Outras. A crítica potente reverberou no tempo e no espaço, sendo levada adiante por trabalhos feministas e pós-coloniais, pela antropologia pós-social e também pelos textos decoloniais. Tal crítica de cunho autorreflexivo, como dito, vai assim ocupando o cerne da disciplina e reclama o mesmo problema reiterado: o cânone antropológico continua logrando reproduzir seu cerne etnocêntrico.

Vale lembrar aqui o papel central de intelectuais pertencentes a grupos historicamente marginalizados, como Lélia Gonzalez, Bell Hooks, María Lugones, Yuderkis Miñoso, Luciana Ballestrin, Adelia Miglievich Ribeiro, Archie Mafeje e Morgan Ndlovu. Tais intelectuais denunciaram a forma como a suposta neutralidade científica é ancorada em uma ideia de ciência e de conhecimento que emerge da modernidade branca, ocidental e masculina, servindo como padrão à antropologia canônica e suas escolas. Nas palavras de Donna Haraway (1995: 07), traduzidas por Mariza Corrêa, a ciência “constitui uma espécie de conspiração invisível de cientistas e filósofos masculinistas, dotados de bolsas de pesquisa e de laboratórios”.

De fato, historicamente, as formas de aprender e ensinar antropologia compõem e reforçam estruturas conceituais e epistemológicas arraigadas aos grilhões do pensamento colonial, cujos padrões eurocentrados se mostram capazes de universalizar o entendimento sobre a ciência e o conhecimento e, nesse bojo, sobre a disciplina. Em contraste, as imagens de ciência e de conhecimento que intelectuais pertencentes a grupos historicamente marginalizados projetam, apontam para o fato de que os processos de produção conhecimento se dão através das relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas, sejam elas humanas ou não-humanas. Subvertem, assim, as rígidas relações de poder entre modalida-

---

<sup>4</sup> A expressão “Os Outros respondem” – tradução livre de “The Others speak back” (Dewulf, 2006: 132) – designava o fato de aquelas pessoas, que desde o início do colonialismo tinham sido condenadas à passividade do *outro*, tomarem a palavra.

des distintas de conhecimento e entre as pessoas envolvidas nas práticas de aprendizagem. Para tal, a própria forma como o conhecimento antropológico é produzido se ancora em relações de pesquisa pautadas em princípios absolutamente distintos<sup>5</sup>.

Em diálogo com essas vozes críticas, defendemos a necessidade de que estas reflexões sejam operacionalizadas não apenas nas pesquisas de campo ou nas salas de aula da pós-graduação, mas em cada curso, seja na formação de futuras antropólogas e antropólogos, seja nas matérias introdutórias para estudantes de outras áreas. Embora essas críticas constem como um importante capítulo da história da disciplina, entendemos que elas não foram suficientemente incorporadas nas práticas de ensino. Tudo se passa, a nosso ver, como se a docência estivesse ainda estacionada na ideia de que a disciplina é uma espécie de “sociedade secreta”: antropólogas e antropólogos aprendem e ensinam que Nós somos parte de uma disciplina com ancestrais crueis, mas ainda que esta é nossa família; em oposição a Outros, que, por mais fascinantes que sejam, sempre permanecerão Outros. Antropólogas e antropólogos muitas vezes aprendem e ensinam que só se faz “antropologia de dentro” e que é preciso que as alunas e alunos identifiquem-se com os pais fundadores da disciplina, antes de criticá-los, a fim de aprender com os erros destes que seriam seus predecessores. Aprendem e ensinam que fazer antropologia – independentemente do que essa antropologia significa – é o que une, em potência, aos tão diferentes autores e autoras, professores e professoras, alunos e alunas, em oposição às pessoas que não fazem antropologia. A anedota que narramos acima sobre o ensino da antropologia buscou mostrar isso e, nas próximas seções, os casos que apresentaremos também visam mostrar como reverbera ainda nos dias de hoje o modo de ensinar ancorado na dualidade Nós versus Outros e na ideia de que a disciplina é uma espécie de seita.

## Reificando a alteridade – “dia-nos como é ser o outro”

Imaginemos uma ONG que implanta um programa de combate à gravidez na adolescência em um país como o Brasil. Em muitos aspectos a cultura e a sociedade dos brasileiros é diferente da nossa. De modo geral, é uma cultura mais sexualizada que a europeia ou a ocidental. Nós, antropólogos, temos que lidar com tais diferenças quando trabalhamos em ONGs como essa. Talvez Claudia possa nos ajudar neste ponto. Claudia, fale-nos um pouco sobre a cultura de vocês do Brasil. Pessoal, prestem atenção para aprendermos sobre as diferenças com as quais nós, antropólogos, temos que lidar ao trabalhar com outras culturas e sociedades.

Claudia era eu, uma das autoras deste texto. Eu já passara da metade do curso de graduação em Ciências Sociais que cursava em Minas Gerais, no Brasil, e estava na Itália para cumprir um semestre de intercâmbio na Universidade de Bolonha, em 2008. Foi apenas ao ser interpelada sobre a cultura e sociedade do Brasil que percebi pela primeira vez que eu não me enquadrava (ou eles, antropólogos e antropólogas italianos, não me enquadravam) no “Nós antropológico”. Inversamente, eu era o Outro, ou um dos tantos Outros que constituem o objeto de estudo da disciplina antropológica: eu vinha do Bra-

---

<sup>5</sup> Agradecemos a quem elaborou os pareceres anônimos por nos ajudarem a desenvolver este ponto.

sil, não era ocidental como eles. Independentemente do que eu pensasse e dissesse, para eles eu não fazia parte daquele “nós antropólogos”, mas sim daquela cultura outra, brasileira, irredutivelmente diferente.

Ao longo dos anos de formação no Brasil, lendo textos sobre as populações estudadas pela disciplina (os Kachin e Chan da Ásia, os Nuer e os Ndembu do continente africano, os Tikopia e os Iatmul do pacífico sul) e textos sobre o ocidente (isto é, o que a cultura hegemônica de matriz europeia convencionou chamar assim), colegas estudantes, professores, professoras e eu sempre nos incluímos no “Nós antropológico”. Nunca problematizei minha inclusão automática nesse Nós. Penso inclusive que se tivesse um rompante inquisidor e me pusesse a questionar de que lado da oposição Nós *versus* Outros estaria, chegaria à conclusão de que eu certamente pertenceria ao “Nós antropológico”, posto que fazia parte da minoria da população mundial que tem acesso à educação ocidental formalizada em instituições como escolas e universidades.

No intuito de estudar ou ensinar sobre pessoas e coletivos historicamente marginalizados, a disciplina antropológica muitas vezes reifica diferenças e silencia esses grupos como Outros, reforçando estruturas hegemônicas violentas que, como ela própria já mostrou, têm consequências severas para uma parcela importante da população mundial. Assim, quando o ensino se dá através de perguntas como a que meu professor me fez, a disciplina reifica a alteridade e nega às pessoas que são tratadas como outras o direito de definirem a si próprias.

De fato, apesar de ter crescido no Brasil, não sou oficialmente brasileira: não tenho direito à cidadania, nem ao voto no país. Nasci na Itália, filha de pais italianos, avós italianos e assim por diante, até onde minha família se recorda. A cada dois anos, passei os verões na terra natal. Em família, mesmo no Brasil, falamos italiano. A despeito de tudo isso, naquele dia em Bolonha, para meu professor e colegas, eu era brasileira, parte da “cultura e sociedade dos brasileiros” que precisava da ajuda de ONGs. Ao me perguntar sobre “a sociedade e a cultura de vocês do Brasil” e ao se dirigir às demais pessoas na sala convidando a elas (mas não a mim) a “aprendermos sobre as diferenças com as quais Nós, antropólogos, temos que lidar ao trabalhar com outras culturas e sociedades”, meu professor e colegas explicitamente deixavam de me tratar como antropóloga, como sujeito, e passavam a me tratar como objeto: um objeto que não pensa, apenas espelha uma realidade.

Eu já conhecia o conceito do etnocentrismo e a literatura crítica pós-moderna, pós-colonial e feminista da segunda metade do século XX. Já tinha sido tratada com desdém por pessoas na Europa que não me consideravam tão branca como elas, ainda que no Brasil eu sempre tenha sido percebida como tal. O que me deixava atônita era que ali, naquela sala de aula, junto a pessoas que supostamente eram meus pares, eu não era nem antropóloga (ainda que em formação), nem italiana (embora meus documentos e história atestassem o contrário), porque eu vinha do Brasil.

A antropologia que converte grupos heterogêneos de alunas e alunos em Nós é a mesma que objetifica como *outras* as também heterogêneas pessoas com quem realiza pesquisa. No momento em que eu deixava de fazer parte da seita do “Nós antropológico”, eu percebia a violência que é recusar a uma pessoa sua condição de agente, isto é, tomá-la como *outra*. Na época, a lição não me tocou enquanto professora, mas sem dúvidas influenciou minha trajetória enquanto pesquisadora. Não faltaram apontamentos teóricos para isso e eu os aprendi nas mesmas universidades que me converteram antropóloga: a

palavra de ordem era “levar a sério o nativo” (Viveiros de Castro, 2002; Goldman, 2016; Holbraad & Pedersen, 2017).

Isto implicava formular as questões de pesquisa junto às pessoas com quem se faz pesquisa, a partir de suas inquietações, debatendo com elas tais questões (Bongianino, 2018), e não simplesmente escutar o que elas têm a dizer e depois pensar sobre isso a sós, a despeito do que elas sentem, pensam e querem. Gosto de pensar que não foi a conversão inicial, mas a adesão a essa nova ética de pesquisa que me transformou de fato na antropóloga que hoje sou. De um jeito ou de outro, a violência daquela situação em Bolonha era um sintoma de que a forma como se convenciona introduzir a teoria antropológica em sala de aula não educa as pessoas enquanto antropólogas, mas as converte à seita do seletº grupo que integra o cânone da disciplina – o “Nós antropológico”.

## Negando a alteridade – “para aprender antropologia você deve ser como nós”

No início do ano de 2018, dez anos depois da experiência de Claudia em Bolonha, eu, Amanda, assumi a disciplina de socioantropologia no curso de Turismo da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus de Nova Xavantina<sup>6</sup>. Munida de uma literatura que acompanhara os primeiros passos da minha graduação, recomendei a leitura das primeiras páginas do livro de Tzvetan Todorov (1983), chamado *A conquista da América: a questão do outro*. A primeira frase do livro é: “[q] uero falar da descoberta que o *eu* faz do *outro*” (grifos originais). Na sala, comecei o mito de origem da disciplina antropológica pelos encontros das Grandes Navegações, conectando-os aos pais fundadores da antropologia, grandes demiurgo europeus e estadunidenses, que haviam se dedicado ao estudo dos “selvagens” – que era como chamavam, de maneira preconceituosa e equivocada, eu ponderava, naturalmente, as populações que estudavam.

Narrado o mito, retomando a discussão das páginas de Todorov, escrevi em letras maiúsculas no quadro “NÓS X OUTROS” e me pus a discorrer sobre os “encontros antropológicos”. Minhas palavras ressoavam aquelas de minhas professoras(es) e, talvez, também as de suas professoras(es) . O meu entusiasmo diante da aula não durou mais que um minuto. Os rostos de alunas e alunos se contorciam em minha direção. “Alguma pergunta?” – indaguei. Seus rostos em silêncio quase me tocavam com seus olhares de incompreensão. Finalmente, um aluno afrouxou a face e falou: “Mas o Nós é... nós (e descreveu um círculo no ar que incluía ele e demais alunas e alunos)? Nós e os índios? Ou você e... (apontando agora para mim e descrevendo um círculo entre eu e o quadro negro, como se me unisse a quaisquer outras pessoas a quem eu estaria me referindo)?”.

Foi apenas quando confrontada pelo aluno que me dei conta do impropério que eu havia proposto. Minhas palavras pressupunham ser possível instituir naquela aula um elo de continuidade entre os pais fundadores da disciplina, eu, doutora vinda de uma capital do sudeste do Brasil, e minhas (meus) alunas(os) , composta por estudantes habitantes de um município repleto de indígenas no interior do

---

<sup>6</sup> Assiduamente frequentado por indígenas da etnia Xavante, o município de Nova Xavantina tem aproximadamente 20.000 habitantes e cresce a passos lentos em relação às cidades do entorno, grandes produtoras de gado e soja para exportação.

estado de Mato Grosso. Para piorar, tal continuidade era proposta em contraposição a um universo objetificado de Outros que incluía toda a variedade dos povos indígenas, apesar de haver, na sala ao lado, um aluno da etnia Xavante cursando a quarta fase do curso de Biologia.

Os primeiros anos de minha graduação já estavam distantes e, como tantas pessoas formadas como antropólogas no Brasil, minhas experiências de pesquisa tinham sido pautadas em princípios radicalmente distintos daquela separação que eu propunha em sala de aula como alicerce do pensamento antropológico (Horta, 2018, 2020). Em campo, fazer antropologia era aprender com as pessoas com quem eu me relacionava. Na sala de aula, porém, a antropologia enquanto experiência de aprendizagem conjunta (Ingold, 2016) cedia lugar a uma noção de conhecimento objetificada no encadeamento de conteúdos que pretendia cooptar estudantes – a despeito de quem fossem e a despeito dos seus modos próprios de conhecer –, para que pudesse ver o mundo “à maneira da antropologia”, isto é, à maneira canônica dos pais fundadores da disciplina.

O que me autorizava a postular, em sala de aula, tal continuidade, era o fato de eu ter sido ensinada assim. Aluna da mesma universidade e no mesmo período em que estudou Claudia, dizia-se de Nós e de Outros dentro das salas de aula sem muito questionamento. Pensando retrospectivamente, porém, imagino que é altamente improvável que, em uma turma de 40 pessoas de uma grande universidade, fôssemos – Claudia e eu, colegas, docentes – todos iguais.

Na sala de aula da Unemat, eu via que criar o “Nós antropológico”, apagando a diferença entre tais intelectuais, eu e cada discente, era um ato de violência. Antes disso, só o que eu percebia nesta comunhão forçosa era um ato de relação, de parentesco, de inclusão. Mas negar a diferença é também uma forma de dizer que o que é válido em ti é aquilo que coincide comigo, que nossas demandas são as mesmas e que, por isso, como formulou Zoe Todd (2015), “suas preocupações são inválidas”. Dizer de Nós apagava por completo a presença de minhas (meus) alunas(os) enquanto sujeitos históricos e sociais e apagava também a subjetividade das pessoas indígenas com quem, a título de exemplo, eu nos contrastava - pessoas com quem quase todos e todas nós ali tínhamos algum tipo de convivência diária<sup>7</sup>. Naquele dia, tal como o professor havia feito com Claudia na Bolonha de 2008, eu negava a minhas (meus) alunas(os) o direito e a possibilidade de definirem a si mesmos.

## A democratização das universidades brasileiras

Até pouco tempo, no Brasil, o acesso ao Ensino Superior era restrito à elite, majoritariamente branca, dos estados e cidades mais ricos do país (Silva, 2015; Fernandes, 2016; Oliveira, 2019). Nas últimas três décadas, porém, este quadro começou a mudar. Por um lado, a política de cotas (raciais, étnicas, socioeconômicas e para pessoas com deficiência) e o alargamento do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) levaram para dentro das universidades pessoas que se viam excluídas desse espaço. Por outro lado, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) abriu instituições de ensino superior fora dos grandes centros econômicos – a exemplo da

---

<sup>7</sup> Tal convivência é marcada por forte preconceito (cf. Oliveira, 2010). Ainda assim, as pessoas não-indígenas em Nova Xavantina lidam com a presença constante de indígenas xavante, tornando-se muito difícil invisibilizá-la em seus repertórios de relações sociais.

Universidade Federal do Recôncavo Baiano e da Universidade Federal do Oeste do Pará –, empregando docentes e atendendo à demanda regional por um Ensino Superior inclusivo e de qualidade.

A pesquisa no Brasil se transformou com este novo cenário, com mudanças nas agendas de pesquisa, na definição de prioridades e na produção do conhecimento acadêmico (Guarnieri & Melo-Silva, 2017). Mais do que isso, a presença nas universidades de pessoas que se recusam a ser homogeneizadas em rubricas como “brancos de classe média com acesso ao Ensino Superior” vem levando também ao questionamento de velhos hábitos da docência. Práticas antigas e cômodas passaram a ter de se justificar, encontrando maior resistência pela presença pensante e pela voz ativa dessas pessoas que ocupam a posição de alunas – e que, formadas, já ocupam a posição de professoras, contra a resistência do cânones disciplinar. Se assumirmos que educar é muito mais que treinar o desempenho de determinadas destrezas e que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim propiciar as condições para sua produção conjunta (Freire [1970] 2003; 1996), precisamos reconhecer que qualquer mudança no perfil das pessoas envolvidas (alunas e professoras) transforma, sem sombra de dúvidas, a aula que poderá, ali, acontecer.

A democratização do acesso às universidades destaca a necessidade de repensar a docência. Este é um movimento mandatório em todas as áreas e disciplinas, certamente, mas a disciplina antropológica tem um lugar fulcral neste universo. Isso porque ela tem se esforçado para abandonar um seu discurso *sobre* as populações (leia-se sobre as pessoas que pertencem ao coletivo com o qual a pesquisadora ou o pesquisador não se identifica), em prol da produção de um conhecimento colaborativo, oriundo da relação entre as pessoas envolvidas nas práticas de pesquisa.

Não por acaso, este movimento parece ganhar força justamente quando trabalhos antropológicos e de áreas afins, produzidos por pessoas que costumavam se ver excluídas destes espaços de produção de conhecimento, têm se avolumado e ganhado visibilidade no mundo acadêmico (Milanez *et al.*, 2019; Archibald Q’um Q’um Xiiem *et al.*, 2019; Mbembe, 2018; Santos, 2015; TallBear, 2015). Contudo, há poucos estudos e cursos sobre os impactos dessas transformações na docência e há um esforço ainda menor para a coletivização dessas transformações. Como afirmam Guilhermo Vega Sanabria e Luiz Fernando Dias Duarte (2019: 19), novas estratégias docentes são “felizmente cada vez mais frequente(s), mas infelizmente quase sempre improvisada(s)”. Contribuir e convidar a(o) leitora (leitor) para contribuir também para sanar esta lacuna é um dos objetivos do presente artigo.

No cenário atual da Educação Superior brasileira, torna-se cada vez mais difícil condicionar o ensino de qualquer disciplina ao postulado da identificação entre docentes e discentes. Não que as(os) muitas(os) alunas(os), professoras(es) fossem, antes, iguais – e que agora não sejam mais. O ponto é que, uma vez desvelado o fato de que jamais foram iguais, não é possível vela-lo outra vez. Não existe um Nós que se sustente em sala de aula, como mostram os relatos pessoais acima. Mais do que isso, esse Nós nunca existiu. Nesse sentido, as exclusões de gênero, de raça, de etnia, de classe, de pessoas com deficiência, dentre tantas outras que atravessam os meios acadêmicos e que são perpetradas pelas duas estratégias que intitularam os relatos de nossas experiências acadêmicas, isto é, a reificação da alteridade e a negação da alteridade, parecem ter um papel significativo na reprodução contínua das desigualdades

e violências que caracterizam o cânone normativo da antropologia<sup>8</sup>. Como muitas(os) autoras(es) já mostraram, os espaços privilegiados de produção e ensino de conhecimento antropológico seguem sendo, em todo o mundo, dominados por homens brancos da classe média escolarizada (Chua & Mathur, 2018).

A inclusão que condiz com os avanços teóricos da disciplina não pode se dar nos termos do grupo que detém o poder econômico, social ou político, mas deve ser conduzida necessariamente da maneira que interessa às pessoas incluídas, abrindo espaço para a possibilidade de subversão do que o cânone normativo tende a impor sobre a disciplina. Nesse processo produtivo e transformador que inclui, sem impor a homogeneização, note-se, nada impede que as pessoas incluídas acessem domínios que tendiam a ser considerados marcas exclusivas do Nós, como o dinheiro, a educação formal ocidental, o cristianismo, a internet, a medicina moderna, as caminhonetes, as academias de ginástica ou quaisquer outras dimensões e espaços existenciais.

Reconhecer a diversidade que compõe a sociedade – destacadamente a brasileira – e, ainda que em níveis muitos menores e sub representados, compõe hoje também as salas de aula, não é, em nenhuma instância, reificar a alteridade. Dizemos aqui de uma alteridade “em presença”, em relação e, portanto, uma alteridade que não se pode isolar em oposição a um mundo moderno fatalmente solipsista aglutinado sob a égide de um nebuloso Nós e oposto ao universo igualmente nebuloso dos Outros. Reconhecer a diversidade também não é, de forma alguma, a negação da alteridade, num projeto que abraça a todas as pessoas numa igualdade sufocante, cujos termos são definidos por aquelas com maior poder e maior voz. Em ambos os casos, o que se passa é a imposição da dualidade Nós *versus* Outros, que em qualquer de suas atualizações acaba por prescrever categorias avessas à produção de conhecimento antropológico, seja em pesquisa ou ensino. Reconhecer a diversidade implica relacionar-se com ela por um enquadramento distinto ao da oposição que há décadas molda a estratégia de ensino de introdução à teoria antropológica.

A proposta aqui é a seguinte. Se a disciplina antropológica tem buscado abrir mão da prática de objetificação das pessoas com quem realiza pesquisa – recusando-se à reificação dessas pessoas como *outras* e acolhendo suas múltiplas vozes e demandas em busca de formas de produzir conhecimento *com* elas e não *sobre* elas –, cabe ainda abrir mão da conversão de nossas alunas e alunos ao “Nós antropológico”. Tal aposta é essencial para que seja possível produzir, também em sala de aula, conhecimentos colaborativos, através do engajamento entre modos distintos de agir e de conhecer. Essa aposta corresponde a um caminho de ensino e aprendizagem no qual, ao invés de converter à seita (e às culpas do “Nós antropológico”) para depois libertar o pensamento que estudantes têm sobre a disciplina, são rechaçadas atitudes que contribuem para a conversão primeira. Para tal, é preciso olhar a literatura com novos olhos e ensinar as pessoas em sala de aula – quer sejam futuras antropólogas, quer não – a olhar para a literatura também deste modo.

---

<sup>8</sup> O cânone normativo da antropologia se refere ao que Ribeiro e Escobar (2008) chamaram antropologia hegemônica, um “conjunto de formações discursivas e práticas institucionais associadas com a normalização da antropologia acadêmica levada a cabo principalmente nos Estados Unidos, o Reino Unido e a França” (tradução nossa). Ver também Restrepo e Escobar (2004; 2005).

Como mostraram Grünwald e Benites (2017), ecoando Wagner (2010 [1981]), por muito tempo a disciplina antropológica se atribuiu a tarefa de investigar aquilo que artificiosamente atribuiu aos Outros e chamou, por sua própria conta, de ‘cultura’. “Mas nesse caso, e para todos os efeitos apenas uma dessas ‘culturas’ é tida como capaz de reflexionar sobre essa relatividade. E esta é, justamente, aquela de onde vem, primordialmente, os antropólogos” (Grünwald & Benites, 2017: 105). Esse argumento não é mais, porém, unanimidade, quão menos entre as pessoas que não se identificam com o cânone da antropologia. Por isso, rejeitamos práticas de ensino que proponham qualquer tipo de identificação com os pais fundadores coloniais da disciplina. É preciso lê-los e dialogar com eles, sem, por isso, identificar-se com o “Nós antropológico”. Para tanto, argumentamos que é preciso destacar a dimensão propositiva da descolonização, de modo que não seja preciso pressupor a violência colonial para apenas então lutar contra ela. Nesse sentido, há muito para aprender com o movimento indígena.

## Renascimento indígena

Ao longo da década de 2010, a indicação de trabalhos de artistas indígenas para prêmios de alto prestígio trouxe à tona o que a mídia internacional anunciou como um “renascimento indígena”. O mundo todo parece acompanhar, hoje, a produção indígena nas artes plásticas (como o projeto Mira! Artes Visuais Contemporâneas dos Povos Indígenas, discutido por Almeida, 2014), na literatura (a exemplo de Kopenawa & Albert, 2010; 2013; 2015), na música (como o disco premiado de Jeremy Dutcher e o rap indígena Guarani e Kaiowa, conforme analisam Oliveira, 2016 e Guilherme, 2017) e na academia (Mehinaku, 2010; Outakoski, 2015; Simpson, 2014; TallBear, 2015; Todd, 2014, 2015; Corrêa Xakriabá, 2018). Na disciplina antropológica, por sua vez, tal renascimento é tido como uma dimensão de um fenômeno mais amplo ligado à autodeterminação política destes povos (Clifford, 2013).

O fenômeno se vê nas redes sociais através de hashtags que se tornaram tendência nas Américas, como #dontrushchallenge e #passthebrushchallenge. Nestas postagens, indígenas aparecem com roupas tipicamente modernas e, em seguida, por uma montagem do vídeo, ressurgem com seus trajes tradicionais (Localish, 2020; Sururás do Tapajós, 2020). A ampla difusão destes vídeos manifesta o reconhecimento da autodeterminação étnica como motivo de orgulho e admiração para indígenas e não indígenas. Vê-se também o fenômeno na indicação do Cacique Raoni Metuktire, do povo kayapó, ao prêmio Nobel da paz nos anos de 2019 e 2020<sup>9</sup>. A presença contundente de indígenas nas Conferências Mundiais do Clima realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) também reforçou o protagonismo indígena e sua crescente participação enquanto atores globais nos debates sobre a urgência da preservação ambiental.

Falamos de um fenômeno global, de modo que em cada povo, em cada comunidade, ele se apresenta, obviamente, com seus contornos próprios. Além disso, é importante destacar que as raízes do renascimento indígena remontam aos anos 1980. À época, questões relacionadas ao meio ambiente e aos

<sup>9</sup> No lançamento da campanha de 2019, a Fundação Darcy Ribeiro destacou que Raoni “dedicou sua vida à luta pelos direitos dos indígenas e pela preservação da Amazônia” (Vicente, 2019). O vencedor, no entanto, foi Abiy Ahmed Ali, primeiro-ministro da Etiópia.

direitos das minorias étnicas começavam a romper as fronteiras nacionais e ONGs passavam a apoiar projetos que combinavam o desenvolvimento social dos povos tradicionais com a preservação ambiental. No Brasil, a década de 1980 foi marcada também pela virada demográfica dos povos indígenas, que até pouco antes julgava-se estarem fadados à extinção (Ribeiro, 1977: 445). Igualmente notáveis são os casos de grupos no Caribe e na Tasmânia, exemplos clássicos de povos que teriam desaparecido com o genocídio colonial, mas que seguem vivos, ativos e resistentes, segundo mostram trabalhos recentes (Forte, 2005, 2006; Roche *et al.*, 2018). De fato, o crescimento populacional de minorias étnicas é uma tendência mundial associada ao renascimento indígena e às mudanças políticas e econômicas trazidas pelo capitalismo tardio, sobretudo nas últimas décadas do século XX.

Apesar da grave ofensiva anti-indígena movida pelo interesse econômico de setores ligados ao agronegócio, à mineração, etc. (Bonilla & Capiberibe, 2015), os povos indígenas no Brasil não apenas resistem: eles também florescem. O lugar de fala por eles ocupado hoje, com muita luta, não tem se limitado a denunciar as inumeráveis violências que sofrem, nem em lutar pela sua continuidade física em face ao ideal de progresso que comanda o país. Mais do que reagir, os povos indígenas no Brasil colocam em cena o mundo que habitam, suas formas produtivas – e não destrutivas, como as do discurso desenvolvimentista – de existir junto ao que pessoas partidárias da cultura hegemônica de matriz europeia convencionaram chamar natureza.

Ailton Krenak (2020) diz “já vi pessoas ridicularizando: ‘ele conversa com árvore, abraça árvore, conversa com o rio, abraça a montanha’ como se isso fosse uma espécie de alienação”. Mais do que negar a chacota que lhe fazem, o autor afirma categoricamente: isso não é alienação, “essa é a minha experiência de vida”. Krenak vive à beira do Rio Doce, vítima do rompimento da barragem de rejeitos da Samarco Mineração. Estabelecer uma relação com o rio, seja pela escuta, pelo desfrute, pelo afeto, parece ser uma de suas “Ideias para adiar o fim do mundo”, parafraseando o título de outra publicação sua (Krenak, 2019). Este exemplo evidencia a dimensão propositiva, dinâmica e criativa do renascimento indígena, que se orienta para a construção do presente, sem por isso minimizar as violências do passado.

O renascimento indígena, assim, instiga a imaginar um projeto de docência liberta da tarefa de identificar alunas e alunos a intelectuais de outrora, com suas culpas coloniais, para depois louvar a crítica e o arrependimento diante dos tantos atos de violência que acompanham o desenvolvimento da disciplina. É possível operar uma descolonização que reconhece o passado, e que ao mesmo tempo apresenta uma agenda propositiva – como argumentamos aqui. Apresentar os pais fundadores da antropologia sem ter que converter discentes requer quatro certezas: 1) a de que a produção do conhecimento antropológico no presente não precisa assumir as culpas de certas pessoas e instituições do passado para se sustentar; 2) a de que antropólogas(os) não precisam se identificar com quem protagonizou os atos coloniais e imperialistas do início do século XX (e além); 3) a certeza também de que tais violências não serão esquecidas e que nada há de tirar a culpa<sup>10</sup> de quem as cometeu; 4) e, por fim, a de que as pessoas não se fazem menos antropólogas, por não se identificarem com o “Nós antropológico”. A disciplina precisa narrar suas histórias sem dividir o mundo – a sala de aula – em equipes de pessoas

---

10 Sobre a imprescritibilidade e irreversibilidade da culpa nos crimes contra a humanidade ou crimes de genocídio ver Ricoeur (2007).

empoderadas supostamente iguais, em oposição a pessoas de diferença irredutível, cujas vozes são historicamente silenciadas. Esta narrativa divisionista reifica o ato de calar-lhes a voz.

A democratização das universidades brasileiras, o renascimento indígena e os relatos pessoais apresentados acima se alinham com trabalhos publicados, teses e dissertações produzidas nas últimas décadas que se apropriam do passado colonizador da disciplina antropológica como potência de vida e liberdade. Juntos, todos estes movimentos mostram que, mais do que nunca, é hora de garantir que os modos de ensinar e aprender se tornem mais condizentes com os desenvolvimentos críticos da disciplina. Embora esses movimentos já venham produzindo efeitos importantes nas práticas de pesquisa, nós, Amanda e Cláudia, argumentamos que seus efeitos ainda não foram plenamente incorporados às práticas de ensino. A agenda propositiva de resistência que caracteriza o Renascimento indígena inspira a pensar também modos de ensinar e aprender antropologias, no plural, que não precisem reproduzir a violência para lutar contra ela.

## Para aprender e ensinar antropologias

Enfatizar a dimensão propositiva dos discursos de resistência: esta é uma questão urgente para uma agenda de atuação antropológica voltada para o combate dos processos de violência, dominação e exploração que impregnam suas raízes político-epistemológicas e suas práticas de ensino tradicionais. Conforme aprendemos nos cursos introdutórios e mencionamos na primeira parte deste artigo, a crítica é intrínseca à história da disciplina que, a partir dos anos de 1960, passou a responder com a devida atenção aos gritos das pessoas que eram usualmente tidas como seu objeto de estudo, que refutavam a suposta neutralidade da ciência e que combatiam o ocultamento dos corpos e das vozes de populações historicamente marginalizadas. Uma destas pessoas foi Archie Mafeje, antropólogo sul-africano que confrontava a teoria antropológica pós-moderna, argumentando que faltava a ela reconhecer o papel das próprias comunidades nativas na descolonização do pensamento antropológico (Mafeje, 2001).

Mas a obra de Mafeje traz mais que a denúncia das práticas coloniais da antropologia pós-moderne, centradas na diferença irredutível entre quem traduz a experiência (dos Outros) ao texto, e quem a vive. Através do conceito de africanidade, o autor opera a recusa da colonização, para trazer à tona o aspecto positivo e propositivo da “africanidade” e da contribuição epistemológica africana (Mafeje, 2008). Assim, Archie Mafeje propõe a negação da negação, isto é: negar que às populações africanas seja negada a agência sobre suas existências. Há aqui uma ressonância entre o conceito de “africanidade” e o renascimento indígena que apresentamos na seção anterior, na medida em que ambos configuraram resistências propositivas e criativas.

No mesmo sentido, ao invés de desconstruir ou desconverter alunas e alunos, propomos a negação da negação da voz às minorias – sejam elas de raça, de etnia, de classe, de condição do corpo, do lugar de moradia, da língua falada. Propomos a negação da conversão mesma à seita do “Nós antropológico”, pois, ainda que momentânea, tal conversão reifica a colonização primeira que impregna as raízes da disciplina. É possível falar do passado sem para isso replicá-lo (sequer por um momento) no presente. O movimento de Mafeje, que tanto se alinha às nossas palavras e intenções aqui, é propositivo

e combativo: uma ontologia pautada na constatação de que o mundo a todo tempo se transforma e de que não existe nenhuma diferença a priori capaz de separar as pessoas entre Nós e Outros, entre pesquisadoras e pessoas com quem realizam pesquisas – nem entre alunas e professoras, acrescentaríamos.

Retomar o argumento de Archie Mafeje à luz dos desenvolvimentos críticos da disciplina implica atuar ativamente para a inclusão transformadora e para a crítica propositiva que interessa a nós, neste texto e em nossa atuação como antropólogas. Para este autor e para outras vozes que nele ecoam, a etnografia deveria servir como meio de modificar as formas acadêmicas e ordinárias de conhecer e, portanto, de transformar a capacidade da disciplina de intervir e alterar o *status quo* (Borges *et al.*, 2015). Nesse artigo, argumentamos que este movimento deve ser instituído também, cada vez mais, nas salas de aula, levando professoras e professores a se recusarem a apresentar a disciplina antropológica como um jogo no qual é preciso necessariamente escolher o seu time: o time do Nós ou o time dos Outros.

Há antropólogas e antropólogos que afirmam que o Nós é uma metáfora necessária, que serve para se referir àquilo que é dado, estabelecido como norma em uma sociedade. Em contraponto, entendemos que recusar o Nós, ainda que metafórico, implica também recusar a rigidez da matriz epistemológica canônica, assumindo que ela é o tempo todo subvertida por quem dela se apropria. O cânone não parece ter interesse na abertura do Nós a outras formas de pensar, mas esta abertura não é uma escolha, ela acontece enquanto escrevemos estas linhas – e acontece enquanto vocês as leem –, a custo de grito, suor e sangue das pessoas muitas vezes chamadas de minorias, mas que na prática, numericamente, constituem a maioria esmagadora da população mundial.

Nesse sentido, a proposição de Dipesh Chakrabarty (2000) de “provincializar” a Europa é iluminadora. Ela implica localizar historicamente o pensamento e a experiência europeus, de modo que docentes não apresentem a disciplina como coincidindo com aquela produzida por pessoas da Europa. Concordamos que realizar este exercício é essencial, sobretudo quando falamos de salas de aula onde os privilégios tendem a inclinar discentes a se perceberem como social, cultural, racial e economicamente superiores.

É preciso também recusar a apresentar a disciplina antropológica como coincidindo com aquela produzida por pessoas que, fora da Europa, protagonizam a cultura de matriz europeia (leia-se pessoas que, em qualquer local do mundo, são privilegiadas de acordo com padrões hegemônicos globalizados vinculados à branquitude e ao capitalismo). Antropólogas e antropólogos formam hoje uma comunidade transnacional e aberta, não um séquito restrito. Existem inúmeras pessoas – aquelas com quem se realiza pesquisas, bem como alunas, professoras e pesquisadoras – que lutam pela simetria destas diferentes posições e pelo reconhecimento de que todas podem aprender umas com as outras.

Conforme tantas outras críticas já ressaltaram, porém, não basta apenas desprovincializar, pois a dominação geopolítica é apenas uma das tantas dimensões que abafam as liberdades das populações historicamente marginalizadas. Sendo assim, é preciso atentar-se para as particularidades de cada sala de aula, de cada sujeito presente, como antropólogas e antropólogos têm mostrado ser possível fazer em campo. Lembremos a bela formulação de Tim Ingold (2016: 407) para quem a antropologia seria uma “prática de educação”. Educação, aqui, tem o sentido forte que ressoa Paulo Freire (2003 [1970], 1996): uma educação que não pretende transferir conhecimentos de uma pessoa a outra, mas produzir

conhecimentos e transformar os sujeitos (que enquanto tal são sempre históricos e sociais) envolvidos no ato de os produzir.

Junto com Ingold, entendemos que é preciso fazer antropologias de múltiplas formas em campo, compartilhando a aprendizagem entre as pessoas envolvidas nas práticas de pesquisa; e que é preciso também fazer múltiplas antropologias em sala de aula, pela colaboração ativa entre professoras e professores, alunas e alunos, em ordem de levar adiante, na prática, a coprodução de conhecimento à qual se propõem, hoje, as antropologias engajadas em minimizar assimetrias e pluralizar saberes, estruturas e caminhos.

Ao buscar consolidar essa transformação, é fundamental que as salas de aulas, em qualquer nível acadêmico e contexto didático, tragam para o primeiro plano as ditas “antropologias sem história” (Krotz, 1997: 240). A expressão de Krotz é abertamente irônica pois se refere às antropologias historicamente caladas e invisibilizadas sob as cortinas do cânone hegemônico, aquele que repetido nas salas de aula de muitos cantos do mundo – de matriz europeia. Falar em antropologias é uma forma de começar a abrir os caminhos para o reconhecimento da pluralidade de formas de produzir conhecimento conjuntamente e para a variedade de efeitos – vidas, destinos, produtos, ideias, movimentos – que estes saberes podem engendrar.

O que queremos dizer com tudo isso, na prática? Queremos dizer que é possível um projeto de ensino liberto da tarefa de criar uma identificação entre os intelectuais fundadores da disciplina antropológica e estudantes do presente. Para tal, é preciso localizar os debates de cada antropologia no tempo e no espaço. É preciso discutir com alunas e alunos quais são as imagens de antropologias que se depreendem de cada autora e autor, de cada obra, de cada texto, no limite. Afinal, bem sabemos, uma mesma autora ou um mesmo autor pode ser fonte de diferentes antropologias, criando em sua obra diferentes imagens de humanidade, ainda que por extensão – e é preciso enfatizar esse ponto em sala de aula.

Tudo isso quer dizer que as salas de aula devem incluir um debate sobre os modos como essas noções de antropologias e de humanidades condicionam a prática da disciplina (em campo, em sala de aula, no gabinete ou em qualquer lugar) e a relação com os saberes nativos. Abordar esses pontos nas ementas das disciplinas e estar aberta e aberto para ouvir as alunas e alunos, transformando a cada instante os programas didáticos a partir desta escuta, é crucial para transformar as salas de aula em espaços onde as pessoas possam se engajar umas com as outras, e com a literatura, a partir de seus próprios lugares históricos e sociais.

Nosso argumento é que os conteúdos apresentados não devem reproduzir outras aulas, ainda que bem sucedidas, dadas em outros contextos, com outras professoras e professoras, alunas e alunos. O foco deve ser na relação que as pessoas estabelecem com os conteúdos a partir de seus próprios lugares históricos e sociais, para que possam produzir conhecimentos juntas, da mesma forma como as antropólogas e os antropólogos fazem em campo, junto das pessoas com quem realizam pesquisas.

Por exemplo, em 2008, na sala de aula em Bolonha, o professor poderia ter convidado as alunas e os alunos a pensar sobre quem são as pessoas chamadas de *outras*. Assim, poderia ter perguntado a todas as pessoas ali presentes – e não apenas a uma delas que fora pressuposta como interlocutora pri-

vilegiada, no caso eu, Claudia – sobre o que sabiam sobre a cultura e a sociedade das populações em que atuam ONGs. Com base na escuta de alunas e alunos, o professor poderia ter discutido os estudos realizados em determinadas periferias brasileiras, que apresentam a complexidade da vida travada ali, a história do surgimento dessas comunidades e os desejos, ansiedades e projetos de futuro das mesmas.

De maneira análoga, em 2018, na sala de aula em Nova Xavantina que se iniciava com um texto de Todorov, a professora poderia ter conduzido a aula através das seguintes perguntas: quem são essas pessoas a quem Todorov chama de *outras*? O que sabemos sobre elas através destes textos? Qual estatuto de humanidade é concedido a elas e o que isto implica em termos de dignidade, de autonomia, de reconhecimento de seu direito de decidir sobre seus próprios destinos? Questões como essas trazem para o primeiro plano a humanidade das pessoas a quem a antropologia canônica muitas vezes chama de *outras*.

Nas salas de aula, ao abordar os pioneiros da disciplina e autoras e autores nativos, historicamente excluídos dos principais espaços de produção e de difusão de conhecimento antropológico, docentes poderiam debater as relações entre as pessoas envolvidas na pesquisa antropológica. Poderiam também fazer perguntas sobre as relações de pesquisa em cada bibliografia analisada. Poderiam assim, com base na escuta, enfatizar as relações produtivas e criativas ou destrutivas e colonizadoras, bem como as relações de poder envolvidas na produção destes conhecimentos.

Professoras e professores convidam com frequência as alunas e os alunos a se imaginarem como pesquisadoras e pesquisadores em campo. Não seria interessante propor o exercício simétrico, no qual todas as pessoas na sala de aula se colocariam no lugar das populações sobre as quais as antropologias produzem conhecimento? Experimentar uma versão simulada da relação antropológica e ocupar suas diferentes posições pode contribuir para a humanização das pessoas envolvidas e para o reconhecimento das violências perpetradas pela objetificação das pessoas e do conhecimento, por exemplo, ao adotar dicotomias como Nós e Outros. Quão enriquecedor seria se estudantes da Universidade de Bolonha em 2008 tivessem sido convidadas(os) a imaginar uma ONG estrangeira que as tomasse como público-alvo? Ou ainda se discentes na Unemat, em 2018, tivessem sido convidadas(os) a imaginar uma pesquisa qualitativa realizada junto com elas próprias, vendo a potência de um trabalho antropológico colaborativo ganhar força em sua formação?

Seja na Universidade de Bolonha em 2008, seja na Unemat em 2018, seria possível desenvolver junto a estudantes questionamentos sobre qual a perspectiva de futuro projetada em cada obra. Ao abordar um programa didático que prevê a leitura dos pais fundadores da disciplina e de autoras(es) pertencentes a grupos historicamente marginalizados, é possível e positivo instigar a reflexão crítica sobre as perspectivas de futuro que, em cada caso, as antropologias localizadas projetam sobre as populações com as quais produzem conhecimento. Tais populações estão destinadas a um enquadramento evolucionista? A um desenvolvimentismo unidirecional capitalista e ocidental? À possibilidade de se recriar constantemente em seus próprios termos?

Na mesma medida em que certas pesquisas podem contribuir ou minar a emancipação e a autonomia de um coletivo, a forma de ensinar também pode ter consequências para o modo como as pessoas se relacionam com conhecimentos e projetos de vida que não coincidem com os seus. Questões

como as elencadas acima permitem debater as condições de produção destes conhecimentos durante aquilo que a antropologia canônica convencionou chamar de “trabalho de campo” ou, ainda, em quaisquer outros lugares onde a aprendizagem colaborativa possa ser colocada em prática, como na sala de aula. Este projeto de docência é a proposta deste artigo para ajudar a transformar o modo como a disciplina é convencionalmente ensinada em sala de aula, permitindo a todas as pessoas aprender e ensinar antropologias específicas e localizadas.

*Amanda Horta é Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ) e pesquisadora do Laboratório de Alteridades da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA).*

*Claudia Bongianino é Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e atualmente atua na Fundação Renova. Também é pesquisadora no Laboratório de Antropologia e História do Museu Nacional (LAH/MN/ UFRJ).*

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M. I. de. (2014). Mira! – Artes Visuais Contemporâneas dos Povos Indígenas. Introdução. *Mundo Amazônico*, 5, 185-188.
- Archibald Q’um Q’um Xiem; Archibald, J-A.; Lee-Morgan, J.; & De Santolo, J. (2019). *Decolonizing Research: Indigenous Storywork as Methodology*. Zed Books.
- Asad, T. (org.). (1973). *Anthropology and the colonial encounter*. London: Ithaca Press.
- Bongianino, C. (2018). *Deus e Outros parentes invisíveis* (Tese de Doutorado). Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Borges, A.; Costa, A.; Couto, G.; Cirne, M.; Lima, N.; Viana, T.; & Paterniani, S. (2015). Pós-Antropologia: as críticas de Archie Mafeje ao conceito de alteridade e sua proposta de uma ontologia combativa. *Sociedade e Estado*, 30(2), 347-369. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015000200005>
- Capiberibe, A. & Bonilla, O. (2015). A ocupação do Congresso: contra o quê lutam os índios? *Estudos Avançados*, 29(83), 293-313. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142015000100014>
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton, Princeton University Press.

- Chua, L., & Mathur, N. (2018). *Reimagining Alterity and Affinity in Anthropology*. Front Cover. Oxford, New York: Berghahn Books.
- Clifford, J. (2013). *Becoming Indigenous in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, B.; Laws, M. C., & Ntakirutimana, R. (2020). Becoming “Historically Marginalized Peoples”: examining Twa perceptions of boundary shifting and re-categorization in post-genocide Rwanda. *Ethnic and Racial Studies* 44(4), 576-594. <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1767798>
- Corrêa, M. (1997). Dona Heloisa e a pesquisa de campo. *Revista de Antropologia*, 40(1), 11-54. <https://doi.org/10.1590/S0034-77011997000100002>
- Corrêa Xakriabá, C. N. (2018). *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Costa, S. (2006). Des provincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 21(60), 117-134. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092006000100007>
- Dewulf, J. (2006). Por vozes nunca dantes ouvidas: a viragem pós-colonial nas ciências humanas. In A. L. Amaral & G. Cunha (orgs). *Estudos em homenagem a Margarida Llosa* (131-140). Porto: Universidade do Porto.
- Fernandes, L. C. (2016). *Cotistas e Não Cotistas: Qual o Desempenho dos Alunos do IFMT?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Forte, M. (2005). *Ruins of Absence, Presence of Caribs: (Post)Colonial Representations of Aboriginality in Trinidad and Tobago*. Miami: University of Florida Press.
- Forte, M. (2006). ‘Introduction: The dual absences of extinction and marginality – what difference does an indigenous presence make?’ In *Indigenous Resurgence in the Contemporary Caribbean: Amerind Survival and Revival* (pp 1–18). New York: Peter Lange.
- Freire, P. ([1970] 2003). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Edições Paz Terra.
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Goldman, M. (2016). *Mais alguma antropologia: ensaios de geografia do pensamento antropológico*. São Paulo: Ponteio.

Grünewald, L., & Benites, A. C. (2017) Anti-equivalências. Sobre duas antropologias. *Ñanduty*, 5(6), 103-118. <https://doi.org/10.30612/nty.v5i6.6876>

Guarnieri, F. V., & Melo-Silva, L. L. (2017). Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar Educacional*, 21(2), 183-193. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>

Guilherme, J. C. (2017). *A poética da luta: rap indígena entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Harari, Y. N. (2014). *Sapiens: A brief history of humankind*. Nova Iorque: Random House.

Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 07-41. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>

Holbraad, M., & Pedersen, M. A. (2017). *The Ontological Turn: An Anthropological Exposition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Horta, A. (2018). *Relações indígenas na cidade de Canarana (MT)*. (Tese de Doutorado). Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Horta, A. (2020). *Oengman Menen: vê seu caminho. Apontamentos sobre a vida e as mortes das mulheres ikpeng*. Brasília: Gráfica Movimento.

Hymes, D. (org.). (1974). *Reinventing anthropology*. New York: Vintage.

Ingold, T. (2016). “Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia”. *Educação*, 39(3), 404-411. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21690>

Kopenawa, D., & Albert, B. (2010). *La chute du ciel. Paroles d'un chaman yanomani*, Paris: Plon.

Kopenawa, D., & Albert, B. (2013). *The falling sky: words of a Yanomami shaman*. Massachusetts-London: Belknap Press.

Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). *A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras.

Krenak, A. (2019). *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Cia das Letras.

Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia das Letras.

Krotz, E. (1997). Anthropologies of the South: Their Rise, Their Silencing, Their Characteristics. *Critique of Anthropology*, 17(3), 237-351. <https://doi.org/10.1177/0308275X9701700302>

Localish. (2020) *Native American Girls Transform into Traditional Clothing*. Youtube, 20 de abril. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9Gaeuc7TsTc>

Mafeje, A. (2001). *Anthropology in post-independence Africa: end of an era and the problem of self definition*. Nairobi: Heinrich Böll Foundation; Regional Office East and Horn of Africa.

Mafeje, A. (2008). Africanity: a combative ontology. *Codesria Bulletin*, 3-4, 106-110.

Maruyama, H., & Kroik, Å. V. (2018). *Indigenous Efflorescence*. Beyond revitalization in Sapmi and Ainu Mosir. Camberra: ANU Press.

Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. São Paulo: n-1 Edições.

Mehinaku, M. (2010). *Tetsualü: pluralismo de línguas e pessoas no Alto Xingu* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Milanez, F., Sá, L., Krenak, A., Cruz, F. S. M., Ramos, E. U. & Pataxó, G. S. (2019). Existência e diferença: O racismo contra os povos Indígenas. *Revista Direito e Práxis* 10(3). 2161–2181. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43886>

Vicente, J. P. (2019). Quem é Raoni Metuktire, caiapó apontado como candidato ao Nobel da Paz. *National Geographic*. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2019/10/quem-e-raoni-metuktire-caiapo-apontado-como-candidato-ao-nobel-da-paz> Acesso: abr. 2020.

Oliveira, A. L. M. de. (2019). *Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Oliveira, L. de. (2016). Bro Mc's rap indígena: O pop e a constituição de fóruns cosmopolíticos na luta pela terra Guarani e Kaiowa. *Revista eco pós. Cultura POP*, 19(3), 199-220. [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/view/3790](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/3790)

Oliveira, N. A. de. (2010). Ser Xavante, morar e estudar na cidade: os Xavante em Nova Xavantina/MT. *Patrimônio e Memória*, 10(2), 235-253.

Outakoski, H. (2015). Davvisámegielat čálamáhtu konteaksta [The context of North Sámi literacy]. *Sámi diedalaš áigečála*, 1, 29-59.

Peirano, M. (2006). Um ponto de vista sobre o ensino da antropologia. In M. P. Grossi, A. Tassinari, & C. Rial (orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras* (77-104). Blumenau: Nova Letra.

Restrepo, E., & Escobar, A. (2004). Antropologías en el mundo. *Jangwa Pana*, (3), 110-131.

Restrepo, E., & Escobar, A (2005). Other Anthropologies and Anthropology Otherwise: Steps to a World Anthropology Network. *Critique of Anthropology*, 25(2), 99-129. <https://doi.org/10.1177/0308275X05053009>

Ribeiro, D. (1977). *Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Vozes.

Ribeiro, G. L., & Escobar, A. (2008). *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*. Popayán: Diseño Grafico e Impresiones.

Ricoeur, P. (2007). *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp.

Santos, A. B. dos. (2015). *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI, UnB.

Silva, G. U. L. da. (2015). *O desempenho e as cotas: o caso da UFSC*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Simpson, A. (2014). *Mohawk Interruptions. Political life across the borders of settler States*. Durham and London: Duke University Press.

Stengers, I. (2011). *Cosmopolitics II*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Surarás do Tapajós. *Challenge - Mulheres Indígenas*. Youtube, 7 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h0aq54D3e70>

TallBear, K. (2015). Dossier: Theorizing Queer Inhumanisms: An Indigenous Reflection on Working Beyond the Human/Not Human. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 21(2-3), 230-235.

Todd, Z. (2014). Indigenizing the Anthropocene. In H. Davis & E. Turpin. (ed). *Art in the Anthropocene: Encounters Among Aesthetics, Politics, Environment and Epistemology* (pp. 241-254). London: Open Humanities Press.

Todd, Z. (2015). The We and Them of Anthropology. *Savage Minds*. May 16, 2015. Disponível em: <https://savageminds.org/2015/05/16/the-we-and-them-of-anthropology>. Acesso em: abr. 2020.

Todorov, T. (1983). *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes.

Vega Sanabria, G., & Dias Duarte, L. F. O ensino de Antropologia e a formação de antropólogos no Brasil hoje: de tema primordial a campo (possível) de pesquisa (antropológica). *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB*, 90(3), 1-31. <https://doi.org/10.17666/bib9010/2019>

Viveiros de Castro, E. (2002). O nativo relativo. *Maná*, 8(1), 113-148. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132002000100005>

Wagner, R. (2010 [1981]). *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify.

## PARA APRENDER E ENSINAR ANTROPOLOGIAS

**Resumo:** Este artigo explora relatos sobre experiências acadêmicas das autoras para refletir sobre formas de aprender e ensinar antropologias capazes de incorporar seu potencial reflexivo à prática docente. Em diálogo com autores e autoras que analisam criticamente as raízes coloniais da disciplina, argumentamos que o método de ensino ancorado na dualidade Nós *versus* Outros tende a produzir antropólogas e antropólogos identificadas com o Nós nessa dualidade e isso é politicamente perigoso. Realizada sobre o pano de fundo da democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil e do fenômeno do “renascimento indígena”, a análise enfatiza o crescente protagonismo das populações originárias nos debates globais e argumenta pela necessidade de recusar o método hegemônico de ensinar antropologia. Por fim, sugerimos orientar os cursos introdutórios para a pluralidade de antropologias que compõem este campo de conhecimentos e suas condições de produção.

**Palavras-chave:** Teoria Antropológica; ensino de Antropologia; conhecimento; democratização da educação; renascimento indígena.

## LEARNING AND TEACHING ANTHROPOLOGIES

**Abstract:** Based on two ethnographic cases about the authors own academic experiences, this paper aims to debate the importance of alternative Anthropological learning and teaching strategies in order to achieve the full reflexive potential of the discipline. In dialogue with scholars who critically reflect about Anthropology's colonial roots, we argue that the method of teaching Anthropology anchored on the duality between the Us and Them tends to produce anthropologists who identifies with the Us in this duality, a politically dangerous practice. The backgrounds of our analysis are the Brazilian democratization of universities and the phenomena of “Indigenous Renaissance”, which stresses Original Populations centrality as actors in global debates. Finally, we contend that we need to reject such hegemonic method of teaching anthropology and invite teachers to orient undergraduate programs towards the plurality of anthropologies that composes this field, and its conditions of production.

**Keywords:** Anthropological Theory; Anthropology Teaching; knowledge; democratization of universities; indigenous renaissance.

RECEBIDO: 29/04/2020

APROVADO: 20/01/2021

# Perspectivas para o ensino de Antropologia no curso de Design de Moda

MARIA FERNANDA CARNEIRO PINHEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, TERESINA/PI, BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6708-5075](https://orcid.org/0000-0002-6708-5075)

## Introdução

A temática do ensino de Antropologia tem sido uma regular de mesas-redondas, simpósios e grupos de trabalho da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) por mais de sessenta anos, presente desde suas primeiras reuniões (Grossi, 2006) até a última edição realizada até então, em 2020, de modo remoto. A realização de debates como estes, a produção e publicação de trabalhos sobre o tema “indicam o longo interesse que os antropólogos têm tanto em (re)pensar [sic] sua formação acadêmica quanto em conhecer as características do seu mercado de trabalho” (Lima & Ribeiro, 2004:7-8).

Esta preocupação pode dividir-se em alguns subtemas, sendo um deles o seu ensino em “outros cursos”, um debate que se originou da reconfiguração do mercado de trabalho para egressos de pós-graduações em Antropologia iniciado no final do século XX (Fonseca, 2006b). Aproximadamente entre 1990 e 2018, houve um processo de democratização do Ensino Superior no Brasil, no qual o número de matrículas na graduação subiu de 1.749.703 para 8.450.755, e das instituições de ensino de 849 para 2.537<sup>1</sup> (Fonseca, 2006b; Leal *et. al.*, 2021). Isto fez com que a Antropologia se tornasse, segundo Grossi (2006a:8),

uma das disciplinas de Ciências Humanas das mais demandadas por outros cursos em busca da sensibilização de seus alunos a questões sociais e deste Homem universal e moderno que é objeto de estudo das Ciências Humanas. Disciplinas de Introdução à Antropologia passaram a ser oferecidas como disciplinas introdutórias para carreiras nas áreas da Saúde (Medicina, Odontologia,

<sup>1</sup> Fontes: Sinopses Estatísticas da Educação Superior 1995 e 2018. (Brasil 2019).

Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia), das Ciências Sociais Aplicadas (Serviço Social, Direito, Administração, Contabilidade, Economia, Comunicação, Design, Publicidade), das Humanidades (História, Psicologia, Pedagogia), entre muitas outras.

Houve, portanto, uma crescente demanda pela introdução da Antropologia nos currículos de Ensino Superior das mais variadas áreas do conhecimento, muitas vezes, por recomendação do Ministério da Educação e acompanhada de questionamentos (Almeida *et al.*, 2006). Por um lado, sua presença em tantos cursos diferentes aponta para seu diálogo interdisciplinar com diversas áreas; entretanto, por outro, o seu ensino em outras graduações é também um dilema da prática profissional enfrentado pelos antropólogos, pois precisam conciliar a demanda das instituições por disciplinas de Antropologia com seu desejo de atuar junto a colegas de campo em cursos de Ciências Sociais ou na pós-graduação (Grossi, 2004). Em muitos casos, mesmo com vocação tanto para o ensino quanto para a pesquisa, estes professores “têm como tarefa principal demonstrar a relevância do pensamento antropológico para não-antropólogos” (Fonseca, 2006b:217).

Este cenário de expansão não se manteve na década de 2020, devido à descontinuidade das políticas governamentais propulsoras e ao agravamento da crise econômica e política brasileira (Machado, 2018; Sprandel & Barreto Filho, 2018). Ainda assim, para Groisman, por ter aberto novas áreas de atuação, esta conjuntura profissional estimulou os antropólogos a refletir sobre seu papel, sua atitude, expectativas quanto ao seu trabalho e sobre as formas de atuação mais adequadas em cada contexto. Segundo o autor, os conceitos básicos e relevantes da Antropologia que devem fazer parte das unidades curriculares de outros cursos são o relativismo, a diversidade, o etnocentrismo e a cultura – esta última com ênfase na discussão sobre ideologia da alienação e na separação entre ideologia e cultura. Ele acrescenta que, para ser devidamente compreendido pelos alunos, tal conteúdo deveria ser aplicado e contextualizado e que tanto a carga horária quanto a quantidade de disciplinas deste tipo deveriam ser ampliadas. Além disso, “uma questão destacada [...] foi o problema de atrair a atenção de alunos que tomam a Antropologia como disciplina secundária para sua formação” (Groisman, 2006:337). Desta forma, do ponto de vista da didática e das práticas de ensino, ele aponta a utilidade de se explorar atividades lúdicas nas aulas, bem como a importância de se programar experiências de trabalho de campo para estes discentes.

Com base nessas informações, uma observação poderia ser colocada a respeito dos objetivos da Antropologia em outras graduações. É preciso ter cuidado para que este não se resuma à transmissão de um “acervo de informações sobre o exótico”, mas consista em “aflorar no estudante uma descoberta de que, através do exótico, existe uma outra alternativa, uma outra possibilidade além da que nos é dada”, caso contrário, a Antropologia não seria nada mais do que um repositório de informações, um “dicionário de estranhar peculiares” (Peirano, 2006:81). A finalidade de apresentar a esses alunos mitos e ritos de povos estranhos a eles é fazer com que eles aprendam um *ethos* específico e, segundo a autora:

de forma lenta, como se fosse o resultado de um processo de iniciação, o estudante passa a reconhecer a racionalidade do outro, o respeito à alteridade, o relativismo das sociedades e das ideologias, a ausência da distinção fundamental entre primitivos e modernos, a horizontalidade das práticas humanas, a afinidade entre as ciências e a magia, entre a magia e a religião, entre a religião e a ciência (*ibidem*).

Outra característica observada diz respeito às dificuldades metodológicas inerentes à Antropologia enquanto disciplina em outros cursos. Para Gusmão (2006), com base em sua experiência de ensino na graduação em Pedagogia da Unicamp, a questão central estaria nas relações entre Antropologia e Educação, a partir da própria produção antropológica. Isto porque, em sua opinião, era preciso primeiro compreender que se tratava de um corpo discente de fora das Ciências Sociais, e isto tornaria necessário um inventário teórico da relação da Antropologia com a Educação para que se viabilizasse e aprofundasse os debates seguintes, facilitando a compreensão dos fatos, dos conceitos e das metodologias. O núcleo básico da disciplina, nesta perspectiva, foi o de “introduzir o aluno na história da Antropologia e nas relações desse campo de saber com a Pedagogia e com os aspectos críticos aí envolvidos” (*idem*:325). O ponto alto que se poderia alcançar seria fazer o estudante “aprender a superar as próprias concepções e a relativizar as ‘verdades’ postas por meio de uma visão estreita dos fatos sociais”, algo que está na natureza do pensar e do fazer antropológicos (*ibidem*:323).

Um problema apontado pela autora foi que, muitas vezes, este ensino se encontra restrito a um semestre, como foi o caso de sua experiência. Segundo ela,

A sensação é a de que, ao alcançar um patamar a partir do qual se pode aprofundar o diálogo, ele já chegou ao seu final, para recomeçar noutro semestre da mesma estaca zero, principalmente na graduação, quando as dificuldades de compreensão teórica e conceitual são maiores. Um único semestre revela-se muito limitado para enfrentar questões tão cadentes quando se trata de interdisciplinaridade e, quando se fala uma “língua estranha”, e até então distante de um alunado acostumado a outros discursos e a outros referenciais (Gusmão, 2006:324-325).

Corroborando suas ideias, Müller (2006:380-381) afirma que, nos cursos em que a Antropologia participa como uma disciplina periférica e fornecedora de conteúdos complementares, os professores, em geral, “estão oferecendo aos alunos o primeiro, e provavelmente o único, contato que os estudantes terão com a disciplina antropológica”. A esperança de Gusmão (2006) é que a continuidade se desse com o próprio aluno estabelecendo as pontes entre Pedagogia e Antropologia no decorrer do curso, sendo a sua disciplina uma abertura para outras formas de olhar e novas possibilidades. Faz-se necessária, então, uma “conversão” à visão de mundo antropológica: é preciso “seducir” estes alunos nas unidades curriculares introdutórias, usando textos diversificados e baseados na sua realidade profissional (Fonseca, 2006a; 2006b). Ao incorporar textos e questionamentos específicos ao domínio do conhecimento em questão – seja Pedagogia, Design de Moda ou qualquer outro –, enriquece-se a relação ensino-aprendizagem, oferecendo aos alunos, por um lado, “a descoberta das possibilidades da

crítica sobre as construções humanas” e aos professores antropólogos, por outro, a oportunidade de fazer sua própria leitura do campo em que está atuando (Almeida *et al.*, 2006: 418).

É preciso considerar, portanto, abordagens diferenciadas para estes alunos diferenciados e, para uma possível adequação dos conteúdos programáticos de uma disciplina introdutória à Antropologia ao perfil dos estudantes de cada curso, ganha importância o estabelecimento de um diálogo permanente entre seus professores e os demais docentes, bem como seus coordenadores e profissionais da área a ser atendida (Almeida *et al.*, 2006). O diálogo também entre professores de Antropologia é fundamental, no sentido de evitar o isolamento acadêmico daqueles que atuam fora do campo das Ciências Sociais. Para que não percam o norte de sua formação profissional, são importantes os fóruns sobre ensino de Antropologia, que consolidam redes e trocas de experiências em sala de aula e colocam em pauta um tema que, na hierarquia de prestígio do campo antropológico, tem uma dimensão desvalorizada (Almeida *et al.*, 2006; Fonseca, 2004). Em 2004, Debert defendeu que o ensino de Antropologia era um tema pouco explorado e que merecia trabalhos mais dirigidos aos antropólogos que lecionam em graduações de Ciências Sociais ou outros cursos. Felizmente, muitos dossiês, coletâneas e trabalhos vêm sendo publicados desde então, demonstrando que o tema se consolidou em linhas de pesquisa, publicações e eventos científicos (Vega Sanabria & Duarte, 2019).

Pensando nisso, apresento neste artigo alguns objetivos, conteúdos e metodologias que envolvem o ensino de Antropologia no curso de Design de Moda. A partir de pesquisa realizada entre os anos de 2017 e 2019 no âmbito do Bacharelado em Design de Moda e Estilismo da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na cidade de Teresina, busco apresentar as perspectivas observadas para tal no curso em questão, compreendendo-o como o ensino de conceitos como relativismo, diversidade, etnocentrismo e cultura (Groisman, 2006)<sup>2</sup>, bem como alguns outros identificados ao longo do trabalho de campo. Tal investigação nasceu de uma inquietação sobre a (aparente) ausência da Antropologia na minha própria graduação em Design de Moda, em outra instituição de ensino na mesma cidade.

Na primeira seção do artigo recupero o debate sobre o ensino de Antropologia em graduações e pós-graduações diferentes das Ciências Sociais, muitas vezes denominadas de “outros cursos”. Em seguida, traço um panorama dos marcos institucionais e legais, explorando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Design de Moda, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) oferecido na UFPI e os planos de ensino de algumas unidades curriculares. Estes documentos foram alvo de recortes específicos para a extração sistemática de informações objetivas sobre as possibilidades do ensino – unidades curriculares e atividades acadêmicas – e também direcionaram a interação com os interlocutores<sup>3</sup>.

2 Embora este entendimento não seja exclusivo do autor citado, ele foi tomado como referência para este trabalho juntamente com a coletânea da ABA, *Ensino de Antropologia no Brasil*, de 2006.

3 A pesquisa prosseguiu com a realização de entrevistas semiestruturadas individuais e grupais, tendo por interlocutores alunos, professores e o coordenador do curso estudado. Orientadas por tópicos-guia, as entrevistas em profundidade permitiram liberdade e espontaneidade de participação e de resposta dos envolvidos, conforme orientado por Bauer e Gaskell (2002). O objetivo desejado com os encontros foi compreender: a percepção dentre eles da relação entre os campos de Antropologia e Moda; a relevância da Antropologia na formação e atuação do profissional de Moda; e, por último, as formas de exploração de conceitos antropológicos e do ensino de Antropologia em atividades acadêmicas ao longo do curso. O trabalho ainda incluiu observação de dezenas de aulas, no intuito de acompanhar a execução dos planos de ensino, tendo principal atenção para os conteúdos relacionados à Antropologia.

As seções seguintes são dedicadas ao observado em campo e aos discursos dos interlocutores, nas quais apresento as perspectivas para o ensino de Antropologia no curso estudado: conceitos, atividades acadêmicas, sujeitos envolvidos, estratégias didáticas, articulação entre teoria e prática, objetivos e desafios. Por fim, nas considerações, apresento minhas interpretações, com a intenção de contribuir para a divisão de experiências que enriquece a atuação e docência dos antropólogos nas mais diversas instituições e graduações.

## Os requisitos legais para o ensino de Antropologia

Os documentos pedagógicos e a legislação pertinente ao ensino de Antropologia no curso estudado são o Projeto Pedagógico de Curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais. O primeiro

É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais com base nas DCNs [sic]. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso (Brasil, 2015:48).

As DCN são normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, constituindo referenciais para as instituições de Ensino Superior na organização de seus programas de formação. Desta forma, os currículos devem ser coerentes com as estipulações das Diretrizes a respeito de interdisciplinaridade, articulação entre teoria e prática, conteúdos obrigatórios, carga horária mínima, atividades complementares e estágio curricular, entre outros elementos. As DCN permitem que tais instituições priorizem áreas de conhecimento na construção dos currículos e possibilitem a definição de múltiplos perfis profissionais, assegurando certa flexibilidade, criatividade e responsabilidade às instituições na elaboração dos projetos pedagógicos (Brasil, 2015).

Existem diretrizes voltadas para a elaboração dos currículos de inúmeras graduações, entretanto, não há documento específico para o curso de Design de Moda, de forma que as DCN do curso de graduação em Design (Resolução CNE/CES nº 5, de 08 de março de 2004) são utilizadas para este fim. Além delas, existem aquelas que orientam elementos comuns a muitos currículos, conforme legislação específica. É o caso das Leis nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelecem a obrigatoriedade da inclusão da História e cultura afro-brasileira, africana e indígena e cuja orientação está nas DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena<sup>4</sup>.

Segundo as DCN para os cursos de graduação em Design, o perfil desejado para o formando, incluindo aquele de Design de Moda, deve abranger a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística e a aptidão para a produção de objetos envolvendo sistemas de informações culturais, visuais, artísticas, estéticas e tecnológicas, observando ajustamentos históricos, traços culturais

---

<sup>4</sup> Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. O ensino da História e cultura indígena não é mencionado no título da Resolução, mas é contemplado no seu conteúdo, por isso achei pertinente incluí-lo no corpo do texto.

de desenvolvimento das comunidades, as características dos usuários e seu contexto socioeconômico e cultural (Brasil, 2004a). Neste perfil profissional, incluem-se competências e habilidades para, entre outros aspectos, “visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos socioeconômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade” (*idem*:2). O documento também estabelece que a organização curricular dos cursos deve contemplar os seguintes conteúdos básicos:

estudo da história e das teorias do Design em seus contextos sociológicos, antropológicos, psicológicos e artísticos, abrangendo métodos e técnicas de projetos, meios de representação, comunicação e informação, estudos das relações usuário/objeto/meio ambiente, estudo de materiais, processos, gestão e outras relações com a produção e o mercado (Brasil, 2004a:2).

Em resumo, tais exigências indicam que a organização das atividades curriculares visa formar um profissional que apresente: alto grau de criatividade e apropriação do pensamento reflexivo; sensibilidade artística para projetar, planejar e desenvolver produtos de Moda; formação técnica e prática fundamentada em conhecimentos filosóficos, sociológicos, antropológicos e psicológicos; tudo isso aliado, ainda, ao senso ético profissional e à responsabilidade socioambiental.

Já as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm como meta promover a educação dos cidadãos sobre a multiculturalidade e plurietnicidade da sociedade brasileira na busca por relações étnico-raciais positivas (Brasil, 2004b). O documento estabelece que esta educação deve ser desenvolvida “por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas” (*idem*:1), mas, no caso do Ensino Superior, não especifica detalhadamente como – se em conteúdo teórico, prático, transdisciplinar ou atividades interdisciplinares.

Para Sansone (2007:24), a implementação da Lei Federal nº 10.693 de 2003 trata “de uma primeira tentativa, generosa, mas desorganizada e descapitalizada, de criar um multiculturalismo à brasileira”. Tanto a Lei quanto as DCN seguem uma perspectiva de educação multicultural, que nasceu da necessidade de se “evitar tensões entre grupos étnicos e culturais e quebrar o ciclo vicioso da discriminação que se abate sobre os grupos culturalmente diferenciados” (Nascimento, 2017:73). Entende-se como sociedade multicultural aquela cujo processo de constituição teve como base sua diversidade sociocultural formadora – sendo assim, em maior ou menor medida, todas as sociedades são multiculturais. Nesses cenários, o multiculturalismo surgiu como uma resposta ao processo de homogeneização cultural de grupos com particularidades culturais no sentido de reafirmá-las, reivindicando o reconhecimento da diversidade em instâncias religiosas, políticas, estéticas, étnicas ou de gênero (Nascimento, 2017).

As origens das reivindicações multiculturalistas foram as lutas contra o racismo empreendidas pelos negros norte-americanos na década de 1960. Já na América Latina, este discurso se faz presente principalmente no campo da educação (Nascimento 2017), onde atualmente procura-se “ampliar e rever os currículos escolares, incorporando saberes até então deixados de fora, como aqueles relacionados com o ser indígena ou negro” (Sansone, 2007:24). Inclusive,

[...] dentro do processo de expansão, consolidação e institucionalização do discurso multicultural, foi o campo da educação que mais se consolidou nesse debate. Essa situação deve-se ao fato de ter sido a educação um campo prioritário para as reivindicações das mais diferentes demandas, e como respostas a essas demandas logo se desenvolveram os mais diversos programas educativos para que se pudesse atender às reivindicações desses grupos (Nascimento, 2017:73).

Ganham papel central, assim, a escola e a universidade públicas, pois são instituições que “abarcam um leque de possíveis beneficiários” (*idem*:74). No projeto pedagógico do multiculturalismo brasileiro, a reconstrução dos currículos deve ser feita de forma que evidencie a variedade de formas culturais e processos identitários presentes na sociedade brasileira, fazendo com que esta variedade seja vista como um fator de força e criatividade e promovendo “uma educação na e para a tolerância, mais do que uma ênfase numa diversidade cultural que parte da população deste país” (Sansone, 2007:26-27).

Pensando assim, a Antropologia tem um papel muito importante nos mais variados cursos e carreiras, mas ele não é necessariamente o de ensinar a fazer pesquisa antropológica: seu papel em outras graduações é apresentar um outro modo de pensar os problemas próprios de suas respectivas carreiras e oferecer informações sobre a diversidade cultural no Brasil, as classes sociais, a pobreza e a violência, entre outros temas (Durham, 2006). É possível afirmar, então, que o objetivo da Antropologia em outros cursos não é formar antropólogos:

A sua função nesses cursos é a de apresentar aos alunos conteúdos e instrumentos conceituais mínimos que os habilitem a compreender aquilo que os antropólogos produziram sobre a área de formação e atuação (profissional ou acadêmica) em que eles irão se formar. O que pode ser almejado é que esses alunos se tornem leitores da produção antropológica e que, ao longo da trajetória profissional ou acadêmica que desenvolverão em sua própria área, eles incorporem uma perspectiva relativizadora que os faça complexificar a compreensão da realidade em que se dará a sua prática profissional e a apreensão do conhecimento produzido em seu próprio campo (Müller, 2006:381).

Encarado desta forma, o ensino da Antropologia pode ser visto como uma via de incentivo ao pensamento crítico e relativizador sobre o futuro campo profissional do aluno que cursa sua graduação, introduzindo conceitos, leituras e discussões acerca de temas específicos. Colocando em contraste as exigências descritas nas DCN e as atividades contempladas no PPC de Design de Moda e Estilismo da UFPI, identifiquei de modo preliminar que as possibilidades do ensino de Antropologia no curso não se restringem à simples inclusão de uma unidade curricular intitulada Antropologia, Antropologia da Moda ou similares. Por isso, uma leitura minuciosa do PPC se fez necessária em minha investigação, amparada por uma extensa conversa com o coordenador do curso sobre o documento. Desta leitura e deste diálogo, destacaram-se os elementos da metodologia e do currículo, os quais detalharei a seguir.

## O curso estudado

O Bacharelado em Design de Moda e Estilismo da UFPI foi iniciado em agosto de 2009 e possui uma carga horária de 2.910 horas/aula integralizadas em nove semestres. Desde então, formou 12 turmas, cerca de 140 alunos e passa por um processo de restruturação curricular. Seu PPC foi elaborado por professores do Departamento de Artes da própria universidade e, conforme o documento, o curso foi criado para atender à demanda da comunidade piauiense por formação acadêmica dentro do seu próprio estado, de forma que profissionais não precisassem mais migrar para outras instituições em busca de maior conhecimento no Design de Moda. Ainda segundo o PPC, o bacharelado veio também para atender à necessidade de se desenvolver uma moda que evidenciasse a identidade piauiense, atenta à realidade social, econômica e cultura do estado, às condições climáticas da região e que despertasse a consciência ecológica em relação ao uso de materiais, fibras e corantes regionais.

Seu corpo docente possui formação variada e, quando comparado aos quadros das demais graduações ofertadas em Teresina, destaca-se pela alta titulação: dos 17 professores que formam o quadro, 2 são doutores, 12 são mestres e apenas 3 são especialistas<sup>5</sup>. Também é relevante o fato de que muitos são graduados em Design de Moda ou Estilismo e Moda (41%) e, mesmo quando formados em áreas diferentes (Ciências Contábeis, Educação Artística, Economia, Geografia, Ciências Sociais, Direito, Administração e Economia Doméstica), possuem pós-graduações ou trabalhos de pesquisa afins ao Design de Moda<sup>6</sup>. O coordenador é graduado em Economia Doméstica pela Universidade Federal do Ceará, mestre e doutor em Engenharia Têxtil pela Universidade do Minho, em Portugal. O fato mais marcante, para este artigo, é que neste quadro não há professores antropólogos, o que me fez refletir sobre quem são os docentes que lecionam o conteúdo antropológico previsto na organização curricular e como eles o fazem.

O currículo e a metodologia constituíram-se elementos-chave para identificar as possibilidades do ensino de Antropologia no curso, já que este não poderia ser reduzido a apenas uma unidade curricular, mas sim distribuído em algumas disciplinas obrigatórias e optativas, tanto de cunho teórico quanto prático. A proposta metodológica, conforme o PPC, está fundada na articulação entre teoria e prática e na transdisciplinaridade.

A abordagem transdisciplinar abrange uma compreensão da realidade que deve estar pautada na complexidade como recurso epistemológico. O conhecimento, nesse sentido, acontece de forma dinâmica, de modo que o real não se fixe em formas estáticas do próprio conhecimento. Entende-se, assim, que a sua tarefa é integrar as disciplinas, superando este caráter disciplinar, a partir do diálogo permeado por diferentes configurações epistêmicas. Consequentemente a organização curricular exige uma reorientação dos modelos tradicionais das grades curriculares estruturadas em disciplinas isoladas para a organização por áreas de conhecimento (UFPI: 2008, 17).

<sup>5</sup> Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da Universidade Federal do Piauí.

<sup>6</sup> Fonte: Plataforma Lattes CNPq.

O coordenador explicou que tal articulação possibilita que o conhecimento adquirido em uma disciplina teórica possa ser aplicado em uma outra de cunho prático, mesmo que em semestres diferentes, evidenciando a abordagem transdisciplinar de que trata o PPC. Mais detalhadamente, o conhecimento é segmentado e vai sendo construído e exercitado aos poucos até os semestres finais, onde são realizadas atividades de desenvolvimento de coleções de produtos de vestuário, atividades essas que proporcionariam o alcance do principal objetivo do curso, uma vez que reuniriam tanto as competências como as habilidades do perfil do egresso. Segundo o coordenador, “[o aluno] pega todo um conjunto de conhecimentos e, nessa última disciplina, que é a [Montagem de Desfile e] Curadoria, culmina com o desfile, que é o *Piauilismo*”.

*Piauilismo* é um evento realizado semestralmente, cuja organização faz parte dos requisitos para a aprovação dos alunos em Montagem de Desfile e Curadoria, disciplina do nono semestre. Todos os detalhes do evento são elaborados conforme um tema que, a cada edição, apresenta alguma relação com o Estado do Piauí. Nele, são desfiladas as coleções de produtos de vestuário desenvolvidas pelos alunos em Projeto de Coleção I e Projeto de Coleção II, unidades presentes no oitavo e nono semestres do curso, respectivamente. Desta forma, o *Piauilismo* é o resultado do trabalho em conjunto destas três unidades curriculares, todas de cunho teórico-prático.

Por carregar sempre temáticas regionais, o coordenador do curso defendeu que o *Piauilismo* surgiu com a finalidade de exercitar representações do Piauí em coleções de Moda “para o aluno pegar e fazer todo aquele estudo da parte histórica, da parte cultural, fazer toda essa análise e passar para uma coleção, que é algo físico”. Assim, os alunos exercitam sua capacidade de transpor representações simbólicas da cultura piauiense em artigos de vestuário desenvolvidos nesses temas. Segundo ele: “Nós trabalhamos essas questões simbólicas tentando ligar [a] representatividade da cultura local [...] para que o aluno consiga transcrever para a tendência de moda que está sendo lançada naquele período”. Em 2019 ocorreram a 11<sup>a</sup> e a 12<sup>a</sup> edições do evento, com os títulos “Teresina, meu amor” e “Sabores do Piauí”, respectivamente.

Este argumento me remeteu ao eixo de formação de conteúdos teórico-práticos, descrito nas DCN do Curso de Graduação em Design como os domínios que integram a abordagem teórica e a prática profissional (Brasil, 2004a). Isto fez com que as unidades curriculares que envolvem as atividades de desenvolvimento de coleção de vestuário e a realização do *Piauilismo* se tornassem importantes âmbitos para minha investigação a respeito do ensino de Antropologia no curso, pois poderiam evidenciar formas de aplicação desses conhecimentos teóricos relacionados a ela no exercício prático do desenvolvimento de uma coleção de Moda e produção do evento.

Após leitura das ementas, selecionei para um estudo mais apurado oito unidades curriculares (as duas primeiras, obrigatórias e as demais, optativas): Teoria da Moda; Psicossociologia da Moda, Antropologia e Imagem; Artes do Corpo; Cultura e Consumo; Leituras do Corpo; História e Cultura; Cultura Brasileira. Este leque de unidades curriculares ainda teve que ser refinado devido à oferta, de

forma que apenas Cultura Brasileira entrou na pesquisa de campo<sup>7</sup>. Após conversas com o coordenador e observando a proposta metodológica para o curso descrita no seu PPC, acrescentei ao rol as disciplinas Projeto de Coleção de Moda I e II e Montagem de Desfile e Curadoria, pela possibilidade de proporcionarem o exercício empírico de conhecimentos teóricos previamente construídos.

## As unidades curriculares: conteúdos, bases teóricas e percepções

### Moda, cultura, corpo e consumo: ensino (majoritariamente) teórico

Nesta seção, exponho algumas perspectivas encontradas para o ensino de Antropologia no curso de Design de Moda que se mostraram majoritariamente teóricas, ou seja, envolveram unidades curriculares de carga horária teórica e, dentro delas, algumas atividades de pesquisa, mesmo que as disciplinas não fossem de cunho prático. Foram elas: Teoria da Moda, Psicossociologia da Moda e Cultura Brasileira.

Teoria da Moda e Psicossociologia da Moda são duas unidades curriculares obrigatórias presentes no primeiro semestre e com enfoques similares em muitos pontos. No período em que realizei a pesquisa – no primeiro semestre de 2019 – ambas foram ministradas, inclusive, pela mesma professora. Ela é graduada em Estilismo e Moda pela Universidade Federal do Ceará, mestre e doutoranda em Design, Marketing e Engenharia Têxtil pela Universidade do Minho, em Portugal. Sua área de concentração no Mestrado foi a Tecnologia do conforto e no doutorado em andamento, moda popular.

Em seu plano de ensino, Teoria da Moda foi descrita como uma unidade curricular que buscou trabalhar a “compreensão epistemológica sobre a moda como objeto de estudo atrelado à evolução da modernidade e suas relações sociais, culturais e históricas”. Temas abordados que se relacionam com Antropologia são: discussão de correntes teóricas diversas que entendem a moda como um fenômeno social inerente à sociedade moderna; estudo das condições sociais, históricas, econômicas e culturais desencadeadas no período da modernidade ocidental; estudo da configuração da moda como fenômeno sociocultural tal como o conhecemos hoje; e apresentação das interferências do consumo nos relacionamentos e nos modos de subjetivação dos indivíduos. Além disso, o conteúdo programático inclui correntes teóricas antropológicas que fundamentam a moda, ao lado de abordagens sociológicas e filosóficas, mas não especifica quais.

O referencial teórico da unidade curricular apresenta nomes de algumas áreas do conhecimento, mas nenhum antropólogo. Entretanto, ele inclui obras compilatórias que, por sua vez, apresentam ideias desenvolvidas por antropólogos a respeito da moda de forma introdutória. São elas: *Teoria de Moda: Sociedade, Imagem e Consumo*, de Mara Rúbia Sant’Anna; *Moda: uma filosofia*, de Lars Svend-

<sup>7</sup> Na verdade, de todas as optativas, apenas Cultura e Consumo e Cultura Brasileira já foram ofertadas. A primeira não entrou na pesquisa de campo porque a professora que a ministrou pela última vez, em 2016, encontrava-se afastada e indisponível para responder meus questionamentos. Já a segunda, teve como professor em suas últimas três ofertas, entre 2016 e 2017, um membro efetivo do corpo docente do curso e, mesmo sem poder observar às aulas da disciplina, optei por incluí-la através do depoimento dele.

sen; e *História Social da Moda*, de Daniela Calanca. Além desses títulos, foram muito explorados os trabalhos de Georg Simmel (*A Filosofia da Moda*) e de Thorstein Veblen (*A Teoria da Classe Ociosa*) – estes dois através de comentadores para, segundo a professora, facilitar a compreensão dos alunos sobre os temas abordados. Sobretudo, para a docente, a principal referência para toda a disciplina foi Gilles Lipovetsky, pois, em suas palavras, “para a moda como um todo... É o nosso clássico”.

Em sua seleção de leituras para a unidade curricular, a professora explicou que não se prendeu a correntes teóricas específicas, mas preferiu se concentrar nos autores e nas ideias que eles desenvolveram para fundamentar a moda, pois seu objetivo foi “passar o que o autor falou e qual a base que ele tem, o que ele refletiu”. Sua preocupação central foi mostrar que há abordagens científicas sérias sobre a moda, sem importar a área do conhecimento ou linha de pensamento seguida pelo autor: “[...] importa é que eles foram importantes para a concepção de base do conceito de moda”. Identifiquei, entretanto, outros critérios também utilizados na seleção de determinados títulos para trabalhar o conteúdo da disciplina: o primeiro foi seguir alguns manuais compilatórios que facilitassem a apresentação do conteúdo; e o segundo, trabalhar com material com o qual a própria docente teve contato durante sua trajetória acadêmica, especialmente no Doutorado, conforme seu relato.

O objetivo principal de Teoria da Moda, para a professora, foi “gerar base de conhecimento e uma formação crítica”, pois a unidade curricular possibilitou, em sua concepção, uma visão das teorias de comportamento social, político e econômico. Isto se relaciona com a moda, segundo ela, na medida em que

Moda é esse entrelaçamento de informações, [é] a forma de expressão de mercado, [é] como o mercado se comporta, ou como as pessoas querem consumir. Os valores delas estão relacionados com toda essa movimentação, com as mudanças, com as novas leis. Tudo isso [se] reflete no comportamento de mercado, nas formas de comunicar os produtos, do que pode ser comunicado, do que não pode (professora de Teoria da Moda e Psicossociologia da Moda no curso de Design de Moda e Estilismo da UFPI).

Para a professora, um elemento essencial trabalhado no semestre foram os processos deascimento, desenvolvimento e consolidação da moda como a vemos hoje:

Porque em alguns cursos se fala que a moda existiu sempre. [...] Mas não existe moda egípcia, [existe a] indumentária. Não existe moda na pré-história, jamais e de forma alguma. [...] Mas como ela surgiu como sistema de lançamento de novas coleções, dentro desse sistema de produção industrial, é importante que eles saibam. Desde o surgimento dela até o processo de disseminação e difusão da moda, e como [ela é nos] os dias atuais e em todas as abordagens do conceito de moda. Todas essas abordagens. Isso é o principal (professora de Teoria da Moda e Psicossociologia da Moda no curso de Design de Moda e Estilismo da UFPI).

Neste sentido, ela defendeu que esta seria uma disciplina para a formação da base teórica da graduação, pois faz uma compilação das teorias sobre a moda desde o século XIX até os dias atuais, desenvolvidas por pensadores de áreas variadas do conhecimento.

Foi possível perceber numa apresentação de seminários que os alunos alcançaram uma compreensão geral sobre os temas apresentados, mas, ao tratarem de conceitos mais específicos como técnicas do corpo, coerção social, capital cultural, valor simbólico e *habitus*, infelizmente, não os explicaram mais a fundo, apenas citaram aqueles desenvolvidos por Mauss, Durkheim e Bourdieu. Tratou-se, na minha interpretação, de um conhecimento introdutório, pois eles não puderam alcançar o patamar ao qual se referiu Gusmão (2006:324), “[...] a partir do qual se pode aprofundar o diálogo”.

Ao final do semestre, conversei com um grupo de alunos a respeito do que consideraram que aprenderam em Teoria da Moda. Segundo eles, em muito lhes marcaram as leituras sobre o consumo de Lipovetsky – “Em relação a como é visto o ‘por trás’ da moda, e ‘por trás’ do consumo. [...] não só o padrão de consumo, mas também o quanto existe essa deterioração, toda uma estratégia em relação ao consumo” – e de Veblen – “[...] foi sobre o consumo do ócio e o consumo conspícuo. Essa coisa de querer mostrar que está consumindo, que tem o valor simbólico das coisas”. Foram apontadas, por um lado, uma teoria da hipermoderne e, por outro, uma teoria do final do século XIX, corroborando o conteúdo que a professora apresentou. Um aluno resumiu muito bem o que foi compreendido pelo grupo entrevistado, dizendo que

[...] na Teoria da Moda, a gente analisa mais a questão do consumo, do fenômeno da moda; e na Psicossociologia a gente analisa mais os indivíduos, porque eles se vestem. Porque as pessoas não vestem roupas, elas vestem significados (aluno do primeiro período do Bacharelado em Design de Moda e Estilismo da UFPI).

Mesmo que nenhuma teoria antropológica que tratasse da moda tenha sido apresentada diretamente, algumas ideias de antropólogos foram citadas nas obras compilatórias de Svendsen, Sant’Anna e Calanca. Por isso, alguns temas presentes nos campos de estudo antropológico acabaram abordados em alguns momentos da unidade curricular, como corpo, identidade e consumo. Entretanto, a professora não se aprofundou em nenhuma das abordagens antropológicas, mas sim nas de Simmel, Veblen e Lipovetsky. Desta forma, a unidade curricular apresentou de forma introdutória alguns temas que a Antropologia já tomou como objeto de estudo, juntamente com os olhares de outras áreas de conhecimento sobre eles. Ou seja, não houve enfoque específico em nenhuma dessas ciências, mas é possível afirmar que o objetivo de “gerar base de conhecimento e uma formação crítica” foi buscado.

O plano de ensino de Psicossociologia da Moda propôs “Discutir as várias conexões do vestir na moda como ferramenta de expressão e como elemento determinante dos comportamentos individuais na construção da comunicação com as estruturas sociais”, algo possível de ser explorado à luz da Antropologia, apesar do título da unidade curricular indicar uma inclinação para a Psicologia e a Sociologia. O conteúdo programático envolveu conceitos da Psicologia do existir e do identificar-se (identidade, corpo, etnias, ética e cultura); reflexões a respeito das implicações existentes entre o comportamento humano e a indumentária em diferentes momentos históricos; a vestimenta como linguagem que articula sistemas de expressão; os valores simbólicos e cognitivos da moda; e o vestuário como

objeto de estudo sociológico. Cultura foi um elemento mencionado em alguns momentos e presente em discussões em sala de aula.

As obras trabalhadas com os alunos foram: *Produção Estética*, de Rosane Preciosa; *Moda e Linguagem*, de Kathia Castilho; *A Psicologia das Roupas*, de John Carl Flügel; o artigo de Valéria Brandini, “Bela de Morrer, Chic de Doer, do Corpo Fabricado pela Moda” e o de Maria Raquel Barbosa, Paula Mena Matos e Maria Emília Costa, “Um Olhar Sobre o Corpo”. Segundo a professora, suas principais bases teóricas foram buscadas na obra de Rosana Preciosa, para discutir o conceito de identidade, e de Flügel, para apresentar os símbolos e significados das roupas. Duas autoras antropólogas foram também relacionadas: Valeria Brandini teve um texto seu lido em sala de aula, enquanto Miriam Goldenberg foi apenas sugerida para leitura na bibliografia complementar. O artigo “Um Olhar Sobre o Corpo”, escrito por pesquisadoras psicólogas, traz reflexões sobre o corpo que se aproximam do ponto de vista da Antropologia, pois apresenta aspectos sociais e culturais que contribuíram para a construção do corpo na sociedade europeia ao longo da história. Autores como Geertz, Viveiros de Castro e Mauss foram citados em uma aula expositiva sobre corpo e identidade, mas, segundo a própria professora, de forma muito superficial.

A seleção do referencial teórico foi realizada, segundo a professora, da mesma forma que em Teoria da Moda, pois ela não se preocupou com áreas do conhecimento ou correntes teóricas, mas sim com as ideias apresentadas pelos autores. Minha inferência é que ela também utilizou obras com as quais teve contato durante sua pesquisa de doutorado. O resultado concretizou um referencial baseado em variadas áreas do conhecimento, das quais ela priorizou Psicologia, Semiótica e Antropologia. Em muitos momentos da nossa conversa, ela atribuiu à Psicologia interpretações de conceitos e comportamentos também elaboradas, na minha concepção, pela Antropologia, possivelmente por influência de sua trajetória acadêmica.

Na opinião da professora, Psicossociologia da Moda teve como conteúdos principais os processos de transformações corporais, como surgiu a noção de identidade individual e o que são as identidades de grupo.

Quais são os fatores de transformações corporais para o processo de socialização, como cada cultura foi moldando o corpo ao longo dos tempos e qual é o papel dessas formações. [...] Esse é o principal que eles têm que saber, dessas subjetivações, dos valores simbólicos que são aderidos [ao] corpo, que são agregados ao corpo, que o vestuário é um deles. [...] quando surgiu o conceito de formação de identidade, do indivíduo, do individual. E a partir desse indivíduo, desse individual, a concepção, [...] uma concepção do que são as identidades de grupo (professora de Teoria da Moda e Psicossociologia da Moda no curso de Design de Moda e Estilismo da UFPI).

Neste sentido, o vestuário foi visto como apenas um dos aspectos usados para transformar e significar cultural e socialmente o corpo humano, pois, seguindo a docente, “o principal é o corpo e como as sociedades, como os grupos sociais, como os valores vêm moldando o corpo ao longo dos tempos, e onde a moda intervém sobre o corpo”. Transformações corporais; processo de socialização; como cada cultura foi moldando o corpo ao longo dos tempos; os valores simbólicos que são aderidos ao corpo;

como as sociedades, os grupos sociais e os valores moldam o corpo: todos esses elementos mencionados pela professora como essenciais na unidade curricular e atribuídos por ela à Psicologia e à Sociologia, a meu ver, estão também relacionados à Antropologia e ao conceito de corporeidade.

Ao final do semestre, conversando com um grupo de alunos sobre a disciplina, um deles relatou que o conteúdo mais marcante foi o das noções de transformações corporais de uma cultura para outra:

Para mim também foram as transformações corpóreas, que cada cultura tem o seu jeito de transmitir isso. Por exemplo, na cultura indígena, fazer escarificações no corpo para demarcar de onde eles pertenciam enquanto tribo [sic]. Outra coisa que me marcou muito foi ver que as mulheres grávidas eram escarificadas para mostrar que estavam grávidas, que tinha um filho dentro do seu ventre. Isso me marcou porque, para eles, usam escarificações, mas a gente do Ocidente usa mais tatuagens, piercings, alargadores. Isso é interessante, ver que cada cultura tem sua simbologia, os elementos que são colocados em cima de seus corpos e que isso, às vezes, para a gente do Ocidente, o que eles fazem no Oriente é totalmente julgado de forma errada (aluno do primeiro período de Design de Moda e Estilismo da UFPI).

Na sua fala, o aluno destacou a diversidade cultural, exemplificada através das diferentes transformações corporais citadas, o que me lembrou um trecho do discurso da professora, no qual ela explicitou buscar, na unidade curricular, incentivar os alunos a pensarem em outras perspectivas, questionar padrões de beleza, de gênero e, acima de tudo, instigar a curiosidade por leitura, pela busca aos fundamentos teóricos destes questionamentos.

Porque eu quero que eles começem a pensar por outras perspectivas. Não [quero que eles pensem] que a mulher loura, magra, dos olhos azuis e cabelos lisos seja o formato ideal, mas [quero que perguntam que] é o formato ideal por quê? [...] Porque eu quero que eles tenham uma formação crítica também (professora de Teoria da Moda e Psicossociologia da Moda no curso de Design de Moda e Estilismo da UFPI).

Apesar de os alunos não conseguirem definir o que é uma cultura, ficou claro durante nossa conversa que, para eles, existem muitas culturas diferentes no mundo, ou seja, houve reconhecimento da diversidade e uma propensão ao pensamento relativizador. Mesmo constando no plano de ensino, a docente não dedicou nenhum momento específico da disciplina para apresentar o conceito de cultura, pois argumentou que a disciplina não era sobre isso. Em suma, o que me pareceu em Psicossociologia da Moda foi, de forma similar à Teoria da Moda, uma apresentação de ideias desenvolvidas também pela Antropologia, mas não isolada de outras áreas do conhecimento e, nesse caso específico, muito aliada à Psicologia e a Sociologia como indica o próprio título da unidade curricular. Além disso, pesou a trajetória acadêmica da professora, que priorizou fontes da Psicologia sobre as da Antropologia que discutem essencialmente os mesmos temas (transformações corporais, noção de identidade, diferenças culturais, valores simbólicos na indumentária, entre outros).

Cultura Brasileira, por sua vez, é uma unidade curricular optativa oferecida três vezes entre 2016 e 2017. Foi ministrada pela última vez pelo professor graduado em Ciências Sociais (Universidade

Federal do Ceará) com enfoque em Sociologia, especialista em Arte e Educação (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará) e especialista e mestre em Design e Marketing (Universidade do Minho). De acordo com seu relato, sua formação em Estilismo e Moda foi realizada na Universidade Federal do Ceará, quando este ainda era apenas uma extensão. Seu intuito era fazer uma complementação de carga horária para a graduação, quando houvesse oportunidade; como isso não ocorreu, ficou com um curso de extensão de 1.500 horas em Estilismo e Moda no seu currículo e optou pela graduação em Ciências Sociais porque viu uma proximidade entre as áreas. Além da formação acadêmica, ele possui experiência de mais de 20 anos na indústria da moda cearense, no que ele denomina “chão de fábrica”<sup>8</sup>, bem como de 6 anos em docência em Design de Moda.

A ementa da unidade curricular abrange “temas e problemas relacionados com as questões culturais brasileiras”. Alguns dos objetivos previstos no plano de ensino foram: discutir sobre conceitos e elementos fundamentais da cultura; apresentar os conceitos de cultura popular, erudita, de massa e das mídias, verificando sua relevância para os estudos de moda; estudar sobre a formação cultural brasileira; analisar o quadro da globalização e internacionalização da cultura na construção da identidade nacional; ampliar o universo cultural dos alunos, relacionando o conteúdo ao campo da moda; desenvolver o espírito reflexivo, crítico e criativo dos alunos com a aquisição de conhecimentos sobre a realidade cultural brasileira; despertar sobre a importância da pesquisa e fomentar o interesse pelo desenvolvimento de trabalhos sobre a moda brasileira. O conteúdo programático foi dividido em três unidades: a primeira se concentrou na compreensão da cultura e temas relacionados; a segunda teve como foco a cultura brasileira e suas relações com a moda; e a terceira tratou da moda e da cultura piauienses.

O referencial teórico relacionado no plano constitui-se majoritariamente de antropólogos, entretanto, segundo o professor, ele era demasiado extenso e não foi completamente utilizado na unidade curricular. Na verdade, no decorrer da disciplina, ele mencionou trabalhar com algumas outras obras que não constam no plano. Com base em nossa conversa, inferi que os autores e obras por ele citados foram os que realmente terminaram utilizados em sala de aula, sendo os seguintes: *O que faz do Brasil, Brasil?* e *Carnavais, Malandros e Heróis*, de Roberto DaMatta; *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda; *O Povo Brasileiro*, de Darcy Ribeiro; *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre; *Cultura: um Conceito Antropológico*, de Roque de Barros Laraia; *Uma Teoria Científica da Cultura*, de Bronislaw Malinowski. O professor explicou ter selecionado parte destas referências com base nas suas leituras durante o Mestrado em Design e Marketing – a outra parte presumo ter vindo da sua bagagem da graduação em Ciências Sociais – e ter mesclado autores e obras clássicos<sup>9</sup> e contemporâneos. Em sua metodologia, ele apresentou o conceito de cultura a partir de definições dadas pelos clássicos citados acima, ao passo que maiores detalhamentos ficaram a cargo da leitura de Laraia: “[...] esse é o que eu uso mais, ‘Cultura: um Conceito Antropológico’, porque ele é um livro [de] base. [...] é muito didático, muito gostosinho de ler”.

---

<sup>8</sup> Chão de fábrica é uma expressão que denomina setores de uma fábrica que executam tarefas técnicas e produtivas, em oposição aos setores gerenciais e administradores do processo industrial.

<sup>9</sup> Tomo para este artigo a classificação elaborada por Sanabria (2005), no qual um autor, obra ou tema pode ser considerado clássico com base nos critérios cronológico, de consagração, contextual ou estatístico. Assim, Malinowski, Gilberto Freire, Roberto da Matta, Darcy Ribeiro e Sérgio Buarque de Holanda seriam autores clássicos.

Outro recurso utilizado foi a exibição de filmes, dos quais ele citou *A Guerra do Fogo*. O filme em questão retrata o período pré-histórico e a trama é decorrente de uma disputa entre grupos de seres humanos pelo fogo – uma chama que foi produzida accidentalmente e, portanto, não poderia ser facilmente replicada. Segundo o professor, o enredo ajuda a explicar o que é cultura, relativismo cultural e etnocentrismo. A cultura brasileira foi apresentada com Sérgio Buarque de Holanda e Darcy Ribeiro. Ele explicou que, em meio à exposição de todos esses conceitos, ia encaixando exemplos da cultura piauiense, “trazendo um pouco da cultura do Piauí também. [...] Então quando eu falava de cultura brasileira, eu falava de uma cultura geral, mas focava muito aqui no Piauí, para despertar”. Como forma de apresentar o cenário da moda do estado, realizou aulas expositivas em que mostrou trabalhos de designers e criadores locais. Além disso, realizou com a turma uma atividade de pesquisa de campo, compondo a avaliação final. A pesquisa, intitulada “Os Nomes da Moda no Piauí”, foi, segundo ele, uma tentativa de resgatar “nomes que fizeram e fazem a moda no Piauí. Então, onde [os] encontrar, o que faziam, onde nasceram, um breve histórico”.

O professor defendeu que o objetivo central da disciplina esteve em “colocar na cabeça dos alunos que a cultura é algo importantíssimo para nossa vida, para o desenvolvimento do nosso trabalho, e compreender essa cultura de forma local, é o mais importante ainda”. Ao longo da entrevista, percebi que ele tomou a cultura piauiense em seus elementos concretos e observáveis, para facilitar a compreensão dos alunos: o conjunto dos costumes e hábitos; a produção artística; o artesanato; a culinária; as práticas religiosas; as festividades, entre outros elementos. Neste sentido, o docente compreendeu a cultura enquanto patrimônio, fosse ele material ou imaterial. Como forte defensor da cultura local, para ele, a relevância do conteúdo da disciplina está relacionada ao desenvolvimento da identidade dos designers piauienses:

Então eles [alunos] precisam compreender como se dá esse processo da cultura dentro da nossa profissão para que a gente consiga desenvolver todo esse trabalho que a gente faz, de moda, com base nesses pressupostos da cultura, para que a gente não faça nada alheio à nossa realidade, para que a gente não saia fantasiado de outra coisa. Para que a gente seja piauiense, para que a gente seja nordestino. É claro que nós temos vários públicos, pois tem gente que gosta de roupa colorida e tem gente que não gosta, que prefere tons mais neutros, mas existe algo que engloba todo mundo. É esse “ser piauiense”, é esse “ser nordestino”. A gente tem coisas fantásticas aqui, então entender qual a nossa natureza, em relação à cultura, esse é o mais importante. Esse despertar. De onde a gente veio? O que a gente tem? [o conhecimento acerca da cultura local é importante] Para que a gente transforme todas essas informações em roupa, em bem-estar, em serviço, essas coisas (professor de Cultura Brasileira no curso de Design de Moda e Estilismo da UFPI em 2017).

Todo esse conhecimento afetaria o trabalho dos designers de forma que eles começariam a enxergar as potencialidades do Piauí, fossem materiais, técnicas de confecção artesanais ou mesmo temas para inspiração do processo criativo em moda. Dessa maneira, o professor acredita ter exercitado em suas aulas “um olhar para dentro, para nossa cultura, para resgatar o que a gente tem”. Isto foi algo que também observei nas outras disciplinas ministradas por ele. O professor argumentou:

[...] porque a gente esquece muito desse Estado. A gente acha que o Piauí não é nada. [...] É por isso que o Piauilismo trata de questões culturais do nosso estado. Todo mundo pergunta “ah, mas o Piauí de novo?” Sim! Enquanto eu estiver à frente [do Piauilismo], o Piauí, para mim, não vai deixar de ser mote para inspiração (professor de Cultura Brasileira no curso de Design de Moda e Estilismo da UFPI em 2017).

Essas três unidades curriculares tiveram em comum a apresentação e discussão de alguns temas caros à Antropologia, mesmo que não exclusivos dela. Além disso, elas proporcionaram momentos que incentivaram um modo de pensar reflexivo e relativizador, algo também valioso à Antropologia. Teoria da Moda trabalhou algumas reflexões desenvolvidas a respeito da moda por pensadores de diversas áreas e o consumo foi seu tema central; Psicossociologia da Moda concentrou-se nos conceitos de corpo e identidade e caracterizou-se por discussões com abordagem relativizadora em sala de aula; e Cultura Brasileira apresentou os conceitos de cultura, diversidade, relativismo e etnocentrismo, ao mesmo tempo em que exercitou um “olhar para dentro”, considerado pelo professor de suma importância para os profissionais de Design de moda.

## **Piauilismo: Interdisciplinaridade e articulação entre teoria e prática**

Esta parte do artigo é dedicada às unidades curriculares com carga horária prática e nas quais a interdisciplinaridade se mostrou mais presente. São elas: Projeto de Coleção I, Projeto de Coleção II e Montagem de Desfile e Curadoria. Elas foram três unidades curriculares que andaram de mãos dadas nas etapas finais desta graduação, pois as atividades nelas realizadas resultaram em um aspecto do Design de Moda que marca, como já mencionado, de forma muito significativa a formatura dos alunos: o desfile de conclusão de curso. Também foram ministradas pelo mesmo professor de Cultura Brasileira e, juntas, tornaram-se responsáveis pelo desenvolvimento de coleções de vestuário bem como pela organização e realização do evento de moda onde elas foram exibidas, que na UFPI fora batizado de *Piauilismo*.

O evento foi uma ideia da primeira turma do curso e, segundo o professor, foram os próprios alunos que optaram por fazê-lo em formato de desfile, aberto ao público, de modo a exibir as coleções produzidas<sup>10</sup>. O desenvolvimento das coleções e a realização do evento partem de um tema definido semestralmente pelo professor e que sempre possui alguma relação com o Estado do Piauí. Para ele, a escolha do tema funciona como um desafio para os alunos – “Se eu deixar aberto, ficam todas as possibilidades e eu não tenho como direcionar. Então eles já sabem que [o tema] é o Piauí, mas o quê do Piauí, não” – e também como uma estratégia para facilitar o processo de avaliação dos trabalhos, embora deixe os estudantes livres em seu processo criativo. Neste sentido, mesmo que o evento tenha sido uma ideia discente, o professor teve grande influência na definição de seu caráter regionalista, e esta também seria uma forma de estimular o desenvolvimento de uma moda legitimamente piauiense.

---

10 O professor explicou que, para fins acadêmicos, enquanto trabalhos de conclusão de Projeto de Coleção II, as coleções poderiam ser avaliadas em uma apresentação interna à Universidade, dentro de uma sala de aula, inclusive; da mesma forma que o evento organizado como trabalho de conclusão de Montagem de Desfile e Curadoria não precisava constituir, necessariamente, um desfile, nem mesmo aberto ao público.

Projeto de Coleção I e II são disciplinas bem similares enquanto a primeira delas se dedica à elaboração dos projetos de coleção de moda, no oitavo período do currículo, a segunda se volta para sua execução, no nono período, todas sob a orientação do professor. A organização e realização do *Piauilema* é complementada pela disciplina Montagem de Desfile e Curadoria, também presente no nono semestre do curso. Nela, conhecimentos teóricos e práticos de como montar um desfile de moda são trabalhados, fazendo uso da curadoria e, conforme o plano de ensino, aglutinando o conhecimento de outras unidades curriculares, culminando na execução de um evento de moda – o que não se restringe ao desfile, pois inclui também seu planejamento, estrutura e divulgação, dentre outros fatores.

Os alunos tiveram o primeiro contato com o tema do *Piauilema* no oitavo semestre e iniciaram o processo de desenvolvimento de suas coleções, tomando para as criações alguns aspectos culturais do Estado do Piauí e levando muito em consideração suas próprias vivências. Tratou-se de um trabalho de interpretação, pois o resultado foi uma leitura dos criadores sobre o mote para eles determinado ao desenvolvimento dos produtos de sua coleção. Conforme o professor argumentou, este tema, muitas vezes, nem mesmo é identificado pelo público, pois não consiste em uma interpretação literal – na verdade, quanto mais sutil sua exploração, quanto menos óbvia, melhor. Para ele, “É uma inspiração, não é uma reprodução. A inspiração passa pela memória, passa pelos sentimentos, pelo que é sensorial, pelo cheiro, pelo que você imagina, o que você queria, enfim”.

Conversei com um grupo de alunas de Projeto de Coleção I que desenvolveu o projeto de sua coleção com o título “Comidas que sustentam”, dentro do macro tema “Sabores do Piauí” para a 12<sup>a</sup> edição do *Piauilema*. Selecionei este grupo porque percebi uma mudança drástica na forma como exploraram o mote de sua coleção em decorrência de um aprofundamento da pesquisa. Segundo uma das alunas,

No início, estávamos indo num sentido literal, fomos no mercado e tal. Como comidas que sustentam, como ficou dito no início, seriam as comidas de mercado, bem caseiras, do interior, que deixam a pessoa cheia. Mas estávamos sendo muito literais e vimos que não estávamos gostando muito do caminho que estávamos indo. Como isso foi perto da Semana Santa, cada uma de nós foi para o interior, então pegamos e dividimos o tema, destrinchamos o tema, e vimos que muitas coisas além da comida também nos sustentam: a fé, a comida em si, as nossas tradições (aluna do oitavo semestre de Design de Moda e Estilismo da UFPI).

No momento em que decidiram trazer suas próprias experiências de vida para a coleção, elas perceberam que deveriam ir além da comida em si para enriquecer o processo criativo. Assim, agregaram a fé como um elemento de sustento do ser humano, passaram a pesquisar festividades religiosas e o estilo de vida interiorano do Piauí. O grupo organizou sua coleção em três etapas – “na rua”, “na porta de casa” e “dentro de casa” – e selecionou elementos que consideraram interessantes para transpor às peças de roupa em cores e texturas – os espaguetes de plástico brancos ou azuis das cadeiras que ficam na porta das casas, as paredes de barro rachadas, o chão batido e outros. A meu ver, neste processo, ocorreu o estranhamento do familiar: elementos que, de tão comuns para as alunas, passaram despercebidos num primeiro momento. Com isso, o grupo fugiu dos elementos óbvios – a comida, os temperos, os

ingredientes, o mercado municipal – e mergulhou mais fundo no tema estipulado pelo professor, considerando o sustento algo que não vem apenas da comida, adicionando a fé e o aconchego do modo de vida de pequenas cidades do Piauí.

Desta forma, lecionadas pelo mesmo professor de Cultura Brasileira, estas unidades curriculares carregaram o mesmo viés reflexivo e investigativo sobre o patrimônio cultural piauiense, trabalhado no desenvolvimento de coleções de moda e na realização do evento *Piauilstmo*, todos inspirados por temáticas regionais. Agrupadas aqui pela característica de articulação entre teoria e prática, estas disciplinas possibilitaram, ainda, o exercício da prática profissional dos designers, reunindo muitas competências e habilidades do perfil desejado para o egresso do curso, conforme defendido pelo seu coordenador.

## Considerações

Como apontado anteriormente, as diretrizes utilizadas para guiar a elaboração dos currículos de Design de Moda apresentam algumas exigências que levam ao ensino de Antropologia, seja por se aproximarem dos seus objetivos ou do seu conteúdo. As DCN do Curso de Graduação em Design tomam este direcionamento por demandarem um egresso com pensamento reflexivo, apto a produzir objetos que envolvam sistemas de informações culturais, consciente das características dos usuários e de seu contexto socioeconômico e cultural. Estas mesmas diretrizes preveem a inclusão de conteúdos básicos sobre estudo das teorias do Design em seu contexto antropológico. Já as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm por meta promover a educação multicultural em todos os níveis de formação, o que indica a inserção da Antropologia na graduação em Design de Moda, na medida em que a compreensão da multiculturalidade e plurietnicidade da sociedade brasileira passa pelo reconhecimento da nossa diversidade cultural, tema caro à ciência antropológica.

Defendi, com o apoio da literatura, que o ensino de Antropologia em outros cursos, muito longe de pretender “formar antropólogos”, tem múltiplos objetivos: ensinar um *ethos* antropológico de reconhecimento do *outro* através da apresentação de mitos e ritos de povos estranhos aos alunos (Peirano, 2006); promover debates sobre a diversidade cultural no Brasil, as classes sociais, a pobreza e a violência (Durham, 2006), contribuindo para a educação multicultural; “converter” os alunos à visão de mundo antropológica através de leituras diversificadas e baseadas na realidade profissional da sua graduação (Fonseca, 2006a; 2006b); ou, ainda, proporcionar a incorporação de uma perspectiva relativizadora em sua atuação profissional ou acadêmica, construída a partir da compreensão daquilo que antropólogos produziram sobre sua área de formação (Müller, 2006).

Além disso, tal ensino se dá, na maioria dos casos, através de conceitos antropológicos essenciais: cultura, relativismo, diversidade e etnocentrismo. Acredito que muitos outros possam ser acrescentados a eles, e isso guiou minha seleção de unidades curriculares para estudo detalhado, leitura dos seus planos de ensino, as entrevistas e a observação das aulas no trabalho de campo. Com isso, percebi que o ensino de Antropologia se apresentou de três formas: reunido em uma unidade curricular optati-

va dedicada especificamente para este fim; diluído em unidades curriculares diversas; ou, ainda, de forma interdisciplinar.

No primeiro caso, o conceito de cultura, debates sobre a cultura brasileira, a cultura piauiense e suas relações com a moda foram os temas centrais de Cultura Brasileira. Nesta disciplina optativa, o professor afirmou ter apresentado os conceitos considerados básicos para a Antropologia em “outros cursos”. O currículo estudado também contemplou conteúdos caros à Antropologia em outras unidades curriculares optativas, das quais apenas duas haviam sido ofertadas desde sua implantação, há 13 anos, o que prejudicou a sua continuidade. Em contraponto, esses conteúdos foram contemplados em duas unidades curriculares obrigatórias de forma sutil e indireta, o que caracteriza a segunda forma identificada deste ensino no curso estudado.

Teoria da Moda foi uma unidade curricular obrigatória que objetivou apresentar os contextos de nascimento, desenvolvimento e consolidação do fenômeno sociocultural da moda, através da exposição e discussão de teorias desenvolvidas por pensadores de diversas áreas do conhecimento. Dentre elas, foram previstas no plano de ensino algumas de cunho antropológico, embora a professora, em sua seleção de referencial teórico, tenha priorizado teorias sociológicas, filosóficas, semióticas e históricas. Ela tomou como principais referências obras compilatórias que, em alguns momentos, levaram à menção de antropólogos e suas reflexões sobre o corpo, a identidade e o consumo. Psicossociologia da Moda, por outro lado, não previu a abordagem antropológica sobre seus temas centrais, o corpo e a identidade, no seu planejamento. Eles foram apresentados e discutidos, segundo a professora, do ponto de vista da Psicologia e da Sociologia. Entretanto, a presença de referências da Antropologia em diversos momentos do semestre me fez inferir que o corpo foi debatido como elemento culturalmente construído. Além disso, uma perspectiva relativizadora, característica do pensamento antropológico, marcou as discussões em sala de aula.

O terceiro caso de ensino de Antropologia no curso ficou marcado pela interdisciplinaridade, um aspecto inicialmente não previsto na minha investigação, mas que apareceu no PPC e, com frequência, nas falas de vários interlocutores. O documento apresentou proposta metodológica amparada na articulação entre teoria e prática, seja ela realizada dentro de uma única unidade curricular de caráter teórico-prático, ou entre várias disciplinas. Este aspecto parece atender, mais uma vez, às DCN do Curso de Graduação em Design, que exigem um eixo de conteúdos teórico-práticos que integrem o conhecimento teórico ao exercício da prática profissional.

Segundo o coordenador, a articulação entre teoria e prática apareceu relacionada à vocação técnica que ele atribuiu às graduações em Design de Moda em geral. Também na fala do coordenador estiveram presentes e foram valorizadas as atividades acadêmicas empíricas no processo de formação dos alunos. Neste sentido, ganharam espaço na pesquisa as unidades curriculares teórico-práticas que envolveram atividades de desenvolvimento de coleções de produtos de moda, por aglutinarem conhecimentos construídos pelos alunos ao longo de todo o curso: Projeto de Coleção I, Projeto de Coleção II e Montagem de Desfile e Curadoria. A possibilidade por elas apresentada foi de encontrar formas interdisciplinares de aplicação do conhecimento construído sobre Antropologia na prática profissional do Design de Moda. Estas três disciplinas, através do *Piauismo*, proporcionaram um processo

investigativo sobre a cultura piauiense – um exercício de “olhar para dentro” – trabalhado no desenvolvimento de coleções de moda e na realização do evento inspirados, ambos, por temas regionais.

Gusmão (2006) apontou que um problema recorrente da presença da Antropologia em outros cursos é que ela frequentemente se encontra restrita ao tempo de um semestre, em uma unidade curricular introdutória. Para ela, isto faz com que os alunos alcancem apenas um patamar de conhecimento superficial, a partir do qual seria possível aprofundar o diálogo da Antropologia com o seu respectivo campo de graduação. Mas, com o encerramento da unidade curricular, encerram-se também as possibilidades deste aprofundamento, a não ser que esta disciplina introdutória seja utilizada como abertura para novas formas de olhar o campo de atuação do graduando e se façam presentes outras formas de se estabelecer esta conexão no decorrer do curso, seja por iniciativa do próprio aluno ou através de outras estratégias. A interdisciplinaridade constituiu, então, uma estratégia que deu continuidade ao contato com conhecimentos advindos do estudo da Antropologia.

Como demonstrado na introdução, as preocupações da ABA com o ensino de Antropologia em outros cursos se originaram, dentre alguns fatores, da reconfiguração ocorrida aproximadamente entre os anos 1990 e 2018 no mercado de trabalho dos mestres e doutores antropólogos, que desencadeou a demanda pela presença da disciplina nas mais variadas graduações e trouxe consigo a preocupação de demonstrar a relevância do pensamento antropológico para não-antropólogos (Fonseca 2006b). Este processo não se manteve na década de 2020, período em que o trabalho de campo desta pesquisa foi realizado. Desta forma, no que tange às perspectivas encontradas para o ensino de Antropologia em uma graduação em Design de Moda, tema central do artigo, concentro-me nas possíveis contribuições para aqueles que atuam ou desejam atuar como docentes em áreas diferentes das Ciências Sociais.

No momento anterior à descontinuidade das políticas de expansão e à crise econômica e política que afetaram o Ensino Superior brasileiro, a ABA festejava a inserção de antropólogos nas graduações de diversas áreas do conhecimento, fosse nas instituições privadas ou nas públicas. Entretanto, esta pesquisa revelou um cenário diferente, pois não há professores antropólogos atuando no Bacharelado em Design de Moda e Estilismo da UFPI. Os docentes responsáveis pelas unidades curriculares com conteúdo antropológico são designers de moda e apenas um deles é também cientista social, mas com ênfase em Sociologia. Eles são profissionais que estão trabalhando com um conhecimento muito específico, mas com formação genérica – ou mesmo alheia.

Os motivos apontados para que disciplinas propedêuticas, como aquelas que tratam do conhecimento introdutório à Antropologia, em outros cursos sejam frequentemente lecionadas por profissionais com formação generalista ou alheia são, quase sempre, de duas naturezas: primeiro, motivos econômicos levam coordenadores ao aproveitamento do quadro docente existente; segundo, por desconhecimento sobre a área, pode-se ter a ilusão de que algumas leituras habilitam distintos profissionais para lecionar certos conceitos antropológicos (Sartori, 2010). Os critérios apontados pelo coordenador entrevistado para contratação de docentes e divisão de professores pelas unidades curriculares revelaram que, para ele, a formação em Antropologia não é imprescindível para lecionar uma disciplina com conteúdos antropológicos – uma graduação em Design de Moda ou Ciências Sociais já se faz suficiente.

Proponho, então, uma alternativa. Foi apontado na introdução que é preciso considerar abordagens diferenciadas para alunos diferenciados, adequando os conteúdos programáticos das disciplinas introdutórias ao perfil dos alunos de cada graduação (Almeida *et al.*, 2006). Pensando nisso, é preciso fugir um pouco do ensino tradicional das teorias antropológicas, filtrar e direcionar informações, bem como contextualizar o assunto. Acredito que uma estratégia possível – tirada da experiência de Gusmão (2006) em cursos de Pedagogia – poderia ser a de apresentar as relações entre a Antropologia e a Moda a partir da produção antropológica, de forma que seria realizado um inventário teórico que viabilizaria um debate aprofundado e facilitaria a compreensão dos conceitos de cultura, diversidade, relativismo, etnocentrismo e outros.

Ganha importância, para isso, o estabelecimento do diálogo entre os professores de Antropologia e os demais docentes, bem como seus coordenadores e profissionais da área a ser atendida (Almeida *et al.*, 2006). O mesmo ocorre na mão contrária: caso não haja docentes antropólogos responsáveis pelo ensino de Antropologia no curso – como foi constatado na pesquisa –, é necessário que os professores responsáveis consultem especialistas neste conhecimento, seja na fase de elaboração de ementas, de planos de ensino, na busca por referencial teórico ou metodologias. Neste sentido, com a ajuda desses recursos, acredito que as estratégias utilizadas para este ensino possam ser potencializadas.

Visto que o cenário do Ensino Superior brasileiro mudou tanto desde o período em que foi realizada a pesquisa, creio que seja oportuno uma pequena consideração sobre o quadro de hoje. Enquanto o momento anterior apontava para expansão e abertura, no atual, resultado da pandemia de covid-19, junto de crises econômica e política nacionais, predominam as rupturas, estagnação, incertezas e retrocessos, o que torna difícil apontar quaisquer tendências para o mercado de trabalho de mestres e doutores antropólogos (Sprandel & Barreto Filho, 2018). As instituições de ensino, possivelmente, já não podem mais absorver na mesma medida os mestres e doutores em Antropologia, o que nos leva a pensar em novos espaços de inserção profissional e, consequentemente, nos currículos de pós-graduação, que podem incorporar temáticas mais próximas dos desafios para atuação em novos mercados (Simião, 2018).

*Maria Fernanda Carneiro Pinheiro é Tecnóloga em Design de Moda pelo Centro Universitário Uninovafapi e Mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).*

## REFERÊNCIAS

- Almeida, P., Brites, J., Müller, L., & Victoria, C. (2006). Jornada de reflexões sobre o ensino da antropologia social no Rio Grande do Sul". In M. P. Grossi, C. Rial, & A. Tassinari (orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra.

Bauer, M., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2004a). *Resolução nº 5, de 8 de março de 2004*. Brasília: Diário Oficial da União.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2004b). *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Brasília: Diário Oficial da União.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES). (2015). *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Presencial e a Distância*. Brasília.

Brasil (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília.

Debert, G. (2004). Formação e ensino. In G. L. Ribeiro, & W. Trajano Filho (orgs.). *O campo da antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra-Capa Livraria/Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

Durham, E. (2006). Ensino de Antropologia. In M. P. Grossi, C. Rial, & A. Tassinari (orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra.

Fonseca, C. (2004). Antropólogos por quê? O campo de atuação profissional na virada do milênio. In G. L. Ribeiro, & W. Trajano Filho (orgs.). *O campo da antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra-Capa Livraria/Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

Fonseca, C. (2006a). O exercício da antropologia: enfrentando os desafios da atualidade. In M. P. Grossi, C. Rial, & A. Tassinari (orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra.

Fonseca, C. (2006b). Totens e xamãs na pós-graduação. In M. P. Grossi, C. Rial, & A. Tassinari (orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra.

Groisman, A. (2006). Ensino de Antropologia em “outros cursos”. In M. P. Grossi, C. Rial, & A. Tassinari (orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra.

Grossi, M. P. (2004). Os egressos dos programas de pós-graduação em antropologia. In G. L. Ribeiro, & W. Trajano Filho (orgs.). *O campo da antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra-Capa Livraria/Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

Grossi, M. P. (2006). Ensino de antropologia: uma “velha” história na ABA. In M. P. Grossi, C. Rial, & A. Tassrinari (orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra.

Gusmão, N. (2006). Antropologia e educação: história e trajetos/FE-Unicamp. In M. P. Grossi, C. Rial, & A. Tassinari (orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra.

Leal, N. S., Vega Sanabria, G., & Cariaga, D. E. (2021). Apresentação do Dossiê “Novas universidades, novos *campi*, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil”. *Anuário Antropológico*, 46(1), 25-38. <https://doi.org/10.4000/aa.7652>

Lima, A. C. de S., & Ribeiro, G. L. (2004). O campo da antropologia no Brasil. In G. L. Ribeiro, & W. Trajano Filho (orgs.). *O campo da antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra-Capa Livraria/Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

Machado, I. (2018). Opulência e escassez: sobre os egressos dos doutorados em Antropologia no Brasil (2004-2012). In D. S. Simião, & B. Feldman-Bianco (orgs.). *O campo da antropologia no Brasil: retrospectiva, alcances e desafios*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.

Müller, L. (2006). Reflexões sobre o ensino de Antropologia em cursos de pós-graduação interdisciplinares. In M. P. Grossi, C. Rial, & A. Tassinari (orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra.

Nascimento, R. (2017). *Antropologia, Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima*. Curitiba: Appris.

Peirano, M. (2006). Um ponto de vista sobre o ensino da Antropologia. In M. P. Grossi, C. Rial, & A. Tassinari (orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras*. Blumenau: Nova Letra.

Sansone, L. (2007). Apresentação: que multiculturalismo se quer para o Brasil? *Ciência e Cultura*, 59(2), 24-28. <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a13v59n2.pdf>

Sartori, A. (2010). *A “experiência” como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo* (Tese de Doutorado). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Simião, D. (2018). Introdução. In D. S. Simião, & B. Feldman-Bianco (orgs.). *O campo da antropologia no Brasil: retrospectiva, alcances e desafios*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.

Sprandel, M. A., & Barreto Filho, H. T. (2018). Profissionais com formação em Antropologia para quê? Uma apreciação das transformações contemporâneas no campo de atuação profissional em Antropologia. In D. S. Simião, & B. Feldman-Bianco (orgs.). *O campo da antropologia no Brasil: retrospectiva, alcances e desafios*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia.

Universidade Federal do Piauí. (2008). *Projeto pedagógico: Curso de Bacharelado em Design da Moda e Estilismo*. Teresina.

Vega Sanabria, G. (2005). *O Ensino de Antropologia no Brasil: um estudo sobre as formas institucionalizadas de transmissão da cultura* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Vega Sanabria, G., & Duarte, L. F. D. (2019). O ensino de Antropologia e a formação de antropólogos no Brasil hoje: de tema primordial a campo (possível) de pesquisa (antropológica). *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais – BIB*, 90, 1-32. [http://anpocs.com/images/BIB/n90/Guillermo\\_Luis\\_BIB\\_0009010\\_RP.pdf](http://anpocs.com/images/BIB/n90/Guillermo_Luis_BIB_0009010_RP.pdf)

## **PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE ANTROPOLOGIA NO CURSO DE DESIGN DE MODA**

**Resumo:** O ensino de Antropologia em “outros cursos” – aqueles que não são as graduações em Ciências Sociais nem as pós-graduações em Antropologia – é uma preocupação da Associação Brasileira de Antropologia por mais de sessenta anos, no sentido de compreender como ela é ensinada para alunos que não serão antropólogos. Assim, o presente trabalho apresenta as perspectivas observadas para o ensino de Antropologia no curso de Design de Moda e Estilismo da Universidade Federal do Piauí, em Teresina. Com este objetivo, foram estudados legislação pertinente e documentos institucionais, observadas dezenas de aulas e entrevistados coordenadores, professores e alunos. Como resultado, o artigo reúne informações sobre unidades curriculares, conteúdos abordados, referencial teórico e docentes responsáveis pelo ensino relacionado à Antropologia neste curso.

**Palavras-chave:** Ensino de Antropologia; Design de Moda; Educação Superior.

## **PERSPECTIVES FOR TEACHING OF ANTHROPOLOGY IN A FASHION DESIGN UNDERGRADUATE COURSE**

**Abstract:** The teaching of Anthropology in “other courses” – those that are not undergraduate degrees in Social Sciences or postgraduate degrees in Anthropology – has been a concern of the Brazilian Association of Anthropology for over sixty years, which seeks to understand how this science is taught for students who will not be anthropologists. Thus, this paper presents the perspectives observed for Anthropology teaching in the Fashion Design undergraduate course at the Federal University of Piauí, in Teresina, Brazil. With this goal, relevant legislation and institutional documents were studied, dozens of classes were observed, and coordinators, teachers, and students were interviewed. As a result, the article gathers information about curricular units, contents covered, theoretical framework, and professors responsible for teaching subjects related to Anthropology in this course.

**Keywords:** Anthropology Teaching; Fashion Design; Higher Education.

RECEBIDO: 19/02/2020

ACEITO: 13/05/2021

ARTIGO

# Berotec, Depakene e Zodel: ambiguidades farmacológicas no contexto da Síndrome Congênita do Vírus Zika em Recife/PE

*SORAYA FLEISCHER*

*UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB), BRASÍLIA/DF, BRASIL*  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-7614-1382](https://orcid.org/0000-0002-7614-1382)

*ANA CLAUDIA DE CAMARGO*

*UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC), FLORIANÓPOLIS/SC, BRASIL*  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-5264-3655](https://orcid.org/0000-0001-5264-3655)

## Introdução: a decoração hospitalar

Os consultórios que conhecemos, ao acompanhar nossas interlocutoras e seus filhos e filhas, ficavam geralmente nos grandes hospitais públicos e a decoração se resumia a um mobiliário com cadeiras, mesa e maca, um calendário de papel e itens de escritório, talvez um pequeno armário onde ficassem guardadas as amostras grátis de medicamentos<sup>1</sup>. Tudo era simples, metálico e cinza. Em um consultório, contudo, notamos um quadro, preso à parede ao lado da cadeira da médica. O desenho antigo, desbotado e com um estilo dos anos 1990 retratava um festejo natalino. No centro, havia uma alta árvore de Natal, muitas crianças ao seu redor, um Papai Noel vindo com um grande saco de presentes. Todos pareciam muito felizes. Junto aos presentes, embaixo da árvore, havia uma bisnaga de um medicamento alopático pediátrico. Em meio a pacotes e embrulhos em formato de bicicleta, bola e boneca, havia

<sup>1</sup> Esse texto foi produzido no âmbito do projeto de pesquisa “Síndrome congênita do vírus Zika em Recife/PE: Uma antropologia dos ímpetos maternos, científicos e políticos”, que conta com o apoio da Universidade de Brasília e do CNPq, no Brasil, e da Fundação Newton, na Inglaterra. Aproveitamos para agradecer às mulheres e suas crianças e famílias que tão generosamente nos aceitaram em suas casas, bairros e serviços de saúde, assistência e educação por onde circulam ao redor da grande Recife. Nossa equipe de pesquisa e o Coletivo de Antropologia e Saúde Coletiva (CASCA), ambos da UnB, também têm gentilmente acolhido e comentado criticamente nossas reflexões.

uma empresa farmacêutica fazendo propaganda. Medicamentos e brinquedos, lado a lado, ornavam o cenário hospitalar daquele consultório frequentado pelas crianças.

A SCVZ, como se convencionou chamar a síndrome congênita decorrente da infecção pelo vírus Zika, é uma condição de saúde que reúne muitos sintomas e graus de deficiência nas crianças, com a possibilidade de desenvolverem complicações neurológicas, motoras, deglutivas e respiratórias. O nascimento de crianças com a SCVZ foi a maior repercussão reprodutiva dos dois grandes surtos do vírus Zika no estado de Pernambuco, nos verões de 2015 e 2016. O Nordeste, em especial os estados de Pernambuco e da Bahia, foi a região do Brasil mais atingida pelo vírus e, consequentemente, com maior número de casos notificados de crianças nascidas com a síndrome (Diniz, 2016). Dada a intensidade epidemiológica, foi considerado, pelo Ministério da Saúde, como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) entre 2016 e 2017 (Brasil, 2017), o que facilitou e acelerou um conjunto de ações voltadas para as crianças, cuidadoras, gestoras e instituições de apoio. Até o momento, consideram-se cerca de quatro mil casos confirmados de SCVZ no país (Brasil, 2019). Ainda que o contexto clínico varie pelas especificidades de cada criança (Valim, 2017), vez ou outra, podem ocorrer episódios pontuais com o agravamento de algum dos sintomas, episódios conhecidos pelas mães como “crises”. As crises mais comuns vividas por essas crianças são as convulsivas e respiratórias, que podem necessitar de hospitalização e cuidado intensivo. É esse cenário que apresenta às mães, as principais cuidadoras, a necessidade de recorrer marcadamente a serviços de saúde, como o consultório que apresentamos acima.

Dentre esses serviços, estão principalmente consultas, exames, terapias reabilitadoras e medicamentos (Alves & Fleischer, 2019; Fleischer, 2018, 2017; Scott, Lira, Matos, Souza, Silva & Quadros, 2018). As crianças com a SCVZ exigem cuidados de especialistas, principalmente pediatras, neurologistas, pneumologistas, endocrinologistas, gastroenterologistas, oftalmologistas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e fisioterapeutas. Com o primeiro grupo, a interação era na forma de consultas trimestrais de acompanhamento, amparada por exames clínicos, laboratoriais, radiológicos e ressonânticos. Com as últimas três especialidades, os encontros eram semanais e muito mais frequentes, em sessões de terapia de reabilitação sobre tatames, em consultórios, dentro de piscinas. A oferta de todos esses serviços e profissionais da saúde não era muito ampla no Recife, mas tendeu a aumentar e/ou se reorganizar com a chegada intensificada dessas crianças a partir de 2015. Com o fim da ESPIN e com o fim do período epidêmico, ambos em 2017, vimos as vagas e instituições públicas e também privadas paulatinamente se retraírem, sem, contudo, haver uma aguerrida resistência e crítica por parte das mães, famílias e associações comunitárias que lhes representavam.

Dentre todos esses serviços, tecnologias e insumos, ao longo dos quatro anos de convivência de nossa equipe de pesquisadoras com essas pessoas e cenários no Recife, entre 2016 e 2019, notamos a presença constante dos medicamentos e, nesse artigo, seguindo uma antropologia que lhes percebe, reconhece e problematiza (Whyte & Geest, 2002; Geest & Whyte, 2011; Fleischer, 2012; Castro, 2012; Camargo, 2021), optamos pelo foco nesses pequenos objetos. Whyte e Geest (2011) mostraram, a partir de uma rica comparação entre várias etnografias de medicamentos, como sua dimensão diminuta contribui para o uso, importância, circulação e potência desse objeto específico. Como o objetivo mais

amplo de nossa pesquisa é acompanhar e conhecer as consequências a longo prazo que uma epidemia deixa, os medicamentos, que continuam sendo intensamente consumidos, têm se revelado uma boa pista etnográfica.

Quando essas mulheres nos convidavam para lhes visitar, no tradicional *tour* pela casa, era comum nos mostrarem onde ficavam os medicamentos. “O guarda-roupa do meu filho é um guarda-roupa de remédios”, disse uma. “Tenho duas prateleiras só de remédio dele no meu armário”, explicou outra. “Se você abrir o armário do meu filho, só tem remédio”, contou uma terceira<sup>2</sup>. Quartos, banheiros, cozinhas e até as salas de estar tinham espaços reservados aos medicamentos. Na casa de uma de nossas interlocutoras mais próximas, sobre o *rack* que ficava na sala, havia uma televisão plana, alguns porta-retratos e um enorme *tupperware*, com 50 cm de altura e 70 cm de profundidade, que guardava os medicamentos da filha. Medicamentos tinham se tornado objetos familiares para essas cuidadoras, visíveis e espalhados por todo canto da casa, e transportados para todo lugar por onde precisassem ir com os filhos, netos e sobrinhos com a SCVZ.

Os medicamentos também eram parte do figurino dessas mães e crianças. Como muitas passavam grande parte do dia circulando por dezenas e dezenas de quilômetros ao redor da cidade – para estarem com seus filhos em consultas, exames, reuniões, farmácias e creches –, precisavam levar nas mochilas tudo que fosse necessário para garantir o bem-estar da dupla, mãe e filho/a. Levavam a tiracolo não apenas a criança, que ainda não caminhava e precisava ser carregada, mas também bolsas pesadas com uma variedade de itens, como diferentes caixas, cartelas e ampolas de medicamentos, toda sorte de aparelhos para dosar e administrá-los, como canequinhas, colheres, seringas, equipos, copinhos, medidores etc., e as respectivas receitas médicas com suas posologias específicas. Dentre os itens necessários nos cuidados diários de uma criança com SCVZ, anotamos muitos tipos de medicamentos utilizados: nebulização, suplementos vitamínicos, relaxantes musculares, antiespasmódicos, antibióticos, analgésicos, antitérmicos, hormônios, colírios, antidepressivos, laxantes, antidisfágicos, antigástricos, calmantes, entre outros. Nas mochilas também era comum encontrar fármacos utilizados pelas mulheres, muitas vezes para dar conta das dores lombares, nervoso, angústia e preocupação, além de cansaço, sono, refluxo e gastrite.

A infância com uma condição de saúde tão aguda como a SCVZ é perpassada intensamente pela biomedicina e suas tecnologias, em especial os medicamentos. Em consonância com o quadro que descrevemos no consultório médico, parece que, ao lado de presentes, árvore de Natal e Papai Noel, os medicamentos compõem intensa, mas discretamente a cena da infância. Mas os medicamentos não eram aceitos e administrados natural e automaticamente pelas mães dessas crianças da micro – vocativo polissêmico, intensamente presente no cenário da SCVZ e muito caro a essas famílias<sup>3</sup>. Como desejamos aqui mostrar, elas foram sendo paulatinamente apresentadas aos diferentes itens, desconhecidos até então para muitas, e foram avaliando criticamente a eficácia e o consumo de cada um deles. A partir de uma maior compreensão sobre a SCVZ e sobre os serviços de saúde e seus profissionais, os medicamentos foram sendo absorvidos, física e simbolicamente, mas, pelo que temos notado, em um registro

---

2 Por enquanto, vamos usar de modo intercambiável “fármaco”, “remédio” e “medicamento”.

3 Para ver mais sobre a importância do termo “micro” no cenário da SCVZ, ver Fleischer (2020).

cada vez menos passivo e cada vez mais ambíguo. Uma coisa era esses medicamentos estarem presentes no contexto dessas infâncias, outra coisa era conviver com eles de modo totalmente resignado ou apaziguado – dois cenários bem diferentes, mas que transcorriam paralelamente, muitas vezes.

Ao pretendermos pensar a SCVZ a partir de uma de suas facetas mais recorrentes e controversas, nada mais adequado do que localizar os medicamentos no centro da narrativa etnográfica. Escolhemos três medicamentos, dentre os mais citados e usados por todas as famílias que conhecemos. Esses medicamentos – Berotec, Depakene e Zodel – servirão para apresentarmos algumas das famílias que conhecemos; para adentrarmos no contexto de convivência e cuidados diários com a SCVZ; e para notarmos como a sua presença não é necessariamente suave. Os três medicamentos demonstram como essas mulheres têm se dedicado a entender sua origem, funcionamento, efeitos e consequências, oscilando entre adesão e reticência. São medicamentos que não circulam de modo unânime e despertam uma ambiguidade desconcertante.

O desenho metodológico dessa pesquisa primou por conhecer cerca de uma vintena de mães de micro, como se autointitulavam, que vivem na Grande Região Metropolitana do Recife (RMR), e visitar e manter contato continuado ao longo de quatro anos (2016-2019). A primeira autora esteve em todas as seis temporadas de pesquisa, sempre acompanhada de estudantes de graduação ou pós-graduação. A segunda autora compôs a equipe da sexta e última visita ao Recife, em fins de junho de 2019. Esse acompanhamento diacrônico nos permitiu, no caso dos medicamentos, perceber a flutuação de seus sentidos, faceta que talvez não veríamos se tivéssemos optado por realizar entrevistas pontuais em um único momento da epidemia, como no primeiro surto virótico (2015-2016). Lá atrás, a adesão aos medicamentos foi muito mais naturalizada e esperançosa, mas ao se tornarem recorrentes nas receitas médicas oferecidas aos seus filhos e filhas, esses objetos foram passando ao escrutínio crítico cada vez mais intenso por parte das mães e cuidadoras. Ainda assim, em nenhuma de nossas seis visitas à capital pernambucana os medicamentos deixaram de ser um assunto central de nossas conversas com essas famílias. Dificuldades para serem prescritos, acessados, consumidos, substituídos, desmamados – os medicamentos são um aspecto incontornável no cuidado dessas crianças.

## Berotec e os perigosos broncodilatadores

Alípio nasceu em 2015, à mesma época em que as quase 500 crianças nasceram apresentando severas complicações neurológicas em Pernambuco (Brasil, 2019: 5). Sua família vivia num dos 15 municípios que compõem a RMR e, desde o início, tem recorrido ao aparato biomédico concentrado na capital. Maria Fernanda, sua mãe e principal cuidadora, fazia viagens diárias até consultórios, clínicas de exames e reabilitação, farmácias de alto custo, Ministério Público e também organizações não governamentais que surgiram para dar apoio a essas famílias. Eram muitos quilômetros todos os dias dentro dos ônibus, caronas em carros de parentes ou vizinhos, táxis ou aplicativos de transporte e, mais recentemente, ambulâncias que a prefeitura foi incitada judicialmente a oferecer às famílias de micro de seu município.

Quando Alípio apresentava algum sintoma novo ou atípico, Maria Fernanda tentava contornar com os primeiros cuidados domésticos. Atenta, observava todos os sinais que o corpo do filho lhe dava. O primeiro cuidado em casa muitas vezes era suficiente para evitar que a criança fosse submetida aos estresses do deslocamento ao hospital, ao barulho do trânsito, às filas e salas de espera. Por isso, primeiro a mãe ajustava a dose do antiespasmódico, mergulhava-o no ofurô improvisado num balde, refrescava-o com o ventilador. Eventualmente, acionava o posto de saúde ou a UPA de sua região, mas nem sempre encontrava profissionais de saúde ou medicamentos a contento. Em uma forte crise de “cansaço” e com dificuldade respiratória, Alípio foi trazido às pressas para um hospital de referência de saúde infantil no centro recifense. Era comum que se procurasse o hospital onde a criança havia nascido, contando que ali estaria o prontuário e toda a sua história clínica, informações que talvez ajudassem os profissionais da saúde a oferecerem cuidados com mais qualidade, de modo mais personalizado.

Diante de uma dessas crises, Maria Fernanda deu entrada no hospital, Alípio foi levado à sala de emergência e atendido pela equipe médica. Foi examinado primeiro e depois medicado com algumas sessões de nebulização. No aparelho, foi colocada uma certa dose de Berotec<sup>4</sup>, um poderoso e conhecido broncodilatador. Maria Fernanda segurava o filho todo esse tempo, próxima e atenta à evolução de seus sintomas. Essa crise foi contornada, mas a médica pediu que a criança ficasse internada para um acompanhamento mais longo. Alípio passou alguns dias no hospital, sempre em sessões diárias de nebulização com o medicamento. Ao final, para a tristeza profunda dessa mulher e sua família, Alípio não resistiu e faleceu.

Maria Fernanda revoltou-se imediatamente e também por muito tempo depois. Interpelou a equipe da enfermaria e, especialmente, a médica que atendeu o filho. Bateu boca, chorou, lamentou-se profundamente pela perda irreparável. A médica tentou responsabilizar a mãe, alegando que a taquicardia sentida por Alípio tivesse sido produzida por algum tipo de negligência antes de chegar ao hospital. Ela insistia que a mãe tivesse reforçado a dose de algum dos medicamentos dados à criança em casa. Seu discurso parecia associar o hospital à segurança, vigilância e controle, enquanto a casa estaria fadada à insegurança e risco (Castro & Moreira, 2018). “Eu não matei meu filho!”, gritou Maria Fernanda várias vezes pelos corredores do hospital. “Eu dava os remédios certinhos e nunca daria nada a mais pra ele!”, complementava.

Ao conversar conosco, ela repetia que o filho tinha dado entrada no hospital com um sintoma geral, o “cansaço”, encontrado comumente em qualquer criança. Ela só desejava que ele recebesse uma nebulização com soro fisiológico, técnica que não dispunha em casa, mas a médica prescreveu o Berotec, “apenas cinco gotas do remédio”, ela explicou. E concluiu, “foi o remédio pra cansaço que matou meu filho”. Ela não se contentou com as informações no dia da morte. “Depois que ele tava no caixão, lá no cemitério, eu fui lá na médica exigir que ela me falasse o remédio que ela botou no meu filho e assinasse num papel”. Maria Fernanda queria um registro por escrito, já que as receitas médicas só são entregues nas consultas e, no caso das internações, são apenas registradas no prontuário. Não

---

<sup>4</sup> Berotec é o nome comercial, dado pela farmacêutica Boehringer Ingelheim, para o bromidrato de fenoterol “indicado para o tratamento sintomático da crise aguda de asma e outras enfermidades com constrição reversível das vias aéreas, por exemplo, bronquite obstrutiva crônica” (Anvisa, 2020a: 1).

sabemos dos acontecimentos seguintes da história, se Maria Fernanda moveu algum processo judicial contra o hospital ou a médica. Até esse ponto, a declaração explícita por parte da médica de que aquele fora o medicamento utilizado seria suficiente à mãe, que teria o nome do medicamento e o nome da profissional impressos em um papel. Maria Fernanda parecia utilizar o mesmo recurso acionado pela médica que lhe acusara de ter usado algum medicamento em casa. A mãe devolvia na mesma moeda, associando o Berotec à médica, à assinatura, ao hospital. Para ambas, o veneno principal tinha nome, a vilã que o utilizara também. Havia consenso sobre o potencial uso intoxicante dos medicamentos e também sobre a ética do cuidado (Fonseca, 2019; Bellacasa, 2010). Ao se acusarem mutuamente, essas duas mulheres tentavam manter intactas a maternidade e a profissão médica, duas formas diferentes de oferecer cuidados a uma criança doente.

A história de Alípio nos foi contada por várias mães, inclusive por Maria Fernanda. A intenção parecia ser mobilizar uma reflexão mais ampla sobre os locais, os atores, as decisões envolvidas no atendimento de uma criança com SCVZ. O Berotec mais e mais passava a figurar, no imaginário das mães de micro, como um motivo de alerta, como um ponto de inflexão ritual que impelia a uma maternidade mais crítica. A morte dessa criança, compreendida pelas mães a partir do uso iatrogênico do Berotec, foi um momento dramático e traumático para toda a comunidade de micro, abalando o rito costumeiro de relacionamento e delegação de cuidados com os especialistas institucionalizados. Embora precisassem contar constantemente com o aparato biomédico, uma conscientização se espalhava e hospitais, profissionais e medicamentos não eram mais aceitos simplesmente. Cada passo no cuidado com a criança precisaria ser explicado e negociado com essas cuidadoras, a confiança tinha sido abalada. Almejavam uma maternidade mais ativa, com cada vez mais expertise técnica e consciência cidadã. Tudo ia adentrando a seara do “direito à saúde” (Vítor, 2019; Flores, 2016).

Várias mães nos contaram que o Berotec já tinha sido oferecido aos filhos, em algum momento, durante alguma crise. Diante desse fármaco, as crianças haviam apresentado “alergia”, outras tiveram o “coração acelerado”, muitas mães já não aceitavam que o medicamento fosse prescrito. Havia optado por outros itens, exigiam que espaçadores fossem utilizados, preferiam nebulizações somente com soro, e tentavam evitar os hospitais sempre que possível. O caso de Alípio lhes devolvia às noções clássicas do hospital como “morredouros de gente” (Foucault, 1979). A “taquicardia” nos revela um pressuposto importante sobre as crianças com a SCVZ. O Berotec apresentava-se como um medicamento muito forte, sendo fatal com apenas algumas gotas no caso de Alípio. Havia um entendimento de que esses corpos infantis eram mais frágeis e vulneráveis e, por isso, o uso do fármaco deveria ser ponderado. Os medicamentos deveriam reverter os efeitos da síndrome e não debilitar ainda mais esse corpo.

A SCVZ se estabeleceu como um quadro complexo com muitos sintomas e deficiências atingindo diferentes sistemas corporais. Embora os sintomas da SCVZ pudessem ser conhecidos isoladamente em outras doenças e síndromes, a reunião deles foi uma novidade encontrada e lentamente atendida pelos diversos especialistas que se envolveram com a epidemia. Pouco a pouco, os sintomas foram sendo separados e solucionados, com um ir e vir diagnóstico e também prognóstico. Nesse processo, uma intensa experimentação tomou parte de consultórios e também das casas das famílias de micro. Embora alguns protocolos farmacológicos tenham se estabelecido de modo mais geral, cada criança

exigiu que seus médicos e médicas adaptassem e desenhassem de modo mais personalizado o arranjo de medicamentos.

Os medicamentos administrados nos espaços hospitalares, como o Berotec por exemplo, eram tidos como especialmente ambíguos. O espaço, o profissional, a urgência, a intensidade farmacológica – tudo contribuía para dotar esse medicamento de uma força especial e, claro, de um perigo especial. Em muitos momentos, essas famílias precisaram recorrer a esse aparato especializado da biomedicina, mas isso não significava que lhes dotassem de uma confiança automática. Acionavam esse arsenal tecnológico de modo cada vez mais crítico e precavido – e aqui, retomamos a origem etimológica do termo grego *pharmakon*, capaz de sarar e envenenar a um só tempo. O Berotec e seus similares portavam uma vida dupla numa única pílula.<sup>5</sup>

E o medicamento penderia mais para um lado do que para o outro a depender de um conjunto de aspectos que essas mães notavam ao permanecer – por dias, às vezes – dentro dos hospitais. Não era apenas o efeito prometido na bula daquele medicamento que determinava sua qualidade. Eram muitos aspectos arrolados e combinados por essa atenta acompanhante da criança. Desde a recepção, onde notavam que o atendimento era proporcional à qualidade de seus “planinhos de saúde” (no caso dos hospitais privados); passando pela enfermaria, onde percebiam como o pequeno corpo da criança era manuseado para a instalação de um acesso ou da limpeza ao redor do leito que a criança ocuparia; chegando à equipe médica, que perguntaria somente sobre o sintoma em questão ou sobre as condições de saúde em geral daquela menina ou menino e depois prescreveria um medicamento que fosse suficientemente eficaz e produzisse minimamente efeitos colaterais.

Um medicamento que tivesse se apresentado nocivo àquela criança, portanto, poderia ser explicado pelo médico que não lera corretamente o prontuário, ou pelo padioleiro que empurrara agressivamente a maca, ou a recepcionista que encaminhara o caso para a ala pediátrica em vez da neurológica e um pouco de tudo isso junto. Queremos dizer que, embora houvesse uma grande expectativa de que os medicamentos resolvessem aquele agravamento de saúde da criança, eles não eram tomados de modo isolado, mas sempre dentro do contexto onde, por quem e como tivessem sido oferecidos. Seu funcionamento acontecia dentro de um quadro mais complexo de cuidados com a SCVZ, dentro do contexto precarizado da rede de serviços e instituições de saúde no Recife.

No caso de Alípio, muitas coisas saíram diferentes do que Maria Fernanda esperava. Teve que ser tratado no hospital em vez de ficar sob os seus cuidados em casa. Recebeu um medicamento, quando queria apenas um procedimento (nebulização). Uma dose excessiva foi prescrita. A responsabilização foi disputada e as desigualdades em termos de escolarização, raça e classe social parecem ter se anunciado em formulações antagônicas como, por exemplo, amadorismo materno *versus* expertise médica;

---

<sup>5</sup> Com a chegada de suas crianças com a SCVZ, com um nível intenso e continuado de dependência e cuidados, ampliaram e aprofundaram ainda mais seu conhecimento sobre medicamentos infantis, que traziam de seus filhos e sobrinhos anteriores. Tiveram que depender ainda mais dos médicos e farmacêuticos, mas também realizar seus próprios testes e trocas horizontais de informações. Os casos de intoxicação, efeitos colaterais, overdoses, erros médicos etc. se multiplicaram e foram rapidamente circulados entre as mães, entre as associações de cuidadoras da SCVZ e doenças raras. Novas situações de “veneno” surgiram face às situações de “cura” realizadas pelos medicamentos. Por fim, a SCVZ lhes exigiu um cuidado mais intensificado, um aprendizado mais rápido, táticas de testagem doméstica, checagem de informações, interpelações dos médicos. Tudo isso foi lhes fazendo mais críticas, mais atentas. E, portanto, “pharmakon” pode servir de inspiração para esse quadro.

o improviso doméstico *versus* o profissionalismo hospitalar. Maria Fernanda, por outro lado, percebia que o contexto clínico e científico, ainda muito instável em relação à SCVZ, abria um enorme flanco de incerteza e talvez até a possibilidade de erros médicos. Não parecia má-fé de sua parte, tentando a todo custo encontrar a explicação sobre a morte do filho, mas para nós comunicava a coragem de desestabilizar saberes historicamente consolidados, como a Biomedicina, e apontar que os protocolos de cuidados com as crianças de micro ainda estavam em construção, precisando de uma participação mais compromissada e ativa de todas as partes envolvidas.

## Depakene e os controversos anticonvulsionantes

O caso dos anticonvulsionantes é especialmente interessante para vislumbramos as ambiguidades que medicamentos podem assumir na infância com SCVZ. Especialmente no início do diagnóstico, a irritabilidade, o choro por horas e horas, dezenas de convulsões por dia, o estado de vigília e exaustão das crianças foi relatado por todas as mulheres que conhecemos. Profissionais de saúde se dedicaram por muitos meses para encontrar o tipo, a dose, a administração mais adequada para acalmar cada uma dessas crianças. Medicadas, elas conseguiram dormir por mais tempo, desenvolveram apetite, crescer e ganhar peso. Sem crises, elas não desaprendiam o que vinham sendo ensinadas pelas profissionais de reabilitação e iam ganhando ferramentas para interagir maisativamente com sua família e o mundo. A casa poderia retomar alguma rotina, poupando e desonerando um pouco as mulheres, sobretudo. Em geral, para muitas dessas crianças, esses medicamentos precisaram continuar em uso. Se fossem retirados, produziriam as nocivas reações ao desmame e retomariam os sintomas. Completavam quatro anos de idade em 2019 e a maior parte se mantinha medicada diariamente.

Em nossa primeira visita ao Recife, ainda em 2016, conhecemos Roberto. Ele não tinha completado um ano de vida e estava no colo de um de seus irmãos. Era um pouco depois do meio-dia, fervia de calor. Dona Rosa, sua mãe, pediu que o mais velho levasse o caçula para tomar um banho e se refrescar no tanque ali do lado de fora. Surpreendemos-nos que os cuidados de um bebê com a SCVZ fossem delegados a outra criança. Roberto voltou com os pequenos cachinhos pingando água e em pura alegria. O irmão o enxugava e a criança fazia graça por baixo da toalha. Depois, Dona Rosa lhe deu um biscoito e ele ficou a lamber o recheio demoradamente. Olhava para a mãe, para o irmão, para nós e sorria, com chocolate escorrendo pelos cantos da boca. Roberto interagia com todos ali naquela pequena casa de fundo, num subúrbio distante da capital. Estava deserto e presente, circulando por toda a sala aqueles seus grandes e pestanudos olhos cor de caramelo.

Dona Rosa nos explicou que, assim que nasceu, prescreveram medicamentos para Roberto não chorar tanto, não se irritar tanto e para dormir melhor. Ela deu um pouco, observou outro tanto. Retomou sua própria experiência, anos antes, com os “tarja preta”, quando foi diagnosticada com depressão. Ciosa, começou a suspeitar dos medicamentos receitados ao filho. Diminuiu a dosagem, fez o desmame vagarosamente. Víamos uma criança “treloso”, como se dizia por ali, tentando descer sozinho do colo da mãe, arrastando-se pelo chão até encontrar a barra da calça de uma das pesquisadoras, puxando-se para cima, rindo o tempo todo.

Embora reconhecesse que muitas crianças passaram a ter menos convulsões e a tranquilidade voltara a reinar nessas casas, Dona Rosa suspeitava que, ao consumir tantos medicamentos, elas ficassem com excessivo sono, fome e letargia. Ela argumentou ainda que, embora essas crianças, uma vez medicadas, não tivessem mais crises que comprometessem seus aprendizados fisioterápicos ou fonoaudiólogos, muitas vezes, não conseguiam nem permanecer acordadas no momento dessas sessões de terapia. Com isso, perdiham a consulta e corriam o risco de serem desligadas do serviço. Ou sequer retinham os ensinamentos, já que chegavam dormindo e as terapeutas passavam parte da sessão tentando acordá-las ou caíam no sono no meio dos exercícios e a sessão terminava antecipadamente. Dona Rosa disse, em relação a outra criança de micro que tomava vários desses medicamentos, “Ele fica olhando assim o tempo. Ele não se mexe, fica só olhando pro nada”.

Se, antes do medicamento, a criança não conseguia avançar em seus aprendizados porque convulsionava demais, agora, com o medicamento “controlado” (como chamavam os anticonvulsionantes, os “tarjas pretas”), tampouco havia aprendizado porque vivia no sono ou no “nada”. Dormir o tempo todo ou estar acordado apenas de corpo presente eram condições que dificultavam o trabalho terapêutico, a criança poderia não receber ou receber apenas de modo passivo e sem registro consciente o que se passava ao seu redor. “Olhar para o tempo” era grave porque, no mundo da micro, cada fração do tempo contava ao precocemente oferecer tudo que fosse possível a essas crianças, numa esperança de que apressar a estimulação compensaria as limitações apresentadas pelo quadro da SCVZ (Fleischer, 2017; Fleischer & Alves, 2019). Por outro lado, a criança dormir algumas horas do dia, especialmente quando a intensa circulação pelas clínicas e farmácias da cidade estava em curso, era bem aproveitado por essas mães que optavam pelo medicamento. Muitas, por exemplo, só tiveram a oportunidade de desenvolver sua liderança política em prol da SCVZ, participando de inúmeras reuniões na prefeitura, nas empresas de transporte, no Ministério Público ou na Secretaria de Educação, porque transportavam e conviviam com o filho sonecando.

Mas conviver com um medicamento por muito tempo ou em doses muito altas pode gerar dependência, como Dona Rosa tinha notado quando ela própria tomou remédios anos antes. À certa altura, um medicamento parava de produzir o efeito desejado na criança e outro fármaco semelhante era adotado. Nessa substituição, a criança poderia ter uma recaída dos sintomas que, com o uso do primeiro medicamento, não mais existiam. Ruim com o medicamento, pior sem ele, concluíam. Provavam, nessas ocasiões, como o medicamento era forte, mas também notavam como sua força se sobreponha à da criança, impedindo que ela pudesse existir sem sua presença, impedindo que ela pudesse avançar e encontrar formas de se autonomizar. Para além dos sintomas da SCVZ, Dona Rosa apontava que, com os medicamentos, novos e inesperados sintomas surgiam. A natureza ambígua do medicamento aos poucos se apresentava.

Dona Rosa nos explicou ser fácil identificar as crianças que seguiam essas prescrições: eram gordinhas. Muitas apresentaram dificuldade de alimentação e crescimento e, como solução, passaram a

receber a comida via sonda naso ou endogástrica<sup>6</sup>. Os leites eram próprios para o uso via sondas e bastante caros. Então, também no caso da SCVZ, gordura era um valor estético, nutricional e financeiro. Mas Dona Rosa tensionava essa dimensão corporal porque, ao caminhar para a obesidade, a criança teria mais dificuldade para movimentar o corpo e fazer os exercícios de reabilitação ou mesmo para ser carregada no colo pela mãe até essas clínicas. No final das contas, refletia Dona Rosa, quanto mais gorducha, menos exposição essa criança teria às terapias e mais alto seria o nível de deficiência. Pronunciava-se uma associação entre um medicamento, um tipo corporal, um grau de SCVZ e, finalmente, um quadro de estigma. O medicamento, no entendimento dessa mãe, assumia um caráter delator sobre o nível da síndrome e o tipo de maternidade em curso.

Vozes críticas, como a de Dona Rosa, achavam que os medicamentos estavam servindo mais às mães do que às crianças de micro, numa medida terapêutica estratégica, acomodada e egoísta. Nessa resistência aos anticonvulsionantes, como um dos mais usados, o Depakene<sup>7</sup>, parecia pairar uma suspeita de superdosagem ou de iatrogenia profissional e materna, numa tentativa de sedar essas crianças em vez de amenizar de outras formas sua irritabilidade e epilepsia. Uma outra mãe, inclusive, contou-nos ter sido acusada pela médica de ter dado “remédio controlado” ao filho que tivera uma convulsão inesperada. Quer dizer, mesmo entre os prescritores, estava evidente o grande potencial desses medicamentos para tratar, mas também para prejudicar. É interessante que um medicamento pudesse resolver e, ao mesmo tempo, acentuar um mesmo sintoma, parecendo caminhar sobre uma linha muito tênue. E, pelo que entendemos, era sobre essa linha que as mães de micro precisavam aprender a transitar para cuidar de seus filhos e filhas com SCVZ. Dona Rosa acusava as mães de micro de confiarem cegamente nos profissionais de saúde e nos medicamentos que prescreviam, incitando-as a se posicionarem de modo a priorizarem a saúde e o desenvolvimento dos seus filhos. Ela não estava disposta a ponderar sobre os benefícios do Depakene.

Ao mesmo tempo, mães como ela pareciam estar comunicando um autocongratulamento pelo fato de oferecerem um cuidado tão exitoso a ponto de tornar os medicamentos desnecessários. Poderiam também estar revelando a sorte de seu filho ou filha ter uma “micro leve”, como diziam. Ela nos contou, “Roberto não teve convulsão, só espasmos de vez em quando, treme um pouquinho aqui e ali. Mas só isso”. Interessante que, durante uma de nossas visitas à casa, o filho primogênito, de 15 anos à época, explicou que sabia como oferecer os primeiros socorros caso o irmãozinho tivesse uma convulsão. Refletimos sobre ele ter adquirido essa habilidade, mesmo a mãe repetindo tantas vezes que a criança não tinha crises. Não tomar medicamentos positivava a maternidade, desafogava o orçamento doméstico, revelava um menor grau de deficiência, reduzia a prioridade dos encontros clínicos que viabilizassem as receitas etc. Uma outra mãe que participava de nossa pesquisa aproximou mais sua

---

<sup>6</sup> A sonda nasal é um tubinho de PVC que entra desde as narinas e vai até o estômago. Já a sonda endogástrica, ou gastrostomia, o tubinho entra diretamente no estômago, via a pele da barriga. A primeira só deve ser usada por até seis meses, tendo intenção transitória. A segunda é mais duradoura.

<sup>7</sup> Depakene é o nome comercial, dado pela farmacêutica Abbott, para o ácido valproico, “indicado isoladamente ou em combinação a outros medicamentos, no tratamento de pacientes adultos e crianças acima de 10 anos com crises parciais complexas, que ocorrem tanto de forma isolada ou em associação com outros tipos de crises. Também é indicado isoladamente ou em combinação a outros medicamentos no tratamento de quadros de ausência simples e complexa em pacientes adultos e crianças acima de 10 anos, e como terapia adjuvante em adultos e crianças acima de 10 anos com crises de múltiplos tipos, que inclui crises de ausência” (Anvisa, 2020b: 1).

filha da “normalidade” porque ela não tomava remédios, numa clara associação retrospectiva entre o medicamento consumido, o sintoma identificado e, por fim, o nível de deficiência implicado. E ainda outra nos contou que, em comparação com crianças que vinham tomando muitos medicamentos, o dela – que não tomava – já estava balbuciando as primeiras palavras, dando os primeiros passos, querendo “trelar” o tempo todo.

Nos últimos meses de gestação, Dona Rosa ouviu que seu bebê apresentava algum “problema”. Quando nasceu, isso foi confirmado e anunciaram que Roberto tinha “microcefalia” e iria para sempre “vegetar”. Claro que ela ficou alarmada com tudo isso, mas passou a observar o filho atentamente. “Com três dias, ele levantou a caixa do peito assim para cima do berço. Nenhuma criança faz isso com essa idade. Isso foi para calar a boca dos profissionais de saúde”, explicou. A desenvoltura de Roberto desafiava o diagnóstico fatalista e nos ficava cada vez mais claro que a opinião especializada não era tomada por essa mãe como a única versão sobre os fatos. Recorria a muitas outras fontes, comparava seu filho com outras crianças com a SCVZ, circulava pela cidade e colhia diferentes informações. Essa polifonia ajudava a relativizar o que vinha oficialmente das autoridades biomédicas. Dona Rosa contou de uma outra mãe de micro, muito próxima dela, que “aceitava fácil demais o que os médicos diziam”. Ao filho dessa colega, foi prescrita a cadeira de rodas. Dona Rosa foi contundente, “Eu falei para ela pensar melhor. Por que cadeira? Por que ele não poderá andar? Tem sempre uma luz no final do túnel, eu falei para ela. Ela aceita muito, tem que pensar, tem que ver outro jeito”. Depois, voltou-se novamente à descrição da trajetória de Robertinho: “A gente está surpreendendo a medicina. Eu já falei isso para geneticista dele. Ela fica sem saber como ele está conseguindo fazer tudo isso. Falaram que ele não ia engatinhar. Ele engatinhou. Ele segurou nas coisas, ele sobe e desce dos móveis. Ele até foge para rua! Tive que tirar o berço dele do quarto porque ele tava saindo do berço, ele pode cair e se machucar no chão. Falaram que ele não ia caminhar, caminhou. Eu não aceitei que ele não ia andar. Falararam que ele não ia falar e ele está começando a falar. Deus faz a obra. Ele faz a obra dele”. Dona Rosa se fiava em outro conjunto de verdades, como nos disse assim que nos conhecemos, ainda em 2016, “Primeiro de tudo, eu me apego a Deus. Antes de tudo. É a coisa mais importante”. Como nos mostrou Cheryl Mattingly, ao analisar a história de um casal tomando decisões para salvar a sua filha recém-nascida e internada como uma severa espinha bífida, no “laboratório moral” acionado para realizar o cuidado, por vezes, há “tradições morais rivais” (2014: 154). Parecia ser o caso dessa família, com Dona Rosa intensificando a disputa entre a medicina dos homens e os milagres de Deus. Roberto desafiava outras lógicas e moralidades e parecia ser a prova da vitória divina.

Mas a não adesão poderia também esconder, por exemplo, dificuldades financeiras da família para conseguir comprar os medicamentos que haviam sido prescritos e que não eram encontrados gratuitamente nas farmácias públicas. Ela e o marido pelejavam para dar conta de todos os gastos da família. Lembramos que, por conta do alto custo, Dona Rosa tinha desistido, por exemplo, de comprar os leites vitaminados, sempre receitados pelas médicas que julgavam Roberto muito “magrinho”. Talvez não medicar poderia ser uma tentativa de evitar novos estigmas associados a esses medicamentos. Mães como Dona Rosa talvez preferissem não ser vistas nas filas das farmácias de medicamentos controlados, não ter o filho/filha chamado de “epilético”, “doidinho” ou “monstro”, algumas das alcu-

nhas ofensivas que nossas interlocutoras ouviram ser dirigidas aos seus filhos e filhas. E, quando o não tomar não era uma escolha, mas uma realidade vivida compulsoriamente pela criança, poderia revelar sofrimento e violências.

De qualquer modo, no caso do Depakene e similares, uma mãe poderia ser criticada por ter demorado muito tempo para resolver as crises do filho ou filha, fazendo com que sofresse dezenas de convulsões por dia e corresse risco de vida; ou, na outra ponta, por ter aceitado uma posologia exagerada, deixando a criança dopada grande parte do tempo. Dar ou não dar o medicamento produzia efeitos intensos, que respingavam com facilidade na forma como aquela maternidade seria avaliada na família, no consultório, nos espaços de convívio com as outras mães de micro. Dona Rosa precisava, com muitos argumentos de autodefesa e "alter crítica", explicar por que tinha descontinuado os anticonvulsionantes de Roberto. Suspender uma receita médica era também uma forma de automedicação e de desafio à autoridade sanitária e, portanto, precisava ser justificada. Roberto teve a sorte de enfrentar menos crises que seus contemporâneos e de nascer de uma mãe que queria evitar o Depakene e todos seus efeitos colaterais. Mas Dona Rosa não concordava conosco sobre essa sorte aleatória – as razões da saúde e desenvolvimento do filho passavam, sobretudo, pelos desígnios divinos. A saúde e alegria de Roberto eram um presente que aquela família tinha merecido receber.

## Zodel e os estigmatizados antidepressivos

Ludmila foi uma das primeiras mães de micro que conhecemos. Ela tinha quatro outros filhos quando nasceu sua caçula, Anita. Gestação tranquila, mas parto complicado. Ela já vinha conversando com a médica para que o procedimento fosse cirúrgico para também incluir uma laqueadura. Uma vez no hospital, mesmo em meio a contrações, Ludmila teve que empreender uma larga negociação para que seu planejamento reprodutivo fosse respeitado. Ainda assim, explicou ter recebido menos anestesia do que deveria, beirando a tortura. Depois, ficou duas semanas internada, sem poder voltar para casa e cuidar dos outros filhos, porque Anita logo foi revirada do avesso com exames, fotografias, medições e medicamentos. Novamente, teve que brigar para que a filha não se transformasse em cobaia para os estudantes e residentes da Medicina. Voltaram para casa cansadas e assustadas diante do diagnóstico da SCVZ.

O marido de Ludmila, desde o início, resistiu em aceitar a notícia da deficiência. Por conta disso, duvidava que a esposa estivesse circulando com a menina para garantir vagas em consultas, exames e terapias. Acusava-a de adultério, questionava o alto gasto com passagens de ônibus e medicamentos, devassava suas mensagens de celular para entender por que Ludmila precisava tanto conversar com outras mães de micro e profissionais de saúde. Para conseguir os tratamentos para a filha e a doação de mantimentos e itens de puericultura, Ludmila tinha que frequentar ONGs, faculdades e instituições de saúde ao redor da cidade. E, portanto, precisou fechar sua mercearia, ver sua renda reduzir-se drasticamente e contar apenas com o Benefício de Prestação Continuada (BPC). A falta de cumplicidade com o marido fazia com que fosse a única responsável pela saúde da criança e pela manutenção da casa. A avó materna, à época do nascimento de Anita, condicionou qualquer ajuda a algum pagamento. O

avô materno tinha falecido fazia alguns anos de cirrose hepática. O tio materno tinha envolvimento com o tráfico de drogas. Ludmila havia mudado de casa umas três vezes, tentando equilibrar a queda vertiginosa de renda e, por isso, não tinha ainda uma rede de vizinhas com quem poderia contar. Ela acumulava muitos turnos de trabalho a responsabilidade exclusiva pela prole.

Numa tarde, ao abordar um ônibus de volta para casa, o motorista questionou o uso de passe livre por Ludmila e Anita. Ela retrucou, virou um bate-boca, terminou na delegacia. Ludmila não admitia que o direito que sua filha tinha de circular gratuitamente pela cidade fosse questionado, não suportava ver o preconceito contra sua deficiência. Teve forças ainda para abrir um processo de danos morais contra essa empresa de transporte e seu motorista. Mas esse episódio foi-lhe a gota d'água. Criou trauma de ônibus, não conseguiu mais sair de casa, perdeu todas as vagas nas terapias e doações, viu a menina definhando sem acompanhamento, medicamentos e leites especiais. Até o BPC estava sob risco já que Ludmila não encontrava forças para renovar a documentação na assistência social da prefeitura.

Foi nesse contexto crítico, de solidão, sobrecarga, violência e desespero, que Ludmila conseguiu uma consulta com uma psiquiatra. Nós nos falamos pelo *WhatsApp* justamente naquela semana e ela resumiu sua satisfação: “Eu consegui um CID para chamar de meu!”. Para nós, a frase soou forte e medicalizante, mas fazia sentido no processo de restabelecimento que Ludmila precisava enfrentar para continuar cuidando de sua família. A consulta gerou um diagnóstico (a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, também conhecida como CID), uma receita médica e o acesso ao Zodel<sup>8</sup>, um potente psicotrópico antidepressivo. O número do CID e o processo judicial contra a empresa de ônibus foram documentos importantes para justificar a longa ausência nas consultas, nas terapias de reabilitação e nos grupos de mães durante os últimos meses. Foi só começar a tomar as pílulas que Ludmila sentiu suas forças voltarem, a vontade de arrumar a casa, mandar as crianças para a escola, capinar o quintal e circular novamente com Anita pelos seus atendimentos. Contou-nos também que vinha compartilhando uma bandinha da pílula com o marido, que retomava a disposição para deixar de beber e procurar trabalho. Longe do alcoolismo, inclusive, ele se tornava muito mais cooperativo para cuidar da filha. Ludmila portava suas cartelas laranjadas com muito orgulho e somente o preço, R\$130, lhe preocupava sobre o futuro. Agora, dependia daquele medicamento para continuar sendo uma boa mãe, uma boa mãe de micro.

Muitas mulheres contaram histórias semelhantes à de Ludmila, de terem encontrado no psicotrópico a forma de manter a tranquilidade e a força para atender as demandas do/da caçula com a SCVZ e continuar cuidando da família (Martin, Caccozi, Macedo & Andreoli, 2012). Nem todas contavam sobre isso de modo tão aberto como Ludmila, contudo. A regra, na verdade, era uma contínua tentativa de demonstrar fortaleza e retidão, de reforçar como nunca haviam precisado de antidepressivos. E, nesse sentido, a longa história que Ludmila contava para nossa equipe, mas também para outras pesquisadoras, profissionais de saúde, assistentes sociais, talvez fosse uma complexa justificativa para o consumo do Zodel. Ela poderia estar tentando legitimar esse medicamento, reforçando os as-

---

<sup>8</sup> Zodel é o nome comercial, dado pela farmacêutica Medley/Sanofi, para o succinato de desvenlafaxina monoidratado, “indicado para tratamento do transtorno depressivo maior (TDM, estado de profunda e persistente infelicidade ou tristeza acompanhado de uma perda completa do interesse pelas atividades diárias normais)” (Medley, 2021: 2).

pectos externos, aqueles que chegavam alheios à sua vontade. Parecia ser um esforço para despregar o Zodel de sua pessoa, sua identidade, sua maternidade.

Talvez a presença do medicamento psicotrópico fosse desconfortável por conta do risco de estigmatização, como começava a se anunciar para as crianças “dependentes” de Depakene, como Dona Rosa nos mostrou na última seção. Em uma sessão de terapia coletiva que acompanhamos, uma mãe foi muito vocal. Primeiro, ela criticou a troca aleatória da fisioterapeuta de seu filho. A criança passou a rejeitar a nova médica, retraindo-se muitíssimo de participar e pouco avançou, a partir dali, em seu processo terapêutico. Depois, essa mãe reclamou que uma colega de um município do interior tinha tido o filho cortado repentinamente de duas terapias, dificultando que ela justificasse o carro da sua prefeitura para lhe trazer ao Recife apenas uma vez por semana para a terapia que havia restado. Essa mãe continuou pontuando vários problemas que via na organização dos serviços de reabilitação que aquela clínica se propunha a oferecer.

A certa altura, a psicóloga que acompanhava o relato disse que talvez ela poderia tomar algum medicamento para se acalmar. A mãe fica indignada com a sugestão de que estivesse sendo classificada como “louca” ou “descontrolada”, já recebendo a um só tempo diagnóstico e prescrição. Ela se defendeu, estaria apenas pontuando problemas do serviço, papel que caberia a todas as mães de micro e demais pacientes que ali frequentavam. Terminou seu desabafo, lembrando que, tempos atrás, um psiquiatra lhe receitou um psicotrópico e, aí sim, tinha ficado “tarantantan de verdade”. Com o exemplo, ela atribuía o poder de “endoidecer” ao medicamento e não à postura crítica como uma mãe ativa de uma criança com SCVZ. “Mas anotem aí, eu não sou doida, não”, terminou dizendo. Com esse depoimento final, ela arrancou risos das psicólogas, das demais mães e de nossa equipe de antropólogas que acompanhava essa sessão de terapia coletiva. Mas seu recado tinha sido muito bem dado. Mostrava como diagnósticos, prognósticos e medicamentos, mesmo que informalmente anunciados, já tinham um grande potencial classificatório. Ela não queria, de forma alguma, passar a impressão de que, por alguma instabilidade, estaria inapta a oferecer uma boa maternidade aos dois filhos, o menor com a SCVZ.

Ademais, é interessante notar o efeito retrospectivo do medicamento nos dois casos. A criança que tomasse um Depakene indicava ter uma microcefalia mais aguda, sofreria mais intensamente dos efeitos compreendidos na SCVZ. A mulher que tomasse um Zodel indicava ter algum nível de instabilidade mental, psíquica ou emocional. Deficiência e loucura andavam juntas aqui, mas com pesos morais diferentes. Cabe ainda notar que quanto mais deficiência a criança apresentasse, mais instabilidade seria creditada à mulher; na mesma toada, quanto mais Depakene fosse prescrito, mais Zodel seria necessário.

Podemos chegar ao limite, inclusive, de encontrar acusações de loucura prévia na mãe como razão da apresentação do diagnóstico sindrômico no filho que foi por ela gerado. Várias mulheres foram perguntadas, pelas médicas e médicos que tentavam fechar o diagnóstico da criança, se elas haviam tomado “remédio para abortar” ou se estavam tomando “remédio controlado” à época da gravidez. Os medicamentos poderiam servir como pistas sobre a saúde mental dessas mulheres. Não somente durante a gravidez, mas já com a criança nos braços, essas associações estigmatizantes poderiam continuar.

Algumas interlocutoras lembraram de conhecidas que, ao caírem em depressão, mesmo tentando contar com o apoio dos medicamentos, haviam deixado de lado o cuidado com o filho. Em um caso, inclusive, a criança nunca chegara a falar. A mãe, vista como “doente da cabeça”, era diretamente responsabilizada pelas habilidades pouco desenvolvidas do filho. Infelizmente, esses casos não mencionavam outros atores que poderiam – ou deveriam – ter entrado para assumir o cuidado da criança enquanto ela se recuperava. Assim, quando as mulheres decidem, finalmente tomar algum medicamento, correm o risco de serem acusadas de comprometer uma gravidez, de não zelar por um filho ou filha ou até por criar ou acentuar a deficiência que ele/ela porventura tivesse ou viesse a desenvolver. Estavam navegando por suspeitas morais travestidas como suspeitas biomédicas e farmacológicas.

Os psicotrópicos suscitavam muito debate na comunidade da micro. Ainda assim, parecia ser entendido como muito mais grave uma mãe que necessitasse de um psicotrópico do que uma criança. Quer dizer, a criança nascera com o que se chamava localmente de “problema”, ela não havia contribuído de nenhuma forma para precisar tomar um “remédio controlado”. Era mais grave no caso materno porque, em desequilíbrio, essa mulher poderia não contar com as condições de cuidar de seu filho, colocando em risco a um só tempo as duas vidas envolvidas. Essa parecia ser uma das interpretações, associando a mulher sempre à responsabilidade com a sua prole. Não era fortuito que medicamentos como o Zodel fossem pouco comentados entre essas mulheres e, quando apareciam nas narrativas, como no caso de Ludmila, eram hiperpositivados, inclusive, para enfatizar a gravidade dos acontecimentos que ela enfrentava na vida cotidiana.

Tampouco nos passava despercebido que os medicamentos destinados às nossas interlocutoras eram discutidos à luz do seu papel como mães. O quadro de saúde dos filhos e filhas não era uma questão dissociada do quadro de saúde delas próprias. Muitas mães relacionavam sintomas como o aumento das crises convulsivas não só com fatores exógenos, como o desmame de algum medicamento, mas também com fatores emocionais sentidos pelas crianças, como uma ruptura na rotina familiar, ou um momento de estresse ou tristeza vivido pela própria mãe. “Ele sente tudo isso. Se eu estou atacada, cansada, ele sente. E aí vai e ele adoece. Ele sente tudo que a gente sente”, uma mãe nos explicou. Por um lado, essa mãe nos chama atenção para a própria agência da criança e em seu papel enquanto sujeito completo e perceptivo (Valim, 2017). Por outro, também chama atenção como pode haver uma autoresponsabilização rigorosa no que diz respeito à saúde dessa criança, justificada e embasada pelo vínculo materno. A saúde mental dessa mãe não está, para ela, separada do quadro de saúde mais amplo do filho.

As mães pareciam ponderar, de modo prioritário, que esses medicamentos poderiam colocar em risco sua capacidade de oferecer uma boa maternidade e não os efeitos colaterais, dependência, complicações sobre a saúde dessas mulheres. Ao mesmo tempo, os riscos que os medicamentos poderiam oferecer às crianças passavam pelo desempenho dessas mulheres como cuidadoras e mães. Quando o assunto eram os medicamentos, elas eram enredadas duplamente, tanto por zelarem pelo bom uso desses objetos terapêuticos (no caso de Berotec e Depakene, para ficar com os exemplos etnografados aqui), quanto por garantirem a boa maternidade (no caso do Zodel, por exemplo). Ludmila parecia

nos dizer que o custo de dar conta dessa dupla tarefa era que ela também consumisse medicamentos, mesmo que seus efeitos colaterais a longo prazo não estivessem totalmente claros ainda.

## Que efeitos a ambiguidade dos medicamentos produz?

Salvavam vidas, acalmavam crises, suavizavam os problemas da vida cotidiana. Berotec, Depakene e Zodel são utilizados por muita gente, para diferentes desafios e patologias muito além da SCVZ. Nesse artigo, foram trazidos como exemplos de tantos outros medicamentos utilizados por essas famílias para lidar com os sintomas e as reverberações da síndrome do Zika sobre as crianças e sobre toda a família. Mas, à medida que eram colocados em uso, poderiam também se apresentar como perigosos, controversos e estigmatizantes. Os medicamentos percorriam uma carreira duvidosa. Como podemos ver nesse contexto da SCVZ, não contavam com um conjunto estático ou estável de atribuições, efeitos, opiniões. A realidade corriqueira era de ambiguidade, o que poderia produzir diferentes efeitos sobre essas mães e as demais cuidadoras.

Para começar, imaginamos que a relação mais desejada com a biomedicina seria de confiança plena nos cuidados recebidos. Ter um medicamento prescrito que não gerasse o resultado esperado ou que estimulasse novos e mais sintomas nocivos poderia provocar muita frustração ou até trauma, como vimos no caso do Berotec. Mais do que isso, poderia provocar desencantamento com os profissionais e tecnologias da biomedicina e desesperança de encontrar terapêuticas “mágicas”, que revertessem ou, no mínimo, contivessem a SCVZ. Também por isso, Dona Rosa, Maria Fernanda e suas colegas não conseguiam mais acreditar tanto nos profissionais de saúde. Iam adotando uma atitude de cautela e desconfiança. Outras explicações sobre a síndrome, outras soluções e especialistas vinham sendo acionados. Elas se apegavam a outras fontes de verdades também.

Ao mesmo tempo, essas mulheres foram paulatinamente entendendo a complexidade dos diagnósticos de seus filhos e filhas e as muitas tentativas e erros realizados pelos terapeutas indicaram como ainda está instável e em plena construção o estado clínico-científico sobre a síndrome e também a epidemia. Reconhecer esse quadro também permitiu que entendessem que a experimentalidade era um aspecto recorrente nos cuidados com essas crianças nas instituições, então que fosse também em casa. Testar um medicamento, uma dose, um horário, uma marca eram todos exercícios para acertar uma posologia mais personalizada. Os experimentos revelavam a versão mambembe de quem prescrevia, quem administrava, quem consumia.

Nesse sentido, a ambiguidade do medicamento poderia se apresentar também como uma nova faceta inesperadamente positiva. Embora pudesse tender para o bem ou para o mal, era sua plasticidade que se revelava, abrindo toda uma arena de possibilidades para novos encontros exitosos entre o corpo da criança e a química do medicamento. Resultados não imaginados de antemão ou sequer previstos na bula poderiam melhorar sintomas. Um processo de re-esperança se iniciava, portanto.

Essa atmosfera de experimentação também criava um novo espaço de participação para essas mulheres. Dada a novidade da síndrome, os profissionais de saúde apostavam que os efeitos dos medicamentos prescritos poderiam também ser documentados no cotidiano doméstico. Eram as mães a

administrar os pós, sprays e líquidos aos filhos e filhas e, mais importante, a notar os efeitos gerados. Observar, registrar e depois comunicar tudo isso no retorno ao consultório era uma etapa bastante importante no acompanhamento terapêutico daquela criança, no conhecimento daquele medicamento, no cercamento científico da SCVZ. Vimos alguns médicos e médicas anotando minuciosamente no prontuário o que era relatado pela mãe durante as consultas. O itinerário farmacológico daquela criança era substancialmente informado pela sua principal cuidadora. O status dessas mulheres passava, portanto, a um tipo de pesquisadora, de clínica, até de farmacêutica (Rios, 2019; Mundaréu, 2020). E poderiam, como contou Dona Rosa, surpreender a medicina e os médicos e médicas. É da surpresa que avança a ciência, afinal (Peirano, 2008).

A desconfiança que essas mulheres iam acumulando em relação aos profissionais de saúde, que receitavam medicamentos perigosos, e aos cientistas, que nunca lhes devolviam os resultados de tantos testes e exames que haviam feito nas crianças, vinha lhes motivando a negarem a participação em futuros experimentos. Entendiam a instabilidade da síndrome e da tecnologia, mas não queriam mais ver os filhos furados, devassados, atropelados pela ciência (Simas, 2020). Talvez elas também, num futuro próximo, decidissem fazer as próprias pesquisas sobre a SCVZ e os medicamentos mais adequados para seus filhos e filhas, como já foi descrito em outros movimentos de mães e pais que conviviam com as patologias raras de suas proles (Novas, 2006; Rabeharisoa, 2006; Scott, Quadros, Silva, Lira, Matos, Souza & Saraiva, 2017). Seria uma forma de realmente assumir a ambiguidade dos medicamentos como uma oportunidade para mais estudo e entendimento.

Acreditamos que as histórias que contamos aqui, e que poderiam ter sido sobre muitos outros medicamentos que circulam dentro dessas casas no Recife, informam sobre muitas facetas do contexto da SCVZ. A partir desses pequenos e coloridos objetos, pós e líquidos, conhecemos sobre a complexidade de sintomas, atores envolvidos, espaços terapêuticos, participação das mães. Mas os medicamentos, dada a sua natureza ambígua, são, acima de tudo, dilemáticos. Apresentam situações muito difíceis e que exigem que essas mulheres conheçam, avaliem e decidam. Por vezes, a decisão era escolher qual sintoma era menos negativo, sabendo que não se livrariam totalmente dos sintomas. Outras vezes, a escolha era entre sintoma conhecido e desconhecido, ou entre sintoma e efeito colateral. Mas quanto uma pequena criança aguenta de sintomas, efeitos, medicamentos fortes, bem como também experimentos? Quanto sofrimento vale a pena? Até quando se deveria apostar num medicamento controverso no presente para apostar num futuro com menos crise, dor, mal-estar?

Todas essas histórias, que trazem prós e contras dos medicamentos, vantagens e desvantagens, são fábulas de ponderação e cuidado. Como sugere Mattingly (2014), que por tanto tempo também etnografou a saúde infantil na Califórnia, um laboratório moral precisa ser colocado em prática todo dia. O intenso debate que Berotec, Depakene e Zodel criavam também produz um ambiente de esclarecimento, amadurecimento, tempo de reflexão para se tomar decisões. Elas ouviam relatos das outras mães, circulavam opiniões sobre os diferentes usos dos medicamentos, testavam interpretações sobre todas essas posologias. Esses debates, dentro de uma família, entre as mães de micro, com as pesquisadoras e médicas, eram genuínos exercícios de compreensão sobre uma realidade tão intensa, que se estabelece com uma síndrome desconhecida, um filho ou filha com severas deficiências, um contexto de recursos limitados.

A nosso ver, esse esforço todo por conhecer, ponderar e decidir sobre os controversos medicamentos empregados para conter a SCVZ estava completamente inserido numa ética do cuidado (Fleischer, 2017; Scott *et al.*, 2017, 2018). Dentro das condições dessas famílias e dos medicamentos que estavam à disposição nas farmácias pernambucanas, essas mulheres tentavam encontrar o que fosse melhor ou, ao menos, menos nocivo às suas crianças. Era um quadro limitado em tantos sentidos, mas elas pareciam aguçar a imaginação para pensar em outras saídas, outras combinações farmacológicas, outros profissionais mais sensíveis aos seus relatos domésticos. Falar de medicamentos – oferecendo-os ou não aos filhos – é falar de cuidado materno. Nossa aposta é que essa maternidade de micro, dados esses desafios e dilemas cotidianos, vai se tornando cada vez mais numa maternidade crítica.

Por um lado, o entusiasmo com o Depakene ou com o Zodel pode parecer uma maior identificação com o modelo biomédico. Como na imagem que abriu esse artigo, seria acreditar no Papai Noel, que ele sempre voltaria e que os presentes trazidos seriam sempre bonitos. Um certo idílio natalino, de renovação de confiança e também de esperança. Por outro lado, o risco do Berotec, as contradições do Depakene e o estigma do Zodel lembram que os presentes podem nem sempre ser como imaginamos ou desejamos. Essas mães iam desenvolvendo um olhar crítico sobre os tratamentos oferecidos aos seus filhos e inevitavelmente desencantando a cena natalina, ou as cenas que de alguma forma esperamos reencontrar nos consultórios, nos hospitais, nas farmácias.

Esse quadro que vimos no consultório em Recife nos provoca a refletir se os medicamentos têm contribuído para criar uma infância hipermedicalizada no cenário da SCVZ e, ao encontrarmos Berotec, Depakene e Zodel embrulhados como presentes ao pé da árvore de Natal, também contribuído para naturalizar esses objetos como dádivas típicas da infância. Ao mesmo tempo, um quadro desses, assinado por uma empresa farmacêutica, só poderia mesmo ser encontrada acima de uma maca, em um consultório, dentro de um hospital. Para nós, os medicamentos, pela quantidade e pela intensidade encontrada nos espaços da SCVZ, não pareciam estar caindo numa banalização, numa incorporação automática, mas mantinham-se tensionados pelas histórias e avaliações críticas que essas mulheres constantemente reverberavam.

Os três casos nos ajudam a sugerir que os medicamentos, embora onipresentes no contexto da SCVZ, não contam com imagens fixas e estáticas. São, a todo tempo, testados, questionados, revistos, repositionados e até evitados. Oscilam entre uma ponta positiva e outra negativa, permanecem – mas nunca indistintos – numa zona central, nebulosa e, sobretudo, ambígua. Cada criança, cada encontro clínico, cada arranjo farmacológico desperta uma série de novas reflexões por parte da mãe e do coletivo de mães de micro.

*Soraya Fleischer é Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professora Associada 2 da Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do Coletivo de Antropologia e Saúde Coletiva (CASCA) e do Mundaréu - podcast de Antropologia.*

*Ana Claudia de Camargo é mestrande em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e integrante do Coletivo de Antropologia e Saúde Coletiva (CASCA).*

## **REFERÊNCIAS**

- Alves, R., & Fleischer, S. (2019). “O que adianta conhecer muita gente e no fim das contas estar sempre só?” Os desafios da maternidade em tempos de Síndrome Congênita do Zika Vírus. *Anthropologicas* 29(2), 6-27. doi.org/10.51359/2525-5223.2018.239316
- Anvisa (2020a). Boehringer Ingelheim Farmacêutica. Bula do Berotec (bromidrato de fenoterol). Itapecerica da Serra: [s.i.].
- Anvisa (2020b). Abbott Laboratórios do Brasil LTDA. Bula do Depakene (valproato de sódio). Rio de Janeiro: [s.i.].
- Bellacasa, M. (2010). Matters of care in technoscience: Assembling neglected things. *Social Studies of Science*, 41(1), 85-106. https://doi.org/10.1177/0306312710380301
- Brasil. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde (2019). *Boletim Epidemiológico* 50. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. (2017) *Vírus Zika no Brasil: a resposta do SUS*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Camargo, A. (2021). Antropologia dos medicamentos: o estado da arte das pesquisas no Brasil. *Revista Textos Graduados*, 7(2), 138–156. https://periodicos.unb.br/index.php/tg/article/view/38959
- Castro, R. (2012). Antropologia dos medicamentos: uma revisão teórico-metodológica. *Revista de Antropologia da UFSCar*, 4(1), 146-175. https://doi.org/10.52426/rau.v4i1.68
- Castro, B. & Moreira, M. (2018). (Re)conhecendo suas casas: narrativas sobre a desospitalização de crianças com doenças de longa duração. *Saúde Coletiva*, 28(3), e280-322. https://doi.org/10.1590/S0103-73312018280322
- Fleischer, S. (2017). Segurar, Caminhar e Falar. Notas etnográficas sobre a experiência de uma mãe de micro no Recife/PE. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 3, 93-112. http://dx.doi.org/10.9771/cgd.v3i2.21983

Fleischer, S. (2018). Cenas de microcefalia, de cuidado, de antropologia (Recife, setembro de 2017). *Cadernos de Campo*, 27(1), 118-131. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v27i1p118-131>

Fleischer, S. (2012). Uso e circulação de medicamentos em um bairro popular urbano na Ceilândia, DF. *Saúde e Sociedade*, 212: 410-423. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902012000200014>

Fleischer, S. (2020). Introdução. In S. Fleischer, & F. Lima. (eds.). *Micro* (pp. 17-39). Brasília: Editora Athalaia.

Flores, L. (2016). “*Na minha mão não morre*”: uma etnografia das ações judiciais de medicamentos (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Foucault, M. (1979). *O nascimento da clínica*. São Paulo: Forense.

Fonseca, C. (2019). Crianças, seus cérebros... e além: reflexões em torno de uma ética feminista de pesquisa. *Revista de Estudos Feministas*, 27(2), e56169. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n256169>

Geest, S. V., & Whyte, S. (2011). O encanto dos medicamentos: metáforas e metonímias. *Sociedade e Cultura*, 14(2), 457-472. <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/17624>

Martin, D.; Caccozi, A.; Macedo, T., & Andreoli, S. (2012). Significado da busca de tratamento por mulheres com transtorno depressivo atendidas em serviço de saúde público. *Interface*, 16, 885-899. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012000400003>

Mattingly, C. (2014). *Moral laboratories: family peril and the struggle for a good life*. Oakland: California University Press.

Medley Farmacêutica. (2021). Bula do medicamento Zodel. Suzano: [s.i]. <https://www.medley.com.br/medicamentos/bula?id=589c8bbc52765e0010faab5d&v=0>

Mundaréu. (2020). A gente vai no boca a boca. [Podcast]. Mundaréu, 15 jun. Recuperado de: <https://mundareu.labjor.unicamp.br/7-a-gente-vai-no-boca-a-boca/>

Novas, C. (2006). The Political Economy of Hope: Patients' Organizations, Science and Biovalue. *BioSocieties*, 1, 289–305. <https://doi.org/10.1017/S1745855206003024>

Peirano, M. (2008). Etnografia ou a teoria vivida. *Ponto Urbe*, 2(2), 1-10. <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1890>.

Rabeharisoa, V. (2006). From representation to mediation: The shaping of collective mobilization on muscular dystrophy in France. *Social Science & Medicine*, 62(3), 564-57. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.06.036>

Rios, C. (2019). Expert em seu próprio filho, expert em seu próprio mundo – reinventando a(s) expertise(s) sobre o autismo. In C. Rios, & E. Fein. (Eds). *Autismo em Tradução: Uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista* (pp. 231-257). Rio de Janeiro: Papéis Selvagens.

Scott, R.; Quadros, M.; Silva, A.; Lira, L.; Matos, S.; Souza, F., & Saraiva, J. (2017). A Epidemia de Zika e as articulações das mães num campo tensionado entre feminismo, deficiência e cuidados. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 3, 73-92. <http://dx.doi.org/10.9771/cgd.v3i2.22013>

Scott, R; Lira, L; Matos, S; Souza, F; Silva, A., & Quadros, M. (2018). Itinerários terapêuticos, cuidados e atendimento na construção de ideias sobre maternidade e infância no contexto da Zika. *Interface*, 22, 673-684. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0425>

Simas, A. (2020). *Ciência, saúde e cuidado: Um estudo antropológico sobre a pesquisa clínica no contexto da epidemia do Zika (Recife-PE)* (Monografia de Graduação). Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Vitor, V. (2019). *Uma tramitação legislativa da esperança: reflexões sobre a construção da causa coletiva como pauta legislativa em Política Nacional para Doenças Raras no Senado Federal.* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Valim, T. (2017). *Um olhar antropológico sobre a sociabilidade de bebês nascidos com a Síndrome Congênita do Zika Virus em Recife/PE: “ele sente tudo o que a gente sente”.* (Monografia de Graduação). Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Whyte, S.; Geest, S V., & Hardon, A. (eds). (2002). *Social Lives of Medicines*. Cambridge: Cambridge University Press.

## BEROTEC, DEPAKENE E ZODEL: AMBIGUIDADES FARMACOLÓGICAS NO CONTEXTO DA SÍNDROME CONGÊNITA DO VÍRUS ZIKA EM RECIFE/PE

**Resumo:** A síndrome congênita decorrente da infecção pelo vírus Zika (SCVZ) é uma condição de saúde com muitos sintomas e graus de deficiência nas crianças infectadas. Essa infância é perpassada intensamente pela biomedicina, seus profissionais e suas tecnologias, em especial hospitais e medicamentos. Com o objetivo mais amplo de conhecer as consequências a longo prazo que uma epidemia deixa, os medicamentos têm se revelado uma boa pista etnográfica no caso da SCVZ. Berotec, Depakene e Zodel, três medicamentos muito citados e usados por essas famílias da Grande Recife/PE, onde essa pesquisa foi realizada, servirão para conhecer os impactos da epidemia; apresentar algumas dessas interlocutoras; adentrar no contexto de convivência e cuidados diários com a SCVZ; e notar como essa presença farmacológica não é suave. Embora onipresentes nesse contexto epidemiológico, os medicamentos não contam com imagens fixas e estáticas e, a todo tempo, são testados, questionados, revistos, repositionados e até evitados.

**Palavras-chave:** epidemia; síndrome congênita do vírus Zika; medicamentos.

## BEROTEC, DEPAKENE AND ZODEL: PHARMACOLOGICAL AMBIGUITIES IN THE CONTEXT OF THE ZIKA VIRUS CONGENITAL SYNDROME IN RECIFE/PE

**Abstract:** Congenital syndrome due to Zika virus infection (SCVZ) is a health condition with many symptoms and degrees of disability within infected children. This childhood is intensely pervaded by biomedicine, its professionals and its technologies, especially hospitals and pharmaceuticals. With the broader goal of knowing the long-term consequences that an epidemic leaves, drugs have proved to be a good ethnographic shortcut in the case of the SCVZ. Berotec, Depakene and Zodel, three of the frequently drugs used by these families in the Greater Recife/PE, where this research was conducted, will be of great help to understand the impacts of the epidemic; present some of these interlocutors; to enter the context of daily care with SCVZ; and notice how this pharmacological presence is not smooth. Although omnipresent in this epidemiological milieu, these drugs do not have fixed and static images and, at all times, are tested, questioned, reviewed, repositioned and even avoided.

**Keywords:** epidemics; Zika virus congenital syndrome; pharmaceuticals.

RECEBIDO: 31/03/2021

ACEITO: 19/07/2021

## ARTIGO

# *Amansar inimigos: práticas de predação feminina e a consanguinização da alteridade*

*PATRICIA CARVALHO ROSA*

*INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL MAMIRAUÁ (IDSM), TEFÉ/AM, BRASIL*  
[HTTP://ORCID.ORG/0000-0001-7570-3702](https://orcid.org/0000-0001-7570-3702)

*Casar com esse homem de fora foi um jeito de mulher caçar, mas marido. Fui amansando o jeito dele ser, fazendo ele ficar como a gente gosta, num parente, num homem ticunado. [...] Na nossa cultura gente de fora pode virar parente, só que antes, tem que deixar de ser avane [inimigo].*

A proposição acima foi desenvolvida em meados de julho de 2014 por Constância, hoje com pouco mais de 55 anos e uma das interlocutoras Ticuna que acompanhou o trajeto da pesquisa da qual provêm as narrativas e reflexões aqui expostas (Rosa, 2015). A proposição foi registrada em diários de campo da época e ilustra um pouco do que aprendi com ela, com outros de seus parentes ticuna e conterrâneos de aldeia sobre o que diziam e experimentavam a respeito do lugar das práticas matrimoniais e dos sentidos construídos às conjugalidades na produção do parentesco.

Para isso, durante minhas estadias com eles, habitantes em territórios no alto curso do rio Solimões, no Amazonas, entre 2013 e 2017, adotei a estratégia da parcialidade sugerida por Donna Haraway (1991[1988]) e aprendi a escutar e conectar narrativas dotadas de conhecimentos situados e localizados dentro de experiências heterogêneas, permeáveis de poder e particularidades concernentes às práticas de casamento. Com esse interesse acertado reciprocamente, mas não isolado de tensões, a pesquisa se propunha a conhecer e discutir com os interlocutores, homens e mulheres, em diferentes fases da vida, posições sociais e identidades de gênero, como criavam e gerenciavam as políticas de convivências das quais me falavam e seus lugares nas arenas de negociações de alianças e critérios maritais.

Para que isso ocorresse, a etnografia, antes de ser um método de coleta de dados, funcionou nessa situação como um princípio de relação colaborativa para conectar e dar sentidos contextualizados e afetados às problemáticas dos agentes envolvidos (Rappaport, 2007; de la Cadena, 2015). Nessa

postura de escuta, em nossos diálogos cotidianos – nem sempre compreensíveis e possíveis de traduções recíprocas –, tentei ouvi-los e aprender como aquilo que conhecemos por casamento (*ni'igü*) conjuga entre eles um conjunto de ações variadas, associadas a duas ideias centrais na política relacional do grupo: uma articulada aos idiomas ticuna da produção da pessoa, do corpo e, outra, por consequência, do parentesco. Juntas, tais ideias engendram os mecanismos indígenas para controle de semelhança e diferença.

Nessa engrenagem, a primeira das ideias que mobilizaram nossos diálogos mostra o casamento como relação de engajamentos num *compromisso ou parcerias de casal*, formalizados, no âmbito dos vínculos conjugais, pela corresidência e pelo fabricar parentes (filhos/as). E, complementar a arena das interações do casal, fala-se de uma segunda ideia relacional ticuna, associada, desta vez, às configurações sociais de obrigações ou atividades/trabalhos (*porá'acü*), atrelada aos domínios das alianças e de reciprocidade estendidas para além do espaço doméstico e da intimidade. Assim, inspirado nessas proposições, *ni'igü* aparece nas falas dos interlocutores correspondendo às extensões das micropolíticas de aliança efetivadas quando o casal assume o vínculo afetivo-sexual, atuando nas posições de marido (*nate*) e esposa (*namâ*). A partir dessas posições, o par conjugal é inserido na condição de cunhado(as) ou tios(as), constituindo-se enquanto parte compósita num circuito de reciprocidades com os afins adquiridos e de continuidade com seus consanguíneos.

Constância disse-me, em certa ocasião, que *ni'igü era um jeito dos ticuna estarem se fazendo como parente; estar se fazendo parente junto com alguém e com os parentes*. Essas duas últimas proposições produziram uma convenção etnográfica situada no tempo e nos espaços desses diálogos (Rosa, 2015), apontando que casar e constituir conjugalidade comunicam para essas redes de interlocuções indígenas formas de criar e caracterizar as relações entre pessoas, suas capacidades agentivas e fazer aparecer domínios generalizados de socialidades. As conjugalidades e alianças matrimoniais conformam, ao mesmo tempo, regimes complexos de saberes, estruturas de troca e etiquetas políticas que acionam um pano de fundo próprio das teorias de relação dos interlocutores, não homogêneas e instáveis, que nos falam sobre como a identidade e a alteridade estabelecem os gradientes de diferenciação entre eles e seus outros e produzem e se moldam nas relações conjugais.

Revisitando essas operações indígenas, observa-se que as lógicas semânticas e políticas ticuna relacionadas aos critérios de aliança indicam conteúdos que gerem as distinções entre modos de *casar-se certo (meā cü ni'i)* e *se casar errado (tchire cü ni'i)*. Sobre esse quadro classificatório, argumentei alhures (Rosa, 2013, 2015, 2019) que, na perspectiva intraétnica, casar-se bem implica seguir a regra exogâmica, com proeminência de escolha do par conjugal na posição terminológica *tchauta'a*, que engloba, sem distinção de gênero, os primos cruzados bilaterais como possibilidade valorizada de vínculo conjugal, preferencialmente produzida com alguém na mesma geração e proximidades territoriais (Goulard, 1998; Goulard & Barry, 1998; Rosa, 2015). Assim posto, a *regra das nações*, como nominam os interlocutores essas estruturas de troca, emerge como um dispositivo de controle sociopolítico do parentesco

e das socialidades ticuna<sup>1</sup>, operando como um princípio relacional fazendo operar um instrumento de relação controlada com a diferença (Viveiros de Castro, 1996, 2002a).

Numa escala intraétnica, tal premissa está fortemente correlacionada, como dito, ao princípio coextensivo de produção da pessoa do parentesco, tornando o conceito de *womātchi* (incesto clânico e consanguíneo) num dispositivo de evitação do excesso de semelhança, cuja condição é o reverso assimétrico do parentesco; é uma contrarrelação; imprime sentido de perigo na relação, associado à ideia de ameaça ao que afirmam serem atributos da condição moral e política do bom esposo ou boa esposa. Como um vetor antissocial de produção criativa ao parentesco, da pessoa e da aliança, *casar-se errado* poderia ser sintetizado, no âmbito das teorias indígenas ouvidas, pelo descumprimento do método de classe, no sentido antropológico empregado por Lévi-Strauss (2011[1947])<sup>2</sup>. A partir desse modelo, práticas de constituir alianças matrimoniais assumem diversos critérios e formatos, a depender dos marcadores sociais de diferença por eles administrados e das conjunturas políticas, religiosas, territoriais, econômicas, em que vivem os interlocutores<sup>3</sup>.

Nesse texto, nosso fio condutor serão os relatos e diálogos sobre o matrimônio de Constância e as novas luzes que lança ao repertório etnográfico e bibliográfico sobre perspectivas Ticuna de suas relações de parentesco e aliança. As experiências e reflexões de Constância possibilitaram conhecer, inicialmente, o campo das socialidades matrimoniais interétnicas, e, conforme conversávamos, as suas narrativas remeteram-me para situações em campo em que ela me contava das capacidades predatórias femininas relacionadas com ações de *amansar*, aqui dimensionadas com a ideia de domesticação de uma categoria particular de afinidade exterior masculina. Trazendo em cena o *caso* do seu *marido de fora* levam-se a sério (Viveiros de Castro, 2004; Archambault, 2016) as proposições de Constância, em dois pontos principais: ao enunciar que em sua cultura *gente de fora pode virar parente*, e, que, para isso ocorrer, *antes, tem que deixar de ser awane* [inimigo].

Para tanto, *amansar marido* torna-se a categoria de análise. Para compreendê-la, se faz necessário perpassarmos alguns elementos heurísticos que nos conduzirão aos sentidos indígenas de outro termo relacional relevante na discussão: *gente de fora*. Discutidos esses pontos sobre os gradientes e as categorias relacionais, passamos ao processo de *amansar marido* narrado por Constância, argumentando que o casamento seria um conjunto particular de ações de predação familiarizante feminina. O *amansar marido* realizado aqui se expressa algo símile à equação entre a produção e controle da afinidade matrimonial com a afinidade potencial. Isso se passa, no caso analisado, através da gramática da comensalidade e do cuidado, e deixam-se ver nessas dinâmicas as agências femininas na modulação dos processos de predação do inimigo.

---

1 Na discussão etnológica, concorda-se que entre os Ticuna opera um princípio relacional no qual o matrimônio está orientado pela lógica da exogamia, proposta pelo par de metades *ngechi'igü* (sem penas) e *achi'igü* (com penas). Estas unidades classificatórias herdadas dos demiurgoos os organizaram em clãs (cuã), de modo que passassem a evitar a ocorrência de novos episódios de incestos (*womātchi*), colocando em marcha, desde então, as metades/clãs/nações enquanto marcador central de identidade Ticuna.

2 Assumindo a perspectiva de parente *womātchi*, a pessoa Ticuna e suas agentividades ficam impedidas de readquirir a condição de imortalidade *post mortem*. Na filosofia política do grupo, estes parentes têm os seus *corpos-pensamentos* (*mā'ü*) devorados pela demíurga Ta'e, cujos *fios de cabelos-pensamentos* sustentam a *na'ane*, conceito indígena associado à relação coextensiva do território e à fabricação de pessoas e parentes. Cf: Nimuendaju (1972[1952]), Oliveira Filho (1988), Goulard (1998) e Santos Angarita (2010).

3 Sobre como operam outros exemplos de atualizações das *regras das nações*, impulsionadas por essas variáveis, ler Rosa (2015).

Nesse horizonte, retomamos o argumento de Cecilia McCallum (2002), Tânia S. Lima (2005), entre outras etnólogas (C. Hugh-Jones, 1979; Overing, 1986; Belaunde, 2001; McCallum, 2001; Lea, 1999; Lasmar, 1999, 2005, 2008; Santos, 2019), relacionado à agência feminina evidenciada avessa a qualquer determinação periférica, associada com a noção de economia da domesticidade ou consanguinidade (Descola, 2001; Fausto, 2001; Viveiros de Castro, 2002a, 2002b). Nessas perspectivas, concorda-se que as atividades femininas também estão atuantes criativamente na relação entre consumo da alteridade e produção da identidade. Com efeito, se, de acordo com o corolário etnológico, “a predação é um momento do processo de produção de pessoas do qual a familiarização é o outro” (Fausto, 2001: 418), propõe-se aqui a vê-la desde o crivo da perspectiva das ações cotidianas e femininas.

## ***Gentes de fora: conexões no tempo e nos espaços***

Os Ticuna, ou Magüta como se denominam, são falantes de língua epônima e habitam as margens e interflúvios do rio Solimões. A maior parte de seus territórios encontra-se no alto curso do rio, justapostos na tríplice fronteira que intersecciona Brasil, Peru e Colômbia, e cuja configuração resulta dos continuados processos de territorialização, desencadeados a partir do contato no século XVII. Tais atuações coloniais na região, em sua grande parte, foram impulsionadas pela exploração dos recursos naturais e mão de obra indígena (Oliveira Filho, 1988; López Garcés, 2003). Por meio delas, os Ticuna foram deslocados, paulatinamente, das terras firmes para as ribeiras do Solimões (Porro, 1992; Goulard & Barry, 1998).

São abundantes as narrativas (*tchiga*) contadas pelos interlocutores tratando de suas próprias versões dos processos de constituição dessas territorialidades, hoje dispostas subnominadas entre Terras Indígenas e aldeias, nas cidades e nos espaços rurais adjacentes. Antes do estabelecimento dessas diversas linhas de fronteiras com as quais convivem ou classificam territórios que habitam, ou almejam fazê-lo, eles narram outro arcabouço de versões. Nelas abordam as diversas socialidades que deram formas e conteúdos ao conceito indígena de *na'ane*, glosado ora como *território*, *território ancestral*, ora como *lugares onde habitam, moram, vivem os ticuna*. Como uma entidade social e política (de la Cadena, 2010, 2015) no universo ontológico Magüta, *na'ane*, mais do que espaços habitados por diferentes categorias de sujeitos e territórios, corresponde a um agente, um estar/ser no mundo; ouvi ainda nesse mesmo sentido ser *na'ane a nossa terra; ela tem sua história e jeitos de ser e cabe muita gente, índio ou branco*<sup>4</sup>.

Da ideia mais geral de *na'ane*, para fins das discussões doravante propostas, nos interessa reter a presença de marcadores de diferenças ticuna que a constituem, atualizando-se também na gramática da nacionalidade e da conjugalidade, mobilizando as suas formulações de etnicidade e limites sociopolíticos próprios. Isso se observa a exemplo de quando adotam justapostos às insígnias e *tchigas* tradicionais

<sup>4</sup> Santos Angarita (2013: 10 e *passim*) informa o conceito composto pelo morfema *na-* que designa “ser”, indicando a 3<sup>a</sup> pessoa singular; uma ideia de agente; *a-* refere-se à raiz do verbo possuir, funcionando também como partícula indicativa de afinidade quando associada aos vocativos e termos de referência como *a-wa-ne*, por exemplo; *-ne* designa “imagem, figura, desenho, uma entidade”; “*-ne* refere-se ainda a corpo, a substância, a formas de vivência”. O que nos leva a tradução conjunta, em 2018: *na - (ser) - a (possuir) - ne - materialidade agentivas; ser/estar no mundo*.

– além de nomes não indígenas – indicativos geopolíticos, reconhecendo-se, assim, enquanto *ticuna brasileiro*, *ticuna colombiano* ou *ticuna peruano*<sup>5</sup>; ou englobam e ressignificam juntos outros marcadores identitários-territoriais, *ticuna de Tabatinga*, *de São Paulo de Olivença*, *de Tefé* ou *de Manaus*; *do Alto ou do Médio rio Solimões*.

Inserida nesse conjunto de narrativas orais sobre produção de historicidades e marcadores de diferenças ticuna foi que encontrei subsídios junto com os interlocutores para o entendimento de suas categorias de alteridade, notadamente aquelas concebidas como *awane*<sup>6</sup>, os seus Outros, e as dinâmicas que elas desenham sobre os gradientes de relações matrimoniais, foco à época da pesquisa. Similar ao conceito relacional de *na'ane*, que expressa um universo indígena aberto à multiplicidade e diferença, *awane* comunica uma forma particular de sua presença na construção do matrimônio de Constância e da consanguinização da alteridade potencial.

*Awane* é aplicada, para além do campo matrimonial, aos inimigos e àqueles agentes provindos do exterior, humanos ou não humanos; indígenas ou não. Dialogando com esses referentes, os interlocutores decompunham o sentido de um *awane* inserido numa miríade de figuras de afinidades potenciais, alocando nelas as chamadas *gentes de fora*. Tal categoria era usada para definir a condição de Juan, um não indígena e peruano, antes do processo de aliança matrimonial com Constância ganhar vida.

Numa exegese breve realizada por seu Firmino, de 78 anos, pai de Constância, *awane* e *gentes de fora* aparecem dotados de ambiguidades na cosmopolítica Ticuna, e sua procedência é situada em tempos primordiais, quando Yoi, um dos germanos míticos, criou as molduras que organizam a estrutura de troca matrimonial e ao estabelecer as *regras das nações* instaurou o tempo de surgimento do povo Magüta (*povo pescado do rio*). Ypi, irmão gêmeo de Yoi, foi responsável pelos inúmeros infortúnios que desencadearam eventos críticos de rupturas anteriores entre eles, culminando, numa temporalidade espiral, noutro período de *refazer a na'ane*. Dotado de atributos negativos, a Ypi é atribuída a criação das categorias de alteridade não ticuna. Nessa trama, durante um dos episódios de *refazer a na'ane*, aqueles *pescados* por Yoi tornaram-se Ticuna, recebendo clãs/*nações* e nomes particulares, enquanto os capturados por Ypi, sem tais insígnias, tornaram-se seus Outros; os *awane*, os *brancos* e sua variedade de possibilidades (missionários, gringos, peruanos, antropólogas), bem como os demais povos indígenas.

Percebe-se nessa digressão a trama classificatória expressando a condição de inimizade *a priori* concebida aos *homens de fora*, especificamente de origem peruana, conjunturalmente definida nas *tchigas* ticuna relacionadas também à historiografia regional. Nesse quadro referencial, essas figuras masculinas exteriores, materializadas na presença de Juan na aldeia, memoram interações que os situam em pontos de vista homólogos àquelas de afinidades potenciais, em duas temporalidades e escalas de distinção principais.

---

<sup>5</sup> Sobre tema e a discussão do uso das prerrogativas de nacionalidade na tríplice fronteira interseccionado ao acesso de indígenas peruanos às políticas indigenistas brasileiras, ver também Medeiros (2010).

<sup>6</sup> *Awane* é o termo genérico apresentado por muitos colaboradores ticuna para expressar aqueles que não são como eles, Magüta. O traduzem como inimigos, aqueles a quem temem. Na sequência da nota 4, a decomposição de *awane* nos permite entendê-la como entidade/imagem de fora, do exterior onde a partícula *-wa* é indicativa de lugar. Cf. Goulard (2009), Goulard e Barry (1998) e Montes Rodríguez (2004).

No passado, esses homens não indígenas e peruanos estiveram associados com a *gente de Ypi*, caracterizada como *o povo das mercadorias, das letras, do ouro e da ganância*; que os roubavam, e por isso, tornaram-se *gente de quem se desconfia*. O mito de origem dos Magüta conhecido em campo localiza o *Povo de Ypi* geopoliticamente onde está, atualmente, o território peruano, na margem oposta daquela em que Yoi habita com os ancestrais, no Eware, à jusante do rio Solimões.

Agregado a essas relações nos tempos e espaços pretéritos, as imagens desprestigiadas associadas aos peruanos manifestam-se nos discursos Ticuna sobre os agentes coloniais, com especial ênfase naqueles atuantes no período da economia da borracha, no início do século XX, momento em que alguns dos parentes anciões de Constância relatavam ser *tempos de suas andanças pelos beiradões, nas fazendas de seringa (Hevea brasiliensis) e sorva (Sorbus domestica)*. Durante esse período econômico, eles contam que esses estrangeiros atuavam como *capatazes dos patrões* que usavam de força para escravizar os indígenas e *ganhar dinheiro na seringa, nas mercadorias*. Esses homens de fora se interessavam por mulheres Ticuna só para se misturar e roubar terra, afirmavam os parentes de Constância.

Segundo Firmino, a memória dessas interações deletérias num tempo mais recente atualiza esses inimigos antigos, e masculinos, outros avatares de poder ligados ainda à catequização católica e a evangelização, seja a partir dos anos de 1950, como os missionários norte-americanos vinculados à Igreja Batista, seja por outros ligados ao movimento messiânico da Cruzada (a este respeito, ver: Macedo, 1996). Ambas as interações, de modo similar, operaram ações civilizatórias por meio das quais se ouvia que *ajudaram no esquecimento e a ter vergonha do idioma, da comida de ticuna*. Outras vezes, essas figuras estrangeiras peruanas eram mencionadas como perigosas, pelo envolvimento no tráfico de drogas, ou nas dinâmicas de comercialização de mercadorias pelos *regatões*<sup>7</sup> através de suas mobilidades pelo rio, ou ainda, relacionada aos comerciantes donos dos mercadinhos locais situados às margens das aldeias ou na cidade, onde recria-se e mantêm por ali novas dinâmicas e circuitos de aviamentos e dívidas.

Portanto, a ideia de *awane*, numa pluralidade de ocorrências, aparece entre os interlocutores como um conjunto comum de gramáticas relacionais estabelecidas na chave dos afetos de repulsas e violências características. Com efeito, a categoria comunica níveis de incorporação desses sujeitos nas transformações diversas ocorridas em seus modos de vida como Magüta. Neste marco relacional, em comparação com outros povos ameríndios, a diferença e alteridade são aos Ticuna também princípios constituintes, dentro dos quais *awane* pode ser empregado como termo que denota uma “verdadeira alteridade” (Lagrou, 2007:159).

Isso exposto, retomamos o problema etnográfico das lógicas de predação feminina exercida por Constância. Casar-se com *gente de fora* e peruana, nesse contexto particular, indica a dupla ambiguidade constitutiva do seu pretendente a cônjuge e desencadeia a necessidade de *amansá-lo* para familiarizar e controlar a diferença. Afinal, ser um *homem de fora* peruano denota uma ordem de exogamia sem valor positivo agregado dentro de suas lógicas de alianças matrimoniais e políticas antes descritas. Isso decorre, por um lado, porque estes homens não transmitem as insígnias identitárias (clã) num universo patrilinear, por serem não indígenas, ou porque ocupam incorporadas aos seus jeitos de ser

<sup>7</sup> Pequeno comerciante fluvial, cuja embarcação circula entre nos rios e igarapés.

posições deletérias, remetendo às situações adversas passadas, das quais os interlocutores buscam ter controle e autonomia.

## ***Gentes do outro lado do rio, inimigos de situação***

A proposição que nomeia essa seção resume outra chave importante do problema cosmopolítico enredando sentidos à produção da pessoa, do corpo e do parentesco em jogo no caso de Constância: conviver e habitar no *outro lado do rio*. Nesses meandros, na posição inicial de duplo estrangeiro, de *nacionalidade e de jeitos*, Juan era conhecido na aldeia na posição de *inimigos de situação*. A expressão descriptiva e relacional era utilizada sempre em português e o associava intimamente à condição mutável de inimigo aos conjuntos de ambiguidades antes referidas por Firmino, indicando aspectos a serem controlados nas ações de modulações da pessoa e do parentesco.

Na continuidade da mesma descrição anterior de Firmino sobre categorias de afinidade, intrigava-me um detalhe comparativo, alusivo à decomposição da alteridade estrangeira. Ao qualificar como equivocado o casamento de sua filha pela condição do respectivo cônjuge como um tipo particular de *awane, gente de fora*, ele comparava estes laços conjugais ao seu próprio, efetivado com Lora, sua esposa e mãe de Constância. Lora também já foi *gente do outro lado do rio*, ouvi inúmeras vezes. Tal união conjugal, entretanto, diferentemente daquela indesejável inicialmente para Constância, era apresentada como *certa, bem-feita*, para Lora, outra *gente de fora*. A respeito da distinção, Firmino advertia-nos do nexo plural da ontologia nativa, mostrando a multiplicidade de mundos e sujeitos nela coexistentes: *sou casado com uma parente, ela é ticuna de nascimento no Peru. Minha filha não. Seu esposo é homem de fora, um não ticuna verdadeiro, por isso não era bem-aceito, no jeito dos antigos.*

Refletíamos ainda sobre o avesso dessa mesma situação: e se fosse ele o parente peruano e, sua esposa, a parenta ticuna brasileira? Nesse caso, ele mencionava, não se tratar exclusivamente de um problema do gênero do estrangeiro/alteridade, mas de parentesco, de similaridades ontológicas possíveis: *não é porque são homens ou mulheres, é porque são gentes não indígenas, não ticuna*. Sendo Ticuna, como sua esposa, *é tudo parente, só que de jeitos diferentes*. Portanto, trata-se de uma diferença englobante, um afim virtual, indo ao encontro do que Viveiros de Castro (1995, 2002b) sugere a respeito de não haver consubstancialização sem alteridade.

Ouvindo isso, eu passava a fazer conexões sobre como nessas configurações as categorias sociocêntricas ticuna mobilizam as formas performáticas de parentesco entre os binômios reguláveis, afinidade e consanguinidade, e os valores e critérios gerativos dos gradientes de relação. Suspeito que nessa breve comparação evocada por Firmino estaria uma versão ticuna do modelo analítico que articula a hierarquia entre afinidade e consanguinidade como marcadores canônicos da alteridade e da identidade na Amazônia indígena. Nele vemos formulado o corolário, descrito por Viveiros de Castro (2002a), indicando que no nível do grupo local, a consanguinidade em termos comportamentais, ideológicos e terminológicos, prevalece sobre a afinidade, enquanto no nível supralocal esta hierarquia é invertida, e, no plano global, é a afinidade mesma que se impõe pela relação com o exterior. Este modelo distingue três manifestações básicas das relações de: afinidade efetiva/actual (cunhados, genros,

sogros); afinidade virtual (primos cruzados); afinidade potencial/sociopolítica (cognatos distantes e não cognatos, peruanos).

A presença de Juan na aldeia faz aparecer estatutos que orbitam entre eixos contínuos e oscilantes de inimizade e aliança. O atributo da confiança antiga – ou sua falta – reaparece, então, como vetor mediador entre um afim potencial e virtual. Nesse horizonte, entende-se que a ideia da alteridade impressa em Juan é compreendida na assimilação, ou não, do inimigo potencial antes mesmo de pensá-lo como cônjuge e aliado. Seguindo as narrativas anteriores, Juan não poderia sê-lo, idealmente, porque está política e ontologicamente distante, residindo nesse nexo o objeto da relação de predação familiarizante empreendido por Constância.

Sua experiência evoca ainda outro corolário etnológico importante presente nesse processo de *amansar o outro* feminino, a presença dos Outros encobertos em diferentes aspectos da produção de pessoas e parentes. O que vemos ocorrer é que a despeito de perigosa, a alteridade faz-se necessária, condensando tanto a necessidade social de afins (Lévi-Strauss, 1993[1991]), quanto a necessidade política de inimigos (Albert, 1985; Overing, 1986; Fausto, 2001; Lagrou, 2007; Goulard, 2009).

Nessa lógica relacional, a diferença, já dizia Lévi-Strauss (2011[1947]; 1993[1991]), é o fundo contra o qual a semelhança é fabricada. Na perspectiva ticuna, retomando a diferença no componente da identidade étnica de Lora e Juan, vimos ser acionados gradientes de distinção basilares na captura e domesticação do outro. Aqueles de origem do outro *lado do rio* são *parentes de longe: de pensamento e de aldeia, com a gíria [língua indígena] no sotaque do Peru*. Lora, diferentemente do que assumem seus parentes ticuna brasileiros como princípios de interação com Juan, veem-se todos a si mesmos inseridos no mesmo grupo humano, os Magüta, *gente verdadeira pescada por Yoi*. Juan ocupa outra perspectiva.

Mais do que isso, a explicação de Firmino e dos demais interlocutores demonstra que a fabricação do parentesco é um modo de desconstruir a afinidade potencial, quando afirma que aqueles parentes ticuna situados, contemporaneamente, no lado peruano de seus territórios, *do outro lado do rio*, tornam-se, pelo convívio, *tudo meio parecido com esses inimigos*. Nesse sentido, há que tomar cuidado. Dessa maneira, Lora e qualquer outro/a Ticuna de origem *no outro lado do rio* não são vetados à aliança matrimonial, mas é preciso, desde o ponto de vista desses sujeitos, inseri-los na gramática da convivialidade dita como *ngu'ñ*. Um processo de incorporação cotidiana de regimes de conhecimentos e jeitos de estar no mundo; de fazer e ser parentes na *na'ané*.

Constância costumava glosar esse jeito de ser ticuna ou fazer de Juan *um ticunado*, uma espécie de princípio de relação local também nominado de *marcar*; algo no sentido de produzir/criar na pessoa certos jeitos (atributos sociais, étnico-culturais, morais, saberes e conhecimentos). Um exercício cotidiano de modulações e controles de assemelhamento ticuna, mantendo-se padrões de diferenciações, porque lembravam-se constantemente que muita proximidade gera *womātchi*. Nessa arte perigosa e sensível de *amansar* pontos de vista de inimigos situacionais ou não, observa-se o exercício de borrar, no caso daqueles de origem peruana, eventuais vestígios depreciativos provenientes da proximidade simbólica, espacial e ontológica, com a gente do *povo de Ypi* e suas reconfigurações possíveis.

Situados acerca do lugar político e semântico dado para a categoria relacional *awane*, ora como categoria de afinidade virtual ora como potencial, cabe, então, conhecer de que modo Constância

*amansou* a afinidade potencial e a alterou, pela predação familiarizante, em afinidade efetiva, matrimonial.

## ***Amansando o inimigo, construindo um afim matrimonial***

Juan estava aproximadamente com cinquenta e dois anos quando o conheci, em 2013. Em busca de trabalho, por volta de 1995, ele chegou sozinho e solteiro à aldeia onde mora Constância, depois de ter circulado por diferentes cidades peruanas e colombianas. Este trajeto iniciou-se quando, com dezenas de anos de idade, ele deixou a casa de sua mãe, no interior rural da região de Loreto, na Amazônia peruana. Similar ao que diz ocorrer com jovens campesinos do lugar de origem, Juan saiu para tentar estudar e buscar emprego na cidade. Desde então, no tempo dessas andanças, muito pouco soube de sua família, convertendo-se no que caracterizavam os ticuna como *nü'in catama ma'ü*<sup>8</sup>, *homem sozinho no mundo*; condição estranha ao modo de vida daqueles ticuna na aldeia. Causa inicial de desconfiança.

Como trabalhador autônomo, Juan acumulou experiências no manejo de madeira, tornando-se um exímio extrator, serralheiro e carpinteiro, inclusive no fabrico de canoas e casas. Foram tais aptidões técnicas que o tornaram inicial e temporariamente aceito na aldeia. Apesar da forte desconfiança, passados alguns meses na busca fracassada das lideranças locais, aceitaram conceder a ele *o tempo de prova*. Para ficar, ele trabalharia a baixo custo na fabricação de casas novas para a comunidade, sendo inserido nos mecanismos de funcionamento de trocas locais e suas formas de controle e poder sobre o Outro. *Operuano*, como o identificavam na aldeia, permaneceu durante quase dois anos morando numa choupana próxima da roça, distanciado do centro da aldeia. Ali ele ficou sob vigilância das autoridades, enquanto trabalhava, até que, paulatinamente, seu trabalho deixou de ser remunerado, passando a ser realizado em troca de abrigo e autorização para cultivo na aldeia. De obrigações, suas atividades tornaram-se elos no regime de trocas.

Juan, como estratégia de aproximação e troca, tratou de se alinhar aos outros estrangeiros peruanos que ali viviam, a exemplo de dois irmãos de Lora. Ainda que ele fosse consciente da distinção étnica e moral existentes entre eles, e respeitando a indiferença recebida, Juan, por necessidade de comunicação, buscou entre esses outros *homens de fora* alguma facilidade linguística que lhe desse apoio ao dialogar com o cacique, que demonstrava pouca disposição para compreender seu castelhano ou português. Nessa tensionada e controlada interação, não tardou muito para que ele conhecesse Constância, àquela altura com seus quase trinta anos. Ela recebia os peixes que Juan pescava em troca pelo apoio recebido de seus tios maternos, ou em troca de alimentos e outros itens. A motivação de Constância por agradar à potência perigosa e instalar-se no circuito de trocas com o afim potencial instaurado pelas lideranças ocorre quando finalizado *o tempo de prova do peruano*.

Na ocasião da chegada de Juan à aldeia, Constância encontrava-se em uma situação difícil, estava *marü manaya*<sup>9</sup>, associada à sua solteirice prolongada. Por isso, ela estava alocada em uma situação desfavorável, de *uma mulher velha com panema de marido*. Solteira, habitando na casa dos pais e sem

---

8 Do ponto de vista Ticuna, alguém que vive solitário é uma pessoa incompleta.

9 Expressão que descreve mulher que já passa do tempo de casar-se; *fica velha sem marido*.

pretendentes locais para cônjuge, tampouco com desejo de retirar-se da aldeia em busca de um, ela sentia vergonha (*ā'ñi*) perante outras mulheres.

Para driblar tal condição, ela analisava que, de modo distinto ao de algumas de suas parentas mais próximas, cujos matrimônios foram arranjados pelos pais ainda quando jovens, foi ela quem buscou o inimigo como esposo. Para escapar da má sorte matrimonial, ela relata que, quando soube da presença de Juan, surpreendeu-se com a beleza do estrangeiro, diferente dos homens ticuna, mas, também de pele morena e cabelos negros, *cara de gente do mato*.

Nesses critérios lhe faltavam, porém, aqueles quesitos prescritos nas estruturas de trocas simbólicas e princípios exogâmicos convencionais e, mais do que isso, nas preferências políticas das lideranças e seus parentes sobre a condição de dupla ambiguidade: não ticuna e peruano, visto anteriormente. Chamo atenção aqui às equações plurais operacionalizadas no desenrolar do tratamento a alteridade estrangeira e seus efeitos sobre as relações matrimoniais e de afinidade coextensivas à fabricação da pessoa e do corpo, desde o domínio das socialidades femininas.

Enquanto as lideranças – majoritariamente figuras masculinas – exerciam o controle da alteridade por meio da afinização predatória, mediada pelo serviço prestado por Juan, Constância, por sua vez, tratava de capturá-lo e, criativamente, familiarizá-lo. Nessa lógica, poder-se-ia sugerir que Constância, ao fazê-lo, estabelecia terrenos para futuras alianças necessárias ao processo de constituição de sua conjugalidade desejada. Com isso, num mesmo movimento, ela propõe alterar duas relações por meio do fluxo de incorporação da alteridade e estabelecimento de limites à diferença do estrangeiro. Ela altera duas posições relacionais, ao menos.

Ela desloca-se de estar com *panema de marido* para mulher *ngue'e ante'e rü a'āciū'ē*, casada e com filhos. Ele, pelo esmero e trabalho prestado na aldeia sem causar transtornos, criou possibilidades para que Constância justificasse, perante as lideranças, ao seu pai, e aos seus familiares, as gramáticas constituintes de seus afetos e de suas próprias *vontades* subjacentes à escolha por *amansar (ina)* aquele *homem de fora*. Como sugerido na introdução, chama-se atenção para a operação de *amansar o inimigo de situação* explicada como *inanaiū'ū*<sup>10</sup>, algo criado ou produzido por ela para contribuir também com o coletivo. Para viabilizar isso, era preciso *marcar* Juan para assumir a posição de *yatu amacü rü a'āciū'ū*, homem casado e com filhos.

Nota-se nesse processo que Juan buscava adquirir capacidades para tornar-se um afim virtual, estabelecendo-se na aldeia. Converteu-se à religião local como solicitam as lideranças, passou a aprender um pouco do idioma indígena, produziu uma roça comunitária com ajuda de outros homens, além dos serviços com madeira prestados à aldeia durante o *tempo de prova*.

Para alterá-lo em um aparentado, *um ticunudo*, Constância acionava *as forças do homem para virar bom marido*. Ela lhe cozinhava *comida de índio*, com suas macaxeiras e batatas como base, ingredientes basilares nas economias de troca conjugais, assim como nos processos de produção de estado de ânimo (*porá*). Ela falava contar com a ajuda de alimentos específicos, os *nawemugü*, considerados forti-

10 A expressão traduz a ideia associada ao ato e capacidades de domesticar, criar. Ela é usualmente empregada para falar de cultivares específicos (mandioca, cará, frutas) que estão sob responsabilidade das mulheres. *Inanaiū'ū* também define o ato de nomear os filhos ao nascer, realizados entre as mulheres, marcando a relação alterada (Strathern, 2001) na produção da pessoa, uma vez que o clã é patrilinear.

ficados, dotados de capacidades agentivas produtoras do *corpo-pensamento* (*mã'ü*) ticuna. Para *marcar o jeito ticunado em Juan*, ela e suas parentas ofereciam caldo de peixe com farinha e o *pajuaru* (bebida fermentada de mandioca oriunda da roça de Constância), este último, cabe lembrar, responsável por criar nos homens uma substância corporal masculina (*namü*), associada nas traduções que conheci ao sêmen, através da qual se transmitem os clãs aos filhos.

Nesse processo de comensalidade, Constância exercia a consubstancialização que domesticaria o corpo-pensamento (*mã'ü*) *de gente de fora* em um *ticunado*. Ambos estavam empenhados para que a *mistura com gente de fora* se tornasse produtiva, ainda antes do casamento efetivar-se, em 1999. Por vezes, Constância também se enfeitava e preparava comida à parte, condimentada, que não é muito apreciada ao gosto ticuna local. Fazia para que Juan não fugisse. Limpava as roupas dele, que apesar de ser uma ação remunerada no início, era um modo de mostrar-lhe suas habilidades de cuidado. Constância fazia questão também de mostrar-lhe a fartura de sua roça como modo de *marcar/moldar* o gosto dele por ela; tudo isso era um tipo de *armadilha, jeito de caçar marido*, ela dizia. No decorrer desses jogos de sedução, ela e Juan reciprocamente se afeiçoaram, mantendo esporádicos encontros.

Com intermédio dessas estratégias associadas com sexo, cuidado e comida como meio de domesticar e consubstancializar, ela comentava ter *amansado o inimigo*, trazendo-o aos poucos para a negociação do casamento. Além dessas técnicas de captura, ela incentivava-o para desempenhar as demandas e dava pistas do que agradaria as lideranças; reforçava com ele formas básicas de comunicação na língua indígena, aprendida depois de alguns anos. Ademais, Juan sabia pescar muito bem, especialmente alguns peixes de grande porte, habilidades que seus futuros cunhados não tinham e que Constância, orgulhosa, tratara de cooptar a seu favor.

Através dessa familiarização interessada, ela pontuava que *mulheres não pescam, precisam de seus maridos, cunhados, filhos*. Na falta deles, e para estabilizar suas redes de reciprocidade, ela *amansou Juan e fez* (atuou por mediação dele) *como os homens que vão buscar peixe, caça para alimentar os seus parentes*. Ela atuava, desse modo, não assumindo a perspectiva masculina, mas agenciando as capacidades potenciais de Juan, de modo a garantir bons peixes e fartura aos seus parentes e, com isso, assegurar espaços de troca e interação local para ele satisfazer os critérios matrimoniais desejáveis. Ela faz aparecer, nas arenas de domínios femininos cotidianos, também mecanismos de captura, predação e consumo da alteridade exterior e, desta maneira, inverte a perspectiva comum da domesticação da afinidade.

Numa frutífera analogia com o universo das agências masculinas, comumente atreladas nas leituras antropológicas ao provento de proteínas e o exercício de interação com o exterior perigoso, a postura da interlocutora permite observarmos dois movimentos de predação familiarizante em marcha, portanto. Enquanto as lideranças mantinham a alteridade distante, numa posição de afinização marcada por desconfiança, ignorando-a e dificultando sua circulação, permitindo-a ocupar, desse modo, o domínio secundário de socialidade entre os homens, Constância, a seu modo, buscava paulatinamente, criar elementos de familiarização a ponto de tornar o inimigo atrativa para a consubstancialização.

Nesse processo, parece que a consanguinização prevaleceu sobre a afinidade, uma vez que Juan deixou-se alterar de perspectiva, adquirindo condições agentivas que o tornassem um *homem de confiança*. Juan adotou pontos de vista de homens ticuna, assumindo formas de socialidade similares àque-

las que realizam seus novos parentes. Ao casar-se com Constância, construiu para ela uma grande casa e levou-a para com ele morar. Logo tiveram o primeiro de seus quatro filhos. Ambos viviam com a renda provinda dos trabalhos com madeira e na roça e juntos adquiriram um freezer elétrico, cuja água fresca dava *inveja nas parentas*.

Outro movimento ocorre nesse processo de predação familiarizante proposto por Constância. Juan é um não ticuna, e, portanto, sem insígnia clânica herdada de seus parentes homens ascendentes, que pudesse transmitir aos filhos. De origem estrangeira, e incorporado nas relações pelo casamento com Constância, a ele foi atribuído o clã de *woca* (boi/vaca). Lora, quem o nominou, dizia que tal clã funciona como emblema identitário, evidenciando o exterior contido nos domínios de socialidades locais. Ele insere um elemento (animal) do universo ontológico dos brancos no âmbito do sistema classificatório ticuna como índice ao qualitativo gente/parente *ticunado*; aquele que virou um parente. Esse clã contrapõe-se criativamente ao grupo daqueles de clã de *gente legítima, não misturada*, indicando pessoas cujo pai é ticuna.

A estratégia adotada para *amansar* Juan ao nominá-lo traduz o clã de boi como mais uma nuance da fórmula relacional ticuna da “filosofia da boa distância” (Overing, 1986), assumindo o lugar de operador que indica a estabilização das diferenças e modos possíveis de administração da alteridade. A presença do clã *woca*, assim como dizem ser o de *ota* (frango), mostra que assim como a *na’ane* e as categorias de outros (*awane*) são moldáveis. Às lógicas de classificação da identidade ticuna englobam-se as distinções simbólicas do outro e, com isso, se produz jeitos de ser parente diversificados. A lógica do parentesco indígena aqui produzida por Constância compõe, por outros meios menos bélicos ou rituais, o movimento de trazer o terceiro incluído; ela o faz de modo diversificado e em paralelo àquelas ações realizadas pelos parentes em domínios masculinos de socialidades.

Por fim, cabe revisitar outra escala dessa socialidade, na qual é possível identificar os efeitos das ações de familiarização do inimigo feitas por Constância. Em certa ocasião, depois de sua mãe relatar sobre atrocidades da vivência ainda criança no seringal, no Peru, Constância afirmara que havia *laçado* aquele *homem de fora*, aludindo suas técnicas de predação àquelas empregadas pelos antigos capatazes peruanos às mulheres indígenas, caçadas e laçadas.

Ao enunciar tal preposição, ela faz possível notar também que, através do processo de *amansar marido* e pelo casamento, inverte-se a posição do sedutor e predador antes mencionados por Firmíno e por ela própria sobre a relação predatória realizada pelos homens de fora, *do outro lado do rio*. Nesse sentido, Constância atua com métodos de controle similares ao modo como atuavam aqueles homens peruanos no *tempo da seringa*, desprezados tanto pelas mulheres quanto pelos homens da aldeia. Se a memória ticuna em relação aos homens peruanos lembra as capacidades deletérias de atração das mulheres Magüta e de exploração de seus territórios e recursos, a predação familiarizante levada a cabo por Constância converte-se, pois, em um ato reverso a favor não apenas de sua negociação marital e de uma cosmopolítica, possibilitando canibalizar, não sozinha, os atributos do afim potencial, na forma de recebimento de madeiras, casas e canoas novas, afetos e prestíjos, num novo parente, marido, pai e cunhado.

## Considerações inacabadas

Ao longo do texto buscou-se mostrar como, nas relações de parentesco e política ticuna, circulam valores e perspectivas das experiências sobre os mundos vividos e práticas indígenas de fabricar pessoas e parentes. *Amansar marido no jeito da mulher ticuna*, como diz Constância, mostrou diversos afetos e histórias que constituem e coexistem nos pontos de vista conectados nessas interações concorrentes ao predar o inimigo situacional, alterando sua posição de afim potencial a um afim virtual. Um *ticunado*, afim reconhecível a ponto de estar dotado da capacidade matrimonial. Assim, o modo de familiarizar o inimigo foi apresentado com mecanismo de apropriação de potencialidades estrangeiras e perigosas para transformá-las em aspectos significativos quanto ao modo de vida na aldeia e às regras de convivência e da aliança matrimonial.

Aliado à proposta da centralidade da “diferença necessária” (Overing, 1983/1984), o exercício proposto foi conjugar a ideia mais geral do “esquema da predação familiarizante” (Viveiros de Castro, 2002b; Fausto, 2001; Santos, 2019), porém, deslocando o objeto da ação do domínio de socialidades masculinas na guerra, no xamanismo e no ritual, para o cotidiano das relações entre homens e mulheres na elaboração de sentidos ao casamento e à fabricação de parentes. Disso, ela e seus parentes criaram condições para apropriar-se das capacidades do inimigo, *amansando do seu jeito*, para torná-lo um terceiro incluído (Viveiros de Castro, 2002a, 2002b). A modulação do *marido amansado* pelo casamento, em especial, abarca o espaço criativo das “reclassificações” (Lévi-Strauss, 1993 [1991]) dos gradientes de identificação e diferenciação. Como elucidam as experiências aqui apresentadas, a pessoa estrangeira ao alterar-se em *ticunado* o faz mediante o reconhecimento do seu parentesco, redesenhando o estatuto definidor da condição de aliança em jogo, inclusive sua onomástica.

A novidade nesse contexto é de que isso somente ocorre no paralelismo das socialidades descritas entre homens peruanos e mulheres Ticuna, ações geradas nos domínios internos e generizados, alternadas de cada conjunto de capacidades agentivas envolvidas (Strathern, 1992). Foi na dinâmica do dia a dia que observamos que o domínio do cotidiano e da interioridade se torna fundamentais nesse processo de familiarização de *gentes de fora*, nem fora nem à margem ou periferia de outros processos.

Mostrou-se esse evento particular de predação feminina ainda como um duplo processo de transformações de posições, tanto de parentesco quanto política-moral que nos permite refletir sobre alguns componentes resultantes desse exercício feminino de predação familiarizante. Ao mesmo tempo em que Constância constrói para si um o espaço de relação para obter esposo reconhecido, na forma *ticunado*, tratando de alterar sua própria posição relacional e condição política-moral na aldeia de *mujer com panema de marido* em alguém casada, com filhos e redes de trocas consolidadas, ela passa a ser, junto com ele, capaz de fornecer afins e alimentar redes de reciprocidades. Se ela se encontrava, antes da captura de Juan como afim matrimonial, com *jeito de mulher malfeito*, ao neutralizar uma alteridade específica para ser incorporada no casamento que negociou, ela tornou-se uma mulher que *dá inveja nas parentas*, e ele, *um parente ticunado*.

Ao casar-se capturando e amansando marido, a interlocutora nos permite ainda seguir pensando sobre o lugar e potencial das agências femininas de algumas mulheres ticuna em reorganizarem a trans-

missão patrilinear para, com isso, gerarem prospectivamente espaços de expansão para as *boas regras de convivências*, quando seus filhos casaram-se com mulheres ticuna. Assim, o clã de *gente de fora* (woca) herdado pelos filhos do casal mostra que consanguinidade engloba no plano do local a afinidade. Ao ser reconhecido como transmissor *ticunado*, um pai/parente de clã woca, a diferença contida em Juan torna-se controlada e domesticada. E, por tal, ela passa socialmente a ser reconhecida e valorizada, estimulando os deslocamentos de posições descritos. Observamos a transformação de uma aliança inicialmente equivocada desejada por Constância e Juan, carregada de afetos políticos, econômicos e éticos, em um vínculo-aliança, um casamento, bem avaliado.

Constância define seu processo de aliança como um ato de *caçar marido*, no âmbito do qual tal ação presta-se como vetor dessa dupla transformação, da diferença na sua condição feminina, e da alteridade num bom esposo, expressa no processo ticunização de Juan. Efetivadas mediante o que denominam estes interlocutores *tempo de prova* e o *casamento*, essas ações foram analisadas aqui como dois momentos de “predação familiarizante” (Fausto, 2001), com destaque ao segundo.

*Patricia C. Rosa é Doutora em Antropologia Social pela Universidade de Campinas (UNICAMP) e Pesquisadora Titular no Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM), atuando nos grupos de pesquisa Territorialidades e Governança Socioambiental e Arqueologia e Gestão do Patrimônio Cultural da Amazônia.*

*Esta pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, entre 2011 e 2014.*

## REFERÊNCIAS

Albert, B. (1985). *Temps Du Sang, Temps des Cendres. Représentation de la maladie, système rituel et espace politique chez les Yanomani du sud-est* (Tese de Doutorado). Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative. Université de Paris X, Paris.

Archambault, J. S. (2016). Taking love seriously in human-plant relations in Mozambique: toward an anthropology of affective encounters. *Cultural Anthropology*, 31(2), 244–271. <https://doi.org/10.14506/ca31.2.05>

Belaunde, L. E. (2001). *Viviendo Bien: Género y Fertilidad entre los Airo-Pai de la Amazonia Peruana*. Lima: CAAAP / BCRP.

de la Cadena, M. (2010). Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflections Beyond ‘Politics’. *Cultural Anthropology*, 25(2), 334–70. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2010.01061.x>

de la Cadena, M. (2015). *Earth beings: ecologies of practice across Andean worlds*. Durham: Duke University Press.

Descola, P. (2001). The gender of gender: local models and global paradigms in the comparison of Amazonia and Melanesia. In T. A. Gregor, & D. Tuzin (eds.). *Gender in Amazonia and Melanesia. An exploration of the comparative method* (pp. 91-114). Berkeley: University of California.

Fausto, C. (2001). *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo: EDUSP.

Goulard, J-P. (1998). *Les genres du Corps: conceptions de la personne chez les Ticuna de haute Amazonia*. (Tese de Doutorado) Departamento de Antropologia e Etnologia, École de Hautes Etudes em Sciences Sociales, Paris.

Goulard, J-P. (2009). *Entre Mortales e Inmortales. El ser Ticuna de la Amazonía*. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP). Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos.

Goulard, J-P., & Barry, L. S. (1998). Un mode de composition de l'alliance: le mariage oblique'ticuna. *Journal de la Société des Américanistes*, 84(1), 219-236.

Haraway, D. (1991[1988]). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In *Symians, Cyborgs and Women: the Reinvention of Nature* (pp 183-202). New York: Routledge.

Hugh-Jones, C. (1979). *From the milk river: spatial and temporal processes in Northwest Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lagrou, E. (2007). *A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxi-nawa, Acre)*. Rio de Janeiro: Topbooks.

Lasmar, C. (1999). Mulheres Indígenas: Representações. *Revista Estudos Feministas*, 7(1), 143-153. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11989>

Lasmar, C. (2005). *De volta ao Lago do Leite: gênero e transformação no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: NUTI.

Lasmar, C. (2008). Irmã de índio, mulher de branco: perspectivas femininas no alto rio Negro. *Maná*, 14(2), 429-454. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200006>

Lea, V. (2001). Parentesco enquanto uma elaboração sócio-cultural da percepção do dimorfismo sexual humano. *Encontro anual da ANPOCS*, Seminário Temático Sexualidade, reprodução, filiação. Caxambu.

Lea, V. (1999). Desnaturalizando gênero na sociedade Mebengokre. *Revista Estudos Feministas*, 7(1), 176-194. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11991>

- Lévi-Strauss, C. (1993[1991]). *História de Lince*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lévi-Strauss, C. (2011[1947]). *As estruturas elementares do parentesco*. São Paulo: Vozes.
- Lima, T S. (2005). *Um peixe olhou para mim. O povo Yudjá e a perspectiva*. São Paulo: ISA/ Editora Unesp/ NuTI.
- López Garcés, Cl. (2003). Etnicidad y nacionalidad em la frontera entre Brasil, Colombia y Perú. Los Ticunas frente los procesos de nacionalidad. In C. I. García (ed.). *Fronteiras, Territorios e Metaforas* (pp. 147- 160). Medellín: Instituto de Estudios Regionales, INER, Universidad de Antioquia.
- Macedo, G M. (1996). A conversão cristã e a identidade Ticuna: a trajetória de Campo Alegre. In *Os Ticuna hoje* (pp. 175-194). Manaus: Manaus Editora/UFAM.
- McCallum, C. (2001). *Gender and Sociality in Amazonia. How Real People are made*. Oxford: Berg Publishers.
- McCallum, C. (2002). Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia. *Mana*, 8(2): 195-198. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132002000200008>
- Medeiros, A. K. M. (2013). *Direitos indígenas entre fronteiras: cidadania, presença e mobilidade ticuna na tríplice fronteira do Brasil, Colômbia e Peru*. (Dissertação de Mestrado.) Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental, Escola Superior em Ciências Sociais, Universidade do Estado de Manaus, Manaus.
- Montes Rodríguez, M. E. (2004). *Morfosintaxis de la lengua tikuna: Amazonía Colombiana*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Nimuendaju, C. (1972[1952]). *The Tukuna*. UCPAAE, v. 45. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Oliveira Filho, J. P. (1988). *Nosso Governo: os Ticuna e o regime tutelar*. São Paulo: Marco Zero.
- Overing, J. (1983/84). Elementary Structures of Reciprocity: a comparative note on guianese, central brazilian and north-wheat amazon socio-political thought. *Antropológica*, 59(62), 331-348.
- Overing, J. (1986). Images of cannibalism, death and domination in a 'non-violent' society. *Journal de la Société des Américanistes*, 72, 133-156. <https://doi.org/10.3406/jsa.1986.1001>
- Overing, J. (2002). Estruturas elementares da reciprocidade. *Cadernos de Campo*, 10(10), 117-138. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v10i10p117-138>
- Porro, A. (1992). *As crônicas do rio Amazonas. Notas etno-históricas sobre as antigas populações indígenas da Amazônia*. Petrópolis: Vozes.

Rapaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229.

Rosa, P. C. (2013). Romance de primas com primas e o problema dos afetos: parentesco e micropolítica de relacionamentos entre interlocutores tikuna, sudoeste amazônico. *Cadernos Pagu*, 41, 77-85. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332013000200008>

Rosa, P. C. (2015). *Das misturas de palavras e histórias: etnografia das micropolíticas de parentesco e os "muitos jeitos de ser Ticuna"* (Tese de Doutorado). Departamento de Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Rosa, P. C. (2016). Do “sexo malfeito”. Transformações morais e dispositivos de sexualidade indígena. *Aceno*, 3(5), 73-93. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/3830>

Rosa, P. C. (2019). Sobre as diferentes formas de habitar as normas e ativar modulações no parentesco: um caso ticuna. *Amazônica. Revista de Antropologia*, 11(2), 711 - 738. <http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v11i2.7497>

Santos, J. O. (2019). Sobre mulheres brabas: ritual, gênero e perspectiva. *Amazônica. Revista de Antropologia*, 11(2), 607-635. <http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v11i2.7643>

Santos Angarita, A. (2010). Narración tikuna del origen del territorio y de los humanos. *Mundo Amazónico*, 1(1), 303-314. <https://doi.org/10.5113/ma.1.10900>

Santos Angarita, A. (2013). *Percepción tikuna de Naane y Naüne: territorio y cuerpo* (Tese de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Amazônicos, Universidad Nacional da Colômbia, Sede Leticia, Colômbia.

Strathern, M. (1992). Parts and wholes: refiguring relationships in a post-plural world. In: A. Kuper (ed.). *Conceptualizing society* (pp. 74-104.). Londres/Nova York: Routledge.

Strathern, M. (2001). Same-Sex and Cross-Sex Relations. Some Internal Comparisons. In D. F. Tuzin (ed.). *Gender in Amazonia and Melanesia: an exploration of the comparative method* (pp. 221-242). Berkeley: University of California.

Vilaça, A. (2006). *Quem somos nós: os Wari' encontram os brancos*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

Viveiros de Castro, E. (1995). *Antropologia do parentesco: estudos ameríndios*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

Viveiros de Castro, E. (1996). Images of nature and society in Amazonian ethnology. *Annual Review of Anthropology*, 25, 179-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.25.1.179>

Viveiros de Castro, E. (2002a). O problema da afinidade na Amazônia. In *A inconstância da alma selvagem* (pp. 87-180). São Paulo: Cosac & Naify Edições.

Viveiros de Castro, E. (2002b). Atualização e contra-efetuação do virtual: o processo do parentesco. In: *A inconstância da alma selvagem* (pp. 401-455). São Paulo: Cosac & Naify Edições.

Viveiros de Castro, E. (2004). Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation. *Tipiti*, 2(1), 3-22.

## **AMANSAR INIMIGOS: PRÁTICAS DE PREDAÇÃO FEMININA E A CONSANGUINIZAÇÃO DA ALTERIDADE**

**Resumo:** Para interlocutores Ticuna casar e constituir conjugalidade são formas particulares de expressar as relações entre pessoas e suas capacidades agentivas, fazendo aparecer domínios generizados de socialidades através dos quais observamos operar regimes complexos de saberes, estruturas de troca e de etiquetas políticas. Ao examinar o processo matrimonial de Constância, este texto lança luzes sobre modos ticuna de administrar relações de parentesco, especificamente aquelas mobilizadas pelas capacidades predatórias femininas relacionadas à domesticação de uma categoria de afinidade potencial interétnica, transformada em um *genro verdadeiro*. A partir dessa situação etnográfica apresenta-se uma formulação inicial sobre práticas femininas de consanguinização de pontos de vista outros, acompanhando, para isso, os sentidos contidos nas ações de *amansar marido*, alterando *antigos inimigos* em *bons esposos*.

**Palavras-chave:** mulheres ticuna; gênero; parentesco; aliança.

## **TAMING ENEMIES: FEMALE PREDATION PRACTICES AND THE CONSANGUINIZATION OF OTHERNESS**

**Abstract:** For Ticuna's interlocutors, marrying and constituting conjugality are particular ways of expressing the relationships between people and their agentive capacities, making generalized domains of socialities appear through which we observe the operation of complex regimes of knowledge, exchange structures and political labels. In the examination of Constância's matrimonial process, this text sheds light on Ticuna ways of managing kinship relationships, specifically those mobilized by female predatory capacities related to the domestication of a potential interethnic affinity category turned into a *true son-in-law*. From this ethnographic situation, an initial formulation of female practices of consanguinization from other points of view is presented, accompanying, for this, the meanings contained in the actions of *taming a husband*, changing *old enemies* in *good spouses*.

**Keywords:** Ticuna women; genre; kinship; alliance.

RECEBIDO: 25/01/2021

ACEITO: 31/08/2021

ARTIGO

# (Dis)sensos e lógicas das famílias em um centro judiciário de solução de conflitos e cidadania

*CAMILLA FELIX BARBOSA DE OLIVEIRA*

*UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM), MANAUS/AM, BRASIL*  
*HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-9131-9265*

*RAQUEL WIGGERS*

*UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM), MANAUS/AM, BRASIL*  
*HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-9900-8595*

## Introdução

Este artigo traz um recorte de pesquisa<sup>1</sup> desenvolvida em Manaus, no Amazonas, acerca das relações entre as famílias e a justiça, na qual buscou-se evidenciar as construções discursivas e as lógicas locais das famílias que demandam os serviços do chamado Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (Cejusc). Tendo por base epistemológica a análise foucaultiana acerca da produção de verdades através de discursos e dispositivos que fazem emergir subjetividades, buscamos neste texto considerar o conjunto heterogêneo de práticas, saberes e tecnologias presentes no Judiciário que possibilitaram a construção de lógicas, enunciados, sujeitos e realidades específicas.

Ao tecer uma análise sobre os chamados “métodos alternativos ou adequados de resolução de conflitos” – dentre os quais destacamos neste texto as Oficinas de Divórcio e Parentalidade –, notamos a emergência de discursos que enaltecem uma justiça cada vez mais sensível às problemáticas subjetivas, o que nos levou a questionar em que medida tal movimento concebido como “humanização da justiça” poderia, por outro ângulo, evidenciar o fenômeno que denominamos de “judicialização do humano”

---

<sup>1</sup> O artigo é resultado da pesquisa doutoral (Oliveira, 2020) realizada pela primeira autora e supervisionada pela segunda junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), vinculado à Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Apesar de não ter contado com financiamento por meio de bolsa, agradecemos ao PPGAS/UFAM e à Capes pelo apoio à pesquisa, bem como pela indicação da tese ao prêmio Capes de Tese 2021.

(Oliveira & Brito, 2016). Desde então, observamos como a ideia de uma justiça humanizada está atrelada às formas de gestão de conflitos, relacionamentos, afetos e comportamentos por parte do Judiciário, o qual vem operando com o biopoder (Foucault, 2005) e alargando sua intervenção por meio de biopolíticas direcionadas a cada vez mais aspectos da vida e das relações sociais, em especial na esfera das famílias. Ademais, tal modalidade de poder afeta diretamente as subjetividades, produzindo determinadas modalidades de ser e viver, normatizando atitudes, falas e emoções que os sujeitos passam a incorporar como escolhas individuais ou características pessoais.

Em meio a diferentes estudos antropológicos e etnografias sobre famílias e parentesco, buscamos desenvolver uma abordagem que problematiza os sentidos, os valores e as práticas sobre as famílias produzidos em determinados contextos, tal como sugerido por Schuch (2012), e que contribua para sua “desnaturalização” (Sarti, 1992:71), abarcando seu caráter social e cultural. No que tange ao âmbito jurídico, concordamos com Fonseca (2011) que a ação judicial, mais do que resolver disputas, molda subjetividades, indicando que o efeito dos processos não se restringe à mera constatação dos fatos, mas ressoa nas atitudes dos sujeitos. Ao dialogarmos, ainda, com outros autores que concebem a família enquanto “categoria social” (Schuch, 2012:11; Sarti, 1992) – tendo em vista que ela não se origina na unidade biológica, sendo anterior à reprodução – e a parentalidade como “dispositivo” (Neyrand, 2013:25) de suporte e controle social, voltamos nosso olhar para o conjunto de enunciados, sensos e lógicas sociais sobre os conflitos familiares que caracterizam as políticas conciliatórias desenvolvidas no Cejusc, com especial interesse pelo enquadramento judicializante e psicologizante, haja vista que a judicialização dos conflitos familiares provoca “rarranjos na sua constelação de afetos” (Fonseca, 2011:15).

Por judicialização referimo-nos aqui a um duplo movimento: (I) no âmbito jurídico e legislativo, por meio da ampliação de leis, medidas, políticas e tecnologias destinadas à gestão dos conflitos familiares e das relações sociais, promovendo uma espécie de regulação normativa do viver (Oliveira & Brito, 2016; Rifiotis, 2007; 2014); (II) e no âmbito privado e social, por meio da incorporação da semântica do Direito e da racionalidade jurídica nas vivências cotidianas e formas pelas quais os próprios sujeitos passam a olhar para si mesmos e seus modos de vida, dando sentido aos comportamentos e às relações tecidas uns com os outros no campo social (Werneck Vianna, 1999).

Já por psicologização destacamos a ênfase aos componentes afetivos, subjetivos e psicológicos nos discursos e práticas dos agentes de uma justiça tida como mais humanizada e sensível às questões emocionais dos conflitos familiares. Destarte, ao tecer uma leitura sobre as novas tecnologias de resolução dos conflitos familiares, percebemos uma série de produções discursivas e pedagogias moralizantes que embasam as práticas oficiais e se atrelam a um certo uso banalizado de ideias e técnicas da Psicologia, solidificando o que Schuch já identificava como uma tendência à “vulgarização dos saberes ‘psi’ como pedagogia do ser nos seus relacionamentos humanos e às vezes das próprias questões sociais” (Schuch, 2012:11). Ao empregar o termo “psicologização”, buscamos então designar a incorporação de uma retórica e de um aparato técnico-discursivo associado à Psicologia que norteia os discursos e as práticas estatais, dando sentido às vivências dos sujeitos, descrevendo e produzindo realidades.

Contudo, nossa abordagem não se limitou a analisar a família apenas como objeto de tais proposições, mas buscou ainda considerar a agência destes sujeitos que faz com que a judicialização e a psicologização se configurem como engrenagens operadas e alimentadas não só pelo Estado, mas também pelas próprias famílias que demandam a ação estatal para a resolução dos conflitos das mais diversas ordens que vivenciam. Nesse sentido, objetivamos explorar como os agentes, as políticas estatais e as próprias famílias operam com concepções, juízos de valor e referências que geram sentidos (por vezes, controversos) acerca das vivências familiares e das propostas oficiais de resolução de seus conflitos. Para tanto, colocamos em análise os senso, os dissensos e as lógicas presentes na etnografia realizada junto às famílias – em geral, pais e mães – que passavam pelas Oficinas de Divórcio e Parentalidade no Cejusc.

Compondo parte da Política Judiciária Nacional proposta desde 2010 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), os Cejusc são descritos como as “células de funcionamento da Política Pública” de prevenção e resolução dos conflitos familiares no sistema de Justiça brasileiro, tendo como “peças-chave [...] os conciliadores, mediadores e demais facilitadores de solução de conflitos, bem como os servidores do Judiciário, aos quais cabe a triagem dos casos e a prestação de informação e orientação aos jurisdicionados para garantia do legítimo direito ao acesso à ordem jurídica justa” (CNJ, s/d.). Estando vinculado aos Núcleos Permanentes de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos (Nupemec), o Cejusc tem relação direta com os tribunais de justiça de cada Estado, os quais seguem as diretrizes e normativas nacionais das práticas de conciliação e mediação de conflitos estipuladas pelo CNJ.

O Cejusc Polo Avançado – Manaus, onde essa pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2018 e 2019, integra o Poder Judiciário do Estado do Amazonas e se caracteriza como um serviço de portas abertas à população, funcionando desde 2015 por meio de um Acordo de Cooperação Técnica com a UFAM, de modo a oferecer também atividades de cunho extensionista, de pesquisa e de formação para acadêmicos dos cursos de Direito, Psicologia e Serviço Social. Em linhas gerais, as demandas do local são relativas ao âmbito do Direito de Família, envolvendo questões referentes a divórcio, guarda de filhos, pensão alimentícia, reconhecimento de paternidade ou maternidade socioafetiva, partilha de bens, dentre outras. A proposta do Cejusc é de oferecer à população principalmente um serviço pré-processual e autocompositivo, isto é, caracterizado pela resolução do conflito por meio de um acordo produzido pelas próprias partes, sem a necessidade de um juiz, mas estimulado pela figura do mediador/conciliador. Ademais, com o intuito de diminuir as disputas judiciais, o Cejusc oferece ainda atividades tidas como preventivas, educativas e de auxílio às famílias, como as oficinas de parentalidade.

Considerada pelos interlocutores um *carro-chefe* do Cejusc, a Oficina de Divórcio e Parentalidade figura como uma das principais políticas conciliatórias do CNJ, inserindo-se no movimento de modernização e humanização da justiça por constituir uma “política pública na resolução e prevenção de conflitos familiares” (CNJ, 2014: s/p). A Oficina de Divórcio e Parentalidade vem sendo caracterizada como um “programa educacional, multidisciplinar e preventivo, sem fins lucrativos, com o intuito de harmonizar e de estabilizar as relações familiares, especialmente na fase de transição oriunda do rompimento da relação conjugal que gerou filhos” (CNJ, 2020:16). No Cejusc pesquisado, era denominada de Oficina de Pais, por se destinar especialmente aos pais e às mães (como outros familiares ou interessados) que passariam pela audiência de mediação/conciliação e que, conforme o CNJ

(2020), estivessem “vivenciando conflitos surgidos em decorrência da mudança da estrutura familiar”, necessitando, assim, “de auxílio para a reformulação de seus discursos e atitudes” (CNJ, 2020:16-17). O CNJ prevê, ainda, a Oficina de Filhos para as crianças e os adolescentes na faixa etária de 6 a 17 anos, porém a equipe local afirmava não ser possível realizar, devido ao número limitado de profissionais que possuíam na época.

No decorrer da pesquisa, acompanhamos mais de vinte oficinas e inúmeras famílias com seus conflitos, às vezes narrados, às vezes vivenciados no cotidiano das atividades do Cejusc. Em sua maioria, os sujeitos eram de camadas populares da cidade, muitos vindos do interior do estado do Amazonas em busca de melhores condições de trabalho, constituindo também relações afetivas e de parentesco que viriam a gerar vínculos de casamento e/ou coabitação. Nessa trajetória, a emergência de diferentes conflitos (brigas, traições, agressões, ciúmes, dentre outros) levavam ao desenlace afetivo e faziam com que as famílias buscassem o sistema de Justiça. No Cejusc Polo, as principais demandas identificadas ao longo da pesquisa diziam respeito às dificuldades de comunicação entre o ex-casal, às suspeitas dos homens em relação à paternidade biológica, às queixas das mulheres em relação à ausência dos pais e ao pagamento de pensão, dentre outros pontos em geral circunscritos à dificuldade de manutenção do vínculo parental após a ruptura conjugal.

A procura pelo Cejusc Polo se dava de forma voluntária, geralmente por meio da indicação de algum conhecido que passou pelo serviço e que resolveu seu problema, ou por meio de encaminhamentos oficiais, como das varas de família, visando resolver a questão de forma pré-processual. Boa parte das solicitações iniciais partiam das mulheres que se queixavam da ausência de apoio financeiro dos homens, havendo alguns casos pontuais de pais que procuravam o serviço para buscar maior convivência com seus filhos que residiam com a mãe. Configurando-se a demanda como conflito familiar, os sujeitos envolvidos (chamados de “partes”) eram convidados a participar da chamada Oficina de Pais, uma das primeiras intervenções no fluxo de atendimentos da instituição, realizada sobretudo antes das audiências de mediação/conciliação.

As oficinas eram conduzidas por profissionais e estagiários dos cursos de Psicologia, Serviço Social e Direito, seguindo as diretrizes e materiais didáticos produzidos pelo CNJ, apresentando desde dados estatísticos sobre o divórcio, artigos de leis, orientações jurídicas, até conteúdos sobre sentimentos, listas de comportamentos tidos como prejudiciais, vídeos sobre comunicação não violenta, dentre outros. Estes encontros aconteciam em grupos que variavam de duas a 30 pessoas, com o objetivo de contribuir para atenuar o conflito familiar e preparar as partes para a audiência de conciliação.

Ao longo da pesquisa, percebemos que a abertura para fala dos participantes era por vezes considerada um problema, já que geralmente remetia aos seus conteúdos e histórias mais íntimas, mesmo com os recorrentes avisos dos expositores de que ali não seria o espaço adequado para conteúdos pessoais. Dessa forma, o incentivo à participação das famílias se limitava a alguns momentos específicos, como quando eram propostas dinâmicas, em caso de dúvidas sobre os trâmites judiciais ou na avaliação final da oficina.

Todavia, dado o cunho educativo dos encontros, havia momentos de diálogos entre as famílias e os agentes que nos permitiram rastrear as recorrentes chaves explicativas, sentidos e modelos trazi-

dos pelos próprios sujeitos para se referirem às suas vivências, como também fornecidos pelos agentes da justiça humanizada na busca da harmonização daquelas relações. Apresentamos, a seguir, algumas cenas presenciadas nas oficinas que se configuraram como categorias emergentes no campo, as quais não decorrem somente de temas abordados pelos expositores que construíam discursos permeados por valores morais culturalmente localizados, mas abarcam também as experiências, os sentidos (nem sempre partilhados) e as regularidades que foram apreendidas a partir do diálogo com as famílias. Homens e mulheres envolvidos em conflitos não resolvidos e levados ao Cejusc para serem mediados e que recorriam mais a uma espécie de justiça vingativa, apresentando suas versões lógicas para terem razão no embate e vencerem o processo. Assim, discorreremos acerca de quatro principais (dis)sensos trazidos pelos interlocutores e selecionados para a discussão neste artigo, a saber:

1. O divórcio destrói a família;
2. A mulher-mãe sempre fica com os filhos;
3. O homem-pai deve pagar pensão;
4. O homem-pai tem a obrigação de dar afeto aos filhos.

Geralmente, tais pontos se configuravam como queixas recorrentes nas oficinas e nas audiências de mediação e giravam em torno de um embate entre homens-pais x mulheres-mães que trouxe à tona as construções discursivas e lógicas locais em torno dos papéis parentais e das posições ocupadas por homens e mulheres nos modos de funcionar das famílias.

## O divórcio destrói a família

A Oficina de Pais costumava enfatizar o tema dos conflitos oriundos da separação conjugal e de como isso seria prejudicial aos filhos. Aparentemente, soaria óbvio falar de divórcio no contexto de um centro judiciário voltado para resolução de conflitos familiares. Contudo, aos poucos, começamos a perceber os diferentes sentidos, perspectivas e (in)compreensões, nem sempre partilhados entre os interlocutores, acerca de duas “unidades mínimas ideológicas” que, tal como Velho (2010) indica, emergiram no campo sem que possuíssem um significado previamente dado, mas que eram frequentemente colocadas em oposição: o divórcio e a família. Assim, apesar das importantes problematizações presentes na literatura antropológica acerca das modificações e tensões que envolvem as relações familiares atualmente, abordaremos aqui as lógicas dos sujeitos que apareceram no universo pesquisado e que sinalizaram a necessidade de retornarmos a alguns questionamentos basilares: o que os sujeitos têm entendido por divórcio? A partir de quais referentes e pontos de vista dão sentido ao que chamamos de família? De que modo percebem as correlações entre essas duas categorias? Tais questões emergiram na relação com os interlocutores e com o campo de pesquisa, após experienciar com certa regularidade falas e discursos similares a este que trazemos a seguir, vivenciado em uma das oficinas.

“Na opinião de vocês, o divórcio acaba com a família?” – questionou a expositora da Oficina<sup>2</sup> em mais um encontro com os pais, logo depois de exibir um vídeo que ilustrava por meio de imagens e histórias os diferentes tipos de família reconhecidos atualmente (nuclear, monoparental, ampliada, homoafetiva, recasada, dentre outras). Depois de um certo silêncio e troca de olhares dos participantes, João Valério<sup>3</sup>, um homem de 53 anos de idade recém-separado e participante da Oficina, se arriscou:

Com certeza, minha filha! O que Deus uniu o homem não separa... Eu fico até meio envergonhado de estar aqui nessa situação, sabe... Mas a vida tem dessas coisas né? Nunca imaginei que passaria por isso, mas sei que tenho minha culpa, deveria ter tentado mais... o problema é que a gente é falho né? Perde a paciência um dia, se mete onde não deveria... vou carregar esse arrependimento para o resto da vida.... Uma coisa eu sei, a gente não está aqui nessa manhã por acaso! Eu sei que eu estou todo errado, mas quero deixar uma palavra para vocês que Deus colocou no meu coração nesta manhã: continuem acreditando na família! Deus não fez o homem para viver só! Eu falo por experiência própria: o divórcio destrói a família! Não deixem isso acontecer, façam de tudo para perdoar e manter o lar de vocês, nem que seja pelo bem das crianças...

Lembramos, com o auxílio do diário de campo, que não era a primeira vez que ouvíamos essa modalidade de discurso na oficina, e nem mesmo no contexto jurídico. Entre os agentes estatais, ele se (con)fundia à máxima do que se dizia ser o “direito dos filhos à convivência familiar” que, com o divórcio, despertava ainda mais a atenção e a intervenção da justiça humanizada e do movimento de consensualização dos conflitos familiares. Na maior parte das vezes, o principal argumento evocado era de que o divórcio não era um problema em si, mas sim a forma conflituosa como os pais e parentes lidavam com ele, sobretudo quando envolvem os filhos e negligenciam os supostos e temerosos efeitos adversos decorrentes dos conflitos para as crianças. Tal ideia geralmente se ancorava em uma linguagem psicologizante centrada no fator trauma, o qual permanecia como sombra e ameaça para as famílias que passavam pelas oficinas e ouviam falar dos inúmeros danos nefastos supostamente ocasionados aos filhos por seus próprios pais. Por vezes, o discurso oficial se aproximava bastante da fala de João Valério, como vemos na apresentação da chamada *Cartilha da família – não à alienação parental* (Tribunal de Justiça da Bahia, 2013), a qual compõe um conjunto de artefatos produzidos e empregados no contexto dos Cejusc e tribunais de justiça do país:

O homem se unirá à mulher e os dois serão uma só carne”. Assim, “O que Deus uniu, pela concepção ou pela adoção, o homem não pode separar”; ou seja: os responsáveis pelas crianças e adolescentes não podem ferir ou cercear direito fundamental delas; ao contrário, devem transformar toda e repudiada forma de alienação parental em tempo de esperança e em lugar de harmonia e paz entre Pais, Filhos e Familiares da presente e futuras gerações. (Tribunal de Justiça da Bahia, 2013:s/p).

---

2 No campo etnografado, os expositores eram geralmente profissionais e estudantes dos cursos de Psicologia, Serviço Social e Direito que atuavam como estagiários no Cejusc, predominando no local a presença de mulheres nas três áreas.

3 A fim preservar a identidade dos interlocutores de pesquisa, optamos por adotar nomes fictícios.

Destarte, tanto nos discursos oficiais quanto nas falas dos participantes da Oficina de Pais, tal retórica se tornou muito recorrente e sinalizava as proximidades e os tensionamentos existentes entre dois referentes culturais balizadores das relações sociais e das subjetividades: a família e a religiosidade<sup>4</sup>. João Valério e muitos outros interlocutores aproveitavam então aquele espaço para esboçar uma espécie de “sermão” sobre a preservação da família nuclear como uma resposta ao usual questionamento feito pelos expositores da oficina acerca do caráter supostamente destrutivo do divórcio.

Um senso comum trazido tanto por homens quanto por mulheres durante a oficina, quer fossem casados no papel ou não, era de que a família tal como concebida no imaginário social acabou, foi destruída com o divórcio. Muitos se queixam das falhas do outro como esposas ou maridos, enquanto alguns chegam até mesmo a afirmar que, apesar de estarem vivenciando a separação, não concordavam com o divórcio, como no caso do seu João Valério. Nesse sentido, não foram raras essas compreensões trazidas pelos sujeitos de que o divórcio significou abalo ou destruição da família. Assim, pudemos compreender os impactos gerados pela dissolução do casamento nas formas de se pensar e conceber a família. De modo geral, notamos que o fim da relação conjugal, mais do que uma vivência frustrante, simbolizava um certo fracasso no ideal do “viveram felizes para sempre”, além de estar atrelado aos valores religiosos presentes em nossa cultura, partilhados também pelos agentes da justiça humanizada. Por vezes, esse assunto surgia nas conversas informais dos estagiários e profissionais do Polo, os quais diziam quase em tom de confissão que ainda tinham esperanças de ter um casamento feliz e que lamentavam quando acompanhavam alguma família que estava experienciando o divórcio.

Contudo, vale ponderar que tal perspectiva, apesar de se configurar com certa recorrência, não era unânime nem entre os agentes nem entre os participantes das oficinas. Ao compartilhar suas experiências e opiniões sobre o divórcio, muitos homens e mulheres se referiram a sensações distintas com o término do relacionamento afetivo, como medo, frustração, indiferença, paz, liberdade, realização, alívio, felicidade, etc., o que denota a multiplicidade de expressões e a variabilidade de significados construídos por eles para se referirem a essa vivência, sem necessariamente pender para um viés negativo. Foi como se expressou Miranda Leitão naquele mesmo dia de oficina, logo após ouvir a opinião de João Valério:

Seu João Valério, bom dia. Meu nome é Miranda Leitão. Obrigada por compartilhar sua opinião hoje aqui, mas eu queria te fazer uma pergunta: o senhor falou antes que tem um filho né? E depois do divórcio, seu filho continua sendo parte da sua família, certo?

Então, seu João, com todo respeito, sua família não acabou! Eu comprehendo seu ponto de vista, mas posso falar também da minha experiência: foi uma leseira casar só porque eu era adolescente e me vi grávida, com toda aquela pressão da família... ele era muito ciumento e eu achava que era normal né... mas depois que a bebê nasceu, eu não aguentei um mês e voltei para a casa da minha

---

<sup>4</sup> Apesar de não compor parte do escopo da pesquisa, percebemos entre os sujeitos que procuravam o Cejusc o predomínio de narrativas que expressam valores e concepções da tradição católica sobre a família nuclear, ao mesmo tempo em que incorporam os elementos de um discurso pentecostal condenatório de algumas práticas que a destruiriam, em especial, o divórcio. Tais discursos foram recorrentes em boa parte das oficinas etnografadas, bem como em outros momentos de diálogo com as famílias, as quais sustentavam a ideia de que a família deveria permanecer unida, de que o divórcio não deveria ter acontecido e de que a separação seria um erro.

mãe... vai fazer quatro anos que eu me separei do pai da minha filha: a melhor coisa que aconteceu na minha vida! – ela conclui.

A fala de Miranda Leitão se tornou representativa de outros participantes que afirmavam os desdobramentos positivos do divórcio em suas vidas. Especialmente quando a relação com o/a ex-cônjuge era conflituosa ou mesmo marcada por violências, os relatos salientaram ainda mais a experiência de liberdade e felicidade trazida pela separação. Nesse ponto, foi interessante notar as diferenças das narrativas e o quanto elas evidenciaram a importância dos marcadores de gênero na construção de sentidos acerca das relações e conflitos familiares. Assim, a ideia de que o divórcio destruiria a família possuía forte apelo moral, tendo como corolário um certo (contra)senso: por vezes, aquele/a que se intitulava como “defensor/a da família” (leia-se: a família nuclear, capaz de superar conflito e permanecer casada), era o/a mesmo/a que se ausentava de suas responsabilidades parentais (o que, no caso dos homens, era mais recorrente pelo fato de não residirem mais com os filhos), especialmente quando estabeleciam novos casamentos e filiações. Tal perspectiva não anulava a ideia de que o divórcio pode ser também uma experiência positiva, pois possibilita novos relacionamentos, configurações de família, além de, no caso especialmente das mulheres, fortalecer os sentidos e o reconhecimento social de suas posições de mães. Ademais, havia na cena jurídica alguns modos predominantes de agenciamento desses sujeitos especialmente em relação à lógica da vitimização e da punição dos comportamentos alheios, acionada pelas mulheres quando se viam sem apoio – sobretudo financeiro – e pelos homens quando tinham dificuldades de permanecer em contato com os filhos por conta dos conflitos com a ex-mulher.

Ao conhecer a história de vida daquelas famílias, foi curioso perceber também que a grande maioria não tinha sequer estabelecido o contrato formal ou a aliança religiosa do casamento, havendo uma certa regularidade com que expressam modos locais de ser e constituir família no Amazonas. De modo similar aos registros decorrentes da etnografia realizada por Lima (2018), muitos dos interlocutores relataram que a composição de um novo núcleo familiar decorreu de uma gravidez inesperada, por vezes na adolescência, que motivava a saída da mulher da casa dos parentes para compor um lar com o genitor de seu filho/a. Assim, o fato de experienciarem a coabitação era o suficiente para se reconhecerem enquanto “casados” e experimentarem uma espécie de “culpa” – e/ou culparem o outro – por não terem sido capazes de assim permanecer quando vivenciavam a separação.

Por outro lado, identificamos também casos em que não fazia sentido para os participantes estar na oficina, falar em divórcio e nem mesmo em família, haja vista que suas experiências sexuais não geraram quaisquer vínculos ou vivência de casamento com o(a) parceiro(a). Para estes sujeitos, geralmente homens, a filiação biológica não constituía em si um elemento fundador da família e da parentalidade, caso não tivesse como desdobramento o casamento ou a coabitação. Assim, a relação consanguínea decorrente de uma dita gravidez inesperada não era um elemento suficiente para que se reconhecessem como família, de modo que eles se referiam a estas experiências sexuais como uma “aventura”, um “caso” ou mesmo “nada”.

Nestas situações, em especial, as mulheres costumavam encontrar certas saídas comuns. Algunhas assumiam o papel de “mãe solteira”, permanecendo na casa de seus parentes que as auxiliavam no

cuidado com os filhos – papel geralmente assumido pelas avós – enquanto trabalhavam e desenvolviam suas atividades no espaço público. Especialmente nessas configurações, a maioria dessas mães buscava na justiça a solução para o problema da pensão: afinal, “não fizemos filhos sozinhas”, elas ironizavam. Mas havia também aquelas mulheres, como Jacira Reis, que diziam ter decidido “tocar suas vidas” no sentido de estabelecer uma nova família com outro parceiro, o qual era tido como “marido de referência”, ou seja, aquele que se tornava “o pai de todos os seus filhos” (Lima, 2018:108):

É como eu digo, pai não é aquele que faz não, fazer é mole... pai é quem cria, quem dá as caras ali no dia a dia... No meu caso, o pai mesmo nunca quis nem saber do menino, ainda mais depois que foi lá para as bandas do interior... agora precisa ver o meu esposo: um grude só. Como eu passo o dia na casa da minha patroa e ele tem uma oficina nos fundos da casa, é ele que cuida, dá comida, leva pra escola, vai no hospital, ajuda com as lições... Quando a gente se juntou, eu já tinha o mais velho, que não tinha nem um aninho ainda... depois veio mais três, mas lá em casa não tem diferença de um filho pro outro não... Tanto que o mais velho nunca veio com essa história de querer morar com o pai... Pra você ver, doutora, eu nunca ensinei, mas ele mesmo chama o meu esposo de pai... Não tem jeito, depois de anos morando juntos e crescendo com ele, não tinha como não ser assim...

A perspectiva de Jacira Reis era comum também entre muitas interlocutoras cujos companheiros assumiram o papel e o status de pai dos filhos oriundos de seus relacionamentos anteriores. Era o que os expositores da oficina chamavam de famílias recasadas, mas que, na lógica dos sujeitos, não fazia sentido chamá-las assim, já que se reconheciam como uma família nuclear, noção que se atualiza nas vivências cotidianas, passando a abarcar “várias normalidades possíveis entre as práticas familiares”, como nos lembra Fonseca (2002:55). Tais casos costumavam chegar ao Polo por meio das demandas de reconhecimento de paternidade/maternidade socioafetiva, aquela cuja filiação não tem origem biológica ou adotiva, mas deriva da construção de um vínculo afetivo e parental gerado pela convivência – o que as famílias chamavam de “pais de criação”. Essas dinâmicas e configurações familiares eram bem-vistas e aceitas, o que nos faz concordar com Fonseca (2002:51), que afirma que “a compreensão da vida familiar no Brasil contemporâneo exigiria do observador um esforço para considerar, além da norma hegemônica, essas dinâmicas alternativas”.

Apesar do discurso oficial argumentar que esse não era um modelo substitutivo, ou seja, que o pai socioafetivo não excluiria o outro pai (biológico), as vivências dos sujeitos apontavam o contrário, como explica o marido de Jacira:

Lá em casa sou eu, a Jacira e mais quatro bocas para alimentar, doutora... Fácil não é não, a gente trabalha duro todo dia, se sacrifica pela família... Claro que eu não quis substituir o pai dele, mas eu tava até falando disso ontem para o juiz: na prática foi o que aconteceu... Olha doutora, para mim filho é muito mais que um nome no papel, entende? Isso qualquer um faz! Não foi ele [o pai biológico] que decidiu curtir a vida no interior e deixou o menino aqui desamparado com a mãe? Pronto! Para mim isso não é homem não, doutora... Quando eu conheci a Jacira, prometi para ela que ia cuidar dele como meu e que ia levar eles para minha casa... por isso hoje a gente tá aqui...

Vemos assim que, mesmo com as intervenções dos expositores da oficina buscando ampliar os sentidos do que é ser família, predominava nas falas dos sujeitos à referência de um modelo nuclear, ficando evidente o quanto culturalmente a ideia de família e a parentalidade ainda se vincula ao casamento – opinião defendida por João Valério – e à coabitacão – perspectiva sustentada na história de Jacira Reis. Destarte, o sentido de que “o divórcio destrói a família” expressava os impactos nos papéis parentais, as mudanças na família e as dificuldades dos mais diversos tipos que emergiam nas relações entre os homens e as mulheres.

## **A mulher-mãe sempre fica com os filhos**

Desde o início dos anos 2000, a questão da divisão de responsabilidades e da igualdade de convivência com os filhos após a separação conjugal tem estado presente nos discursos acadêmicos, estatais e até mesmo em movimentos de homens-pais separados, tornando-se figurativa no contexto jurídico a chamada guarda compartilhada. Apesar de ter sido convencionada como regra e pressupor a construção de uma nova lógica em que ambos os genitores são mantidos como responsáveis e guardião dos filhos, pudemos perceber um movimento recorrente nas formas das famílias se organizarem e do próprio Judiciário intervir no Amazonas, o qual refletia um senso comum de que os filhos ficam sempre com a “mulher-mãe”.

Tomamos emprestada aqui a categoria utilizada na etnografia feminista sobre maternidade desenvolvida por Salazar (2020), na medida em que esta sinaliza uma colagem culturalmente estabelecida e naturalizada entre a experiência da maternidade e a subjetividade feminina, como se “ser mulher” implicasse, inevitavelmente, em ser/torna-se uma “boa mãe”. Conforme sinalizado em seu estudo, é preciso considerar as variantes do contexto contemporâneo que possibilitam experiências distintas de maternidade e que forjam – ao menos no imaginário social – mulheres-mães informadas, psicologizadas, conscientes, portadoras de direitos e reivindicantes de condições igualitárias em relação aos homens. Contudo, é necessário salientar os conflitos entre essas novas experiências e as diferentes realidades vivenciadas por tais mulheres-mães, como pudemos perceber no nosso contexto de pesquisa.

Foi com certa surpresa que ouvimos das mães, dos pais e mesmo dos agentes falas que centralizavam nas mulheres a função do cuidado, da responsabilidade e da dedicação em relação aos filhos. Apesar de as mulheres se queixarem o quanto tais atribuições se acentuavam com o divórcio e/ou a ausência paterna, elas também sustentavam a condição sacralizada da mulher-mãe em detrimento da presença e participação ativa dos pais no cotidiano dos filhos, cuja perda era tida como um ônus do conflito familiar, tal como vemos no relato de Jacira Reis:

Meus filhos são tudo para mim, doutora. Olha, eu acho que se ele (o pai biológico) ou algum juiz se atrever a tentar tirar o menino de mim... nem sei, eu perco a cabeça... Quem é mãe sabe do que eu tô falando! Hoje em dia eu acho até bom que ele tenha ido embora fazer a vida dele, se arranjando com outra mulher por lá... Quando a gente tava junto, toda semana tinha briga por conta das saideiras dele, da bebida, mas eu era boba, menina, cega de amor. Até que eu engravidhei e achei que um filho ia mudar... Como a gente tava ainda construindo nossa casa e eu era muito novinha,

doutora, decidi ficar na casa da minha mãe quando o menino nasceu... só que era assim, a casa da minha mãe aqui e a nossa mais pro final do beco, tudo muito perto. E sabe o que ele me aprontou, doutora? Arrumou de levar uma piriguete pra lá e não tinha nem um mês que eu tinha parido o filho dele... Ah, mas eu não deixei barato não, fui lá e dei uns bons tabefes nos dois... Ali eu decidi que não dava mais, peguei todas as minhas coisas, fui pra casa da minha mãe e disse que não era para ele dar as caras por lá... Fácil não foi, doutora, mas eu precisava ser forte e pensava que não era esse o tipo de homem que eu queria que meu filho se tornasse... Lembrei que cresci vendo minha mãe apanhar do meu pai toda vez que ele chegava das bebedeiras dele, e decidi que não seria assim comigo não... Preferia um filho sem pai! Agora tu achas que ele fez questão? Nunca me ligou e fiquei sabendo que ele só chegou a tentar ver o menino umas 2 vezes... depois logo mudou para o interior quando perdeu o emprego aqui dele no Distrito e só agora que eu tive notícias...

A narrativa de Jacira coincidia com a de muitas mulheres-mães que compartilhavam a experiência de ausência dos pais de seus filhos. Havia um senso partilhado entre elas de que a separação enquanto uma forma de resolver o conflito daquela relação com o ex-parceiro implicava inevitavelmente no distanciamento não só do marido, mas também do pai. Apesar dos discursos oficiais sobre a guarda compartilhada e a própria proposta da oficina sustentar uma lógica distinta – de valorização da convivência com ambos os pais enquanto um direito dos filhos e da importância de os adultos serem capazes de separar a relação conjugal conflituosa da relação parental –, percebemos que os agentes também reproduziam os referentes de gênero presentes nas construções sociais acerca dos papéis parentais de homens e mulheres na família.

Tal ideia implicava em uma dada leitura oficial sobre a forma da família funcionar e um dado modo de resolver os conflitos no Cejusc: mais do que chegarem ao “acordo” da guarda compartilhada, cujas vantagens eram fortemente salientadas pela equipe, havia um entendimento comum de que a residência da criança seria naturalmente a da mulher, “afinal, qual o juiz que vai tirar um filho de uma mãe?”, concluiu uma das expositoras ao abordar o assunto para os participantes da oficina. As justificativas remetiam desde a um fundamento da natureza, como de que “mãe é mãe”, como também a um discurso psicologizante que salientava a maior vinculação emocional da criança com a figura materna, sobretudo durante os primeiros anos de vida.

Destarte, nos acordos de guarda compartilhada feitos no Cejusc, costumava-se estabelecer o que era chamado de residência sede da criança, ou seja, a casa que ela teria como referência de sua moradia, que geralmente era a da mãe. Em paralelo, estabelecia-se também o que os mediadores chamavam de “direito de visita” (ou de convivência, como a lei denomina) do pai ou genitor com o qual a criança não residiria, que em geral ficava circunscrito a um ou dois dias na semana (para não atrapalhar a rotina da criança, como argumentavam) e a fins de semana alternados. Com efeito, as responsabilidades cotidianas (como levar para a escola, cuidar, ir ao médico, etc.) acabavam se acumulando sobre as mães e o núcleo familiar onde a criança tinha sua moradia estabelecida, não ocorrendo na realidade aquilo que a legislação prevê como um compartilhamento de responsabilidades entre ambos os genitores.

As exceções à regra da criança residir com a mãe só se aplicavam em duas ocasiões: caso a mulher não se enquadrasse na figura de “boa-mãe” ou por situações de morte. Nestas condições, assumiria

então o pai a posição de guardião? Na maioria das vezes, não. Era comum entrar em cena as figuras femininas da família, como as avós ou as tias. Quando o pai de fato conseguia e queria figurar como responsável principal, geralmente era com o respaldo da presença de uma mulher, por exemplo, sua esposa atual ou sua mãe, como se sozinho ele não fosse capaz de exercer plenamente os cuidados de uma criança.

Por último, uma particularidade que identificamos no universo pesquisado dizia respeito às trajetórias migratórias e à ampla mobilidade espacial dos sujeitos que, após desfazerem um núcleo familiar, se viam com a necessidade de reorganizar suas vidas. Assim, eram comuns casos como o de Jacira, em que o pai ou a mãe retornaram para o interior do estado pelas dificuldades de se manterem na capital ou por poderem contar com o auxílio dos parentes que haviam deixado lá; bem como, ao contrário, irem para a capital, onde poderiam oportunizar melhores condições de vida aos filhos; além de estabelecerem um novo casamento e mudarem até mesmo para outro estado e região do país acompanhando a nova família. Disso derivava a necessidade de os pais entrarem em acordo e regularizar a questão da guarda e da pensão dos filhos, motivo que os levava ao Cejusc e que figurava nas audiências como o principal conflito. Percebemos também que esse se tornava um impasse até mesmo para os profissionais, que não tinham como assegurar a ampla convivência da criança com ambos os genitores, já que, na maior parte das vezes, as famílias não tinham condições financeiras de arcar com viagens regulares entre cidades ou estados distintos garantindo a circulação dos filhos. Nestes casos, além da permanência do fundamento de que “a mulher mãe sempre fica com os filhos”, se tornava notório o corolário de que o pai teria como obrigação o pagamento da pensão, conforme desenvolveremos a seguir.

## O homem-pai deve pagar pensão

Em mais um dia de oficina, novamente registramos algo que despertava bastante a atenção: apesar de nunca terem se visto antes, os participantes já começavam a apresentar uns com os outros uma postura adversarial e provocativa, a partir de suas posições de homens-pais e mulheres-mães.

Estávamos em um dos momentos em que a expositora, uma estudante de psicologia, se propunha a falar sobre os sentimentos dos filhos em relação ao divórcio dos pais. Para tanto, ela apresentava um desenho feito por uma criança, uma figura humana com um balão de fala com caveira, exclamação, hashtag e outros símbolos geralmente usados nas histórias em quadrinhos para suprimir xingamentos e outras expressões de raiva:

“Este é mais um desenho que foi feito por uma criança que vivencia o divórcio dos pais. O que podemos observar aqui?” – a expositora questiona os participantes.

“O pai tá enraivado!” – diz de forma enfática um homem que assistia à oficina, provocando algumas risadas.

“Aconteceu alguma coisa...” – ele complementa em tom irônico.

“Ele não quer pagar a pensão!” – rebate uma das mulheres participantes, enquanto os demais riem novamente.

“É, mas não tem que falar com o curumim! Tem que falar com a mãe!” – diz o homem em resposta ao seu comentário.

Tomaremos a questão do pagamento da pensão enquanto um símbolo de um embate entre homens/pais e mulheres/mães que reflete as relações entre a Justiça e as famílias. Se à mulher caberia ainda o papel fundamental, natural e inquestionável de cuidado dos filhos (como mãe-guardiã), do homem era esperado minimamente o pagamento da pensão (enquanto pai-provedor). Tal lógica era muito comum nas oficinas, ao mesmo tempo em que costumava ser um ponto polêmico entre os participantes, que expunham suas histórias de vida em busca de orientação. Por sua vez, esse era um tópico trazido pelos expositores – especificamente, os estudantes de Direito – que ficavam encarregados de abordar os aspectos legais e jurídicos relacionados ao pagamento da pensão, na medida em que era um dos quesitos que mais geravam conflitos nas audiências.

A maior parte dos homens-pais se queixava do valor que as mulheres reivindicavam nos casos que envolviam a definição da pensão, colocando sob suspeita o uso que as mães poderiam fazer do dinheiro, como expressou um dos participantes:

Eu queria saber se ela pode exigir tudo isso de mim, porque agora ela inventou que quer praticamente metade do que eu ganho. Hoje eu dou um dinheirinho por mês mais o rancho<sup>5</sup>! Eu nunca deixei de lado meu compromisso não, tenho tudo aqui para provar pro juiz: meu contracheque, as contas do mercado que eu mesmo passei a fazer... mas não sei com que ela tanto gasta que chega na metade do mês o dinheiro evapora... e agora tem essa de querer me processar... será se ela pode mesmo? Disseram que era melhor eu ir na Defensoria antes da audiência, mas só consegui vaga para mês que vem... se vocês puderem me ajudar nisso...

Diante de falas como essa, as mães costumavam reagir apontando as necessidades dos filhos e acusando os homens de não assumirem a responsabilidade de sustentá-los financeiramente:

“Engraçado que na hora de fazer ninguém reclama! Aí depois que coloca a criança no mundo, tudo muda... nós mulheres temos que se virar para dar conta de cuidar de tudo sozinha! No meu caso, o pai acha que 200 reais por mês resolve e não dá nem para comprar comida direito... Eu ainda tive que ouvir a desculpinha de que ele nem sabia se podia ter filhos... disse para ele que pagasse um DNA, mas passando necessidade com criança pequena eu não vou ficar... Por isso eu vim aqui atrás dos meus direitos, porque meu filho não é filho de boto não...”, compartilhou uma das mães em tom de indignação.

“Comigo é a mesma coisa, o pai acha que criança não gasta com roupa, remédio, comida... semana passada mesmo a Juci [filha] pegou uma virose dessas e eu não consegui a medicação no posto... Eu faço unha em casa, não sobra dinheiro não doutora, então tive que arrumar emprestado com a pastora porque ele não me atendia e a menina ardia em febre... Sabe o que eu fiz? Só tirei foto da nota e mandei no WhatsApp, não deu cinco minutos e ele me ligou todo afobado, cheio de grosseria comigo, falando que eu tinha torrado o dinheiro, que ele não tinha como me dar nada agora,

---

<sup>5</sup> Expressão local para se referir à cesta básica.

que ia descontar do mês que vem... quando eu falei que tinha pegado emprestado com a pastora, ele chamou um palavrão e bateu o telefone na minha cara... Mas no dia seguinte foi lá deixar o dinheiro para ela, já comigo é sempre uma dificuldade!”, compartilhou outra mãe sua história em identificação com a primeira.

Tais perspectivas costumavam ser conflitantes entre si por girar em torno da ideia de que somente o homem paga pensão para a mulher, segundo o modelo do pai provedor e da mãe guardiã/cuidadora. Ademais, esse ponto costumava acirrar uma lógica binarista e adversarial que circunscrevia os conflitos familiares a uma espécie de “guerra dos sexos”, de modo que os pais e mães participantes da oficina faziam acusações mútuas. Mesmo não possuindo relações entre si, eles falavam de suas posições de homens, mulheres, pais e mães. Assim, surgiam preconcepções como de que a mulher “quer se aproveitar”, “gasta o dinheiro com roupa, unha e salão”, “está tentando se vingar”, “inventou de querer dinheiro por ciúmes”, dentre outras falas que os homens traziam. Por sua vez, as mães contra-argumentavam fazendo menção ao “seu direito” de receber a pensão, bem como às ideias de que o homem “tem que servir pelo menos para isso”, “só quer saber de farrear e bancar as namoradinhas”, “fica mendigando com o próprio filho(a)”, “abandonou os filhos”, “precisa ser obrigado a ajudar financeiramente”.

Como boa parte das famílias que acessavam o Cejusc eram de camadas populares, pudemos observar que nem todas as mães se faziam valer do judiciário para regularizar a questão da pensão em um primeiro momento. Havia um intervalo de tempo entre a dissolução da relação e/ou coabitacão e a demanda judicial, no qual as combinações e os arranjos eram feitos entre os próprios sujeitos: em geral, os homens ajudavam com o rancho e/ou uma quantia financeira, apesar de também não ser incomum eles não oferecerem nenhum tipo de auxílio às mães. Mas esse não era o principal motivador que as fazia buscar a justiça: além de obter o direito à pensão, elas esperavam penalizar o comportamento de seus ex-parceiros que se afastaram dos filhos. Assim, o argumento da prisão se fazia presente como um recurso acusatório para as mães e como elemento de coerção para os pais, sendo que ambas as lógicas eram reiteradas pelos expositores das oficinas, a maioria dos quais, vale lembrar, também eram mulheres.

Em um dos encontros, uma participante colocou em xeque a credibilidade do acordo, afirmando que possivelmente seu ex-companheiro não cumpriria o pagamento do valor estipulado, fazendo somente “cena na frente do juiz”. De imediato, a expositora reagiu em tom indignado: “Mas tem que cumprir sim! É obrigação do pai pagar! E se ele não pagar? Aí vai preso, simples assim!”. Tal retórica, que evidencia bem o teor punitivo e judicializante dado às problemáticas sociais, nos remeteu aos discursos oficiais presentes em imagens que são divulgadas no *Facebook* do CNJ, no intuito de popularizar questões jurídicas, tal como as que vemos a seguir:

Figura 1: Postagem do CNJ sobre Pensão Alimentícia



Fonte: CNJ, 2019.

Figura 2: Postagem do CNJ sobre Pensão Alimentícia



Fonte: CNJ, 2015b.

Quando o debate se intensificava nesse quesito, os expositores costumavam mediar as falas trazendo o enfoque para os filhos e buscando desmistificar a ideia de que o dinheiro é para a mãe. Contudo, era comum eles estabelecerem em seus discursos as associações “pai + pensão” e “mãe + guarda”, reforçando as construções de gênero em torno dos papéis do homem e da mulher na família. Em uma dessas ocasiões, Max Teixeira, um pai cuja vivência era bem distinta da maioria dos casos, questionou quando um dos expositores da oficina falava dessa “obrigação do pai de pagar pensão à mãe”:

“Quer dizer então que só a mulher tem direito de receber pensão?” – retrucou Max Teixeira.

“Ótima questão, senhoras e senhores! Na verdade, não, pois a pensão é para os filhos! Aqui no Polo funciona assim: na audiência, quando a gente define quem fica com a residência sede, já trattamos da questão dos alimentos... Como na maioria das vezes o filho fica na casa da mãe, o pai paga a pensão... Mas nada impede que seja o inverso também!” – esclareceu o expositor daquele dia.

“Engraçado, porque nunca ouvi falar de nenhum homem pedindo pensão da mulher. Porque o que aconteceu comigo foi diferente, a mãe largou as meninas comigo e sumiu por sete anos. No começo eu contei muito com a ajuda da minha mãe, depois casei novamente e minha esposa virou uma segunda mãe para elas... A mãe mesmo nunca ligou, desapareceu por anos e agora voltou com um pedido de guarda das minhas filhas... eu não acreditei quando recebi a intimação. Nossa audiência ainda não aconteceu, mas já passamos por alguns atendimentos aqui... Na frente da psicóloga ela chora, se diz arrependida, mas eu sei que ela só está fazendo isso para receber o dinheiro porque até hoje não se interessou em estar com as filhas... Não sei se alguém ainda vai ouvir as crianças e o que o juiz vai decidir... A gente fica com medo né? Não sei se podem dar a guarda para ela só pelo fato de ser a mãe, mesmo tendo sumido esse tempo todo... Minha única preocupação nesse momento é não perder as minhas filhas.”

O relato de Max Teixeira foi recebido como um verdadeiro contrassenso pelos demais participantes da oficina, na medida que geralmente era esperado o inverso: a ausência paterna, e não materna. Algumas mulheres ali presentes esboçaram comentários e reações de incredulidade e desprezo por essa figura capaz de abandonar suas filhas pequenas com o pai: “Isso não é mãe de verdade”, alguém comentou obtendo a anuência dos demais. Dada a lógica hegemônica de uma subjetividade materna essencialmente caracterizada pela presença, cuidado e amor natural aos filhos, aquela narrativa lançou no grupo uma experiência abjeta, desprezível e que, como tal, não poderia ser reconhecida como parte do universo da “maternidade” por eles partilhada. Ao mesmo tempo, Max se tornou uma figura exemplar de um ponto que era muito reiterado nos discursos oficiais e que se configurou como uma das principais demandas e ações no âmbito da justiça humanizada: a valorização da presença e papel (sobretudo afetivo) dos homens-pais na criação dos filhos.

## O homem-pai tem a obrigação de dar afeto aos filhos

A etnografia realizada Salazar (2020) apontou o caráter recente dos estudos que se propõem a (re)pensar a posição dos homens e os sentidos em torno das questões que envolvem noções de masculinidades e construções de gênero no âmbito das relações familiares. Nessa seara, surgem idealizações em torno da ideia de uma “paternidade ativa” (Salazar, 2020:69), sobretudo na classe média e nos discursos oficiais, mas que nem sempre se efetiva no cotidiano dos cuidados parentais e das vivências domésticas partilhados por homens e mulheres. Especialmente no campo de pesquisa do Cejusc, esses hiatos eram ainda mais acentuados em virtude do caráter conflituoso das relações estabelecidas nessas famílias e da judicialização dessas relações.

Destarte, notamos que tais famílias nem sempre estavam inseridas em uma lógica “psicologizada” em comparação à forma como produziam agenciamentos e operavam com a matriz da judicialização.

Assim, a Oficina de Parentalidade constituía uma tecnologia fundamental para iniciação ou imersão daqueles sujeitos nesse universo de sentidos psicologizantes e judicializantes que fazem funcionar a dita “justiça humanizada”, a qual curiosamente tinha uma dupla abordagem argumentativa: primeiro, de modo positivado, salientava-se a importância dos filhos contarem com a presença e o afeto dos homens-pais, que hoje, cada vez mais, participam e entendem que suas obrigações extrapolavam o sustento financeiro; segundo, por meio de um viés negativista, complementava-se a primeira ideia dando uma grande ênfase aos sentimentos e problemas comportamentais que os filhos poderiam apresentar em virtude da ausência do pai ocasionada pelos conflitos decorrentes do divórcio.

Foi interessante observar como a questão da presença paterna acionava tais retóricas entre os agentes estatais que, por sua vez, reproduziam (muitas vezes literalmente) falas similares àquela trazida na cartilha do CNJ:

[...] a ausência do relacionamento paterno, seja por divórcio, excesso de trabalho, descaso, etc., afeta drasticamente a vida dos filhos. As estatísticas mostram que o número de jovens que cometem delitos é maior entre os que foram criados longe do pai.

Os problemas que eles apresentam são:

- sentimento de rejeição;
- indisciplina;
- abandono dos estudos;
- mais abuso infantil;
- gravidez precoce;
- envolvimento com drogas;
- prostituição;
- problemas com as autoridades;
- participação em gangues de rua;
- violência;
- prática de crimes;
- suicídios;
- marginalização;
- emprego precário;
- pobreza;
- recorrência ao seguro-desemprego.

De acordo com a estatística mencionada, fica evidente a importância do pai na vida dos filhos, pois ele é a figura que representa a lei e impõe respeito. A atenção que o pai dedica ao filho desenvolve nele a autoestima e o amor-próprio. (CNJ, 2015a:80-81).

Discursos como estes evidenciam uma correlação causalista comumente estabelecida entre a ausência do pai e os problemas dos filhos, o que se dá por meio de uma leitura reducionista que se sustenta em supostos dados científicos e linguagem psicológica, dando sentido e funcionando como chave explicativa até mesmo para questões relacionadas à classe e às diferenças sociais. Dessa maneira, em concordância com Neyrand (2013), vemos que os discursos oficiais têm contribuído para reforçar

a ideia de que os genitores devem sempre responder – ou ser culpabilizados – pelo comportamento de seus filhos, assim como de que depende exclusivamente destes a responsabilidade por se tornarem indivíduos autônomos, saudáveis e bem-sucedidos no exercício da cidadania e na garantia de seus direitos, referendando um viés individualista que desconsidera a organização social, histórica, política e cultural em que tais sujeitos estão inseridos.

Foi interessante perceber que esse era um dos momentos da oficina em que os participantes mais se envolviam, geralmente expressando concordância e preocupação com o que era dito, além de compartilharem exemplos e identificações com tais ideias, que eram, assim, tomadas como verdades, como vemos nos relatos a seguir:

“Eu tenho um primo que aconteceu isso aí: depois que o pai abandonou a família, ele primeiro começou a roubar dos comerciantes e sabe como é interior, rapidinho já tá todo mundo sabendo... Minha tia deu-lhe uma surra e o menino fugiu não sei pra onde. Depois de adulto já que fui ter notícias, soube que ele foi se envolvendo aí com outras coisas, até que foi preso. Tudo revolta do pai, eu vejo assim... Lá em casa foi parecido, quando meu pai morreu minha mãe deu um dobrado para criar os onze filhos sozinha... Como eu era o mais velho, precisei parar os estudos para trabalhar e ajudar a trazer comida pra casa. Não tenho vergonha não, pelo contrário, me orgulho porque só eu sei do que a gente passou...” – relata um dos pais presentes na Oficina.

“Meu problema, doutora, é que depois que o pai arrumou outra ele não quer saber da menina... Sei que hoje ela é muito novinha e não sente, mas não quero que depois minha filha fique com problema psicológico por ter crescido sem um pai. Ele anda dizendo que eu que estou impedindo ele de estar com a menina, mas sabe por que, doutora? Porque das últimas vezes ele pegou a menina e ficou enfurnado lá na casa da outra, fazendo sei lá o que... Ah, quando eu soube dei um jeito de descobrir o endereço e peguei minha filha de volta, disse que com aquela mulherzinha ela não ia ficar. Ele fala que eu sou louca, ciumenta, mas não é isso não. Quer ficar com a menina? Fica! Mas não na casa dela!” – compartilhou uma das mães.

E não foi só nas oficinas ou entre os pais e mães de classes populares que percebemos essa lógica. Nessa mesma semana, ouvimos reiteradamente o argumento de que os adolescentes estariam mais suscetíveis à delinquência devido às suas famílias desestruturadas. Essa fala repercutia e se repetia durante um debate acadêmico sobre atos infracionais e redução da maioridade penal com futuros operadores do Direito – acadêmicos na faixa etária de 18 a 25 anos, alguns deles estagiários do Cejusc que atuavam como conciliadores e expositores nas oficinas. Assim, observamos a concepção determinista de que “famílias desestruturadas” pelo conflito ou pela ausência paterna produzirão sujeitos predispostos à violência, como já identificara Wiggers (2010) em sua etnografia. Contudo, como a autora concluiu, tal argumento demonstra ser redundante e esvaziado de significado se não questionarmos quais bases definem “a estrutura e a desestrutura da família” e como as próprias famílias articulam (ou não) tais sentidos.

No decorrer da presente pesquisa, considerando as concepções e práticas que fazem a “humanização da Justiça”, pudemos perceber um sistema lógico primordial de cunho biopolítico que tem como elemento constituinte a intervenção sobre as sensibilidades e os afetos dos indivíduos, como

já apontara Schuch (2009), em sua análise etnográfica da Justiça Restaurativa no Rio Grande do Sul, situado no mesmo movimento de harmonização das relações sociais e de reforma do judiciário. Além de conceber forte ênfase às emoções e serem “humanizados” na medida em que se propõem a ir além dos aspectos meramente legais e jurídicos, vale destacar aqui uma especificidade: os agentes estatais passam a incorporar orientações e alertas em relação aos supostos “danos psicológicos” ocasionados aos filhos, que se tornariam então vítimas dos conflitos familiares, sendo este o principal fator desestruturante da família:

“Nós estamos aqui porque queremos ajudar vocês, pais, a lidarem melhor com seus conflitos. Já falamos que o conflito é natural, não é um problema em si. A questão é a forma como a gente lida com eles! A gente sabe que não é fácil lidar com os sentimentos e decepções daquela relação que acabou, mas vocês são os adultos e os filhos não podem ser envolvidos nisso tudo. Eu, por exemplo, sou filha de pais separados, mas nem lembro direito do divórcio porque eu era bem novinha. Mas o pior de tudo era ver meus pais brigando ou falando mal um do outro, isso já foi até assunto na terapia! Por isso estamos aqui hoje falando para vocês nessa Oficina sobre a importância de vocês atentarem para as emoções de seus filhos e fazerem a sua parte, começando com pequenas atitudes e mudanças que ajudem a diminuir o nível do conflito de vocês. Com certeza vocês verão a diferença depois!” - Fala da expositora da Oficina de Parentalidade.

“Por mais que você esteja cansado e/ou estressado, por mais que seja difícil continuar se comunicando com o seu/sua ex, se esforce... Afinal, é o desenvolvimento saudável do seu filho que está em jogo!” (CNJ, 2015a:81).

Por meio de um viés individualizante e familiarista correlacionado às problemáticas do campo subjetivo e social, tal retórica se ancorava em uma forma de valorização da presença afetiva dos homens-pais fundamentada nos problemas ocasionados por sua ausência, concebida como potencialmente prejudicial e traumática para os filhos. Assim, por meio lógica da ameaça e do risco, eram enfatizadas a lista de consequências psicológicas que decorreriam dessa desestruturação da família: sentimentos de raiva, rejeição, comportamentos desajustados, ansiedade, depressão e até mesmo suicídio.

Foi interessante perceber, ainda, que tais enunciados eram expressos nas oficinas, corredores e audiências pelos conciliadores/mediadores de diferentes áreas, e não somente pelos estudantes e profissionais da Psicologia, tidos como especialistas em tal matéria, o que denota a importância desse teor psicologizante entre os agentes da justiça humanizada. Ante a tais enunciados, as famílias costumavam produzir identificações e sentidos para suas próprias vivências, referendando a necessidade de uma intervenção jurídica para resolução de seus conflitos.

## Considerações finais

Ao analisar essa relação entre as famílias e o sistema de justiça, buscamos considerar os diferentes sensos, matizes, lógicas locais das famílias que emergiam nas cenas descritas. Observamos, assim, um

movimento de captura e enquadre dos conflitos familiares em um sistema simbólico de referências legais, jurídicas e psicológicas que passam a explicar as dinâmicas familiares e as relações sociais em termos de riscos, danos, direitos, traumas, violências, dentre outras terminologias relacionadas às disciplinas do Direito e da Psicologia. Assim, em que pese a retórica oficial de um judiciário mais humanizado, com políticas voltadas a resolver consensualmente os conflitos familiares e estimular a autonomia dos sujeitos, verificamos a permanência da matriz da judicialização, incrementada por um discurso psicologizante, mesmo em meio às propostas de resolução dos conflitos e de harmonização das relações.

Em contato com os sujeitos e os agentes, pudemos notar que a relação entre as famílias e a justiça não estava posta em termos de problema ou solução, mas que coexistiam ambas as perspectivas. Em suma, a família como problema foi uma retórica constantemente empregada em situações em que os genitores, na perspectiva dos agentes, não se comunicavam bem, não resolviam seus conflitos de modo pacífico, não priorizavam os filhos, não cuidavam do bem-estar emocional das crianças, dentre outros pontos reiterados na oficina e intervenções de cunho educativo destinadas às famílias. Por sua vez, a ideia da família como solução se apresentava quando as partes eram reconhecidas como sujeitos racionais, abertos ao diálogo, inclinados ao acordo e dispostos a modificar seus modos de vida a partir das instruções recebidas pelos agentes da justiça humanizada – como se tais mudanças dependesse somente do acesso à informação e de sua aplicação.

Já o senso da justiça como problema ou solução era posto de diferentes maneiras, dependendo de quem falava: na retórica dos agentes estatais, a atuação autocompositiva, preventiva e humanizada do novo judiciário seria a solução adequada para os conflitos familiares, resolvendo de forma rápida, simples e eficaz questões que, de outro modo, levariam anos para terem um desfecho, inflacionando o sistema de justiça. Assim, a ideia da justiça como problema era empregada nos discursos oficiais para se referir às situações em que o conflito não era resolvido consensualmente, necessitando da decisão judicial, o que muitas vezes era enunciado como uma “decisão imposta” para as famílias. Por outro lado, muitas vezes essa era justamente a solução esperada pelos sujeitos que buscavam o Cejusc: não necessariamente a resolução do conflito, a melhoria do diálogo e a transformação daquela relação, mas simplesmente alguém autorizado (fosse o juiz, o mediador, a psicóloga ou outro “doutor/doutora”) a impor uma regra, uma recompensa, um direito ou mesmo uma pena para a outra parte, obrigando-a a agir reparando os danos e transtornos gerados pelo conflito.

As lógicas locais estavam postas e quase sempre coincidiam com a crença coletiva partilhada de que, naquele espaço de justiça humanizada, as famílias adquiririam – tanto rapidamente quanto magicamente – melhores ferramentas para mudarem suas atitudes, resolverem seus conflitos, contornarem seus problemas e, assim, saírem melhores do que entraram. Ademais, pudemos perceber tanto a expectativa depositada na Justiça quanto o intento comum entre os interlocutores de modificação dos sentimentos e das condutas conflituosas, as quais eram concebidas como lesivas ao bem-estar, à felicidade e ao desenvolvimento saudável de seus filhos.

Assim, foi possível notar que a justiça humanizada conjuga as lógicas psicologizantes e judicializantes por meio dessa modalidade discursiva alarmante e acusatória que coloca os pais, suas intenções e comportamentos em cheque, de maneira que “a família torna-se tanto o lugar de suspeita, quanto si-

multaneamente o objeto e o instrumento de intervenção” (Schuch, 2013:312). Com efeito, justifica-se o cunho biopolítico das intervenções e tecnologias que visam regular as vivências conflituosas, os modos de ser/funcionar das famílias, o exercício da parentalidade, etc.; tecnologias estas que se ancoram em uma positivação das relações familiares e afetivas, de modo a negar/evitar sua dimensão conflituosa que supostamente traria prejuízo ao bem-estar e à felicidade dos filhos.

Portanto, podemos afirmar que hoje se consolidou a ênfase aos componentes afetivos, emocionais, subjetivos e psicológicos nos discursos e práticas dos agentes e das próprias famílias, especialmente quando se fala dos métodos adequados de resolução de conflitos. Em nome da transformação dos comportamentos e emoções, da harmonização das relações e da redução dos conflitos, vemos a legitimação de biopolíticas que, tais como as oficinas etnografadas, operam e fazem circular sentidos e significados construídos socialmente acerca das famílias, de seus modos de funcionar e das posições ocupadas por homens e mulheres no âmbito dessas relações. Dado o cunho moral, normativo e reducionista de tais construções, este texto buscou problematizar como esse universo de sentidos é (re)produzido e operado cotidianamente pelas famílias e pelas instituições jurídicas, atualizando as formas de judicialização das famílias e das relações sociais.

*Camilla Felix Barbosa de Oliveira é doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e psicóloga.*

*Raquel Wiggers é doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas e professora do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Na ocasião da pesquisa, coordenou o projeto de pesquisa “Famílias e moralidades: modelos de organização familiar e de gênero na Amazônia”, com financiamento do CNPq.*

## **REFERÊNCIAS**

CNJ. (s/d.) *Portal de Conciliação e Mediação. Perguntas Frequentes*. Recuperado de <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/conciliacao-e-mediacao/perguntas-frequentes-7/>

CNJ. (2014). *Recomendação CNJ nº50/2014*. Brasília.

CNJ. (2015a). *Cartilha do divórcio para os pais*. Brasília.

CNJ. (2015b). Conheça a Lei n. 5.478/1968, que dispõe sobre ação de alimentos. 23 dez. Facebook. <https://pt-br.facebook.com/cnj.oficial/photos/conhe%C3%A7a-a-lei-n-54781968-que-disp%C3%B5e-sobre-a%C3%A7%C3%A3o-de-alimentos-htppbitly12mapqr-e-t/1000385873367506/>

CNJ. (2019). Pensão alimentícia atrasada? 30 jan. Facebook. <https://pt-br.facebook.com/cnj.oficial/photos/a.191159914290110/2533550006717744/?type=3&theater>

CNJ. (2020). *Regulamento do Sistema de Ações de Capacitação e do Banco de Dados da Política de Tratamento Adequado de Conflitos*. Brasília: ConciliaJud.

Fonseca, C. (2002). Mãe é uma só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. *Psicologia USP*, 13(2), 49-68. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200005>

Fonseca, C. (2011). As novas tecnologias legais na produção da vida familiar: Antropologia, direito e subjetividades. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, 11(1), 8-23. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2011.1.9188>

Foucault, M. (2005). *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975- 1976)*. São Paulo: Martins Fontes.

Lima, N. S. (2018). *Entre mundos de sentido: violência sexual, família e parentesco a partir do grupo da Autores em Manaus/AM* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

Neyrand, G. (2013). *Soutien à la parentalité et contrôle social*. Bruxelles: Yapaka.

Oliveira, C., & Brito, L. M. T. (2016) Humanização da Justiça ou judicialização do humano? *Psicologia clínica*, 28(2), 149-172. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291052545009>

Oliveira, C. (2020). *Entre conflitos familiares e resoluções consensuais: a judicialização em tempos de humanização da Justiça* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

Rifiotis, T. (2007). Direitos Humanos: Sujeito de Direitos e Direitos dos Sujeitos. In R. M. G. Silveira et al. (orgs.). *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária.

Rifiotis, T. (2014). Judicialização dos direitos humanos, lutas por reconhecimento e políticas públicas no Brasil: configurações de sujeito. *Revista de Antropologia*, 57(1), 119-144. <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/87755>

Salazar, V. (2020). *Etnografia feminista da maternidade: as experiências de mulheres-mães de camadas médias brasileiras e venezuelanas compartilhadas nas redes sociais* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

Sarti, C. (1992). Contribuições da antropologia para o estudo da família. *Psicologia USP*, 3(1-2), 69-76. <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34459>

Schuch, P. (2009). Tecnologias da não-violência e modernização da justiça no Brasil. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, 8(3), 498-520. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2008.3.4872>

Schuch, P. (2012). *Família no plural: Considerações antropológicas sobre família e parentesco (à luz dos seus confrontos de significados num órgão da justiça juvenil)*. Apresentação oral.

Schuch, P. (2013). Como a família funciona em políticas de intervenção social? *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 13(2), 309-325. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15483>

Tribunal de Justiça da Bahia (2013). *Cartilha da Família - Não à alienação parental*. Bahia: [s.i.]

Velho, G. (2010). *A Utopia Urbana: um estudo de antropologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Werneck Vianna, L. (1999). *A Judicialização da Política e das relações sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Renavan.

Wiggers, R. (2010) *Família em Conflito: violência, espaço doméstico e categorias de parentesco em grupos populares de Florianópolis* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

## **(DIS)SENSOS E LÓGICAS DAS FAMÍLIAS EM UM CENTRO JUDICIÁRIO DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS E CIDADANIA**

**Resumo:** O presente artigo se propõe a analisar as construções discursivas e as lógicas locais das famílias que demandam os serviços do sistema de Justiça amazonense. Por meio de etnografia realizada nas Oficinas de Divórcio e Parentalidade, voltamos nosso olhar para o conjunto de (dis)sensos sobre as famílias que caracterizam tais políticas conciliatórias. Observamos, então, o movimento de captura dos conflitos familiares em um sistema simbólico de referências jurídicas e psicológicas que explicam tais dinâmicas em termos de riscos, danos, traumas, dentre outras terminologias do Direito e da Psicologia. Assim, em que pese a retórica oficial de um judiciário mais humanizado, voltado a resolver consensualmente os conflitos e a estimular a autonomia dos sujeitos, verificamos a permanência da matriz da judicialização incrementada por um discurso psicologizante que circula sentidos acerca dos modos de ser das famílias e das posições ocupadas por homens e mulheres nessas relações.

**Palavras-chave:** justiça; conflitos familiares; judicialização; psicologização; mediação.

## **(DIS)SENSES AND LOGICS OF THE FAMILIES IN A JUDICIAL CENTER FOR CONFLICT RESOLUTION AND CITIZENSHIP**

**Abstract:** This article aims to analyze the discursive constructions and the local logic of the families that demand the services of the justice system in Amazon, Brazil. Through ethnography carried out in the Divorce and Parenting Workshops, we turn our attention to the set of (dis)senses about families that characterize such conciliatory policies. We observed, then, the movement to capturing family conflicts in a symbolic system of legal and psychological references that explain such dynamics in terms of risks, damages, traumas, among other terminologies of Law and Psychology. Thus, despite the official rhetoric of a more humanized judiciary, aimed at consensually resolving conflicts and stimulating the autonomy of the subjects, we verify the permanence of the judicialization matrix increased by a psychologizing discourse that circulates meanings about the ways of being families and the positions occupied by men and women in these relationships.

**Keywords:** justice; family conflicts; judicialization; psychologization; mediation.

RECEBIDO: 20/11/2020

ACEITO: 19/07/2021

## RESENHAS

Cury, M. X. (org.). (2020). *Museus Etnográficos e Indígenas: aprofundando questões, reformulando ações*. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa/ ACAM Portinari/ Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo/ Museus Índia Vanuíre. 248 p.

RONALDO DE OLIVEIRA CORRÊA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR), CURITIBA/PR, BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-1894-1944](https://orcid.org/0000-0003-1894-1944)

O livro organizado por Marília Xavier Cury, museóloga e educadora de museus, professora do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia (PPGMus-USP), vinculada ao Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP), tem caráter híbrido, como o caracteriza, em seu livro *Culturas Híbridas* (tradução publicada pela Edusp em 2000), Néstor García Canclini, antropólogo argentino radicado no México. Aqui, retomo o questionamento formulado por García Canclini a respeito das disputas em contextos interculturais e sobre o que não se hibridiza. Dito de outra forma, o autor propõe buscar e interpretar quais dimensões políticas, simbólicas e práticas em disputa não entram em consenso nas arenas interculturais contemporâneas. Com essa lente, entendo ser profícua a leitura do livro lançado em 2020, a partir de material produzido no marco do Encontro Paulista de Questões Indígenas e Museus (EPQIM), em sua edição de 2017.

Ao apresentar-se como livro, registro, documento, implicam-se na sua fatura – e logo, leitura – os conflitos interculturais presentes na relação apresentada em seu título, a saber, museus etnográficos e indígenas, assim como aqueles presentes na(s) tipologia(s) acionada(s) (livro, registro, documento, outro). Tal relação, ou melhor seria dizer, tais relações, promovem e acolhem, por um lado, articulações políticas e simbólicas entre grupos indígenas de diferentes etnias – Kaingang, Krenak, Terena e Guaraní Nhandewa –, habitantes das terras indígenas (T.I.) na região Centro-Oeste do estado de São Paulo, em relação a suas percepções e perspectivas a respeito de suas experiências, constituição e políticas da vida e memória e, por outro, estabelecem diálogo entre esses grupos e instituições não indígenas, em especial o Museu Índia Vanuíre (MIV), a Associação Cultural de Apoio ao Museu Casa de Portinari (ACAM Portinari), o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP) e a Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, pautado pelas discussões sobre as políticas públicas de patrimônio e cultura.

Ainda sobre as intencionalidades presentes no título do livro e sua potência para marcar os conteúdos apresentados, o subtítulo nos provoca a refletir, com autoras e autores, a respeito do caráter temporal e processual da relação proposta no título. Isso é denunciado na informação de ser a edição de 2017, a sexta edição de um total de sete, realizadas no período de 2012 a 2018, pelo MIV, como parte das táticas para a constituição de práticas e políticas museológicas marcadas pela postura crítica e pelo acolhimento dos indígenas nos processos de gestão, pesquisa e difusão do museu, além da proposição de ações vinculadas às vivências desses sujeitos que permitam descolonizar o cotidiano da instituição. Tal posicionamento pautado pela Constituição Brasileira de 1988 – a constituição cidadã, em que os direitos de grupos subalternizados, entre eles indígenas, foram discutidos e incorporados ao documento –, e do debate, na disciplina da museologia, a respeito das possibilidades políticas e institucionalização das orientações da museologia social – discussão que se inicia com a nova museologia proposta a partir da Declaração de Santiago do Chile (1972).

Retomo, após essa digressão, o subtítulo. Ao inscrever os verbos no gerúndio, evidencia-se o caráter inacabado, mas atento à duração, cuja vibração nos faz (re)viver eventos, torná-los novamente presentes. Entendo esse recurso como uma tática de nos fazer acomodar, de alguma forma, duas questões contidas no projeto das seções – chamadas de partes –, do livro. Primeiro, a narração em tempo presente, em especial das autoras e autores indígenas, nos depoimentos transcritos e apresentados como artigos. Segundo, a inquietação a respeito da validade de temas (que constam nas duas últimas partes) discutidos em 2017, em sua divulgação três anos depois, sem que sejam encarados como superados ou retrospectivos.

Vale atentar para a ideia de tempo ou temporalidade construída no subtítulo e presente nos textos. Estas categorias foram acionadas a partir dos conceitos de memória, memória coletiva, lembrança e experiência comum ou individual. Essas, de igual forma, permanecem/estão em disputa. A memória – enquanto um conceito útil (em especial a partir de Paul Ricoeur, no livro *A memória, a história e o esquecimento*, publicado pela Editora da Unicamp em 2007) –, ou a lembrança, na forma de um gesto humano de acionar e narrar as experiências, marcaram os textos de autoras e autores indígenas, sendo as teorias propostas por essas(es) pautadas na narração autobiográfica, de um eu composto, ou compósito, constituído intersubjetivamente como um eu-nós. Tal perspectiva, entre outras, permite acessar o que a organizadora denominou indianização do museu. Nesse processo configura-se a autonarrativa indígena como uma tática institucional e crítica para a constituição das ações e políticas de patrimonialização em museus etnográficos e naqueles indígenas. Tais procedimentos promoveriam e assegurariam as demandas não somente por representatividade no amplo espectro do a que se costumou chamar de cultura brasileira, mas, e sobretudo, motivariam deslocamentos de opressões e preconceitos vividos em longa duração e que marcam, ainda hoje, as experiências coletivas dos grupos indígenas nesse território, cuja insistência e cujas disputas violentas definimos como Brasil.

Por outro lado, a palavra, ou o direito e autoridade de falar e ser ouvido, é outra que está em disputa no livro. Ao ter essa questão em quadro, o sumário converte-se em registro, mapa, caminho para entendê-la. Estruturado a partir de consenso institucional e político de que as e os indígenas deveriam

“falar primeiro” e serem “ouvidos” por leitoras e leitores, no sumário as três primeiras partes foram dedicadas a textos de autoras e autores indígenas e, as duas últimas, a autoras e autores vinculados às instituições museais ou universitárias. Essa apresentação do sumário marca uma postura, de certa forma, militante por parte das associações indígenas, instituições museológicas, universidades e órgãos municipais de cultura envolvidos na constituição dessa relação entre museus etnográficos e indígenas. Assim, o sumário se configura como arena em que as relações de poder entre sujeitos, conhecimento e teorias são deslocadas, rearranjadas e, nesse movimento, promovem debates profícuos sobre os temas propostos para o evento de origem e para o livro que decorre da trilha traçada e percorrida.

Questões como a ética, os direitos indígenas, as formas do sagrado, os acervos e as exposições, a gestão das coleções e, por fim, a relação entre museus, indígenas e museus indígenas são apresentadas de forma tensa, ainda não resolvidas. Como em todo experimento, o livro não tenta dar conta, apaziguar a pluralidade de argumentos e perspectivas. Pelo contrário, procura registrar as questões formuladas, manter as formas de enunciação – com suas sintaxes e acentos –, verter para a língua portuguesa narrações feitas em idioma Kaingang, Krenak, Terena e Guaraní Nhandewa, apoiar com documentação imagética, notas explicativas, indicação de sítios de internet onde se encontrar informações complementares, como chaves de interpretação das práticas (auto)narradas; este foi o trabalho da organização do volume. Ademais, deixa para as leitoras e leitores o trabalho de articular as teorias formuladas, os argumentos construídos, as ações realizadas, os planos propostos – visto que é necessário trabalhar, trabalhar muito para mostrar com o coração para todo mundo a cultura, como disse um dos autores indígenas.

Entendo, com isso, que a ideia anunciada pela organizadora, retomando o seu texto introdutório, de descolonizar o MIV e o MAE-USP em especial, e a instituição museológica em geral, a partir de sua indianização, estabelece relação, mesmo que marginal, com as propostas de Silvia Rivera Cusicanqui (em seu livro *Um mundo ch'ixi desde la história andina*, publicado em 2018), da equivalência de capacidades cognitivas entre indígenas e não indígenas no que toca à formulação de teorias sobre o mundo, a vida e a experiência. Decorrem dessa perspectiva da autora o estabelecimento e a validade da diversidade de epistemes no mundo intercultural no qual vivemos, para que possamos constituir outros conhecimentos sobre as realidades sociais interculturais. Refletir sobre as epistemologias não ocidentais e suas relações com aquelas chamadas ocidentais faz parte de um projeto que ultrapassa a reformulação de instituições museais, universidades, estados nacionais. Pressupõe, em primeiro lugar, reconhecer que as instituições ocidentais (não indígenas) foram constituídas e, de alguma forma, refletem a lógica colonial imperialista ocidental. Nesse jogo de lembrar e esquecer, o livro, organizado por Cury, busca a escuta atenta e cuidadosa das e a respeito das narrações, ou melhor, autonarrações das pessoas indígenas, em articulação com os não indígenas. Todavia, isso ocorre não para dar voz àqueles sujeitos, visto que essa empresa é impossível, conforme problematiza Gayatri Chakravorty Spivak, no livro *Pode o subalterno falar?* (tradução do original realizado pela Editora UFMG, em 2010), mas talvez, para construir um exercício intercultural de alteridade e escuta.

Certas questões são imprescindíveis de serem pontuadas aqui. Em especial, com relação aos questionamentos que o livro desperta. Dessa forma, tomo a tática de um breve inventário das coisas visíveis, ao modo de Georges Perec no livro *Tentativa de esgotamento de um local em Paris* (livro-inventário publicado em 2016, pela Gustavo Gili). Algumas dessas indagações foram formuladas no esforço de diálogo intercultural que se deu no EPQIM de 2017. Contudo, acredito que são desdobramentos dos encontros anteriores e das práticas vividas no decorrer dos anos, a saber, visitas técnicas aos museus, formulações de exposições temporárias, crítica e revisão de coleções existentes nas reservas técnicas, debates e rodas de conversa em eventos, oficinas e reuniões, entre outras oportunidades.

A indagação mais deslocadora talvez seja a ideia de museu formulada pelas autoras e autores indígenas. Longe da fixidez dos espaços de pedra e cal, mas não excluindo a materialidade arquitetônica, os museus para essas teorias são ou estão constituídos na experiência – em especial, vinculados àquilo que se quer lembrar ou não esquecer –, os museus seriam entidades discretas, abstratas, situadas e relacionais – todavia, não desprovidas de uma dimensão material, mesmo que discursiva –, onde humanos e não humanos, natureza e cosmologia seriam articulados, podendo ser acionados como uma cosmopolítica. Essa seria preenchida de sentidos e sentimentos, em especial. Já o “lugar” seria formulado tal qual uma categoria intercultural, visto que não há nos grupos indígenas um lugar, na sua estrutura social, para salvaguardar artefatos inúteis. Mesmo a ideia de inutilidade é um tema em aberto, como problematizou Els Lagrou em seu livro *Afluídez da Forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica* (Kaxinawa, Acre), publicado em 2007.

Decorrente desse aspecto, o que reforça o caráter relacional das questões formuladas por aquelas teorias indígenas, o tempo, ou a temporalidade, é outro tema apresentado. Considerando as práticas indígenas realizadas na forma de relações entre gerações, o tempo passado seria marcado pela presença dos velhos e por práticas verbais e corpóreas, como as conversas, o ensinamento sobre o trabalho, as formas de produção técnica e tecnológicas, entre outras. Em uma perspectiva intercultural o tempo, passado, presente e futuro, passa a ser construído como uma questão a ser problematizada. Logo, a memória – ou aquilo que não se quer esquecer –, passa a ser mais uma categoria intercultural, acionada na materialidade corpórea dos mais velhos, nas suas palavras e histórias – a morte de um velho seria similar ao desaparecimento de uma biblioteca, como comenta uma outra autora indígena. O sentido da memória nessas teorias tem valor prático, à medida que permite aos grupos construírem suas auto-narrativas, sustentadas em eventos e em jogos de lembrar e esquecer, caracterizados por Paul Ricoeur no livro citado anteriormente, entre outras coisas, de sua presença no território, de sua ancestralidade e perenidade nos lugares em que se enterraram os antepassados, da existência das fontes onde se retira o material para fazer o artesanato, entre tantas outras práticas que marcam os calendários indígenas.

Ao modo de encerramento desse texto – e na esperança de abertura de um debate profícuo sobre as formas com que procuramos tensamente conviver em sociedades interculturais –, retomo a provocação de García Canclini: faz-se necessário, em contextos interculturais contemporâneos e capitalistas, localizar as resistências aos processos de hibridação. Dito de outra forma, precisamos estar atentos às

formas com que os grupos subalternizados dão conta das disputas interculturais para, com isso, entender onde suas formas sociais são acionadas como lugares para não esquecer de si.

*Ronaldo de Oliveira Corrêa é Doutor em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como professor na graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).*

RECEBIDO: 26/01/2021

APROVADO: 11/03/2021

## RESENHAS

**Chavarría, M. C., Rummenhöller, K., & Moore, T. (eds.). (2020). *Madre de Dios: refugio de pueblos originarios*. Lima: USAID. 520 p.**

**LORENA CÓRDOBA**

*CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS (CONICET) / PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ARGENTINA (UCA), BUENOS AIRES, ARGENTINA  
 HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-6805-5644*

No es tarea sencilla reseñar una obra densa y nutrita que reúne trece trabajos académicos de diferentes autores además de nueve testimonios de hombres y mujeres indígenas. Sin embargo, los editores del volumen han logrado salir airoso del desafío de compilar y editar una serie abigarrada de textos que construyen una suerte de reflexión colectiva sobre la realidad de los pueblos originarios de esta región amazónica apelando tanto a interpretaciones científicas como asimismo a una serie de testimonios harakbut, ese eja, shipibo, amahuaca, kichwa, matsigenka, yine y arasaeri. La suma de estas miradas heterogéneas no sólo pone de manifiesto la fluida diversidad étnica de la zona sino, a la vez, los múltiples desafíos con los que se enfrentaron y aún se enfrentan esas sociedades.

El departamento amazónico del Madre de Dios es hogar de nueve pueblos originarios, pero también refugio al que llegaron muchos otros grupos que se asentaron en la zona movilizados por recorridos históricos particulares: no en vano la región es conocida como “la capital de la biodiversidad” del Perú. Lo primero que llama la atención, en este libro, es la calidad artística y etnográfica de las fotografías que cumplen el cometido de transportar al lector a la zona y otorgan un rostro palpable a sus habitantes pasados y contemporáneos. El objetivo es difundir la historia de estos pueblos nativos y asimismo de “los saberes indígenas que les han permitido conservar sus bosques y adaptarse a los distintos ecosistemas de la Amazonía” (:18). Los grupos originarios, de hecho, no han tenido un pasado fácil ni gozan de un presente libre de conflictos, puesto que experimentan la amenaza cotidiana de industrias extractivas como la minería aurífera o la tala forestal, o las presiones de las fuerzas socioeconómicas externas que se suman a una educación pública discordante con la realidad de los jóvenes indígenas, la progresiva pérdida de la lengua o bien el declive de los saberes y conocimientos tradicionales.

No obstante, cuando en 2012 se cumplieron los primeros cien años de la creación del departamento del Madre de Dios casi todos los libros que conmemoraban el hito ignoraron por completo el papel de las sociedades indígenas de la región. Esta obra, por el contrario, procura saldar esa deuda histórica al reconstruir la singularidad de las formas nativas de organización, sus relaciones cambiantes con el frente colonizador y extractivo, o la complejidad de sus vínculos con las diversas instituciones

del Estado peruano, y procurando promover a la vez el conocimiento local y el desarrollo sostenible de todas aquellas formas de vida nativas que luchan por su existencia en una coyuntura política, social y económica claramente desfavorable.

A cargo de Thomas Moore, la primera parte del libro propone una exhaustiva revisión de la literatura paleobotánica, arqueológica, lingüística, etnohistórica y etnológica que echa luz comparativa sobre los orígenes de los pueblos del Madre de Dios. Es particularmente interesante la presentación de las intrincadas relaciones sociales, económicas y geográficas de estos pueblos y, en particular, de las relaciones entre las sociedades amazónicas y andinas a través de los últimos 8.000 años. Con informaciones y fuentes diversas y actualizadas, Moore recorre la prehistoria, los estudios lingüísticos o las excavaciones arqueológicas presentándonos una importante masa de bibliografía para cada especialidad. Entre muchas otras cuestiones, debate al hacerlo el problema de los etnónimos pasados y presentes ligados con los habitantes indígenas del Madre de Dios, reconociendo que los “etnónimos son efímeros” y que varían según la historia, el observador, el observado y las propias fuentes donde se reportan (: 56). Por lo tanto, la propia diversidad de las identidades etnolingüísticas de la cuenca del Madre de Dios y el linderío Beni hace que deba ejercitarse un extremo recelo a la hora de identificar estos volátiles gentilicios.

La segunda sección de la obra está compuesta por los trabajos de Thomas Moore, Heinrich Helberg Chávez, Miguel Macedo Bravo, Fredy Quertehuari Dariquebe y Alejandro Smith Bisso sobre el pueblo harakbut: los mismos describen los distintos subgrupos que lo componen, la extensión de su territorio en los primeros registros, así como también las comunidades actuales en las que se distribuye esa sociedad indígena. Revisando los contactos con ella desde el imperio incaico y sus precedentes, así como luego las diferentes relaciones establecidas desde el período colonial hasta la actualidad, los autores comprueban que los Harakbut están presentes en fuentes históricas de una riqueza inusitada desde los primeros contactos. Pobladores de una selva rica en cascarilla (quina) primero y en “oro negro” (caucho) después, estos grupos debieron aprender a lidiar luego con la pulsión extractiva del frente colonizador. En este sentido, resultan particularmente interesantes las referencias a las diversas empresas extranjeras que trabajaron en la cuenca del Madre de Dios con la extracción gomífera, con sus características técnicas –área de concesión y ubicación– pero a la vez con la nómina del personal indígena que empleaban por medio del mecanismo del “enganche”, sistema laboral utilizado en toda la Amazonía para la extracción de diferentes productos como el caucho, los palmitos, la madera o las nueces de Pará.

A continuación, María C. Chavarría y Enrique Herrera nos presentan a los Ese Eja, sociedad indígena que se despliega tanto en el actual territorio peruano como en el boliviano, donde fueron conocidos también en las fuentes como “huarayos”, “tiatinaguas”, “echojas” o “chamas”. Tras un breve bosquejo histórico, los autores hacen énfasis en las relaciones de los Ese Eja con los misioneros de diversa denominación que influyeron en la demarcación de este pueblo durante los siglos XIX y XX: los viajes pioneros del franciscano Armentia, los misioneros dominicos, el período del Instituto Lingüístico de Verano, etc. Ambos nos muestran la realidad de los Ese Eja a uno y otro lado de la frontera entre Perú y Bolivia, desplegando una etnografía de base que nos informa sobre la infancia, la caza y la pesca, la agricultura o la cultura material. El análisis de la lengua, por último, es donde destaca particularmente el aporte de Chavarría.

Alejandro Smith Bisso escribe por su parte sobre el pueblo yine, perteneciente a la familia lingüística arawak (antiguamente llamados “piros”), y que en Brasil son conocidos como “manchineri”. El autor provee un estudio etnográfico de esa sociedad que va desde la enumeración de los grupos locales que poblaban el territorio peruano a las asociaciones e instituciones en las que se fueron incorporando con el tiempo para conformar diversas alianzas políticas, y las diferencias actuales respecto de los Manchineri brasileños. En el departamento de Pando, Bolivia, también encontramos una comunidad que lleva ese mismo nombre y que comparte la cultura con los Yine o Manchineri de Brasil y Perú. Quizás uno de los símbolos más reconocidos de la identidad de estos grupos, además del idioma, sean sus diseños que “se reproducen en las tinajas y mocahuas (tazones), en las cushmas, pampanillas y bolsas de un asa elaboradas en telar y sobre el cuerpo de las personas en ocasiones de celebración” (: 302).

La sección central se cierra con los trabajos sobre los Shipibo, Amahuaca y Kichwa Runa de otro reconocido especialista de la zona, Klaus Rummenhöller. Los Kichwa Runa habitan territorios de Perú y Ecuador y el autor incluso describe comunidades del río Putumayo en territorio colombiano. Se trata de un pueblo del que conocíamos poco hasta la década de 1980 y del cual, lentamente, se ha ido luego recabando información. Opuesta es la imagen de los Shipibo del Madre de Dios, cuya historia conocemos en abundancia por la relación histórica que los vinculó con las misiones religiosas católicas y luego con la extracción de la goma elástica. Nuevamente, aquí, se revelan significativas las fuentes documentales que maneja el autor y que permiten comprender la fluidez históricamente asoció a los Shipibo, Asháninka, Shetebo o Kakataibo entre otros indígenas oriundos del Madre de Dios, o llevados hasta allí por el auge de la industria extractiva. Otro miembro local de la familia lingüística pano son los Amahuaca, muchas veces confundidos con los Yaminahua por la similitud de su cultura y de su lengua. A la vez, surgen noticias de etnónimos panos o “panoides” como los Shähuo (la gente guacamayo rojo) o aquellos grupos étnicos cuyos nombres llevan el sufijo -nahua. La sección concluye con el aporte de Beatriz Huertas Castillo sobre los pueblos en aislamiento y contacto inicial en la zona del Madre de Dios, tema que desvela tanto a funcionarios como científicos en los países amazónicos y que muchas veces es utilizado con fines políticos para denostar (o sobreestimar) a los pueblos indígenas.

La tercera sección, por fin, nos presenta un popurrí más ecléctico de información a cargo de Tanith Olórtegui del Castillo, Alfredo García Altamirano y José María Valcuende del Río, donde uno de los comunes denominadores es la presentación de enfoques variados sobre problemas de actualidad como el ecoturismo o etnoturismo, la relación entre la economía indígenas y los cambios recientes, o la información sobre la vivienda autóctona harakbut y ese eja.

Para finalizar, no podemos dejar de señalar que unos de los aportes más sustanciales del libro a nivel etnográfico es la publicación de numerosos testimonios de hombres y mujeres ese eja, arasaeri, arakbut, shipibo, yine y amahuaca que permiten al lector adentrarse en sus memorias y captar su pensamiento pasado y presente: sus recuerdos, sus añoranzas, y a la vez las múltiples incógnitas e inquietudes que actualmente los desvelan. *Madre de Dios* es un libro rico entonces por los aspectos visuales, por las imágenes de archivo y actuales que presenta; rico por la fructífera reunión de perspectivas antropológicas, arqueológicas, históricas y lingüísticas; y, sobre todo, rico porque ha sido pensado para llegar con facilidad a cualquier lector interesado, y de hecho sus editores lo han compartido libremente en

todas las plataformas digitales posibles. Se trata de una obra fundamental para comprender y apreciar la riqueza del Madre de Dios desde una perspectiva multidisciplinar que contempla tanto los recursos naturales y económicos como los dilemas que aquejan a las sociedades que allí viven, con sus historias pasadas pero, a la vez, un futuro incierto en el cual luchan por mantener su bienestar.

*Lorena Córdoba es doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del CONICET - Pontificia Universidad Católica de Argentina (UCA).*

RECEBIDO: 25/03/2021

ACEITO: 24/08/2021

## RESENHAS

**Neiburg, F., & Guyer, J. (eds.). (2019). *The Real Economy - Essays in Ethnographic Theory*. Chicago: HAU Books. 310 p.**

**MARCIO MOISES DE SOUZA BARBOSA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ), RIO DE JANEIRO/RJ, BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-8457-6004](https://ORCID.ORG/0000-0001-8457-6004)

O que são os processos econômicos, quem são os seus agentes e as causas de suas mudanças (ou permanências), são tarefas urgentes a serem respondidas (ou problematizadas) por pesquisadores, definidores de políticas públicas, trabalhadores e demais agentes econômicos. O debate epistemológico sobre como analisar e compreender processos econômicos é travado tanto nas trincheiras da própria disciplina das Ciências Econômicas (e suas diversas vertentes), como na Sociologia, Geografia, História e, como é o nosso caso, na Antropologia. A verdade ou ficção das análises econômicas, aquilo que aparece ou é escondido dos dados públicos, a seleção de causas e efeitos relevantes, têm um impacto direto sobre as políticas públicas e os diversos atores que compõem esse campo. As constantes crises econômicas que ocorrem de forma periódica na história da nossa sociedade sempre fazem a questão da economia “real” ser reposta constantemente como pauta.

Responder a essas questões é uma das tarefas do livro *The Real Economy – Essays in Ethnographic Theory*, organizado por Frederico Neiburg e por Jane Guyer, que apresenta uma coletânea de artigos – baseados na perspectiva antropológica – nos quais buscam compreender a economia “real”, seus agentes, suas práticas e suas representações. Os dez capítulos que compõem esta obra têm como proposta uma agenda de pesquisa comum sobre antropologia econômica, que combine pesquisa etnográfica profunda com contribuições de outras áreas do conhecimento. Busca-se, com isso, uma teoria etnográfica da economia real que compreenda as diversas formas como este conceito é articulado nos seus usos cotidianos e científicos, bem como suas ligações com as ideias de verdade e moralidade.

Como apontam os organizadores, os artigos analisam como “realidades múltiplas e mutáveis tornam-se presentes e se entrelaçam em vidas historicamente situadas” (:17) e na forma como a vida da experiência cotidiana relaciona-se com as maneiras formais da governança econômica. A etnografia teria a capacidade de se aproximar dessas situações, podendo capturar o campo de significados que o “real” pode ter em contextos e linguagens diferentes. Seguindo tal linha de pensamento, Neiburg e Guyer apontam que somente uma pesquisa etnográfica poderia responder à questão de “como a força

do conceito de economia real é criado e combinado em múltiplas realidades” (:14). É nesse nível de profundidade e envolvimento que os diversos artigos presentes na obra buscam chegar.

Além da etnografia como eixo central que perpassa os artigos, diversos debates transversais podem ser percebidos. A pluralidade de enfoques permite uma apreensão maior dos problemas e questões que envolvem o debate sobre a “realidade” econômica. Assim, um conjunto de debates atravessa os diferentes textos, girando principalmente em torno da pluralidade de sentido e construção social da vida econômica; da dualidade entre formalidade e informalidade, bem como da “(ir)realidade” das práticas e instituições econômicas; e da construção de indicadores e objetos de cálculo performando classificações, identidades e práticas econômicas.

Os capítulos de Fabian Muniesa, Horacio Ortiz e Caitlin Zaloom (respectivamente 1, 6 e 9) apresentam de maneira bem definida o debate sobre a pluralidade de sentido e construção social da economia. A economia “real”, além de ser apreendida diferentemente pelos diversos agentes, mobilizando conceitos e ideias diferentes, é também construída e, muitas das vezes, ensinada. O texto de Ortiz é emblemático ao analisar como consultores financeiros que trabalham em uma firma especializada em fusões e aquisições, localizada em Xangai, mobilizam conceitos como “estado”, “cultura” e “lucros” para conduzir suas transações. Para o autor, tais conceitos são mobilizados a partir de múltiplos significados dotados de sentidos muitas vezes contraditórios, vagos e desconectados, mas que se constituem mutuamente. Numa perspectiva diferente, Zaloom analisa o planejamento do futuro educacional dos filhos de famílias norte-americanas centrada em diferentes tipos de regime de previsão do futuro. Diferente da perspectiva pragmática de Ortiz, Zaloom busca centrar a mudança de práticas e percepções sobre a ação econômica na mudança dos regimes de previsão, o que denota, segundo a autora, que a maneira “como o capitalismo organiza o tempo molda a racionalidade e define noções de virtude para seus cidadãos.” (: 248).

Uma terceira contribuição para o debate sobre a pluralidade de sentidos e a construção social da realidade econômica é o capítulo de Muniesa, que analisa situações de ensino-aprendizagem em escolas de negócios que utilizam métodos de estudo experenciais, como “estudo de caso”, de forma a simular situações de decisão real nos negócios. A partir das concepções do filósofo Hans Blumenberg acerca do real na contemporaneidade, o autor analisa como a concepção de real nessas práticas produz um ideal construtivista, performativo e terapêutico, ao mesmo tempo acompanhado do problema de sua negação, isto é, algo que não pode ser realizado.

O segundo debate transversal que visualizamos nesta obra é o da produção de indicadores e objetos de cálculo e marcadores sociais performando classificações, identidades e práticas econômicas. Tais quantificações, visando a criação de estatísticas públicas, são produzidas via dinâmicas de resistências e negociações, sobre as quais realidades específicas são ou não são levadas em conta. O trabalho de Eugênia Motta é significativo desta perspectiva ao buscar compreender a relação estabelecida entre a favela e sua resistência à quantificação por meio de sua classificação como espaço anormal (subnormal). Enquanto, no texto de Motta, as realidades estatísticas são criadas e a produção dos números mobilizam agentes e pactos na construção de entidades compreendidas como reais, o artigo de Mariana Luzi e Ariel Wilkis traz um contraponto, por meio do pluralismo monetário. Nesta perspectiva, “transações

vão além dos regulamentos estatais que tentam disciplinar práticas e imaginários monetários” (:135), assim, os autores mostram que tanto o mercado imobiliário como o da produção de soja lucram ao criarem novas moedas a depender do que é considerado “real” (“metro quadrado” ou “soja” como unidades de conta) em cada universo; organizarem-nas e estabelecerem hierarquias entre elas.

Se, nestes dois artigos, a produção de métricas e medidas conformam práticas e visões sobre a economia “real”, no capítulo de Gustavo Onto é a classificação feita por agentes reguladores da política antitruste brasileira que está sendo analisada. O trabalho de Onto visa compreender como tais agentes reguladores compreendem a problemática da figura da pessoa jurídica, distinguem as formas de concorrência (boa e má) e determinam a extensão real do(s) agente(s) econômico(s). A inserção em redes formais e informais de relações entre diferentes entidades levanta a questão: “se entidades de mercado são aparentemente relacionadas, como é possível averiguar se um mercado é competitivo ou não?” (:180).

Por fim, um terceiro debate central diz respeito à dualidade formal/informal, real/irreal e legal/illegal. Os textos dos capítulos de Deborah James, Juan Pablo Pardo-Guerra, Maxim Bolt e Fernando Rabossi (respectivamente 2, 4, 8, 10) mostram que essas dualidades ou são constitutivas da existência das práticas econômicas, ou são produzidas de forma que seus atores possam performá-las em seus respectivos campos. O artigo de James estuda a dinâmica da formalização/informalização nas práticas de empréstimos e cobranças. Os devedores, ao invés de excluídos da economia principal, são incorporados a partir de um controle judicial externo que permite aos credores deduzirem diretamente dos salários daqueles. Tais práticas estão “tomando forma num espaço onde as bordas da legalidade/illegalidade e práticas éticas/antiéticas se sobrepõem, o que permite disputas e mudanças nos limites ou alcance do estado.” (:52). Ainda na chave formal/informal, o texto de Maxim Bolt analisou como esta dicotomia é mobilizada por trabalhadores que performam identidades por meio de um conjunto de práticas e instituições como contratos, permissões e inspeções, permitindo compreender a formalidade experimentada como real. Diferente dos trabalhadores informais, conhecidos como “saltadores de fronteira”, a identidade de trabalhador formal permite que utilizem os documentos como “degraus” para a conversão de migrantes em identidades mais duráveis como trabalhador.

Os capítulos de Pardo-Guerra e o de Rabossi tratam da dualidade das práticas legais e ilegais a partir das chaves visível/invisível e realidade/irrealidade, respectivamente. Pardo-Guerra, a partir do estudo sobre mercados de ações eletrônicos e automatizados, analisa um conjunto de negociações contestadas chamadas de *spoofing*, que são formas de manipular os preços das ações e dos outros participantes por meio de ordens de compra e venda artificiais automatizadas. O autor explora as possibilidades do problema das transações “não apenas como legais ou ilegais, legítimas ou ilegítimas, morais ou imorais, pessoais ou impessoais, mas mais fundamentalmente como sendo reais contra a possibilidade de serem fictícias.” (:104). Rabossi, por sua vez, ao estudar a realidade do contrabando na fronteira entre Brasil e Paraguai, busca utilizar os pares relacionais legal/visível e illegal/invisível para compreender instrumentos e atores envolvidos na construção de uma agenda política a respeito do contrabando. A partir da análise da cobertura midiática e das formas como os dados são quantificados, busca-se “enfatizar

o caráter seletivo das escolhas feitas para retratar a ‘realidade’ do contrabando” (:254), mobilizando os elementos políticos na definição do que é visível e invisível, legal e ilegal nos circuitos do contrabando.

Os debates transversais apresentados, longe de serem exaustivos ou exclusivos, apresentam a riqueza de possibilidades analíticas que a antropologia econômica nos oferece. A possibilidade de encaixar um texto em um ou mais debates, bem como buscar novas chaves analíticas para agrupar ou comparar os textos, torna essa obra rica tanto para aqueles que estão iniciando seus estudos nessa subárea da antropologia quanto para aqueles que já estão há mais tempo nessa estrada e desejam se atualizar sobre os novos debates. A pluralidade de sentidos, a construção social de medidas e objetos de cálculo e a dualidade são chaves analíticas que sempre perpassam as discussões sobre o mundo econômico e se renovam constantemente na apreensão da economia “real”.

Assim, a obra resenhada consegue consolidar uma agenda comum sobre a antropologia econômica, cobrindo um vasto campo temático calcado na economia “real”. A partir da abordagem etnográfica sobre diferentes objetos, *The Real Economy – Essays in Ethnographic Theory* apresenta a economia encarnada nas práticas e ideias dos indivíduos e instituições quando ocultam ou mostram dados, projetam o futuro educacional dos filhos, criam moedas, definem a legalidade ou ilegalidade de determinada prática econômica – ou o que seria a concorrência correta e incorreta –, performam novos usos dos documentos trabalhistas para galgar espaços e forjar identidades, reinterpretam conceitos de forma a dar coerência em transações internacionais ou definem a realidade de determinadas transações financeiras. O “real” na economia é revelado como uma construção cotidiana que perpassa tais práticas, sejam elas oficiais, nos atos governamentais, sejam as diversas performances que as pessoas realizam com vias a obter e manejár seus meios de subsistência.

*Marcio Moises de Souza Barbosa é mestre e doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).*

RECEBIDO: 30/01/2021

ACEITO: 20/08/2021

## RESENHAS

Schorch, P., Saxon, M., & Elders, M. (org.). (2020). *Exploring materiality and connectivity in Anthropology and beyond*. Londres: UCL Press. 282 p.

ALINE LOPES ROCHEDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS), PORTO ALEGRE/ RS, BRASIL  
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-0622-1889](https://orcid.org/0000-0002-0622-1889)

Coletânea organizada por Philipp Schorch, Martin Saxon e Marlen Elders, *Exploring materiality and connectivity in Anthropology and beyond* reúne dilemas teórico-metodológicos sobre entrelaçamento de conectividade e materialidade discutidas por acadêmicos de formações múltiplas. Articulam-se onze capítulos conceituais e etnográficos e cinco estudos artístico-antropológicos em três eixos – bases teóricas, movimento e crescimento e degradação, decomposição e descarte –, além da introdução de Schorch e Saxon. Antes de comentar a estrutura, porém, gostaria de situar o processo do livro, resultado de atividades realizadas em quatro anos, com dois *workshops* e o seminário *Connecting materialities/ Material connectivities*. Convite a se pensar *através* ou *com* coisas em movimento e conexão, a coletânea explicita a riqueza da reunião de saberes e provoca a Antropologia a se desafiar no que diz respeito à percepção da materialidade. Nesse arranjo, elegeu-se a língua inglesa para comunicação, ainda que a organização parta da Universidade Ludwig-Maximilians, de Munique, na Alemanha, local dos encontros e debates, entre 2015 e 2018.

A menção ao idioma não é trivialidade. Alguns capítulos jogam com verbos e preposições, sinais gráficos e expressões linguísticas, o que impõe desafio adicional ao se produzir versões. Há passagens pouco evidentes para quem desconhece o vernáculo. Por isso, ao citar termos e certos conceitos em tradução, considero conveniente expor o original. Como relatam os apresentadores da coletânea (disponível para *download* gratuito na página <https://www.uclpress.co.uk/products/130722>), coisas em movimento e seus papéis na produção de conexões, com materialidade e conectividade interligadas, promovem modos de se tornar (*modes of becoming*), afinal, não estão acabadas. Uma das ideias do livro, desta forma, é pontuar que a vida e a sua complexidade dependem do entrelaçamento. Os autores consideram as forças de crescimento, dissolução e decadência das coisas enredadas aos sujeitos e às dinâmicas, na medida em que os escritos exaltam transformações simbólicas, físicas e situacionais variadas. E não somente pela ação do tempo; também por interferência e intencionalidade humanas, levando em conta que conectividade é materialidade, ações e intenções. Na introdução, sugere-se, inclusive, a

metáfora de matagal (*thicket*), com dinâmica expansiva, crescimento incessante e desalinhado, coisas como laços e laços como coisas (:4).

Marca-se o sinal gráfico til para conectar coisas~laços (*thing~ties*) em função de seus significados, com a noção de aproximação, jamais de finalização. O hífen poderia denotar algo híbrido; a barra em *thing/tie*, por seu turno, encerraria dicotomia. Como alternativa, *thing~tie*, enlaçada num til, seria incerteza e movimento (:4). A ideia é chave para o conjunto da coletânea, ainda que nem sempre seja explicitada, tampouco se apresente em todos os escritos. Mas ajuda a acompanhar exposições neste livro, um esforço alternativo para o tratamento de coisas enlaçadas entre si e que são, elas próprias, os laços que as fazem.

A primeira parte da obra, “Conceptual grounds”, não deve ser ignorada por quem se dispõe a conhecer as experiências etnográficas exibidas na sequência. Isso porque a seção apresenta conceitos que orientam diálogos propostos no decorrer da publicação. Tim Ingold, professor da Universidade de Aberdeen, na Escócia, assina “In the gathering shadows of material things”, texto no qual chama a atenção para simplificações causadas em traduções. Jogando com palavras e prefixos, recurso que lhe é característico, ele nos convida a buscar significados de verbos corriqueiros, aparentemente sinônimos, mas com diferenças sutis. Sublinha, ademais, as noções de *assemblage* (conjunto) e *gathering* (ajuntar, acumular, que recolhe, que agrupa), com predileção pelo segundo termo pelo caráter dinâmico, reafirmando que relações não estão apartadas de entidades materiais, mas participam de seus devires, do tornar-se, da gênese à decadência.

A escrita do segundo capítulo foi confiada a Philipp Stockhammer, da Universidade Ludwig-Maximilians, de Munique. O arqueólogo assoma às reflexões propostas pelo *thicket of thing~ties*, ou matagal de coisas~laços, introduzidas por Schorch e Saxon, sublinhando que sua disciplina considera três tipos de mudanças atravessadas pelo tempo: em percepções, em processos de decadência ou desgaste das coisas e nas práticas sobre as coisas. São mutabilidades (*changeabilities*) que perpassam materialidade e conectividade interligadas na dimensão temporal. Stockhammer oferece, ainda, outros conceitos recuperados por autores e autoras no decorrer da coletânea, como *itinerância* (*itinerancy*), relevante para a Arqueologia e inspiradora para a Antropologia.

A seção “Movement and growth”, feita de “movimento” e “crescimento”, portanto, compõe-se de seis textos: dois dedicados a intervenções artísticas, três de cunho etnográfico e um guiado por registros históricos, mas cuja análise se ancora na disciplina antropológica. Algumas contribuições desta e da seção seguinte se ilustram com fotografias e mapas, e as redações de caráter ensaístico, referentes às instalações, diferenciam-se em páginas de fundo rosado.

As instalações referidas na segunda parte começam com a contribuição da artista e antropóloga Natalie Göltenboth. Ela apresenta situações em que bonecas *Barbie* levadas de Miami para Havana são tornadas divindades em altares de culto afro-cubano. Na ilha, as bonecas, outrora presentes remetidos por migrantes para familiares em Cuba, recebem aura de orixás sem se desconectarem de sonho de consumo, beleza e desejo e mantêm-se associadas a glamour e sucesso. Mais adiante, Anna-Maria Walter analisa a expressão de contatos íntimos por meio do celular entre casais no Paquistão. A antropóloga

acessa mensagens e demonstra como vínculos afetivos e eróticos se adensam e se materializam através da tecnologia.

Por estarem em movimento, as coisas também são associadas a teorias da dádiva. Podem ser, por exemplo, espaços de negociação política em dinâmicas de troca, como em “Becoming imperial: the politicisation of the gift in Atlantic Africa”, de Julia T. S. Binder, antropóloga que analisa papel e ambiguidades entre dons e mercadorias no processo de colonização da Nigéria britânica. Em “How pilgrimage souvenirs turn into religious remittances and powerful medicin”, Catrien Notermans e Jean Kommers demonstram como lembranças religiosas compradas para familiares e amigos por mulheres africanas em locais de peregrinação católica na Europa se modificam ao serem remetidas àqueles que ficaram em seus países de origem. Nos movimentos e na exaltação quando associados à cura, expõem os antropólogos, os *souvenirs* eclesiásticos são coisas~laços que se fazem entrelaçadas.

Srinivas Reddy analisa transações mercantis transcontinentais entre Europa, África e Oriente Médio e Índia, no século XVI. Com a propriedade de tradutor e especialista em línguas clássicas asiáticas e em literatura daquela região, o autor produz um texto fascinante acerca da complexidade da circulação de garanhões de guerra, mercadoria essencial para impérios do Oceano Índico. Em interlocução com Ingold, Palsson e Appadurai, entre outros, Reddy esmiúça encontros comerciais e recupera estratégias para manutenção de dependências e vínculos, chamando a atenção para a porosidade de fronteiras entre humanos, animais e ambiente, expondo potencialidades do “tornar-se” e a conectividade dinâmica de guerra e comércio, dimensões interligadas a forças políticas e a complexas redes econômicas e culturais por terra e por mar.

Juliane Müller, por sua vez, relata um contexto mercantil transnacional na contemporaneidade. A etnógrafa seguiu itinerários de aparelhos celulares de uma conhecida marca de tecnologia digital. O artefato produzido na Ásia que chega à Bolívia por uma rede informal e, mesmo “original”, afronta políticas e lógicas de comércio internacional. Não se trata, portanto, de combater falsificações, mas de enfrentar a importação paralela, e a adesão a itinerários lícitos e ilícitos impacta positiva ou negativamente o valor de uma mesma mercadoria.

A terceira seção, “Dissolution and traces”, apresenta sete textos: três intervenções artísticas e quatro capítulos etnográficos. Gillian G. Tan abre essa parte do livro discorrendo sobre conectividade e materialidade através da dissolução de incensos em rituais de purificação no Tibete. Produto da queima, a fumaça vincula adeptos enquanto algo se desmancha. O trabalho dialoga com a instalação “What remains: the things that fall to the side of everyday life”, do antropólogo Marc Higgin, sobre vapor expelido por um humidificador exposto no simpósio realizado na universidade alemã, em 2017.

O capítulo seguinte parte de desastre nuclear numa usina japonesa, em 2011, incidente causado por um terremoto seguido de tsunami e vazamento de radiação e que matou 18 mil pessoas (:172). A autora, Jannifer Clarke, antropóloga com formação interdisciplinar em artes, defende que a produção de conhecimento não antecede a escrita, mas se realiza pelo trabalho criativo (:175) e pela inclusão da experiência e da arte. Para isso, divaga sobre consequências do evento e seus encontros com o horror e a destruição, considerando, inclusive, o sublime das imagens apocalípticas.

A contribuição do antropólogo Lorenzo Granada também nasce de situação dramática: uma avalanche ocorrida em 1985, na Colômbia. O autor procura compreender as maneiras pelas quais a paisagem da cidade de Armero se alterou e as consequências do deslizamento, pensando as possibilidades de coisas~laços enredadas nas vidas, nas descobertas e nas transformações verificadas em práticas e sentidos dados ao local desde o infortúnio.

A intervenção “Remembering and non-remembering among the Yanomami”, da antropóloga Gabriele Herzog-Schröder, expõe as estratégias de uma comunidade indígena da Amazônia para encerrar laços com seus mortos. Para isso, restos dos corpos são cremados, e as cinzas do defunto acabam consumidas por familiares e aliados misturadas em um mingau de banana. Apenas com a extinção de vestígios materiais de corpo e artefatos, a evitação de nomes pronunciados e o esquecimento dos antepassados é que os laços são desfeitos e a vida pode prosseguir nessa sociedade. Não lembrar os mortos é virtude.

Adam Kaasa, pesquisador com formação interdisciplinar e interesse por Cultura, História, Teoria Decolonial, Arquitetura e Design, trata de apagamentos urbanos para a criação da Utopia na Cidade do México. Ele parte de noções do planejamento modernista e pensa a remodelagem de relações a partir da demolição, de artefatos e de instâncias de poder e saberes que, conectadas, interferem e legitimam modificações, emaranhando desejos, aspirações, legislação e questões políticas. A própria construção que substitui a antiga é açãoada como justificativa para a demolição anterior (:214).

Elia Petridou reflete sobre coletes salva-vidas descartados e que passaram por *upcycling*, processo que transforma coisas usadas em artigos distintos e com mais valor agregado. E não são quaisquer coletes, mas peças usadas por refugiados sírios chegados à Europa pela Grécia numa diáspora intensificada a partir de 2015. Para a discussão, a antropóloga parte da “vida social das coisas”, de Appadurai, e reafirma vidas modificadas e expressas nas transformações em outras coisas, como bolsas. A integração de coletes descartados em iniciativas de *upcycling* conecta material e social a histórias e trabalho humano investidos nas novas fases dos artefatos.

O último texto é da antropóloga Lisa Francesca Rail, autora de uma intervenção com uma pedra durante o simpósio realizado em Munique, em 2017. Ainda que esses minerais sejam imóveis, acabam se movendo para longe, inclusive no tempo, pelas histórias que os atravessam, sustenta a autora. No Centro de Estudos Avançados da universidade alemã, Rail exibiu uma réplica da tamga tash, pedra inscrita com mantra tibetano, para ilustrar a conectividade de coisas~laços que se moldam nas histórias e deixam rastros.

Ao longo da coletânea, debatem-se questões concernentes a refugiados, cultura indígena, práticas religiosas, meio ambiente, redes e mercados, tecnologias, relações familiares, memória e tantos outros temas complexos, transversais, misturados e tão presentes na realidade social. O livro é, em si, feito do entrelaçamento de conhecimento e interesses de pesquisa estimulados por um constante

movimento de coisas e ideias que enlaçam e, por isso, também nos mobilizam como sujeitos em afetos e relações mais amplas, próximas e remotas, embaralhado nossas temporalidades e nossos interesses de pesquisa em torno de coisas~laços em constante mutabilidade.

*Aline Lopes Rochedo é doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi bolsista CAPES.*

RECEBIDO: 17/01/2021

ACEITO: 25/05/2021

## RESENHAS

**Engeberg, A. (2020). *Walking on the pages of the Word of God: self, land, and text among Evangelical volunteers in Jerusalem*. Leiden/Boston: Brill. 213 p.**

**LEONARDO MARCONDES ALVES**

*VID SPECIALIZED UNIVERSITY, STAVANGER, NORUEGA*  
[HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-7168-4222](http://ORCID.ORG/0000-0002-7168-4222)

Fruto do projeto de doutorado em Cristianismo Global e Relações Inter-religiosas (2016), executado através do Centre for Theology and Religious Studies da Universidade de Lund, Suécia, o livro de Aron Engeberg combina pesquisa empírica com uma análise teológica, inserindo-se na tradição nórdica de pesquisas empíricas nos campos de teologia e ciências da religião. Os dados etnográficos são oriundos de três anos de trabalho de campo, de setembro de 2011 a maio de 2013, entre voluntários de três organizações cristãs sionistas em Jerusalém: International Christian Embassy, Bridges for Peace e Christian Friends of Israel. Engeberg realizou entrevistas com voluntários e líderes, frequentou eventos e círculos sociais dessas comunidades e complementou sua pesquisa com investigações em arquivos locais.

*Walking on the pages of the Word of God* contribui significativamente em várias áreas, tais como a antropologia do cristianismo, o debate Israel-Palestina, as relações internacionais por atores transnacionais, a tendência recente de estudos empíricos sobre hermenêutica e a antropologia da leitura. O livro revolve em torno dos motivos pelos quais voluntários cristãos de diversos países do mundo se dedicam a prestar serviço em organizações evangélicas sionistas em Jerusalém. Sob essa linha condutora, o autor retrata com nuances as posições sionistas cristãs evangélicas nos discursos teológicos a respeito de Israel e da Palestina, entendida como a expressão de um conflito sobre o significado religioso. Neste retrato, os sujeitos articulam como as palavras, os objetos materiais e os eventos históricos significam (ou não) uma intencionalidade divina.

Em seis capítulos o autor argumenta que no cerne da motivação para os voluntários se deslocarem e passarem um tempo nessas organizações está uma hermenêutica específica. O modo de ler a Bíblia, sua aplicabilidade aos eventos contemporâneos e as maneiras pelas quais Deus age sobre e por meio do mundo material pressupõem a fundação do Estado de Israel como um “sinal dos tempos”, um evento de redenção divina. Esta hermenêutica não se restringe somente ao texto sagrado, mas se aplica de modo similar ao próprio espaço, dado o caráter histórico e escatológico das terras do Levante. Adicionalmente, este modo de interpretação enquadra as próprias histórias de vida dos voluntários e os

eventos no mundo. Assim, o conflito é religioso, pois não se refere ao choque de ideologias nacionais ou contestações sobre a terra, mas ao plano de Deus para a redenção do mundo.

Nessa obra, o conceito operacional de sionismo cristão expressa uma tradição narrativa transmitida socioculturalmente preocupada com a conexão entre o Israel contemporâneo, sua ideologia formativa e a concepção cristã de história sagrada. As três organizações pesquisadas funcionam como ONGs, atuando tanto em serviços sociais à população quanto fazendo um lobby público pelo Estado de Israel. Seus integrantes são oriundos principalmente dos Estados Unidos e, recentemente e de modo crescente, de outras nações do Sul Global, provenientes de igrejas evangélicas (*Evangelicals* no senso anglo-saxão), fundamentalistas, pentecostais e carismáticas. No entanto, o autor salienta a oposição à teologia e às ideologias dessas organizações por outras denominações evangélicas, pentecostais e liberais que subscrevem a outras posturas políticas ou teológicas.

No capítulo introdutório, Engeberg apresenta a investigação e discute as dificuldades de se escotilhar este tópico, dentre elas a relação tensa entre a academia e a pesquisa com grupos religiosos conservadores. A questão central é como pessoas com praticamente nenhuma relação ou conhecimento do Estado de Israel se identificam com ele de tal modo para se voluntariar ao trabalho nas organizações cristãs sionistas. O capítulo seguinte, “*Evangelical Zionism in Jerusalem*”, oferece um panorama histórico e das posturas políticas do sionismo evangélico em Jerusalém, indicando como essas organizações, à época da pesquisa, evitavam discutir as políticas internas do Estado de Israel bem como se esforçavam para manter uma imagem positiva nas relações públicas com a mídia israelense.

As histórias de vida, incluindo as da vinda para Israel, envolvem os meios de agência e autotransformação. Tema central do terceiro capítulo, “*Self: Calling, Agency, and Transformation*”, essas narrativas, similares às histórias de conversão, integram um público heterogêneo, mas unidos pelas experiências religiosas e hermenêutica do sagrado. Já no quarto capítulo, “*Land: Israel, Place, and Presence*”, Engeberg passa à discussão sobre a terra. As relações entre Israel, o lugar e a presença são apresentadas sob a produção narrativa dos voluntários como um “espaço sagrado”, com uma capacidade única de mediar a presença divina. Nessas narrativas, é recorrente o tema da “volta para a casa”.

O quinto capítulo, “*Text: Literalism, Prophecy, and Authenticity*”, concentra as análises sobre a tradição interpretativa dos voluntários. A partir de uma ideologia do literalismo na interpretação da Bíblia, esta tradição interpretativa providencia um arcabouço para compreensão do mundo. Os sionistas evangélicos creditam a influência do helenismo como a causa subjacente do fracasso cristão em reconhecer a fundação do moderno Israel como um sinal dos tempos. Argumentam que leem a Bíblia “literalmente” (pressuposto contestado pela literatura antropológica com a qual o autor dialoga) para considerar as profecias, ambíguas que sejam, como guia para interpretar eventos históricos, experiências contemporâneas, expectativas e desejos futuros. Para os sujeitos da pesquisa, os significados teológicos de Israel não dependem exatamente de leituras literais de profecias bíblicas, mas também do papel simbólico de Israel como autenticador das práticas particulares de leitura entre os evangélicos.

No capítulo final, de título homônimo ao livro, os três aspectos – *self*, terra e texto – são integrados para explicar como a partir dessas categorias uma relação espiritual significante emerge. Nesse capítulo, o autor registra o relativo isolamento dos voluntários nas comunidades evangélicas sionistas.

Reporta o pouco contato dos voluntários com israelenses de outras identidades, tampouco com os palestinos. Isso explica, para o autor, algumas lacunas sobre o conflito palestino-israelense nas narrativas sagradas dos voluntários, enquanto as lideranças objetam às políticas de cessão de terras para a paz ou a solução dos dois estados. Todavia, o entendimento que os voluntários possuem da questão da Palestina como conflito espiritual seria uma área que o autor poderia ter aprofundado. O autor instiga novas pesquisas sob o ponto de vista dos voluntários cristãos que trabalham em círculos palestinos.

Talvez uma das maiores contribuições que o autor faz é proporcionar um retrato para entender os componentes ideológicos de grande parte de segmentos evangélicos e pentecostais. Embora seja um estudo situado em um espaço, tempo e filiações religiosas específicas, as análises têm o potencial de serem aplicada para a compreensão do comportamento político evangélico contemporâneo em diversas partes do mundo, inclusive na América Latina. A perspectiva de tratar fenômenos religiosos em seus próprios termos, não como variáveis de outros fatores – quer econômicos, quer políticos – foi realizada com maestria.

A obra, disponível gratuitamente em formato digital e em acesso aberto (em: <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/38114>) além de sua edição impressa, é indicada para informar os debates sobre os conflitos geopolíticos do Oriente Médio. Adicionalmente, serve como uma introdução atualizada aos seus campos e áreas mencionados, especialmente nos cursos de pós-graduação em humanidades e nas ciências sociais.

*Leonardo Marcondes Alves é mestre em Antropologia pela Universidade de Uppsala, Suécia, doutorando em Ciências da Religião e pesquisador (Research Fellow) na VID Specialized University, Stavanger, Noruega.*

RECEBIDO: 26/01/2021

ACEITO: 08/09/2021

## NOMINATA

**Nominata de pareceristas (2021)**

Parecerista	Titulação	Filiação Institucional
Adriano Santos Godoy	Doutorado em Antropologia Social	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, Brasil
Agostina Gentili	Doutorado em História	Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Álvaro Andrés Villegas Vélez	Doutorado em História	Universidad Nacional de Colombia (sede Medellín), Colômbia
Alvaro Banducci Jr	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Ana Guglielmucci	Doutorado em Antropologia	Universidad de Buenos Aires, Argentina
Andrea Romina Sánchez Salinas	Doutorado em Sociologia	Universidad Nacional de Cuyo e Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
Andrés Pinassi	Doutorado em Geografia	Universidad Nacional del Sur, Argentina
Bernardo Lewgoy	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Bóris Maia	Doutorado em Antropologia	Universidade Federal Fluminense, Brasil
Candice Vidal e Souza	Doutorado em Antropologia Social	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Christine de Alencar Chaves	Doutorado em Antropologia Social	Universidade de Brasília, Brasil
Clara Elisa Mancini	Doutorado em Arqueologia	Universidad Nacional de Tucuman, Argentina
Clarisa Ines Fernandez	Doutorado em Ciências Sociais	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Cristhian Fernando Caje Rodríguez	Doutorado em Antropologia Social	pesquisador independente, Brasil

Diego Soares da Silveira	Doutorado em Antropologia	Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Flavio Braune Wiik	Doutorado em Antropologia	Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Graciela Froehlich	Doutorado em Antropologia Social	Universidade de Brasília, Brasil
Gustavo Villela Lima da Costa	Doutorado em Antropologia Social	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Indira Nahomi Viana Caballero	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal de Goiás, Brasil
Jean Segata	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
João Francisco Canto Loguercio	Doutorado em Antropologia Social	University of Aberdeen, Reino Unido
João Jackson Bezerra Vianna	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
João Rickli	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Paraná, Brasil
Jocélio Teles dos Santos	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal da Bahia, Brasil
Jorge William Montoya Santamaría	Doutorado em Epistemologia, Historia das ciências e das técnicas	Universidad Nacional de Colombia (sede Medellín), Colômbia
Júlia Otero dos Santos	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Pará, Brasil
Laura Pérez Gil	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Paraná, Brasil
Liliana de Mendonça Porto	Doutorado em Antropologia	Universidade Federal do Paraná, Brasil
Lorenzo Macagno	Doutorado em Ciências Humanas	Universidade Federal do Paraná, Brasil
Lucía Eilbaum	Doutorado em Antropologia	Universidade Federal Fluminense, Brasil
Luisa F. Loaiza Orozco	Doutora em Ciências Humanas e Sociais	Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colômbia
Luísa Valentini	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	pesquisadora independente, Brasil
Luiz Alberto Alves Couceiro	Doutorado em Sociologia e Antropologia	Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Luiz Gustavo Freitas Rossi	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Manuela Cantón Delgado	Doutorado em Antropologia Social	Universidad de Sevilla, Espanha
Marco Antonio Valentim	Doutorado em Filosofia	Universidade Federal do Paraná, Brasil
Maria del Carmen Castrillon Valderruten	Doutorado em Antropologia Social	Universidade del Valle, Colômbia
Maria Eva Muzzopappa	Doutorado em Antropologia	Centro Científico Tecnológico Conicet — Patagonia Norte, Argentina
Maria Virgínia Ramos Amaral	Doutorado em Antropologia Social	Universidade de St. Andrews, Escócia
Martina Ahlert	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Melissa Santana de Oliveira	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Morena Barroso Martins de Freitas	Doutorado em Antropologia Social	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Brasil
Nilson Almino de Freitas	Doutorado em Sociologia	Universidade Estadual Vale do Acaraú, Brasil
Paola Lins de Oliveira	Doutorado em Antropologia Cultural	Instituto Superior de Estudos da Religião, Brasil
Paula Morgado Lopes	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade de São Paulo, Brasil
Paulo Renato Guérios	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal do Paraná, Brasil
Rafael de Oliveira Rodrigues	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Raquel dos Santos Sousa Lima	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Raquel Wiggers	Doutorado em Ciências Sociais	Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Rodrigo Martins Ramassote	Doutorado em Antropologia Social	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Brasil
Rogerio Lopes Azize	Doutorado em Antropologia Social	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Sandra Patricia Arenas Grisales	Doutorado em Memória Social	Universidad de Antioquia, Colômbia

Sandra Stoll	Doutorado em Ciência Social (Antropologia Social)	Universidade Federal do Paraná, Brasil
Sandro Jose da Silva	Doutorado em Antropologia	Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Santiago Martinez	Doutorado em Antropologia	Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt, Bogotá
Senilde Alcantara Guanaes	Doutorado em Ciências Sociais	Universidade Federal da Integração Latino Americana, Brasil
Solange Riva Mezabarba	Doutorado em Antropologia	Associação Brasileira de Gestores Culturais, Brasil
Susana Margulies	Doutorado em Antropologia	Universidad de Buenos Aires, Argentina
Tatiana Lotierzo	Doutorado em Antropologia Social	Universidade de São Paulo, Brasil
Thereza Cristina Cardoso Menezes	Doutorado em Antropologia Social	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Vicente Cretton Pereira	Doutorado em Antropologia	Universidade Federal de Alfenas, Brasil

## DIRETRIZES PARA AUTORES

1. CAMPOS - Revista de Antropologia aceita as seguintes contribuições, que podem ser enviadas em português, inglês, francês ou espanhol (para publicação na língua original):

1.1. **Artigos:** os artigos devem ser inéditos. Não devem exceder 12.000 palavras, incluindo figuras, notas e referências bibliográficas.

1.2. **Ensaios bibliográficos:** balanço crítico sobre a contribuição de um ou vários livros, desde que tratem de temas correlatos, ao campo da Antropologia. Devem apresentar referência completa das obras analisadas, indicando o número de páginas de cada uma. Não devem exceder 6.000 palavras, incluindo referências bibliográficas e notas.

1.3. **Resenhas:** resenhas de livros ou de filmes etnográficos editados nos três últimos anos, seja título nacional ou estrangeiro. Devem apresentar no título a referência completa da obra analisada, conforme o padrão bibliográfico adotado pela revista. Não devem conter notas ou referências bibliográficas fora do texto. Não devem exceder 2.000 palavras.

1.4. **Traduções:** traduções de trabalhos relevantes no campo da Antropologia e indisponíveis em língua portuguesa. Devem ser acompanhadas de cópia do original utilizado na tradução, bem como da autorização do detentor dos direitos autorais (autor e/ou editoras) permitindo sua publicação em português. O eventual pagamento de taxas relativas à autorização da tradução é de responsabilidade do proponente da tradução. Não devem exceder 12.000 palavras, incluindo figuras, notas e referências bibliográficas.

1.5. **Entrevistas:** devem apresentar o(s) nome(s) do(s) entrevistado(s) como primeiro(s) autor(es), seguido pelo nome do(s) entrevistador(es). Deve conter uma apresentação de cerca de 500 palavras. As submissões devem ser acompanhadas da autorização do(s) entrevistado(s), concordando com a publicação do trabalho. Não devem exceder 12.000 palavras.

1.6 **Ensaios etnofotográficos:** ensaios visuais contendo entre 6 e 12 imagens, p&b ou coloridas, com resolução a partir de 300 dpi. Legendas são opcionais. Os ensaios devem ser acompanhados de uma apresentação com até 2.000 palavras e as devidas autorizações de uso de imagem.

2. Todas as submissões indexadas, com exceção das resenhas, precisam ser acompanhadas por três elementos: título, resumo e palavras-chave, todos apresentados em português e em inglês, dispostos na primeira página do material. O resumo deve conter entre 100 e 150 palavras. A lista de palavras-chave deve conter entre três e cinco descritores, separados por ponto-e-vírgula. Recomenda-se a utilização do Thesaurus UNESCO ou ERIC para definição dos descritores.

3. São aceitas submissões em fluxo contínuo e mediante chamadas específicas.

4. A pertinência para publicação será avaliada pela Comissão Editorial, no que diz respeito à adequação ao perfil e linha editorial da CAMPOS - Revista de Antropologia (*desk review*), e por

pareceristas *ad hoc* em regime de duplo-cego (*double blind review*), no que diz respeito ao conteúdo e qualidade das contribuições.

5. As submissões devem ser encaminhadas exclusivamente via SER - UFPR. Os textos devem ser submetidos em formato .DOC (não serão admitidas submissões em PDF). A primeira versão do texto deve ser submetida sem quaisquer marcas de identificação de autoria (isto é, sem nome e informações institucionais, agradecimentos, vinculação do artigo a projetos de pesquisa e financiamentos), assegurando a avaliação por pares cega. Pela mesma razão, os trabalhos de própria autoria eventualmente citados no manuscrito devem ser substituídos pela seguinte notação: Autor/a, ano.

6. Durante a submissão os autores deverão registrar na plataforma os seguintes metadados: nome completo; ORCID ID, filiação institucional (nome da instituição por extenso), país, resumo da biografia (titulação máxima), título da submissão em português, resumo em português, área de conhecimento, palavras-chave, idioma e, se for o caso, agência de financiamento da pesquisa. Também se solicita a inclusão das referências bibliográficas (com doi, sempre que disponível) no respectivo campo da plataforma OJS, que hospeda a revista.

7. Imagens (em formato JPG, TIFF ou GIF) devem sempre ser encaminhadas como documentos suplementares, uma a uma, com resolução mínima de 300dpi. O texto principal deve apresentar indicação do ponto da inserção das imagens. No texto, todas as figuras devem ser numeradas e tituladas corretamente, incluindo a devida fonte da imagem e, quando cabível, autorização para sua reprodução.

8. Os textos deverão ser formatados considerando os seguintes parâmetros: tamanho A4; margens de 3 cm; fonte Times New Roman, corpo 12; espaçamento entre linhas 1,5; espaçamento entre parágrafos 0; alinhamento justificado; recuo especial na primeira linha 1,25. Citações superiores a três linhas devem aparecer em parágrafo próprio, com recuo de quatro centímetros, fonte Times New Roman, corpo 11, espaçamento entre linhas 1,0.

9. Deve-se reservar o recurso das notas para esclarecimentos e adendos substantivos ao texto. O uso de notas meramente referenciais deve ser evitado, devendo a remissão à bibliografia ser inserida diretamente no corpo do texto com o seguinte formato: sobrenome do autor/vírgula/ano de publicação/dois pontos/página, conforme exemplo: (Sahlins, 1995:43-47). Recomenda-se que as notas não ultrapassem a extensão de 500 caracteres com espaço.

10. O uso do itálico deve ser reservado a palavras estrangeiras, termos nativos e títulos de obras citadas no corpo do texto. Negritos e sublinhados não devem ser utilizados no corpo do texto.

11. A partir de 2021 a Campos passou a adotar o estilo de referência da **American Psychological Association (APA)** - 6a. ed . Dispostas em ordem alfabética no final do trabalho, as referências devem respeitar (com especial atenção ao uso de maiúsculas, itálico, pontuação e ordem de elementos) o formato que aparece nos seguintes exemplos:

-----

a) livro

Único autor: Dumont, L. (1966). *Homo hierarchicus: le système des castes et ses implications*. Paris: Gallimard.

Dois ou mais autores: Comaroff, J. & Comaroff, J. (1992). *Ethnography And The Historical Imagination*. Colorado: Westview Press.

b) *coletânea na íntegra*

Overing, J. (ed). (1985). *Reason and Morality*. London & New York: Tavistock Publications.

c) *capítulo de livro*

Strathern, M. (1980). No nature, no culture: the Hagen case. In: C. MacCormack & M. Strathern (eds). *Nature, culture and gender* (pp. 174 - 222). Cambridge: Cambridge University Press.

d) *artigo em periódico*

Herzfeld, M. (2019). What is a polity? 2018 Lewis H. Morgan Lecture. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 9(1), 23-35. <http://dx.doi.org/10.1086/703684>

e) *tese acadêmica*

Garcia Jr, A. R. (1983). *O Sul: Caminho do Roçado - Estratégias de Reprodução Camponesa e Transformação Social* (Tese de Doutorado). Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

-----

12. Direitos Autorais para artigos publicados nesta revista são do autor, com direitos de primeira publicação para a revista. Qualquer reprodução em outros veículos, desde que autorizados pelos/as autores/as, deverá dar os créditos correspondentes à Campos.

13. As afirmações e conceitos emitidos em artigos assinados são de absoluta responsabilidade dos seus autores.

\*\*\*

C A M —  
— P O S