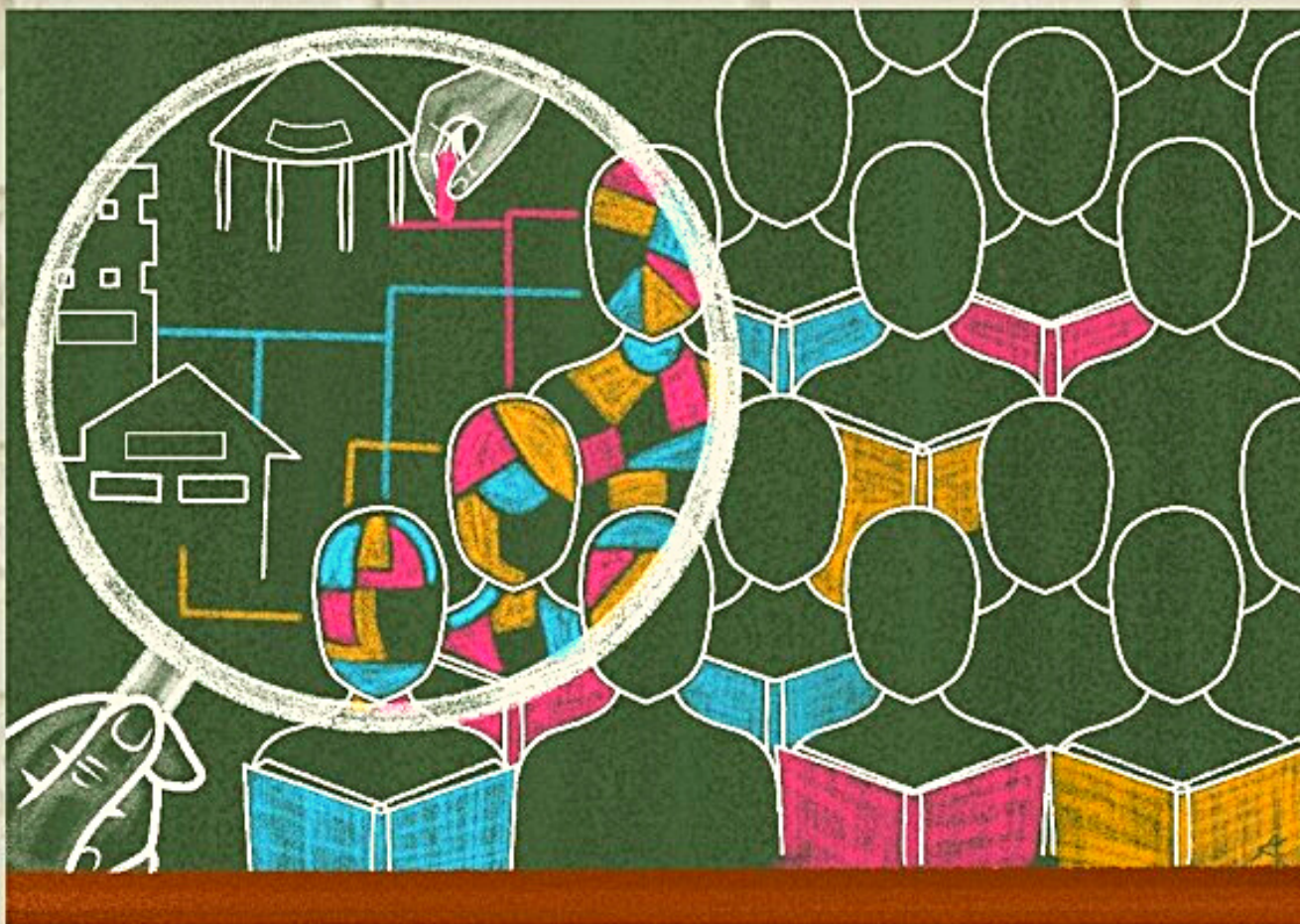


Equatorial

Revista do Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da UFRN
v.8 n.15 | jul/dez 2021 ISSN: 2446-5674

Dossiê Educar a quem, educar a quê?



Olhares antropológicos sobre a Escola, o Estado e a Nação



UFRN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Programa de
Pós-Graduação
em Antropologia
Social

PPGAS
UFRN



A Revista Equatorial é uma publicação dos discentes do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), voltada para a divulgação da produção científica antropológica (textual e iconográfica), em língua portuguesa e espanhola, de forma a promover a integração da produção latino-americana. Objetiva-se à difusão de artigos inéditos, entrevistas, traduções, resenhas e ensaios visuais na área de Antropologia. Também publicam-se trabalhos no campo das Ciências Humanas, desde que dialoguem com a disciplina.

Equatorial

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

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andréa Cláudia Miguel Marques Barbosa (UNIFESP)
Prof. Dra. Angela Mercedes Facundo Navia (UFRN)
Prof. Dr. Camilo Albuquerque de Braz (UFG)
Profa. Dra. Carmen Silvia Rial (UFSC)
Profa. Dra. Cláudia Lee Williams Fonseca (UFRGS)
Profa. Dra. Elisete Schwade (UFRN)
Profa. Dra. Francisca de Sousa Miller (UFRN)
Profa. Dra. Jane Felipe Beltrão (UFPA)
Prof. Dr. Jean Segata (UFRGS)
Prof. Dr. José Glebson Vieira (UFRN)
Profa. Dra. Julie Antoinette Cavignac (UFRN)
Profa. Dra. Lisabete Coradini (UFRN)
Profa. Dr. Luiz Carvalho de Assunção (UFRN)
Profa. Dra. Maria Gabriela Lugones (UNC, Argentina)
Profa. Dra. Marta Zambrano Escobar (UNAL, Colômbia)
Prof. Dr. Mauricio Caviedes Pinilla (PUJ, Colômbia)
Prof. Dr. Mauro Guilherme Pinheiro Koury (UFPB)
Profa. Dra. Miriam Pillar Grossi (UFSC)
Profa. Dra. Rita de Cássia Maria Neves (UFRN)
Profa. Dra. Rozeli Maria Porto (UFRN)
Profa. Dra. Sonia Regina Lourenço (UFMT)
Profa. Dra. Susana Rostagnol (UDELAR, Uruguai)
Profa. Dra. Tania Pérez-Bustos (UNAL, Colômbia)

Comissão Editorial

Adara Pereira da Silva (Doutoranda)
Alejandro Escobar Hoyos (Mestrando)
Ana Maria do Nascimento Moura (Doutoranda)
Angela Facundo (Professora Doutora)
Claudia Maria Moreira da Silva Hofmann (Doutoranda)
Eloyza Tolentino Soares (Mestranda)
Ester Paixão Corrêa (Doutoranda)
Felipe da Silva Nunes (Doutorando)
Fernanda Gabriele de Moura Pires (Mestranda)
Francisca Ingrid Aguiar Parente (Mestranda)
Francisca Jeannie Gomes Carneiro (Doutoranda)
Hellen Monique dos Santos Caetano (Doutoranda)
Heytor de Queiroz Marques (Doutorando)
Isabela Maria Pereira Barbosa (Doutoranda)
Josuel Silva de Souza Queiroz (Mestrando)
Lorran Lima de Almeida (Doutorando)
Maria Gabriela Dantas de Oliveira (Mestranda)
Marília Teixeira de Melo (Mestranda)
Michelle Julianne Souza Ratto (Doutoranda)
Rianna de Carvalho Feitosa (Doutoranda)
Suzanne Freire Pereira (Mestranda)
Taísa Lewitzki (Doutoranda)

Expediente

Professora Supervisora

Dra. Angela Mercedes Facundo Navia

Projeto Gráfico

Arthur Leonardo Costa Novo

Eduardo Neves Rocha de Brito

Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego

Thágila Maria dos Santos de Oliveira

Capa

Arthur Leonardo de Lima Pereira

Diagramação

Adara Pereira da Silva

Alejandro Escobar Hoyos

Ana Maria do Nascimento Moura

Ester Paixão Corrêa

Josuel Silva de Souza Queiroz

Suzanne Freire Pereira

Revisão Final

Adara Pereira da Silva

Felipe da Silva Nunes

Francisca Ingrid Aguiar Parente

Hellen Monique dos Santos Caetano

Lorran Lima de Almeida

Marília Teixeira de Melo

Táisa Lewitzki

Imagem da Capa

Anderson Camilo Sousa de Oliveira

Institucional

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Daniel Diniz Melo - Reitor

Prof. Dr. Henio Ferreira de Miranda - Vice-Reitor

Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Prof. Rubens Maribondo do Nascimento

Pró-Reitoria de Pesquisa

Profa. Dra. Sibebe Berenice Castellã Pergher

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Profa. Dra. Maria das Graças S. Rodrigues - Diretora

Prof. Dr. Josenildo Soares Bezerra - Vice-Diretor

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Profa. Dra. Rozeli Maria Porto - Coordenadora

Prof. Dr. José Glebson Vieira - Vice-Coordenador

Revista Equatorial

<https://periodicos.ufrn.br/equatorial/index>
revistaequatorial@gmail.com

Indexação

<http://sumarios.org/revistas/revista-equatorial>

<http://flacso.org.ar/latinrev/>

<https://www.latindex.org/latindex/inicio>

<https://www.periodicos.capes.gov.br/>

<https://diadorim.ibict.br/>

<https://scholar.google.com.br/>

<https://livre2.cnen.gov.br/ConsultaPorPalavras.asp>

DOI | 10.21680/2446-5674.2021v8n15

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Equatorial : Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social / Universidade Federal do Rio Grande do Norte. – v. 8, n. 15 (jul./dez.2021). – Natal : Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021-

Semestral
ISSN 2446-5674

1. Antropologia. 2. Periódicos. I. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

RN/BSE-CCHLA

CDU 39

Editorial:

Educação como ato de coragem e resistência

Rianna de Carvalho

Dossiê: Educar a quem, educar a quê?

Olhares antropológicos sobre a Escola, o Estado e a Nação

Apresentação

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

Francisca Jeannie Gomes Carneiro

Ana Maria do Nascimento Moura

Antonia Aleksandra Mendes Oliveira

Educar para a diferença: por um fazer racializado para a educação escolar

Débora Lira; Ramon Reis

Práticas de uma escola de Educação Infantil: uma proposta para a diversidade

Simone Pereira

A Diversidade como arma: sobre as guerras culturais no campo da educação

Alef de Oliveira Lima

Fronteiras e limites na prática da pedagogia da alternância a partir do Médio Jequitinhonha-MG

Rafael Pereira Santos; Roberta Alves Silva

Educação de tempo integral, política pública educacional e desigualdade: esboço de uma problemática sociológica

Maria Eduarda Pereira Leite

Aprender na prática: a escola no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais a partir da experiência na UFC

Maria Iris Abreu Santos; Gislania de Freitas Silva

Identidade docente e prática profissional: experimentações autoetnográficas em um Pré-Vestibular Popular

Taynã Ribeiro

Coaching educacional: variações de uma metodologia em três trajetórias docentes

Taylor de Aguiar

Artigos

Jacutinga: o bairro rural, o Espaço Social Alimentar e as relações de trabalho e parentesco

Vítor Dittz

Moda e Economia Solidária: um estudo do projeto “Casa Verde – IVERT” de Barbacena, Minas Gerais, Brasil

Glauber Soares Junior; Fabiano Eloy Atilio Batista; Ítalo José de Medeiros Dantas

Devir institucional: encontros entre os modos de vida minoritários e a institucionalização psiquiátrica permanente

Sabrina Melo Del Sarto

Ensaaios Visuais

Lives em cartaz: imagens do protagonismo virtual indígena no RN em tempos de COVID-19

Taisa Lewitzki

O Boi, a Santa e a fé: etnografias visuais do catolicismo em Parintins

Diego Omar Silveira; Ericky da Silva Nakanome; Pedro Coelho

Editorial: Educação como ato de coragem e resistência

É com muito prazer que a equipe editorial apresenta a publicação do volume 8, número 15 da Revista Equatorial, referente aos meses de julho a dezembro de 2021. Esta edição conta com o Dossiê Temático intitulado *Educar a quem, educar a quê? Olhares antropológicos sobre a Escola, o Estado e a Nação*, organizado por Francisca Jeannie Gomes Carneiro (doutoranda pelo PPGAS/UFRN), Ana Maria do Nascimento Moura (doutoranda pelo PPGAS/UFRN) e Antonia Aleksandra Mendes Oliveira (doutora pelo PPGS/UFG).

O Dossiê conta com 8 artigos, de autoria de pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, que tratam de temas sensíveis como diferença, diversidade, desigualdade, relações raciais, educação no campo, processos formativos, prática docente e metodologias educacionais. Tais temas possuem, por si só, extrema relevância, mas mostram-se ainda mais importantes quando consideramos a situação atual do sistema educacional brasileiro. No governo de Jair Bolsonaro, o Ministério da Educação esteve nas mãos de quatro diferentes ministros, todos eles representantes de ideais retrógrados e conservadores, assumindo posturas ultranacionalistas, antidemocráticas, racistas, capacitistas e excludentes. Além disso, o setor da educação pública no país tem sofrido grande desinvestimento: o valor destinado à educação básica no ano de 2020 foi o menor da última década; houve cortes significativos no sistema de apoio à pesquisa em níveis de graduação e pós-graduação e o Brasil integrou a lista dos poucos países do mundo que não só não aumentaram os recursos destinados à educação durante tempos de pandemia, mas que os diminuíram.

Pensar no futuro da educação, especialmente após as marcas impostas pela pandemia de covid-19, é tarefa difícil. Parte da formação de todos os que estão em idade escolar e dos que ingressaram no ensino superior foi feita de forma remota e não sabemos como isso, efetivamente, impactará em suas formações. Há muito a ser

aprendido, repensado e remodelado, muitas mudanças já aconteceram e muitas mais ainda estão por vir. Enquanto isso, resistimos.

Cabe lembrar que a Revista Equatorial, assim como outros periódicos acadêmicos, é um dos espaços possíveis de resistência. Temos orgulho de construir cotidianamente uma revista organizada pelos discentes do PPGAS/UFRN, feita a partir do trabalho colaborativo e voluntário de muitos editores, de uma equipe zelosa de divulgação e comunicação, dos autores que escolhem publicar conosco e do trabalho precioso dos pareceristas que convidamos, sem os quais a qualidade e seriedade de uma produção acadêmica indexada com revisão por pares, em modelo duplo-cego, não seria possível. Acreditamos que o processo de submissão, avaliação, editoração e publicação de trabalhos em periódicos acadêmicos faz parte do percurso educacional e formativo da pós-graduação, proporcionando aprendizagem da linguagem científica e incentivando diálogos entre pesquisadores da área.

Além dos trabalhos que foram selecionados para compor o Dossiê, este número também conta com a publicação de trabalhos submetidos em fluxo contínuo: 3 artigos e 2 ensaios visuais. São eles: o artigo *Jacutinga: o bairro rural, o Espaço Social Alimentar e as relações de trabalho e parentesco*, de autoria de Vítor Dittz (UFVJM), que trata das dinâmicas de produção e consumo de alimentos em um município de Minas Gerais e propõe uma análise do Espaço Social Alimentar e das relações sociais, relações de trabalho e sociabilidades que são desenvolvidas em torno do alimento; o artigo *Moda e Economia Solidária: um estudo do projeto “Casa Verde – IVERT” de Barbacena, Minas Gerais, Brasil*, de Glauber Soares Junior (UFV), Fabiano Eloy Atílio Batista (UFV) e Ítalo José de Medeiros Dantas (UFCG), que busca, a partir do estudo de um projeto que reúne artistas, artesãos e pequenos produtores, analisar um diálogo possível entre moda, economia solidária, sustentabilidade e consumo consciente; e o artigo *Devir institucional: encontros entre os modos de vida minoritários e a institucionalização psiquiátrica permanente*, de Sabrina Melo Del Sarto (UFSC), um trabalho etnográfico realizado em um hospital psiquiátrico, que buscou refletir sobre a cotidianidade, para além das coercitividades impostas pela institucionalização permanente, e sobre as vivências dos moradores daquele espaço.

Ainda, o ensaio visual *Lives em cartaz: imagens do protagonismo virtual indígena no RN em tempos de COVID-19*, de Taisa Lewitzki (UFRN), destaca a ampliação e intensificação do uso das mídias sociais por lideranças indígenas do RN, com ênfase nas *lives*. Finalmente, o ensaio visual *O Boi, a Santa e a fé: etnografias visuais do catolicismo em Parintins*,

elaborado por Diego Omar Silveira (UEA), Ericky da Silva Nakanome (UFAM) e Pedro Coelho (Associação Cultural Boi-Bumbá Caprichoso de Parintins), retrata as imbricações entre a brincadeira de Boi-Bumbá e a devoção à Nossa Senhora do Carmo em Parintins, no estado do Amazonas.

Convidamos todos para apreciar os trabalhos publicados neste número e nos números anteriores e incentivamos que nossos leitores se tornem autores, submetendo seus artigos, ensaios visuais, resenhas, traduções e entrevistas para a Equatorial, contribuindo para a circulação da produção científica em nosso país.

Desejamos uma excelente leitura!

Rianna de Carvalho

Membro da editoria geral da Revista Equatorial
Doutoranda em Antropologia Social – PPGAS
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Equatorial

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

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

Apresentação

Francisca Jeannie Gomes Carneiro

Doutoranda em Antropologia Social - PPGAS/UFRN

Ana Maria do Nascimento Moura

Doutoranda em Antropologia Social - PPGAS/UFRN

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

Antonia Aleksandra Mendes Oliveira

Doutora em Sociologia - PPGS/UFG

Coordenadora assistente na Associação Bem Comum - Programa Educar pra Valer

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*

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

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

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

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

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

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

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

A compreensão da Antropologia da Educação é, portanto, plural, assim como as reflexões que partem das duas ciências e apresentam, nessa encruzilhada, um largo caminho de discussões a serem enfrentadas por pesquisadores e pesquisadoras a exemplo do que foi feito por Margaret Mead, Ruth Benedict, Carlos Rodrigues Brandão, Neusa Gusmão, Amurabi Oliveira, Antonella Tassinari e Sandra Pereira Tosta, entre tantos(as) outros(as). Mas, como já citamos, a educação parece ainda ocupar um lugar periférico na agenda antropológica, sendo citada como linha de pesquisa em apenas um Programa de Pós-Graduação em Antropologia¹ do país e tendo seu desenvolvimento distante dos programas mais consolidados (OLIVEIRA, BÚRIGO e BOIN, 2016).

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

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

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

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

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

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

**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

XAKRIABÁ, Célia. Post sem título em 24 jun. 2021. Instagram: @celia.xakriaba. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CQf7ibxHpWW/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 24 jun. 2021.

Dossiê: Educar a quem, educar a quê? Olhares antropológicos sobre a Escola, o Estado e a Nação**Educar para a diferença: por um fazer racializado para a educação escolar¹**Débora Lira²Graduada em Pedagogia
Universidade da AmazôniaRamon Reis³Doutor em Antropologia Social
Universidade de São Paulo**RESUMO**

O artigo analisa a produção de diferenças em uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental de Belém (PA) a partir de um fazer racializado para a educação escolar. Nesse processo, desenvolvido com o aporte de uma pesquisa de campo com estudantes do 5º ano, cruzamos narrativas históricas sobre relações raciais e miscigenação para a compreensão de como o racismo operava no cotidiano escolar das/os interlocutoras/es. Evidenciamos a reprodução de linguagens raciais de caráter naturalista, difuso e rarefeito utilizadas por professoras/es e gestoras/es escolares que, em sua maioria, manejavam percepções compactas e universalizantes acerca do ensino, acentuando desigualdades por meio da instrumentalização de práticas de inclusão e respeito.

Palavras-chave: Relações Raciais; Educação Escolar; Diferença.

¹ Uma primeira versão do artigo foi apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a obtenção do Grau de Licenciado Pleno em Pedagogia da autora Débora Lira, no âmbito do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da Universidade da Amazônia (UNAMA), em Belém (PA), no 2º semestre de 2018.

² Trabalha como fiscal de perdas na filial paraense da multinacional B2W Digital. E-mail: deboradiene4@gmail.com

³ Orientou a pesquisa e participou da escrita do artigo. É produtor de conteúdo digital para a Compósita – Curadoria de conhecimento em Antropologia (Instagram @compositacuradoria). E-mail: ramonrei@gmail.com

Educating for difference: for a racialized approach to school education

ABSTRACT

This paper examines the production of differences in a State Public Elementary School in Belém (PA, Brazil) from a racialized approach to school education. In this process, developed based on fieldwork with 5th grade students, we have crossed historical narratives about racial relations and miscegenation to understand how racism operated in the school day of the interlocutors. We demonstrate the reproduction of racial languages of a naturalistic, diffuse and rarefied character used by teachers and educational administrators who, for the most part, managed compact and universalizing perceptions about teaching, accentuating inequalities through instrumentalization of practices of inclusion and respect.

Keywords: Racial Relations; School Education; Difference

Educar para la diferencia: por una práctica racializada para la educación escolar

RESUMEN

El artículo analiza la producción de diferencias en una Escuela Primaria Pública Estatal de Belém (PA, Brasil) partiendo de una práctica racializada para la educación escolar. En este proceso, desarrollado en base a la investigación de campo con alumnas/os de 5º grado, atravesamos narrativas históricas sobre las relaciones raciales y el mestizaje para entender cómo operaba el racismo en la jornada escolar de los interlocutores. Destacamos la reproducción de lenguajes raciales de carácter naturalista, difuso y enrarecido utilizados por docentes y administradoras/es escolares que, en su mayor parte, manejaban percepciones compactas y universalizadoras sobre la enseñanza, acentuando las desigualdades mediante la instrumentalización de prácticas de inclusión y respeto.

Palabras clave: Relaciones Raciales; Educación Escolar; Diferencia.

Introdução ou sobre mudanças que aderem à não-mudanças⁴

Desde finais de 2019 e mais diretamente a partir de março de 2020, a população brasileira tem vivenciado, de formas diversas, um período em que o rastro de um vírus e de uma doença – Sars-CoV-2 e covid-19, respectivamente – ronda as nossas existências e relações, dizimando milhares de pessoas no mundo e perseguindo moral, social e economicamente sujeitos em situação de vulnerabilidade. Com efeito, estamos diante de um contexto de crise sanitária e econômica de proporções globais, que desvela uma das facetas mais cruéis de uma pandemia, qual seja: o acirramento de desigualdades socioestruturais.

Não obstante os efeitos de uma pandemia causarem sequelas na vida de todas/os, não podemos deixar de observar o impacto direto destes em sujeitos historicamente marcados por processos de apagamento moral e social decorrentes da produção de narrativas assentadas “em relações de poder hierarquicamente construídas” (AMADOR DE DEUS, 2019, p. 54), tornando a noção de cidadania um instrumento de ação rarefeito e/ou artificializado, recurso que costuma ser utilizado como um artifício jurídico com o objetivo de inocentar o opressor em situações que envolvem racismo e violência contra a mulher (GONZALEZ, 2018).

Afinal, quem são os sujeitos aos quais estamos nos referindo? São majoritariamente mulheres e homens negras/os que moram em contextos de “periferia”⁵ marcados pelo

⁴ O termo é uma referência direta às “estruturas históricas de longa duração” aventadas por Fernand Braudel (1978), cuja primazia da repetição de costumes marca sujeitos e temporalidades pelo viés da tradição – como um bem viver e um passado que devem ser preservados –, que, no contexto em questão, tomando de empréstimo as reflexões de Zélia Amador de Deus (2019), nos ajudam a compreender a persistência e a plasticidade do racismo, isto é, os modos metamorfoseado e teatralizado, segundo a autora, na qual essa estrutura opera na conformação da diáspora negra e nas inúmeras estratégias criadas de negociação de acessos e existências em sistemas de opressão racial. Nesse sentido, o movimento provocativo de aderência da mudança à não-mudança é uma forma de perceber, na atualidade, as transformações em relação ao processo colonial de expropriação territorial e cultural, violência física e simbólica e exploração e apagamento da memória das populações negras. Sobre a relação entre tradição e questão racial, é oportuno também recuperarmos as reflexões de Paul Gilroy (2007, p. 31-32) ao dizer que: “Quando por isto se entende um pouco mais do que uma lista fechada de regras rígidas que podem ser aplicadas conscientemente sem interpretação ou atenção para condições históricas específicas, temos um alibi disponível para o autoritarismo em vez de um sinal de viabilidade cultural ou confiança ética. De fato, a defesa da tradição nestas bases pode, como veremos, abrir uma porta para formas ultraconservadoras de cultura política e regulação social”.

⁵ O uso de aspas no termo periferia serve para situá-lo além de concepções geográficas que delimitam léguas patrimoniais e marcos urbanísticos, já que este também diz respeito aos processos coloniais de invasão territorial, apropriação cultural, apagamento linguístico, expropriação econômica e extermínio

descaso do poder público. Em relação à pandemia de covid-19, esse acirramento de desigualdades socioestruturais tem escancarado, novamente, as mazelas de um país que fincou suas raízes em um projeto de desenvolvimento baseado em processos de silenciamento e esquecimento, cujos reflexos atuais desvelam a segregação racial e de classe social entre aquelas/es que possuem condições financeiras de cumprir os protocolos sanitários de isolamento social e dispõem de moradia e educação de qualidade e as/os que precisam sair de casa para trabalhar ou procurar trabalho, tendo que dividir espaço em um único cômodo com cinco ou mais pessoas e correndo o risco, em relação às mulheres e crianças, de passarem por situações de abuso sexual e violência doméstica.

A realidade apresentada nos permite desvelar o gosto amargo de um passado alimentado por efeitos de alienação utilizados como estratégias de dominação colonial, aspecto que para Lélia Gonzalez (2018, p. 324-325) é o reflexo de um contexto historicamente negacionista.

Quando se analisa a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verifica-se que o racismo desempenhará um papel fundamental na internalização da “*superioridade*” do colonizador pelos colonizados. E ele apresenta, pelo menos, duas faces que só se diferenciam enquanto táticas que visam ao mesmo objetivo: exploração/opressão. Refiro-me, no caso, ao que comumente é conhecido como racismo aberto e racismo disfarçado. O primeiro, característico das sociedades de origem anglo-saxônicas, germânica ou holandesa, estabelece que negra é a pessoa que tenha tido antepassados negros (“*sangue negro nas veias*”). De acordo com essa articulação ideológica, miscigenação é algo impensável (embora o estupro e a exploração sexual da mulher negra sempre tenha ocorrido), na medida em que o grupo branco pretende manter sua “*pureza*” e reafirmar sua “*superioridade*”. Em consequência, a única solução, assumida de maneira explícita como a mais coerente, é a segregação dos grupos não-brancos. A África do Sul, com a sua doutrina do desenvolvimento “*igual*” mas separado, com o seu “*apartheid*”, é o modelo acabado desse tipo de teoria e prática racistas. Já no caso das sociedades de origem latina, temos o racismo disfarçado ou, como eu o classifico, o racismo por denegação. Aqui, prevalecem as “*teorias*” da miscigenação, da assimilação e da “*democracia racial*”. A chamada América Latina que, na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação. Sobretudo nos países de colonização luso-espanhola, onde as pouquíssimas exceções (como a Nicarágua e o seu Estatuto de Autonomia de las Regiones de la Costa Atlántica) confirmam a regra.

populacional, não possuindo características universais na forma como essas situações foram/são vivenciadas.

Notamos, no contexto brasileiro, a utilização de estratégias discursivas para fins de escamoteamento de um passado de violência e extermínio, não à toa os termos miscigenação, assimilação e democracia racial (também chamada de “benigna tolerância luso-tropical” (MARX, 1996) serem utilizados para validar, inclusive cientificamente, a ideia de aqui não há racismo. Na esteira desse debate, especificamente de um esvaziamento de determinadas categorias de análise quando relacionadas a um suposto sentimento de coletividade, acintosamente ou não, costumamos nos valer também de outras noções como a de diversidade para conformarmos justificativas sobre a formação de um Estado-Nação; a diversidade, desta feita, torna-se um guarda-chuva que reúne um amplo leque de grupos socioculturais distintos entre si.

Lembremos a forma didática utilizada por Claudia Fonseca (1999, p. 6-7) para explicar como a Antropologia tem reagido ao debate sobre a diversidade (cultural) nos mais variados campos da área. De um lado, temos uma afirmação geral. Do outro, a resposta antropológica (RA):

Três falácias	A resposta antropológica
1. Que a <u>globalização</u> acabou com as diferenças culturais;	1. Que as diferenças se acentuam no <u>contato</u> . (Logo, a importância de margens e entre-lugares);
2. Que as diferenças significativas dizem respeito apenas a <u>territórios distintos e pessoas distantes</u> ;	2. Que as <u>alteridades</u> começam não do outro lado do mundo, mas, antes, “à flor da pele” (<u>classe, gênero, geração, raça</u>);
3. Que as diferenças culturais dizem respeito a <u>traços folclóricos</u> , herança de uma fase “mais pura” da cultura.	3. Que a cultura é <u>dinâmica</u> , constitui-se de “ <u>discursos múltiplos</u> ” em situações de <u>interação e conflito</u> .

Tabela 1 – A diversidade cultural. Fonte: Claudia Fonseca (1999).

Não se trata de um fim em si mesmo, afinal não existem respostas fáceis para os problemas socioculturais que nos cercam. Isso explica porque ainda não conseguimos superar a famigerada identificação de que somos um povo amigável, não sem antes recorrermos a uma velha conhecida nossa, a mestiçagem – tropo para o que costumamos chamar de diversidade cultural brasileira, sem deixar de atrelá-la às relações raciais aqui existentes.

Esse processo foi, literalmente, pintado como harmonioso, mas é carregado por enormes desigualdades que reforçam uma problemática recorrente desde o período colonial, a saber: o racismo. Atualmente, esse debate encontra-se cada vez mais ativo e sofisticado (porque sutil e institucionalizado) em diversas relações e instituições formadoras, como a família e a escola.

É exatamente sobre a constatação da persistência do racismo dentro dessas relações e instituições que propomos um fazer racializado para a educação escolar, com vistas a rotacionarmos determinados modelos preestabelecidos de produção de conhecimento que insistem em dizer que sujeitos considerados dissidentes não podem ocupar espaços de poder. O que buscamos problematizar, nesse sentido, não é simplesmente o reforço que instituições, modos de pensar e práticas cotidianas exercem para manter privilégios e com isso encapsular, obliterar e/ou expurgar do convívio social sujeitos e grupos em situação de marginalidade, mas também o *modus operandi* que gestiona e organiza formas de ser e estar no mundo, baseado na reprodução de si por outrem, naquilo que parte, quase sempre, de um bloco monolítico, unilateral e autorreferente de reflexão e ação. Isso nos remete ao seguinte ponto de inflexão que tentaremos elucidar ao longo do artigo: o que fazemos do que fazem de nós?

Se, como afirma Walter Mignolo (2008, p. 291), “uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do real”⁶, cabe-nos questionar o manejo que é feito sobre a noção de “outro”, encarando o desafio de não mais reconhecê-la como uma mera abstração estrutural. Por isso, reforçamos a importância de pensarmos e exercitarmos um fazer racializado para a educação escolar, algo que transforme este espaço em um lugar cada vez mais dinâmico e não depositário e que seja, sobretudo, um projeto contínuo de criação de estratégias menos desiguais ou não desiguais de inserção dos mais diversos sujeitos em domínios públicos e privados, desde uma perspectiva que não se torne refém de um exterior constitutivo.

⁶ A essa perspectiva Walter Mignolo chama de identidade em política, que é um movimento analítico “relevante não somente porque a política de identidade permeia todo o espectro das identidades sociais, mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência ‘natural’ do mundo. Ou seja, ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as principais características de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essencialistas e fundamentalistas. No entanto, a política identitária dominante não se manifesta como tal, mas através de conceitos universais abstratos como ciência, filosofia, Cristianismo, liberalismo, Marxismo e assim por diante” (MIGNOLO, 2008, p. 289).

Na prática, o que vislumbramos é a possibilidade de materializarmos cotidianos escolares que reconheçam as diferenças dentro de um escopo histórico, coextensivo, interseccional, não artificial e coletivo, justamente para que a Educação seja corresponsável, com o estado e a sociedade civil, no processo de valorização de histórias e ancestralidades, oportunizando a construção de pertencimentos e exercícios de questionamento sobre problemas locais e globais e a promoção de movimentos disruptivos que confrontem concepções e modos de viver pautados no esvaziamento de quem se é, ou seja, que reproduzem um status quo individualizante e negacionista.

A centralidade desse debate reside no modo como o sistema político-econômico contemporâneo artificializa as nossas existências e convivências, tornando-as refém de uma fixidez ontológica e espacial que dificulta o estímulo a exercícios de responsabilização “geo-política” (MIGNOLO, 2008) ao se apoderar de linguagens residuais exclusivamente econômicas.

Além da persistência do racismo, a naturalização que se faz desse sistema dificulta as abordagens que desvelam posicionalidades racistas estabelecidas em instituições escolares, a despeito da existência de ordenamentos jurídicos que instituíram a obrigatoriedade das temáticas sobre o ensino de “História e Cultura Afro-brasileira” (Lei nº 10.639/03) e de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Lei nº 11.645/08) no contexto da educação escolar, o lócus da pesquisa em tela.

Em um contexto permeado por desigualdades, observamos a necessidade de trabalharmos essas questões no ambiente escolar tendo em vista que a promoção da temática racial ainda não é uma prática cotidiana nas escolas públicas brasileiras, pois ainda não fizemos da educação escolar um espaço efetivo para eliminar as desigualdades entre sujeitos brancos e negros no Brasil (O COMBATE..., 2018).

Perseguindo tais argumentos, apresentaremos nas próximas seções os resultados de uma pesquisa de campo que desenvolvemos em uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental de Belém (PA)⁷, no segundo semestre de 2018. O trabalho foi realizado a

⁷ Por uma questão ética, ocultamos o nome da instituição, das/os professoras/es, gestoras/es e alunas/os, utilizando apenas letras para identificá-las/os. Sobre a localização da escola, resta dizer que ela está situada no bairro de São Brás, epicentro comercial no início do século XX (período conhecido como *Belle Époque*) por conta de sua posição estratégica na geografia da cidade: desde aquela época, o bairro comporta um intenso fluxo de entradas e saídas terrestres de bens e pessoas que se movimentam principalmente em função de pontos de passagem como a estação homônima do BRT (*Bus Rapid Transit*), inaugurada em junho de 2017, e o Terminal Rodoviário (antiga Estação Ferroviária Belém-Bragança (1884-1965)), inaugurado em 1970. Além de ser um bairro emblemático pela ideia de modernidade a ele associada – via especulação imobiliária e expansão comercial –, também é importante situá-lo como um palco histórico

partir da aplicação de um questionário semiestruturado com estudantes do 5º ano do ensino fundamental, que nos ajudaram a interpelar narrativas históricas sobre relações raciais e miscigenação para a compreensão de como o racismo operava no cotidiano escolar delas/es. Objetivamos, com isso, analisar as condições de ensino ofertadas a essas/es estudantes no que diz respeito ao debate sobre racismo e relações raciais. Escolhemos essa série por se tratar de um período de transição do sujeito e do seu ciclo escolar, trazendo à baila o trabalho realizado pela gestão da escola – na figura de professoras/es e da diretora – em relação à construção da identidade e subjetividade das/os educandas/os.

Finalizamos o nosso percurso etnográfico colocando a escola em perspectiva com as percepções externas e internas das/os alunas/os e do que era trabalhado em sala de aula a respeito da reprodução de linguagens raciais naturalistas, difusas e rarefeitas, que foram manejadas, em sua maioria, por percepções compactas e universalizantes acerca do ensino, acentuando desigualdades por meio da instrumentalização de práticas de inclusão e respeito.

Relações raciais no Brasil: um recuo prospectivo

Para um ponto de vista encadeado pela relação entre Antropologia e Educação (cf. GROSSI; TASSINARI; RIAL, 2006), um ponto de partida é necessário. Historicamente, sabemos que as relações raciais no Brasil surgiram de uma máxima que atribui sentido e significado à noção de contato, leia-se: o choque de raças que aqui se encontraram para a formação de um país e, conseqüentemente, de uma identidade nacional.

Cabe dizer que essa mesma noção de contato, e mais tarde do que viria a confirmar a ideia de alteridade como uma premissa “harmoniosa” entre povos e raças, é tributária do processo de expansão imperialista europeu, no século XIX, levado a cabo pelas colônias francesa, britânica, alemã e russa diante da “necessidade” de criar canais de comunicação (e exploração) capazes de justificar práticas de repressão e extermínio mediante a (re)produção de linguagens de integração e desenvolvimento global. Essas linguagens ajudaram a difundir códigos sociais de estímulo à segmentação de uma política não-igualitária e de caracterização de culturas mestiças como culturas de transição, “cujas

de diversas manifestações de rua que tiveram lugar na Praça do Operário, em frente ao Terminal, e na Praça Floriano Peixoto, no complexo arquitetônico do Mercado de São Brás, que data de 1911. Sobre a formação e o desenvolvimento do bairro em relação à construção de equipamentos públicos urbanos como o referido mercado, consultar Laura Pantoja (2014).

assimetrias e elementos de crise são geralmente subestimados pelas análises atemporais” (ALENCASTRO, 1985, p. 52).

Isso, em parte, explica a constituição de uma identidade nacional baseada na influência e no entrechoque e encadeamento de três principais matrizes culturais – portuguesa, indígena e africana – que juntas formaram uma “etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos” (RIBEIRO, 1995, p. 19).

Esse novo povo, formado por uma espécie de “hibridismo de culturas”⁸ (CANCLINI, 1997), foi visto com certo distanciamento, além de ter sido duramente criticado por parte da *intelligentsia* da época (finais do século XIX) que observava o processo de miscigenação brasileira como uma aberração aos padrões culturais de uma nação. Os comentários feitos acerca do nosso processo de miscigenação instauravam uma atmosfera de indefinição física, social e mental que caracterizava os povos nativos como “mais fracos”, “feios” e “menos inteligentes” por considerarem que a miscigenação tornava opaca as características positivas de uma nação “pura”⁹.

Em meio às querelas em função da produção de conhecimento sobre o tema das relações raciais no Brasil, estava em jogo um projeto de extravio de alteridades locais que as situava dentro de um processo político exterior segregacionista, afinal

O conceito de “raça” corta transversalmente as fronteiras do Estado nacional, porém a discriminação, a classificação e a organização das relações sociais entre

⁸ Derivação de um movimento que Néstor Canclini (1997) nomeia de “hibridez das culturas latino-americanas”, que consiste em formas sincréticas criadas no cruzamento entre as matrizes espanholas, portuguesas e indígenas. O processo de hibridação torna evidente o entrelaçamento binomial de determinadas relações de poder: burgueses - classe trabalhadora, brancos - indígenas, pais - filhos, mídia - receptores, que são individualizadas com vistas a reafirmarem estruturas de dominação do primeiro polo sobre o segundo.

⁹ Contexto marcado pela realização do I Congresso Internacional das Raças (Londres, 1911), ocasião na qual o então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Baptista de Lacerda, representante do governo brasileiro na condição de delegado, argumentou em sua tese a favor de uma teoria de branqueamento do povo brasileiro como uma solução para o processo de miscigenação (SEYFERTH, 1985). Posteriormente, a ideia da miscigenação começou a ser objeto de estudo entre as elites locais, que buscavam através da noção de raça como sinônimo de nação, explicações plausíveis para a mestiçagem (CASHMORE, 2000). Elaborada no Brasil entre o final do Primeiro Império e a 1ª Guerra Mundial, essa concepção de branqueamento implicava em uma série de pressupostos e algumas opiniões contraditórias sobre o significado de raça, sugerindo a elaboração e o desenvolvimento de teorias eugenistas que davam conta da possibilidade da *depuração* das características negras dos mestiços após as gerações seguintes (SEYFERTH, 1985).

“raças” acontecem em estados que têm o poder de reforçar políticas que contêm meios capazes de incluir ou de excluir pessoas, privilegiar com poder e recursos grupos selecionados e decidir quem tem ou não o direito de tornar-se cidadão (AMADOR DE DEUS, 2019, p. 58-59).

Tais lugares de privilégio foram um reflexo direto das contendas entre Brasil e Portugal durante o Segundo Império¹⁰ *pari passu* à reconstrução da sociedade brasileira, incluindo: o ajustamento social para senhores e oprimidos – sujeitos brancos e negros, respectivamente –; a definição da nação através de bases científicas – do Direito e da Medicina (SCHWARCZ, 1993) –; e o posterior esvaziamento do conceito de cidadania, uma vez que o seu escrutínio jurídico e biológico funcionou como justificativa de sustentação de um hibridismo brasileiro de ordem naturalista, que localizava o sujeito negro como inferior e fraco e/ou potencialmente suspeito e preguiçoso (sic).

Ao compreendermos que todo esse processo resvalava na construção de um projeto institucional e sutil roteirizado em políticas e práticas de explicação “funcionais” e “intencionais” (AMADOR DE DEUS, 2019)¹¹, percebemos que houve no Brasil o ajuste de um sistema de base patriarcal, racista e classista cujo objetivo era imobilizar a ascensão social de sujeitos negros (FERNANDES, 1978) e que, a despeito de ter questionado a legitimidade do racismo científico formulado no século XIX, continua naturalizando as percepções sobre sujeitos negros e brancos a partir de uma premissa “harmoniosa” e “democrática” entre raças, o chamado “mito da democracia racial” (FREYRE, 1933). Revivemos uma história que se inscreve em e entre nós ou do “lugar do indivíduo no social” (CONRADO, 2004), valendo-se do acirramento de desigualdades históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas difíceis de reparar exatamente porque elas passam por um processo constante de renovação e sofisticação.

Atualmente, tais fatores podem ser observados mais de perto quando olhamos atentamente para o abismo racial entre a população branca e negra no Brasil. O primeiro

¹⁰ Vale ressaltar que foi durante o Segundo Império que se destacou a ascensão social dos mulatos brasileiros que se formaram nas academias de Recife, São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro e na Escola Militar e Politécnica, como bacharéis ou doutores ou na carreira militar no exército (FREYRE, 1936). É digno de nota pontuar também que esse foi um período onde as universidades criticaram duramente os imigrantes asiáticos e africanos, que eram considerados um atraso para o processo de branqueamento da nação a partir da alcunha de “problema negro” e “perigo amarelo” (SEYFERTH, 1985).

¹¹ “As explicações intencionais são aquelas que decorrem de intenções autoconscientes a guiar nossas políticas e práticas. As explicações funcionais estão implicadas nos efeitos latentes das políticas e práticas, ou seja, a dinâmica racial já se encontra de modo latente nas políticas e práticas, embora isso não seja dito ou pronunciado, nem sequer pensado em nível de consciente”. (AMADOR DE DEUS, 2019, p. 59).

fator que comprova esse abismo diz respeito à representatividade de pessoas negras em postos de trabalho formal. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desocupação (desemprego) do país alcançou a marca de 14,6%, no terceiro trimestre de 2020, a mais alta da série histórica iniciada em 2012, percentual que corresponde a mais de 14 milhões de pessoas desocupadas (desempregadas), sendo que destas, 12,8% são homens e 16,8% são mulheres. Sobre o percentual envolvendo o aspecto de raça/cor, 19,1% se declararam pretos, 16,5% pardos e 11,8% brancos (PNAD, 2020). Essa pequena amostra, acirrada ainda mais pela pandemia de covid-19, desvelou, novamente, as desigualdades que pessoas negras, em especial mulheres, enfrentam na busca por recolocação profissional (OLIVEIRA, 2017).

Outro fator preponderante sobre o recorte que articula as relações raciais, o racismo e a produção de desigualdades diz respeito à forte concentração dos índices de violência letal na população negra. De acordo com o Atlas da Violência (IPEA, 2020, p. 47):

Apenas em 2018, para citar o exemplo mais recente, os negros (soma de pretos e pardos, segundo classificação do IBGE) representaram 75,7% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 37,8. Comparativamente, entre os não negros (soma de brancos, amarelos e indígenas) a taxa foi de 13,9, o que significa que, para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7 negros foram mortos. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 68% do total das mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, quase o dobro quando comparada à das mulheres não negras.

Embora existam evidências concretas de exclusão e marginalização de mulheres e homens negras/os, a instrumentalização de uma perspectiva difusa costuma retroagir a importância contemporânea do debate racial, transformando-o em um índice remissivo e totalitário quando folcloriza e secundariza tais diferenças ao privilegiar a diversidade como retórica inclusiva (SILVA, 2007) e corporativista (SKIDMORE, 1976) nas mais diversas instituições, dentre elas a escola.

Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) (RELATÓRIO..., 2014) é praticamente impossível negar as evidências de racismo institucional no Brasil, uma vez que somos uma sociedade que valida diariamente suas próprias hierarquias socioculturais. O documento divulgado pela ONU destacou que abordar a temática racial no contexto brasileiro torna-se uma tarefa difícil porque a crença no “mito da democracia

racial” (FREYRE, 1933) sofisticou-se com o passar dos anos, sendo frequentemente utilizada por setores conservadores para desacreditar ações afirmativas direcionadas à população negra.

Trata-se, portanto, do que Kabengele Munanga (2012) argumentou ao identificar que o racismo é um problema estrutural presente na formação do Brasil, pois este é um sistema que permitiu que fossem abolidos os escravos sem que se rompessem as hierarquias sociais instituídas no período da escravidão – marcado diretamente por traumas e dívidas históricas, que, inclusive, foram as responsáveis pela produção de movimentos refratários de alienação, discriminação e culpa entre as/os negras/os ao reproduzirem estereótipos de naturalização da marginalização racial.

Escola, primeira arena (pública) para o debate sobre a temática racial

Percorremos um caminho sinuoso sobre as relações raciais no Brasil, permitindo-nos a compreensão destas como marcações de um abismo estrutural definido por uma estética da diferença que age em função de um nivelamento de oportunidades ao falsear a própria história da comunidade negra (GONZALEZ, 2018) e requestrar “condições persistentes de desigualdade econômica, exclusão política e desvalorização cultural dos sujeitos afrodiáspóricos” (LAO-MONTES, 2007, p. 136, tradução nossa¹²).

Em relação à Educação, o panorama analisado é perspectivado por uma realidade secular de desigualdade entre sujeitos brancos e negros, já que mesmo após 133 anos do fim da escravidão ainda não fizemos dessa área um caminho efetivo para reparar a dívida histórica com a população negra.

Ao percorrermos esses rastros de desumanidade, localizamos a escola como a primeira arena (pública) onde a temática racial deve ser problematizada, no sentido de ser dissecada desde a sua raiz (JULIÃO, 2018). Nesse sentido, retomando os argumentos propostos por Claudia Fonseca (1999), especialmente a ênfase que a autora dá à diversidade dentro de um processo de diferenciação que precisa ser encarado de maneira disruptiva, compreendemos que a escola é um campo de encontros e desencontros, que deve favorecer o engajamento histórico, político e cultural de todos as/os cidadãs/ãos, ou seja, é a partir desse exercício de engajamento que a cidadania é amplificada.

¹² Do original: “condiciones persistentes de desigualdad económica, exclusión política y desvalorización cultural de los sujetos afrodiáspóricos” (LAO-MONTES, 2007, p. 136).

De acordo com Maria Afonso e Flávia Abade (2013), a cidadania se constitui na escola principalmente por se tratar de uma instituição formativa que influencia na composição da identidade dos sujeitos, com o adendo, segundo Vera Candau (2012), de que tal constituição identitária não é, ou, pelo menos, não deveria ser, o reflexo direto da junção de componentes globais de análise – justamente porque a existência, por exemplo, de problemas locais de evasão escolar e distorção de idade/série não são plataformas constitutivas de saberes homogêneos e uniformes. A percepção de uma escola “igualitária” e “inclusiva” é, segundo essa perspectiva, um dos vetores de sustentação das ideias equivocadas de homogeneização do sistema escolar brasileiro. Não obstante o acesso a uma educação de qualidade ser reconhecido legalmente como um direito fundamental a todas/os as/os cidadãs/ãos, além de termos um *corpus* jurídico que respalda o exercício das pautas raciais no âmbito da educação escolar, esse é um debate que continua secundarizado no nosso processo de ensino-aprendizagem.

Na esteira desse processo, um marco importante foi a inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Básico (1995) da temática “pluralidade cultural”, acrescidos, posteriormente, pelas Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, que garantem a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” e do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente, nos currículos oficiais das redes de ensino públicas e privadas.

O contexto apresentado, referenciado por autoras como Vera Candau (2012), foi acompanhado por fatores cruciais que envolveram movimentos de resistência relacionados à produção do “Outro” (KILOMBA, 2019; COLLINS, 2019), em especial da forma como lidamos com o sistema que estrutura as nossas posicionalidades, nesse caso a Educação, que é o que nos interessa analisar. Referimo-nos, sobretudo, a um contexto permeado pela: formulação de políticas de ação afirmativa; afirmação da importância e valorização da educação intercultural indígena e quilombola; e elaboração de materiais pedagógicos para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Diante desse conjunto de ações e dos possíveis prognósticos associados a estas em relação à produção de diferenças, assentamos as nossas análises sobre o ensino ofertado para as/os alunas/os do 5º ano de uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental de Belém (PA), com vistas a compreendermos como as/os interlocutoras/es (meninas/os na faixa etária entre 10 e 13 anos) manejavam percepções a respeito da temática racial em relação à prática docente. A pesquisa foi sistematizada a partir de entrevistas com a

utilização de um questionário semiestruturado de cunho socioantropológico acerca de como as temáticas raciais eram abordadas em sala de aula.

No período de realização da pesquisa, no segundo semestre de 2018, a escola contava com 328 alunas/os matriculadas/os e 37 funcionárias/os dispostas/os em um ambiente que possuía 20 salas de aula, 1 secretaria, 1 sala de professoras/es, 1 sala multifuncional para atender crianças da educação especial, 4 banheiros, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 área verde, 1 pátio aberto e 1 sala de leitura. Além de ser conveniada com uma Organização Não Governamental (ONG) que atendia idosos/os e crianças em situação de vulnerabilidade.

Dessas/es 328 alunas/os, 68 estavam matriculadas/os no 5º ano do Ensino Fundamental e a turma que observamos era composta por um total de 17 alunas/os, destes apenas 15 participaram da pesquisa porque 2 haviam faltado no dia de aplicação do questionário. Contamos com 15 alunas/os que juntas/os compuseram um percentual que variou de 40% de negras/os e 60% de brancas/os, residentes em bairros “periféricos” de Belém e pertencentes a distintos núcleos familiares (pai e mãe; mãe e avó; avó; mãe e tia; mãe e mãe; pai e madrasta).

Escolhemos o 5º ano do Ensino Fundamental por se tratar de uma fase de transição escolar na qual a/o aluna/o está finalizando o 2º ciclo de ensino (*Ensino Fundamental I*) e entrando no 3º ciclo de ensino (*Ensino Fundamental II*). Conforme observamos, esse é também um momento de transição corporal e psicológica em função da puberdade e da inserção de novos aprendizados escolares, período que Daniela Viola (2016) compreende como de maturação de objetos e formação de conceitos que nos moldarão para viver em sociedade e construir a nossa identidade¹³.

Vejam os dados de campo nos informaram sobre a interseção entre Educação e relações raciais. A seguir, recuperamos a fala de uma das alunas:

¹³ Não tão simples como viver e construir, vale recuperar duas questões de ordem mais geral para a compreensão sobre as modulações relacionadas ao conceito de identidade, quais sejam: quem são as pessoas que trabalham conosco? Nós possuímos as mesmas condições de acesso? Em tom provocativo, as duas perguntas se referem à relação entre indivíduo e sociedade, um dos paradigmas da Antropologia. As palavras “pessoas” e “condições de acesso” são componentes que nos permitem compreender a construção da nossa identidade e o modo como nos relacionamos. Novamente, é através do contato com pessoas e grupos que organizamos quem somos – as chamadas situações de interação e conflito (FONSECA, 1999) -, onde estamos e o que fazemos. O termo identidade, nesse sentido, é uma forma de nomear (identificar) pessoas, grupos, instituições, relações etc., e com isso reconhecer a si e outrem dentro de uma totalidade fragmentária. Essas implicações, segundo Louis Dumont (1983), partem de uma concepção ocidental moderna projetada na habilidade de pensar e se auto-afirmar.

Quando era menor, lá pelo 1º, 2º e 3º ano, tia, eu não gostava da minha cor, eu queria ser branca, loira de olhos azuis. Mas, quando eu passei pro 4º ano, minha prima e minha mãe começou a me fazer entender que a minha cor era bonita, que meu cabelo era bonito e que eu tinha que ter orgulho disso. Agora, eu gosto de ser negra [sorriu] (J, entrevista, 18/10/2018, Belém).

Baseado nesse comentário, perguntamos a ela o que tinha aprendido na escola sobre se reconhecer como negra, complementando a questão a partir de seus aprendizados familiares. Ela nos respondeu: “Nada. Aqui [referindo-se à escola], eles dizem que devemos respeitar o outro, só isso. Aprendi em casa, não na escola, a me reconhecer como negra” (J, entrevista, 18/10/2018, Belém)¹⁴.

Aproximando a temática racial da metodologia utilizada pela professora em relação à percepção das/os alunas/os sobre racismo, perguntamos a outro aluno como as atividades desenvolvidas na sala de aula o ajudaram a compreender, por exemplo, qual o significado do racismo. Ele respondeu: “Bom, professora [referindo-se à pesquisadora], os únicos trabalhos que fazemos sobre isso [racismo] é nos livros. A tia pega o livro e conta as histórias dos índios, portugueses, africanos e faz uma atividade do livro, mas isso é na aula de história” (M, entrevista, 18/10/2018, Belém).

Promovendo um diálogo mais amplo a respeito da pergunta acima, acrescentamos um questionamento para que ele pudesse complementar a sua resposta anterior. Pedimos a ele que nos dissesse o que achava do jeito de ensinar da professora sobre a temática racial. Ele nos disse: “Sei lá... [sorriu] Acho que tá certo, tá no livro. A minha professora sempre conta a história dos negros e como devemos respeitar os negros” (M, entrevista, 18/10/2018, Belém).

Adiante lançaremos mão de mais uma fala, dessa vez de uma aluna que expressou suas percepções raciais em interseção com as marcações sociais de sexualidade.

¹⁴ É importante destacar que o racismo não faz parte de projetos temáticos em 24% de escolas públicas brasileiras e esse número aumenta para 52% quando temas sobre desigualdade social e diversidade religiosa não são incluídos nos seus projetos (MORENO, 2018). No trecho destacado, a metodologia da professora apenas reforça uma “naturalização” de conteúdos vazios, causando o desinteresse e abandono escolar da maioria das/os estudantes negras/os. Além disso, a retórica sobre o *respeito* gera nas/os alunas/os uma posicionalidade confortável e conformada. Segundo Tomaz da Silva (2000), esse tipo de abordagem prefere não questionar as relações de poder e os processos de diferenciação, aspecto que resulta na produção de novas dicotomias como a do dominante tolerante (aquela/e que produz um artifício retórico universal e democrático) e do dominado tolerado (aquela/e que é incluída/o em determinado sistema como uma espécie de protótipo coletivo).

Perguntamos a ela o que compreendia sobre a noção de *respeito* reproduzida na escola. Em tom de desabafo, ela nos respondeu: “Esse respeito nem é respeito, todo mundo me zoa por ter duas mães. Sou negra e isso também incomoda, já me chamaram de pretinha, do cabelo cri cri, isso não é respeitar o outro” (P, entrevista, 18/10/2018, Belém).

J, M e P, cada uma/um a seu modo, nos informaram sobre fatores preponderantes das possíveis dificuldades da educação escolar em criar campos de reflexão e ação cotidianas sobre as relações raciais, que são marcadas, nesses contextos, pelos cruzamentos com os termos êmicos *orgulho* e *respeito*. As falas apresentadas demonstraram os fios soltos de baixa conectividade entre família e escola, justificando o *gap* histórico que sustenta uma divisão social permeada por silêncios e negações. Como não há a costura desses fios, os aprendizados que envolveram a história de culturas indígenas e africanas adentravam nas vivências dessas/es alunas/os de modo superficial e difuso. Somados a isso, as metodologias utilizadas pelas/os professoras/es resumiam-se em uma perspectiva conteudista baseada exclusivamente no uso do livro didático, atrelando as temáticas raciais a leituras de contos infantis e exercícios sobre o folclore brasileiro.

Tais querelas se aproximam, em alguma medida, da pesquisa realizada por Maria Sanches (2006) em duas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Fundamental, localizadas em um bairro de “periferia” da cidade de Ananindeua – Região Metropolitana de Belém (RMB). Analisando o espaço que a escola pública tem reservado à participação da criança, a autora mostrou que um dos entraves de aproximação entre família e escola está ligado diretamente a uma concepção tecnicista¹⁵ adotada pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), no início dos anos 1990, que,

em consonância com os princípios da *administração pública gerencial* do governo do Estado, adotada no início dos anos noventa, em parceria com a União, estabeleceu diretrizes que adequavam o setor pedagógico ao setor produtivo estimulando a interferência do setor privado na realização de projetos educacionais. Ao longo desses anos, e nos últimos quatro anos¹⁶, aconteceu dentro da Secretaria de Estado uma supervalorização do seu setor administrativo em detrimento do pedagógico. Com isso, houve um aumento de profissionais como: economistas, contadores, administradores de empresas, arquitetos e

¹⁵ Afeita a um fazer pedagógico depositário e produtivista, que encara a Educação como um projeto mercadológico pautado em uma crítica que remonta ao período que vai de 1960 a 1980 – contexto de intensa mobilização civil por parte de movimentos sociais da época em prol da democracia – trata-se de uma concepção acionada para deslegitimar iniciativas históricas de educação popular direcionadas à alfabetização de jovens e adultos e à formação de lideranças sindicais e comunitárias. A esse respeito, consultar: Paulo Freire (1967 e 1987) e Carlos Brandão (2000).

¹⁶ Referência ao quadriênio 2002-2006.

outros dessas áreas afins que assumiram cargos afeitos ao administrativo, mas também passaram a responder pelas questões pedagógicas, uma vez que também ocorreu a diminuição de pedagogos, sociólogos, psicólogos e profissionais das licenciaturas (SANCHES, 2006, p. 91).

É possível percebermos, de diversas formas e por múltiplos agentes, a ineficácia de políticas de continuidade que deem conta de uma série de anseios intra e extracurriculares, assim como coextensíveis e corresponsáveis, que balizam diretamente o incentivo à qualificação de seu corpo docente, à promoção de uma gestão escolar participativa, ao questionamento sobre a defasagem salarial, à produção de espaços escolares que priorizam a liberdade de pensamento e ação em detrimento do excesso de vigilância e controle, e, sobretudo, à não instrumentalização das pautas sobre a produção social da diferença.

De maneira circunstancial, o panorama supracitado corresponde a uma arena que antagoniza possíveis questionamentos e posicionalidades conflitivas direcionadas à sua estrutura, basta olharmos para os meandros da produção de escrutínios técnicos sobre concepções identitárias, alteridades, currículos, metodologias e relações escolares que visam criar fissuras socioespaciais. Aqui reside, novamente, a importância de um fazer racializado para a educação escolar, entendido como um movimento disruptivo e não depositário que valoriza a expressão da diferença e avalia criteriosamente as posturas de quem não está disposto a reconhecer privilégios e questionar existências e subjetividades.

Relendo subjetividades em campo

Colocamo-nos agora em uma perspectiva que busca situar a nossa subjetividade em campo, especificamente da autora Débora Lira, com o objetivo de problematizarmos a naturalização que se faz no contexto da educação escolar sobre as relações raciais.

A possibilidade de relermos determinadas subjetividades em campo nos trouxe a necessidade de compreendermos o funcionamento do espaço onde pesquisamos e que tipos de fazeres pedagógicos eram colocados em prática. Assim, podemos dizer que um dos nossos primeiros desafios ocorreu pela dificuldade de mantermos um contato com a gestão da escola, pois quando apresentamos a pesquisa e os seus objetivos para a diretora não obtivemos um *feedback* positivo. Ela se mostrou inicialmente reticente à ideia, mas após a nossa insistência ela concordou com o desenvolvimento da pesquisa.

Permanecemos por algumas semanas frequentando a escola e observando a rotina de funcionárias/os e alunas/os. Durante essas incursões um fato curioso nos fez perceber

que o local escolhido era um campo profícuo para a análise, principalmente quando observamos a distinção de tratamento dispensado às pesquisadoras. Éramos uma branca e uma negra (autora do artigo) com acessos desiguais: a pesquisadora branca foi muito bem recebida e todas/os ali a identificavam como *boa*. Além disso, a maioria das/os alunas/os escreviam cartas para ela expressando gratidão e carinho. À pesquisadora negra restava um incômodo: quando ela solicitava uma informação para a diretora ou para as/os professoras/es, quase sempre era ignorada. As/os alunas/os mantinham-se receosas/os com a sua presença, identificando-a como *ruim*. Esse cenário hierárquico era invertido no espaço da cantina, lugar onde a pesquisadora negra se sentia aceita pelas/os auxiliares de serviços gerais.

Com o passar dos dias aquele incômodo foi se transformando em reflexão, sobretudo ao notarmos que a cor da pele era um vetor classificatório, afinal as pesquisadoras foram adjetivadas por um viés racial que se escondia atrás da famigerada falácia de que todas/os eram iguais. A tensão entre igualdade e diferença percorreu diariamente o nosso convívio, principalmente em um contexto onde a criação de arquétipos profissionais favoreceu o não reconhecimento da multiplicidade de categorias sociais acionadas com vistas a qualificar acessos e resguardar direitos de populações em situação de marginalidade.

Nesse momento, consideramos oportuno lançar mão de dois questionamentos referendados diretamente pelos ensinamentos de bell hooks (2013) sobre a Educação como um ato político na luta antirracista, são eles: como tomar decisões sem ter tido representatividade no passado? Quais os pressupostos que as pessoas têm a nosso respeito?

Ao tentarmos responder às perguntas que nos fazíamos, esbarramos por diversas vezes em momentos abissais de silêncio, uma espécie de resistência para não perturbarmos o andamento das atividades na escola. Não bastava apenas termos entusiasmo, era preciso reconhecer que o exercício de um fazer racializado para a educação escolar é um recurso pedagógico fundamental de combate ao racismo. Já que a questão parecia se resumir à constituição de classificações raciais apriorísticas, a saída que utilizamos para continuar a pesquisa foi oportunizar um exercício analítico que pudesse cruzar abordagens autocentradas sobre a temática racial com as percepções das/os alunas/os a respeito do que haviam aprendido/aprendido, transformando invisibilidades e pressupostos individualizados em esforços coletivamente reflexivos e posicionados.

Esse exercício nos ajudou a perceber que algumas/uns alunas/os também eram classificados – pelas/os colegas de sala de aula e pelas/os professoras/es e gestoras/es – por serem negras/os, filhas/os de casais homossexuais ou filhas/os de pais infratores das leis de convívio civil. A associação entre raça/cor, sexualidade e violência nos levou a refletir como essas três marcações, as mesmas que causam fissuras socioculturais, determinavam, *a priori*, o “lugar” social desses sujeitos.

Quando argumentamos na introdução que estamos lidando com mudanças que aderem a não-mudanças, falávamos exatamente sobre as artimanhas desse processo secular de desumanização, que é analisado de maneira perspicaz por bell hooks (2013) no contexto educacional estadunidense. A autora nos informa que a convivência escolar entre sujeitos negros e brancos é marcada por traços beligerantes de escrutínio exterior do branco para o negro. Nessa construção analítica, o reforço acusatório parte sempre do primeiro (o sujeito branco) para o segundo (o sujeito negro).

Diante da importância de analisarmos esse espectro de acusação, destacamos outro ponto crucial que sustenta essa discriminação, que é a defasagem no processo de ensino-aprendizagem para lidar com temas que envolvam, por exemplo, o cruzamento entre raça/cor, gênero, sexualidade e classe social. Nesse sentido, observamos ao longo das incursões as inúmeras dificuldades de professoras/es em trabalhar de forma transversal essas temáticas. Ao serem questionadas/os do porquê não se *sentirem preparadas/os* para abordá-las, elas/es simplesmente responderam que não tinham *autonomia* para realizar projetos com esse *grau de entendimento*. De imediato, lembramos que a nossa formação também foi permeada por momentos nos quais era mais conveniente não promover tal diálogo. Chegamos à conclusão de que não se tratava de comodismo e sim de um problema estrutural, pois a retórica da culpa apenas reforça o sistema hierárquico que estávamos questionando.

Continuamos percorrendo esse processo para que pudéssemos nos situar dentro de um contexto de não promoção da autonomia. Enquanto observávamos o não diálogo entre escola e família, ao mesmo tempo notávamos que o que causava ampla aceitação dentro dessa relação institucional estava diretamente relacionado à noção de *tradição*, ou seja, de valores familiares *tradicionais* compulsórios ao exercício de um fazer pedagógico considerado *correto*, desnecessário dizer que *tradição* e *correto* eram noções que, no contexto pesquisado, não costumavam estar associadas a temas como raça/cor, gênero, sexualidade e classe social.

Talvez o que menos importava naquela realidade era o diálogo efetivo com as famílias das/os alunas/os. Esse aspecto, novamente, nos aproximou do movimento exegético provocado por bell hooks (2013, p. 267) a partir de sua crítica ao sistema educacional estadunidense, em seus termos: “Pelo fato de nossas instituições educacionais investirem tanto no sistema de educação bancária, os professores são mais recompensados quando seu ensino não vai contra a corrente”, confirmando que não se tratava de comodismo, nem lá e tampouco aqui, justamente porque estávamos lidando com experiências de aprendizado distintas e que, dependendo do contexto e da vivência, nem sempre conseguiam colocar em prática uma pedagogia revolucionária.

Especificamente sobre a temática racial, percebíamos como determinados silenciamentos dentro da escola não propiciavam a criação de uma comunidade engajada de aprendizado. Eis a questão: se aventamos um fazer racializado para a educação escolar, como podemos criar processos de dessegregação (cf. hooks, 2013) que tornam insurgentes as nossas práticas profissionais? Tornando as nossas ações inventivas? Não há uma resposta esquemática, mas pode haver um começo, e como todo bom começo ele deve nos fazer (re)pensar diariamente a nossa maneira de ensinar, independentemente de se tratar de um fazer pedagógico institucionalizado ou não.

A possibilidade de perscrutarmos as metodologias utilizadas em sala de aula nos causou estranheza em diversos momentos. Em um deles, tentando aproximar o ensino ministrado com o possível engajamento coletivo, percebemos as dificuldades de uma professora em criar conexões entre teoria e prática. As suas atitudes nos causavam uma impressão inicial de causa e efeito a respeito de suas habilidades técnicas e da projeção destas à turma. Por conta de seus movimentos repetitivos dentro e fora da sala de aula, corporificados por um visível cansaço, compreendemos que o fato dela inicialmente ternos confundido com estagiárias, além de ter deixado as/os alunas/os livres conosco, confirmava o que muitas/os chamariam de descaso. As ações dela de deixar a atividade no quadro e sair, voltar para corrigi-las sem dialogar, por mais repetitivas que pudessem parecer, eram imperativos que ultrapassavam a situacionalidade daquele espaço e nos remetiam ao lugar dos pressupostos usualmente criados para encapsular sujeitos. Sem dúvida, um dos nossos maiores esforços analíticos naquele espaço era o de nos rever constantemente enquanto profissionais da Educação.

Essa investida nas entrelinhas de nossas subjetividades nos alertou para a necessidade de desconstruirmos convenções socioculturais que engessam a Educação, principalmente a de que professoras/es são as/os únicas/os responsáveis pelas dinâmicas

desenvolvidas em uma sala de aula. Finalizamos essa releitura subjetiva ressaltando a possibilidade de nos olharmos em perspectiva para que assim possamos reconhecer, permanentemente, que toda a comunidade escolar é parte desse processo, auxiliando de modo consubstancial na criação de comunidades engajadas de ensino e aprendizado – prognóstico que se confirmou durante as nossas incursões, sobretudo porque se tornou um caminho possível de não negação da importância de uma educação reflexivo-crítica e transgressiva.

Superando artificialidades raciais na educação escolar

Encerrando o nosso percurso analítico, ainda precisamos falar sobre o caráter artificializado e/ou rarefeito que reveste a conduta da maioria das/os profissionais da Educação ao trabalharem a questão racial no ambiente escolar. Com efeito, percebemos que a artificialização dessas condutas refere-se, majoritariamente, à superficialidade (leia-se: instrumentalização) presente nas escolas no que tange ao debate racial, ou seja, a despeito de haver uma obrigatoriedade curricular nacional para que a temática seja apresentada e aprofundada de acordo com a realidade das/os educandas/os, muitas escolas ainda priorizam relações, linguagens e metodologias assentadas em um processo histórico não conflituoso, cuja concepção formativa enrijece a noção de *igualdade racial* que é manejada, sem contrapô-la a um passado marcado por situações de violência e extermínio e tampouco desafixando-a de datas comemorativas ou livros didáticos¹⁷. Abordar essas relações também diz respeito às vicissitudes de como professoras/es e gestoras/es escolares compreendem os meandros dessa temática.

Autoras como Vera Candau (2012) tem evidenciado tais problemas educacionais ao pontuar o lugar que o Brasil ocupa nesse cenário, como um país que se esforça sistematicamente para manter a defesa e proteção dos direitos humanos e fundamentais em função de um exercício educacional que prioriza o debate racial em seus diversos setores públicos e privados, principalmente porque o descompasso entre a formulação de

¹⁷ Esse debate se aproxima da crítica feita por Zélia Amador de Deus (2019) sobre o processo de diversificação das instituições públicas brasileiras, a exemplo da antiga Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), extinta em 2018. Embora tenha representado um importante “avanço para a elaboração de respostas efetivas às reivindicações históricas das herdeiras e dos herdeiros da deusa Aranã [...] A ausência de um marco legal diminui o poder de ação da Seppir, mesmo no âmbito das políticas públicas em âmbito federal. Se tal já acontece no que tange às políticas a serem executadas pelos órgãos da administração direta, gerenciados pelo poder central, o que não dizer dessa situação nos estados e municípios. As ações existentes nesses locais têm dependido da mobilização e das ações empreendidas pelo fio-ação movimento negro” (p. 171).

políticas públicas e a aplicabilidade delas insiste em caminhar lado a lado retroagindo seus exercícios e efeitos, não à toa mesmo após dezoito anos de promulgação da Lei nº 10.639/03 e treze anos da Lei nº 11.645/08 estas ainda não são uma realidade nacional¹⁸.

O hiato e a falta de dados para avaliar o cumprimento dessas leis são aspectos que afetam diretamente a permanência e o desempenho de estudantes racializados ou pertencentes a grupos étnicos (negras/os, quilombolas, indígenas, ciganos etc.) nas escolas, além de também serem vetores que comprometem sobremaneira a percepção de igualdade (leia-se: equidade de acesso, permanência e oportunidade) em relação às/aos alunas/os brancas/os, sintomas de uma estrutura educacional negacionista. A esse processo, espécie de miopia esquemática, Lélia Gonzalez (2018) chamou de “neurose cultural brasileira”: “Ora, sabemos que o neurótico constrói modos de ocultamento do sintoma porque isso lhe traz certos benefícios. Essa construção o liberta da angústia de se defrontar com o recalçamento” (p. 200), que, no caso da Educação, é o reflexo de um sistema que mina a temática racial ao associá-la a uma ideia essencialista que envolve violência e agressividade (CARVALHO, 2009; RIBEIRO, 2016).

Seguindo as pistas de Marília Carvalho (2009) e Alan Ribeiro (2016), cabe-nos lançar mão de um questionamento que oportuniza uma reflexão consubstanciada do que estamos aventando sobre a possibilidade de exercitar fazeres escolares disruptivos e não depositários em relação à temática racial, a saber: quais os campos de reflexão e ação que professoras/es e gestoras/es escolares manejam quando se referem a sujeitos racializados ou pertencentes a grupos étnicos (negras/os, quilombolas, indígenas, ciganos etc.)?

Para respondermos a essa pergunta, destacamos a seguir a fala da diretora (D) e de uma professora (P). Ao serem questionadas por nós sobre como abordavam as relações raciais na escola, elas responderam:

Sempre estou fazendo atividades dos livros com eles [alunas/os], me preocupo em demonstrar que essas atividades são importantes no seu cotidiano. Sempre estou usando os livros de historinhas sobre essa temática, assim como envolvo todos nos eventos da escola que promovem esse diálogo com as famílias e a comunidade. (P, entrevista, 15/11/2018, Belém).

¹⁸ No contexto paraense, especificamente de duas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Fundamental, localizadas em um bairro de “periferia” da cidade de Ananindeua (RMB), um dos agravantes para a materialização desse descompasso refere-se à organização de uma dinâmica escolar baseada no “princípio da contradição, pois as relações ali estabelecidas produzem-na na referência de suas funções sociais e de sua vida própria. Desse modo, os atores sociais constroem relações e desenvolvem suas práticas a partir da dinâmica e interpretações que conseguem empregar no espaço escolar” (SANCHES, 2006, p. 209-210).

A diretora: “A escola é o lugar onde devemos praticar o diálogo do respeito, por isso colocamos no nosso programa pedagógico eventos que falem desse tipo de respeito uns com outros e nas horas pedagógicas sempre oriento minhas professoras a abordar cotidianamente essa questão” (D, entrevista, 15/11/2018, Belém).

Se argumentamos anteriormente que a escola é a primeira arena (pública) para o debate sobre a temática racial, significa dizer que a função desta instituição também reside no fato dela criar em nós uma concepção de mundo antagônica entre comportamento e aprendizado, justamente porque na maioria das vezes são criadas barreiras que impedem que posturas exteriores à escola sejam disseminadas e/ou aceitas em uma sala de aula. É como se a escola devolvesse para a sociedade uma concepção originária de existência. Este é, sem dúvida, um dos nossos pontos centrais de reflexão.

Na prática, recorrendo a um fenômeno social contemporâneo como o *bullying*, é possível perceber a materialidade desse movimento que tanto oblitera a temática racial do campo escolar quanto retém para si tal protagonismo a toda sorte de justificativas. Esse movimento, em alguns casos, tende a equiparar *bullying* e racismo colocando os dois fenômenos sociais em um mesmo conteúdo ou discurso. Embora ambos agridam física e psicologicamente por meio de ofensas, humilhações e violações de direitos, precisamos compreender que há uma linha tênue que os separa. Basicamente, um deles é de ordem psicológica (o *bullying*) e o outro é ideológico e estrutural (o racismo) (JULIÃO, 2018).

Retomando a pergunta anterior (sobre os campos de reflexão e ação criados por gestoras/es e professoras/es) e tentando respondê-la, temos o seguinte cenário local: o currículo da escola que fizemos a pesquisa confirma esses dados, tendo em vista que o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) era composto por vários eventos como festas familiares, Páscoa, Natal, entre outros, ao invés da inserção de projetos que envolvessem a temática racial¹⁹. Esse cenário nos permitiu compreender como eram manejadas a teoria e a prática no que concerne aos silenciamentos e possíveis confusões temáticas sobre o desenvolvimento do debate racial, reforçando a necessidade da constituição de fazeres menos afeitos a concepções produtivistas e instrumentais de ensino, que não correspondem apenas à falta de materiais e/ou de procedimentos pedagógicos, mas

¹⁹ É importante ressaltar que esse modelo sistemático advém do contexto de surgimento do PPP no Brasil, nos anos 1990, sendo para o projeto neoliberal atual uma forma de organizar a escola para torná-la mais produtiva. A esse respeito, consultar: Maria Sanches (2006).

também ao modo como lidamos com os nossos problemas e, mais que isso, de como pessoalizamos os espaços públicos.

As dificuldades para implementação dessas políticas curriculares, se devem mais a história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. (SILVA, 2007, p. 500).

O “outro” racializado, em minúsculo por se tratar de uma concepção antagonista, simplesmente o “outro” sem humanidade, continua sendo um dos nossos maiores problemas porque coloca em evidência permanente a separação entre sujeito e objeto, em uma sociedade na qual determinadas categorias de análise tornam-se cada vez mais difusas quando associadas a existências em situação de marginalidade; gênero, sexualidade, etnia, raça/cor, nacionalidade e regionalidade, por exemplo, são uma diferença “outra”. Ressaltamos: somos um povo marcado pela ideia de que a cor de pele branca, a heterossexualidade e o cristianismo, para citarmos apenas alguns tropos, são os únicos modelos aceitáveis, mesmo correndo o risco de (re)produzirmos mais preconceito e, conseqüentemente, racismo.

Nesse sentido, consideramos que provocar fazeres racializados na educação escolar são caminhos necessários para quebrarmos o círculo de subalternização do sujeito negro brasileiro, uma vez que seu estatuto ontológico de ser humano ainda esbarra em uma difícil tarefa de afirmação muito mais de cunho etno-semântico e político-ideológico do que biológico (MUNANGA, 2004).

Esse é um exercício, tal como pontuou Petronilha Silva (2007), que requer de professoras/es e gestoras/es a constituição de posicionalidades que: valorizem a nossa ancestralidade afrodiaspórica; localizem a nossa história a partir de um passado violento e genocida marcado na pele e na alma da população negra; não neguem que vivemos em uma sociedade racista; atentem para a não redução do debate racial às questões de ordem econômica; e desconstruam a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. A educação escolar precisa criar estratégias de promoção de currículos, metodologias e pedagogias questionadoras nas quais a expressão da diferença protagonize as ações educacionais e a temática racial oportunize a criação de currículos sintonizados diretamente com a realidade desigual do país.

Considerações finais ou sobre mudanças que contestam não-mudanças

Em tempos pandêmicos onde desigualdades socioestruturais são acirradas e escancaram problemas que costumamos negar, a possibilidade de propormos um fazer racializado para a educação escolar é, sobretudo, uma necessidade de reparação histórica, isto é, uma forma de contestar persistências e não-mudanças que criam marcas indelévels sobre um passado de violência e genocídio da população negra e de grupos étnicos marginalizados.

Tentando contribuir para o desenvolvimento desse debate, nossas análises buscaram problematizar a manutenção de estruturas arbitrárias de convivência (simbólicas e materiais) - entre alunas/os, professoras/es e gestoras/es escolares – relacionadas aos processos de escamoteamento da temática racial no âmbito da educação escolar, situadas especificamente em uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental de Belém (PA).

Concluimos a pesquisa apontando para um prognóstico diretamente associado à forma como são constituídas as linguagens e percepções (leia-se: as maneiras de ser, estar e fazer) acerca da temática racial na educação escolar, qual seja: o caráter naturalista, difuso e rarefeito que instrumentaliza a relação binomial indivíduo-sociedade a ponto de fazer dela um componente retórico e artificializado que subjuga/culpabiliza diferenças, tornando-as rígidas e depositárias de uma exterioridade caricatural. Para a validação desse raciocínio, é muito mais conveniente dizer quem o outro é e não reconhecê-lo como parte integrante da sociedade.

Essa exterioridade nos informou que os processos de transfronteirização sociocultural acerca da interseção ou não entre educação escolar e relações raciais influenciam diretamente a aderência a não-mudanças e a posterior contestação destas (o contrário não é verdadeiro). Isso significa que uma escola não pode ser considerada racista simplesmente porque ela existe, mas pelo jogo de forças interiores e exteriores, e vice-versa, que perpetuam um discurso racista, interferindo na constituição identitária de toda a comunidade escolar, principalmente do sujeito que está vivenciando uma transição de ciclo escolar e, portanto, de convívio, como foi o caso de nossas/os interlocutoras/es – alunas/os do 5º ano do Ensino Fundamental.

Com base nos argumentos apresentados, constatamos que a produção e o desenvolvimento de fazeres racializados para a educação escolar é mais do que um movimento analítico situacional, trata-se de um projeto social disruptivo e não depositário que para ser colocado em prática necessita exercitar diariamente a: historicização de

sujeitos; coextensividade e corresponsabilidade de suas práticas; interseção entre fatores político-econômicos e socioculturais locais e exteriores; desinstrumentalização de artificialidades sistêmicas e terminológicas; e despessoalização do espaço público. É importante lembrar que esses pontos não são um manual, mas formas de reflexão e ação que devem ser adaptadas a cada realidade, propiciando, sobretudo, engajamento em toda a comunidade escolar.

No campo específico da educação escolar, esse é um projeto que busca contribuir para a autoavaliação contínua de alunas/os, professoras/es e gestoras/es escolares, uma vez que precisamos romper com narrativas coloniais baseadas na persistência de estruturas monolíticas e desiguais. Se a racialização da educação escolar é um caminho para rompermos e contestarmos essas estruturas, podemos afirmar que a sua pavimentação tonificará a organização política cotidiana das/os que continuam alijadas/os do acesso digno a direitos fundamentais como a saúde e educação, tornando os sujeitos cada vez mais participativos, protagonistas de suas histórias e vivências e coletivamente posicionados.

Em tempos onde existências e corporalidades negras são novamente perseguidas, violentadas e assassinadas por carregarem em si o peso de uma “culpa” secular, propositalmente espetacularizada com vistas a marcar “lugares” sociais específicos para sujeitos brancos e negros, é fundamental construirmos coletivamente um projeto racializado para a Educação, especialmente para que possamos compreender a produção dessa violência como um campo de atuação corporal atravessado e negociado não mais por uma relação em que a diferença de posicionamento e posicionalidade direcione a ação, mas onde essa mesma diferença seja um vetor para materializar a própria vida. Não é demais lembrarmos: quando negras/os são caladas/os e mortas/os pelas mãos do opressor, o que lhes resta, certamente, é se rebelar.

Referências:

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; ABADE, Flávia Lemos. *Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e Formação para a Cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2013.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. Geopolítica da mestiçagem. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 11, 1985, p. 49-63. Disponível em: <https://www.academia.edu/43200017/Geopol%C3%ADtica_da_Mesti%C3%A7agem>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

AMADOR DE DEUS, Zélia. *Ananse tecendo teias na diáspora: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse*. Belém: Secult/PA, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, 2012, p. 715-726. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

CARVALHO, Marília Pinto. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONRADO, Mônica Prates. A questão racial no Brasil sob a perspectiva de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes. *Humanitas*, Belém, v. 20, n. 1/2, 2004, p. 83-98. Disponível em: <https://www.academia.edu/40505940/A_QUEST%C3%83O_RACIAL_NO_BRASIL_SOB_A_PERSPECTIVA_DE_GILBERTO_FREYRE_E_FLORESTAN_FERNANDES>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

DUMONT, Louis. *O individualismo. Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1983.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, v. 1-2, 1978.

FONSECA, Claudia. Direitos Humanos, diversidade cultural e diálogo. In: IV Semana de Antropologia: *Cidadania e o (re)conhecimento do outro*, Universidade Católica de Goiás, agosto, 1999. Disponível em: <<http://files.claudialwfonseca.webnode.com.br/200000055-f0352f0b3d/Direitos%20humanos%2C%20diversidade%20e%20di%C3%A1logo%2C%201999.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

FREIRE. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 1933.

FREYRE. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

GILROY, Paul. *Entre campos: nações, cultura e o fascínio da raça*. São Paulo: Annablume, 2007.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GROSSI, Miriam Pillar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmen (Orgs.). *Ensino de antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além fronteiras*. Blumenau: Nova Letra, 2006.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). *Atlas da violência 2020*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/200826_r1_atlas_da_violencia.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2021.

JULIÃO, Luanda. Escolas ainda confundem racismo com bullying. *Justificando*, 2018. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2018/07/16/escolas-ainda-confundem-racismo-com-bullying/>>. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAO-MONTES, Agustin. Sin Justicia étnico-racial no hay paz: las afro-reparaciones en perspectiva histórico-mundial. In: ROSERO-LABBÉ, C. M.; BARCELOS, L. C. (Eds). *Afro-reparaciones: Memórias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES), 2007, p. 131-154.

MARX, Anthony. A construção da raça e o Estado-Nação. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 29, 1996, p. 9-36.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Caderno de Letras da UFF*, Rio de Janeiro, n. 34, 2008, p. 287-324. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

MORENO, Ana Carolina. *Um quarto das escolas públicas não aborda o racismo em atividades extras na sala de aula*. Portal G1, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/um-quarto-das-escolas-publicas-nao-aborda-o-racismo-em-atividades-extras-na-sala-de-aula.ghtml>>. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos*

Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004, p. 51-66. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

O COMBATE ao racismo passa pela escola. *Todos Pela Educação*, 2018. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-combate-ao-racismo-passa-pela-escola/#:~:text=Mesmo%20ap%C3%B3s%2013%20anos%20do,brancos%20e%20negros%20no%20Brasil.&text=Os%20resultados%20indicaram%20que%2030,Fundamental%20antes%20dos%2016%20anos>>. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

OLIVEIRA, Tory. *Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil*. Portal Geledés, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil/?gclid=CjwKCAiAi_D_BRApEiwASslbJ2zIe1fQO1n9BO3XAo2fc-XJxV2FiTmnXkRZZV9GibiZDoH8xV07XBoCogIQAvD_BwE>. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

PANTOJA, Laura Cristina Monte Palma. *Mercado de São Brás e seu entorno: tramas e sentidos de um lugar*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Pará, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6756/1/Dissertacao_MercadoSaoBras.pdf>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

PNAD Contínua Trimestral: desocupação cresce em 10 das 27 UFs no 3º trimestre de 2020. *Agência de Notícias IBGE*, 2020. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29519-pnad-continua-trimestral-desocupacao-cresce-em-10-das-27-ufs-no-3-trimestre-de-2020#:~:text=A%20taxa%20de%20desocupa%C3%A7%C3%A3o%20do,2019%20\(11%2C8%25](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29519-pnad-continua-trimestral-desocupacao-cresce-em-10-das-27-ufs-no-3-trimestre-de-2020#:~:text=A%20taxa%20de%20desocupa%C3%A7%C3%A3o%20do,2019%20(11%2C8%25)>. Acesso em: 19 de jan. de 2021.

RELATÓRIO da ONU diz que Brasil tem racismo institucional. **Portal Geledés**, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/relatorio-da-onu-diz-que-brasil-tem-racismo-institucional/?gclid=CjwKCAiAi_D_BRApEiwASslbJ8uf5HAqfjD9p6QxcX2TYJ0-dYIJwWWuFSvi3u6jnF89q35czps3khoC6DMQAvD_BwE>. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. *Jogos de ofensas: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17082016-165848/publico/ALAN_AUGUSTO_MORAES_RIBEIRO_CORRIGIDA.pdf>.

Acesso em: 20 de mar. de 2021.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANCHES, Maria do Socorro Rayol Amoras. *Tecendo fios entre a participação da criança e a gestão da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Pará, 2006. Disponível em: <<http://www.ppgss.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2006/Tecendo%20fios%20entre%20a%20participa%C3%A7%C3%A3o%20da%20crian%C3%A7a%20e%20a%20gest%C3%A3o%20da%20escola%20p%C3%ABlica.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. A antropologia e a teoria do branqueamento da raça no Brasil: a tese de João Baptista de Lacerda. *Revista do Museu Paulista*, São Paulo, n. XXX, p. 81-98, 1985.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano, XXX, n. 3, v. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VIOLA, Daniela Teixeira Dutra. *O momento-limite conceitual: um estudo sobre as implicações sociais e subjetivas do saber na passagem adolescente*. Tese (Doutorado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A9GLDZ/1/tese_daniela_viola.pdf>. Acesso em: 20 de mar. de 2021.

Recebido em 21 de janeiro de 2021

Aceito em 16 de abril de 2021

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

Práticas de uma escola de Educação Infantil: uma proposta para a diversidade

Simone dos Santos Pereira

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Universidade de São Paulo

RESUMO

As problematizações em torno dos projetos educacionais brasileiros indicam que há currículos mais conservadores e outros para a diversidade. Esta pesquisa etnográfica apresenta um conjunto de ações de um currículo progressista a partir da proposta de uma escola de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Essa unidade educacional passou a realizar práticas pedagógicas com matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas no centro de sua proposta curricular. O objetivo central do estudo é circunscrever os saberes mobilizados pelas professoras para a organização de tal currículo. As experiências etnográficas e as entrevistas com as educadoras indicam um trabalho coletivo e intenso de estudos, de planejamento e de concretização de ações. As educadoras apontam que o projeto foi construído e se mantém devido a sua importância no processo de constituição da identidade de todas e todos da comunidade escolar.

Palavras-chave: Antropologia e Educação; Educação Infantil; Projeto Político Pedagógico; Relações étnico-raciais.

Practices of an Early Childhood Education School: a proposal for diversity

ABSTRACT

The issues around Brazilian educational projects indicate that there are some conservative and some pro-diversity curriculum. This ethnographic research presents a set of actions of a progressive curriculum based on the proposal of an Early Childhood Education school in the city of São Paulo. This educational unit started to carry out pedagogical practices with African, Afro-Brazilian and indigenous at the center of its curricular proposal. The main objective of this study is to circumscribe the knowledge mobilized by the teachers to organize such a curriculum. The ethnographic experiences and the interviews with educators indicate collective and intense work of studies, planning and implementation of actions. The educators point out that the project was built and is maintained due to its importance in the process of constituting the identity of everyone in the school community.

Keywords: Anthropology and Education; Early Childhood Education; Pedagogical and Political Project; Ethnic-racial relations.

Prácticas de una escuela de educación infantil: una propuesta para la diversidad

RESUMEN

Los problemas que rodean los proyectos educativos brasileños indican que hay planes de estudio más conservadores, mientras hay otros para la diversidad. Esta investigación etnográfica presenta un conjunto de acciones de un currículo progresista basado en la propuesta de una escuela de Educación Infantil de la ciudad de São Paulo. Esta unidad educativa comenzó a realizar prácticas pedagógicas con pueblos africanos, afrobrasileños e indígenas en el centro de su propuesta curricular. El objetivo principal del estudio es circunscribir los conocimientos movilizados por las docentes para dicho currículo. Las experiencias etnográficas y las entrevistas con las educadoras indican un trabajo colectivo e intenso de estudios, planificación y ejecución de acciones. Las profesoras señalan que el proyecto se construyó y se mantiene debido a su importancia en el proceso de constitución de la identidad de todas y todos de la comunidad escolar.

Palabras clave: Antropología y Educación; Educación Infantil; Proyecto Político Pedagógico; Relaciones étnico-raciales.

Currículo e proposta pedagógica

A escolha de todo e qualquer projeto educacional traz consigo uma relação desigual de poder que privilegia alguns saberes em detrimento de outros (SILVA, 1999). O conhecimento considerado importante para o currículo está intrinsecamente relacionado aos valores considerados ideais por aqueles que promulgam as leis.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias sociais educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 1999, p. 15)

Enquanto sistema centralizado de poder, tanto o saber quanto o controle sobre o saber podem ser utilizados “como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão de bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos” (BRANDÃO, 1981, p. 11). Se a Educação ajuda a pensar e criar tipos de seres humanos, de cultura e de sociedades (BRANDÃO, 1981), o que ela e o currículo da instituição escolar devem conter?

No Brasil, de forma geral, o currículo proposto pelos campos político e administrativo é planejado pelas etapas de ensino, áreas do conhecimento, competências e habilidades, avaliações nacionais e internacionais, entre outras, a partir de um modelo tradicional e conservador de ensinar/ transmitir conteúdos, uma *educação bancária* nas palavras de Paulo Freire (1987). Essas concepções de ensino estão antropológica, histórica, pedagógica e psicologicamente marcadas ao considerar as/ os estudantes “caixas vazias”. Nesse sentido, devem ser socializadas/ os para se tornar uma/ um adulta/ o homogeneamente ideal, ou seja, estão sempre subordinadas/ os a um constante “vir a ser”. Os sistemas educacionais envolvem ainda ranqueamento do desempenho das/ os estudantes e das escolas, bônus de produtividade para as/ os professoras/ es, pontuação na carreira docente, entre outras classificações, hierarquias e produção de desigualdades.

Por outro lado, há eventualmente uma ou outra ideia, essa ou aquela lei que fura as sedimentações do controle do Estado, oferecendo à comunidade escolar outras possibilidades de vivenciar os marcadores sociais da diferença, sejam eles de classe, de raça, de gênero, de religião, etc. Por marcadores sociais compreendemos que são

sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais. Em termos de raça, por exemplo, os indivíduos podem ser classificados como negros ou brancos, morenos ou mulatos, asiáticos ou indígenas. Cada uma dessas categorias de classificação está associada a uma determinada posição social, possui uma história e atribui certas características em comum aos indivíduos nela agrupados. (ZAMBONI, 2014, p. 13-14)

Cada estado ou município é responsável por organizar parâmetros gerais em suas esferas de atuação. Esses podem se alinhar a políticas educacionais mais ou menos excludentes. Entre as propostas dos distintos domínios é possível ressaltar positivamente as orientações normativas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo, que desde 2014 propõe um currículo descolonizador para as práticas pedagógicas da Educação Infantil. De acordo com o documento *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (2015), descolonizar o currículo significa

dar visibilidade aos atores, culturas e conhecimentos, pouco ou nada visíveis, como as culturas africanas, as culturas populares, indígenas, migrantes de igual maneira, as crianças e as mulheres, desnaturalizando assim as hierarquizações e estratificações por idade, gênero, raça, formas corpóreas e sexualidade, a fim de construir possibilidades de superação das dramáticas desigualdades que marcam a vida de toda a sociedade, incluindo bebês e crianças. (SME, 2015, p. 10-11)

A orientação *Currículo da Cidade – Educação Infantil* ressalta a importância de se considerar todas as formas de ser criança.

Ingressar numa escola de Educação Infantil significa aprender a conviver na esfera pública, reunir-se com outras crianças e adultos, participar de distintos universos materiais e simbólicos, compartilhar diversidades e constituir perspectivas comuns a partir de pontos de vista singulares. (SME, 2018, p. 21)

Embora toda e qualquer escola possa ser um espaço de disputa e de enfrentamento ao projeto educacional massificado e hegemônico, são poucas as que efetivamente ocupam essa arena. Mesmo na cidade de São Paulo, com uma proposta de educação multicultural, é notório que muitas unidades educacionais ainda não se adequaram a esses parâmetros.

Em algumas ocasiões é possível encontrar espaços que criaram um projeto, definido por escolhas políticas e pedagógicas realizadas no chão da escola pelas pessoas que a ocupam, considerando as condições concretas das crianças que ali estão. A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Carolina Maria de Jesus, com quem aqui dialogamos, é certamente uma delas.

Os princípios norteadores da EMEI estão em consonância com dois documentos da Secretaria Municipal de Educação: a *Orientação Normativa nº 01: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares* (SME, 2014) e o *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SME, 2015). Eles baseiam a compreensão de infância, de criança e de Educação Infantil no trabalho da escola. Também direcionam o olhar sobre o currículo, a proposta política pedagógica e o papel das/ os diferentes atrizes e atores da comunidade escolar.

Os documentos, assim como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEI, compreendem a infância como uma “construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade” (SME, 2015, p. 11). Nesse sentido, “reconhecer as crianças como sujeitos produtores de culturas, capazes de influenciar e tomar decisões, competentes em sua relação com o mundo, implica em uma mudança de atitude dos adultos que se relacionam com elas.” (EMEI, 2018, p. 22)

As educadoras desenvolvem ações que privilegiam a escuta das crianças. Em um processo dialético, as descobertas são utilizadas para criar novas ações que contemplem suas necessidades, desejos e interesses, levando em conta outras dimensões da Educação Infantil tais como o cuidar, o educar e o brincar. Assim, o trabalho dessa unidade escolar é desenvolvido com e para as crianças de forma que essas sejam o centro do projeto e da prática pedagógica.

As atividades no cotidiano escolar, de acordo com os documentos oficiais, também devem envolver o acompanhamento do crescimento das meninas e dos meninos nas elaborações de “suas hipóteses e conhecimento do mundo, não se restringindo a um rol de comportamentos desejados, mas sim como fundamento da ação educativa que parte da valorização da criança em suas manifestações” (SME, 2014, p. 22). Tais concepções são desafiadoras, levando em conta as construções históricas de naturalização de ações adultocentradas nas relações com as crianças.

Essa proposta de currículo busca

romper com as marcas do ‘currículo colonizador’ que historicamente privilegiou a perspectiva europeia, masculina, adulta, elitista da construção do conhecimento. Uma perspectiva que privilegia um único modo de olhar e produzir conhecimento e, portanto, se constrói de forma unilateral e parcial, desconsiderando outras culturas, outras formas de ver e construir conhecimento. (SME, 2015, p. 10)

A EMEI, desde 2014, objetivando descolonizar e democratizar as práticas pedagógicas, realiza um trabalho com foco na diversidade cultural e na igualdade priorizando, no cotidiano escolar, estudos (tanto por parte das/ os adultas/ os, quanto das crianças) dos povos africanos, afrobrasileiros e indígenas. Essa metodologia envolve reflexões teóricas escolhidas e debatidas no Projeto Especial de Ação¹ (PEA) “(Re) Descobrimos Infâncias e Transformando Práticas: a Educação Etnicorracial, o Respeito à Diversidade e a Promoção da Igualdade na Educação Infantil”. É importante destacar que a metodologia foi consolidada devido a um trabalho minucioso e contínuo das educadoras da escola².

Por ter objetivos específicos que envolvem o respeito aos diversos modos de ser criança e o enfrentamento das desigualdades, algumas famílias não compreendem por que suas crianças não se alfabetizam na EMEI. Não é objetivo da Educação Infantil em geral e nem dessa unidade escolar em particular alfabetizar as crianças. A etapa definida como *pré-escola* serviu durante muito tempo como preparação para a escolarização que se iniciava formalmente no Ensino Fundamental. Naquele período, as ferramentas, as estratégias e as práticas pedagógicas da pré-escola iniciavam o processo de alfabetização. Ainda que essa concepção não conste dos documentos oficiais das últimas décadas, tanto aqueles da federação³ quanto os do município⁴, muitas pessoas (familiares e educadoras/ es) ainda compreendem o papel da Educação Infantil dessa forma, questionando o porquê da EMEI não alfabetizar. As professoras da unidade escolar tentam argumentar explicando,

¹ A portaria nº 901/ 2014 resolve, em seu Art. 1º, que “– Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas”. Disponível em: <http://sedin.com.br/new/index.php/portaria-dispoe-sobre-os-projetos-especiais-de-acao-pea/>. Acesso em: 20 mai 2021.

² Isso implica que, mesmo que haja mudanças na gestão ou no quadro docente, o projeto continue o mesmo.

³ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Plano Nacional de Educação (2014), Base Nacional Comum Curricular (2017), entre outros.

⁴ Orientação Normativa (2014), Currículo Integrador (2015), etc.

ao longo do ano letivo, que o processo de alfabetização é de responsabilidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outra dificuldade que se apresenta entre as famílias e a escola é em relação à frequência da criança. “A Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos” (BNCC, 2017, p. 34). Algumas famílias têm dificuldade em compreender que a matrícula, a permanência e a frequência de 60% são obrigatórias nessa etapa. Da mesma forma, as educadoras explicam para as famílias a norma sempre que necessário.

A finalidade da EMEI, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, é

estar a serviço das múltiplas formas de ser da criança e voltada para o atendimento de suas necessidades e características de desenvolvimento e educação, independente de gênero, etnia, cor, situação sócio econômica, credo religioso político e quaisquer formas de preconceito e discriminações. (EMEI, 2018, p. 9)

Dessa forma, e em conformidade com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a EMEI oferta, desde 2014, um currículo que

emerge e se concretiza a partir dos encontros como acontecimentos dialógicos entre culturas, histórias, representações e narrativas, que congregam diversas etnias, gêneros, faixas etárias, gerações sendo traduzidas em ações que envolvem a criança no seu dia a dia, portanto como algo vivo e dinâmico, não havendo assim, possibilidade de desvinculá-lo da vida. (EMEI, 2018, p. 33-34)

Tal proposta demanda uma equipe pedagógica pesquisadora, uma vez que o aprofundamento conceitual de práticas descolonizadoras requer avaliação, pesquisa, reflexão, proposição, experimentação de ações concretas com a comunidade escolar... Por vezes, tais ações exigem que cada educadora reveja suas próprias práticas pedagógicas, aprofundando o olhar para o respeito à diversidade cultural, à igualdade e à uma educação antirracista. Esse processo ocorre nos horários coletivos de estudo da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), que na EMEI é realizada três vezes por semana com 1h30m de duração cada encontro.

Durante a pesquisa etnográfica com observação participante em todos os tempos e os espaços da escola, nos deparamos com a complexidade dessa proposta pedagógica. Questionamo-nos sobre como se deu a mudança do currículo, implementação e permanência até a atualidade. Apresentamos aqui a compreensão de algumas educadoras sobre tais questões.

Travessias de professoras da Educação Infantil

Com o objetivo de desvelar como surgiu essa proposta de Projeto Político Pedagógico, entrevistamos as professoras⁵ questionando: “*Como e por que se deu a mudança do currículo?*” e “*Por que esse projeto se manteve desde então?*”. Consideramos explorar, neste estudo, as escolhas da centralidade nas questões étnico-raciais nas práticas a partir do ponto de vista das professoras.

As entrevistas, com cinco professoras, foram gravadas em áudio, transcritas, textualizadas e *transcriadas*. A *transcrição*, de acordo com Marcela Boni Evangelista, é um recurso interdisciplinar com origem nos estudos de tradução. É um dos modos de passar a entrevista oral para a escrita, tendo como base o compromisso com as ideias. Deixar o texto final com uma transcrição literal “em nada teria relação com o respeito ao sentido conferido à mensagem que se deseja disseminar” (EVANGELISTA, 2010, p. 176).

Após a *transcrição*, o texto final foi enviado para cada professora a fim de que elas validassem a entrevista e a *transcrição*. Elas puderam realizar qualquer tipo de alteração. Pouquíssimos arranjos foram feitos e todas as entrevistas foram autorizadas.

Neste artigo, apresentamos as narrativas imbricadas com outros documentos, tais como: dados estatísticos, literatura, pesquisas acadêmicas, etc. Incluiremos nas análises algumas situações registradas durante a etnografia na EMEI.

Por quê? Porque...

Desde 2014, as educadoras têm optado pelo estudo e pelo ensino de questões sobre o continente Africano, as afro-brasilidades e o indigenismo no cotidiano escolar. Elas mobilizam conhecimentos para ajudar na construção de uma sociedade mais democrática,

⁵ Entre o ano da mudança do currículo e o ano em que essas entrevistas foram realizadas, oito professoras ainda lecionavam na escola. Convidamo-las ao diálogo e cinco delas se interessaram em narrar suas impressões.

igualitária e inclusiva. Por esse motivo indagamos inicialmente: “*Como e por que se deu a mudança do currículo na EMEI?*”. Destacamos, a seguir, trechos das entrevistas realizadas.

As professoras mencionaram que a escola, de alguma forma, já trabalhava com questões étnico-raciais e de diversidade.

Eu acho que a escola já vinha numa perspectiva de trabalhar a diversidade, num âmbito muito mais amplo e menos focado. (Yoko⁶, set. 2017)

Na verdade, as questões étnico-raciais sempre permearam o currículo, mas eu confesso que não com a mesma ênfase que é dada de uns anos para cá. (Lisa, set. 2017)

O dado é relevante na medida em que se pode encontrar inúmeras escolas sem um Projeto Político Pedagógico próprio. Muitas vezes educadoras/ es e gestão não se organizam (pelos mais diversos motivos e relações desiguais de poder) para refletir acerca de concepções de educação e particulares ao espaço escolar. Esses casos não excluem a possibilidade de projetos realizados individualmente ou por grupos de professoras/ es.

O fato da EMEI já realizar atividades que tangem a diversidade e as relações étnico-raciais demonstra interpretações sensíveis aos problemas relevantes na sociedade brasileira.

Acho que o ponto de partida foi a patrona da EMEI. Quando a gente estava estudando sobre ela, a gente percebeu que sua história de vida tinha muitas coisas em comum com o que a gente presenciava aqui na comunidade (Lisa, set. 2017).

Para Lisa, o processo iniciou com os estudos realizados sobre a patrona Carolina Maria de Jesus, uma importante escritora brasileira negra, e mais precisamente com a leitura de seu primeiro livro “Quarto de despejo”, em que relata seu dia a dia em uma favela. Com uma escrita direta, a autora narra as violências concretas e subjetivas com os/ as outros/ as, entre eles a miséria e a fome. A fome, personagem indesejável e inseparável da patrona autora, mesmo décadas depois, ainda aflige o cotidiano de muitas famílias. As

⁶ Os nomes das pessoas foram trocados, seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, de acordo com a Associação Brasileira de Antropologia (www.portal.abant.org.br). As próprias professoras escolheram seus pseudônimos. Agradecemos imensamente a todas as educadoras da escola e, em especial, àquelas que participaram dessa pesquisa.

descrições das experiências (*da, na e*) com a favela fizeram com que as professoras as relacionassem com aquelas vividas pelas famílias frequentadoras da EMEI.

O PPP aponta que o bairro no qual a escola está localizada retrata no micro espaço as desigualdades da sociedade brasileira. Em meio às disparidades estão a de moradia, evidenciadas no contraste entre as comunidades e os condomínios fechados de alto padrão. A pesquisa realizada no início de cada ano letivo com as famílias apresenta dados que indicam a precarização de habitação uma vez que 23% das famílias residem nas comunidades e 42% moram de aluguel (nas comunidades ou fora delas).

Nos dados, também é possível perceber pontos relacionados ao debate das relações de gênero: 34% das crianças vivem apenas com a mãe, 65% das mães trabalham fora de casa; a questões das relações raciais: embora a escola tenha predominância de crianças negras (pardas e pretas), apenas 51% das crianças foram assim identificadas por seus familiares; questões educacionais: entre as mães e pais que declararam o grau de escolaridade, mais de 35% não concluiu a Educação Básica. Ainda que não tenhamos os dados da década dos anos relatados pela escritora, é possível perceber a alta vulnerabilidade social nos tempos de ambos os grupos.

Ao estudar a obra e a vida de Carolina Maria de Jesus nos horários coletivos, as educadoras, considerando as desigualdades de classe, de raça, de gênero, etc., problematizaram tais questões para que: i. a comunidade escolar refletisse sobre direitos sociais; ii. não fossem acentuados os estigmas e os preconceitos; iii. as crianças não aceitassem o modo como são sujeitadas em relação a esses marcadores sociais, iv. repensassem as estruturas sociais de forma a contestar as ideias colonizadoras, entre outras questões.

Eu acho que tudo mudou a partir do governo do presidente Lula, no momento em que eles começaram a ter um novo olhar tanto para a questão indígena quanto para a questão afro. Houve então a criação das leis para que as escolas pudessem se adequar e refletir sobre os prejuízos que essas comunidades tiveram ao longo da história brasileira. Então, isso tudo ocorreu porque vieram mudanças lá de cima. Para repensar a história foram criados vários materiais, a gente achou bastante bacana, acabou se aprofundando e colocando em prática.
(Mariana, out. 2017)

O que mais tocou Mariana no processo da mudança do currículo foi a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que versa sobre o ensino de matrizes africanas na Educação Básica. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 incluiu a obrigatoriedade do ensino das matrizes

indígenas brasileiras. As leis tornam público o reconhecimento por parte do governo das atrocidades cometidas contra esses povos desde a invasão europeia ao território nomeado Brasil⁷.

Embora a eficácia vigente do ensino a partir da Lei n 11.645/2008, a professora questiona a efetividade da lei nas demais escolas: se há marginalização e desigualdade com pretos, pardos e indígenas, se as leis foram promulgadas, se houve criação de materiais pedagógicos e oferta de cursos na formação inicial e continuada, por que essas questões não estão sendo tratadas amplamente no país⁸? A professora explica que

em muitas escolas eles [os professores, coordenadores e diretores] sabem da existência da lei, mas ela é ignorada. Eles trabalham no mês de novembro o Novembro Negro, ou, de repente, no mês de abril falam um pouquinho sobre a questão indígena. (Mariana, out. 2017)

Pesquisas de distintas partes do território nacional indicam que a ausência da efetivação da legislação gira em torno de outro ponto a ser considerado: o financiamento da Educação. Não foram criados materiais diversos para dar suporte concreto às escolas, cursos de formação continuada⁹, a inclusão da disciplina de relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, entre outras ações que poderiam favorecer tal implementação.

Também há atritos com as políticas públicas tais como o cancelamento de programas que contribuem diretamente com esses enfrentamentos: Leituração¹⁰, fechamento de salas de leitura, entre outros cortes nos investimentos em Educação no Brasil. Esses cortes são normalmente justificados por uma crise econômica que afeta os

⁷ É importante ressaltar que no processo que culminou nas promulgações das leis houve muitas batalhas realizadas pelos movimentos negros e indígenas no país nas últimas décadas. Para mais detalhes ver Raquel Bakke (2011), Nilma Lino Gomes (2017), Tamires Cristina dos Santos (2019).

⁸ O Ministério da Educação divulgou que de acordo com o Censo Escolar de 2017 há na Educação Básica 184,1 mil escolas. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>. Acesso em: 20 mai 2021.

⁹ A formação continuada pode ocorrer em diversos âmbitos (entes da federação, público alvo, etapas de ensino, etc.).

¹⁰ O projeto, lançado em 2014, objetivava difundir e estimular a leitura, distribuindo um acervo anualmente no mês de novembro para 1.706 Unidades Educacionais e 46 bibliotecas com produção literária africana, afro-brasileira, *de* e *sobre* os povos indígenas, de povos imigrantes e da América do Sul. O programa iniciado na gestão do prefeito Fernando Haddad (Partido dos Trabalhadores - PT) foi cancelado em 2018 na gestão de Bruno Covas (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB).

cofres públicos. Como mencionado por Darcy Ribeiro há mais de quarenta anos¹¹ e, infelizmente ainda muito atual, “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa”.

Nessa EMEI, as educadoras escolheram estudar e problematizar essas questões para desconstruir conceitos enraizados no individual e no coletivo, no ensino e no convívio social, com as crianças e com as/ os adultas/ os. O trabalho é, por vezes, conflituoso. Os discursos sociais que envolvem questões nortecêntricas fazem com que famílias eventualmente questionem o trabalho: “*De novo vocês estão estudando a África? Por que não falam de outro país?*”. O amparo nas leis federais, assim como nas diretrizes municipais, contribuem com os argumentos nos diálogos, pois ressaltam quão importante é tratar dessas questões em um bairro e um país em que as desigualdades têm cor(es), classe(s), gênero(s), etc.

As colocações das professoras contribuem para justificar as escolhas de uma educação antirracista: compreensão de si, de outras versões da história e de outras culturas; respeito a(o) outra(o) e à diversidade, perspectiva de contribuir concretamente com a comunidade escolar e a sociedade, etc.

Yoko recorda a influência da coordenadora pedagógica (CP) da época da transição, uma socióloga com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo.

Ela teve um papel essencial na formação dos professores ao trazer mais clareza e mais foco para o nosso trabalho. E aí ela dividiu o trabalho nos dois semestres e a gente fez a implementação da metodologia. Antes dessa coordenadora já havia uma discussão, mas não havia tanta clareza, então era diversidade de tudo: de gênero, de qualquer diferença ou heterogeneidade que pudesse ter na sala, sem um foco específico para as relações étnico-raciais. (Yoko, set. 2017)

Essa coordenadora auxiliou na compreensão do trabalho enquanto metodologia, atentando para a pesquisa na formação continuada e auxiliando na implementação desse modo de realizar a prática docente. A sistematização iniciada pela CP dividiu os estudos entre os dois semestres: no primeiro cada uma das cinco salas¹² escolhe um país ou uma etnia do continente africano.

¹¹ Palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo em 1977 a convite da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e posteriormente publicada em texto, “Sobre o óbvio”. Disponível em: http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf. Acesso em: 20 mai 2021.

¹² As escolhas são realizadas pelas crianças com a mediação das professoras.

Quadro 1 – Países e culturas africanas estudadas entre 2014 e 2019

Ano/ Sala	01	02	03	04	05
2014	Moçambique	África do Sul	Costa do Marfim	Gana	Nigéria
2015	África do Sul	África do Sul	Tanzânia	Angola	Moçambique
2016	Guiné-Bissau	Angola	Nigéria	Burkina Faso	Moçambique
2017	Nigéria	Angola	Mali	Zimbábue	Serra Leoa
2018	Angola (Mbundu)	Nigéria	Moçambique	Chade	África do Sul
2019	Nigéria	Botsuana	Guiné Bissau	Gana	República Democrática do Congo

Fonte: PPP da escola (2020).

A professora Regina esclarece que esse trabalho realizado em cada semestre é feito pela perspectiva infantil. Assim,

nesse processo fazemos muitas descobertas: brincadeiras, músicas, danças, curiosidades, alimentação, vestimentas, narrativas infantis, dentre outros aspectos e sempre fazemos a contextualização com o Brasil. (Regina, set. 2017)

No segundo semestre o mesmo ocorre em relação aos povos indígenas do território nacional:

Quadro 2 – Etnias indígenas estudadas entre 2014 e 2019

Ano/ Sala	01	02	03	04	05
2014	Pataxó	Kayapó Xirin	Guarani M'Bya	Munduruku	Kalapalo
2015	Pankararu	Guarani M'Bya	Munduruku	Kariri Xocó	Karajá
2016	Guarani M'Bya	Huni Kuin	Tumpinambá	Kalapalo	Kangang
2017	Ticuna	Xavante	Boé	Pataxó	Guajajara
2018	Ashininka	Munduruku	Guarani	Wassú-Cocal	Xavante
2019	Kariri Xocó	Saterê Mawê	Guarani	Karajá	Paiter Suruí

Fonte: PPP da escola (2020).

Entre as ações elaboradas, as educadoras criaram redes com indígenas brasileiras/os e africanas/os dos mais diversos países que vão até a escola regularmente para conversar com os adultos e as crianças; criaram projetos para a escola tais como encontro com as famílias para confecção de bonecas Abayomi, visita a terras indígenas¹³ e ao Museu Afro Brasil, etc.

A mudança do currículo se deu devido a necessidade, por termos bastante crianças afrodescendentes matriculadas em nossa escola. Então pensamos realizar um trabalho que empoderasse essas crianças, para criar e fortalecer suas identidades. (Regina, set. 2017)

Em certa ocasião, uma criança de família negra, ela bem negra, me contou que a festa dela de aniversário seria da Branca de Neve. Para a gente não teria problema nenhum, poderia ser da Bela, poderia ser de qualquer princesa, mas nos perguntávamos: 'por que existia o fato dela estar querendo esse embranquecimento?' (Lisa, set. 2017)

Regina e Lisa ressaltam a relação que as famílias e as crianças negras (não) criam com sua identidade étnica, de gênero e de classe. Se a criança vivencia apenas narrativas de princesas brancas, loiras, de olhos claros, entre outras, ela compreenderá que há classificações e hierarquias sociais que normatizam e validam os distintos tipos de corpos, identidades e comportamentos. Possivelmente ela irá tentar se aproximar dos corpos mais aceitos, ou seja, os brancos, daí a importância de projetos como esse.

Para confrontar e disputar essas ideias e ideais de corpos, a escola selecionou um acervo literário, de vídeos, de brinquedos, etc., que ofertam outras narrativas. Entre as ações, as educadoras releram todo o acervo da biblioteca eliminando os livros que (re)produzem visões estereotipadas de corpos e de comportamentos.

De modo sistematizado, atividades como a *sacolinha de leitura*, a *sacolinha de jogos indígenas*¹⁴ e a/o boneca/o afetiva/o (todos para serem levados para casa no fim de semana), as oficinas programadas, entre outras vivências permitem que as crianças e seus familiares experienciem outras possibilidades de ser e estar na sociedade para além das

¹³ Entre elas, a Terra Indígena Jaraguá Guarani Mbya, localizada na cidade de São Paulo.

¹⁴ Na atividade de leitura, as crianças “são incentivadas a levar livros para ler com as famílias, buscando desenvolver o gosto pela leitura, possibilitar a ampliação do repertório textual e imagético e apoiar o trabalho pedagógico da escola no favorecimento da postura leitora da criança” (EMEI, 2018, p. 54). Na sacolinha de jogos indígenas há réplicas de materiais indígenas para que a criança possa utilizar com sua família. Os projetos de sacolinhas são realizados durante o primeiro e o segundo semestre respectivamente.

personagens e discursos hegemônicos. Oferecem ainda reflexões sobre identidades, conhecimentos, pertencimento dos corpos, etc.

Kabengele Munanga (2004) explica que *raça* é um conteúdo construído histórica, política e socialmente por séculos. Aponta que a identidade negra no Brasil é uma atitude política e “unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade” (s.n.). Nesse sentido, as professoras defendem o entendimento do que é ter um corpo negro na sociedade brasileira.

Às vezes a criança branca chega aqui e não quer dar a mão ou conversar com a criança negra [...] A gente utiliza esta metodologia para desconstruir esse preconceito que a criança branca de 3-4 anos nem entende direito [...] Ao mesmo tempo para valorizar a identidade negra e empoderar essas crianças. (Regina, set. 2017)

Munanga (2005) aponta quão importante é o resgate da história da comunidade negra também para os estudantes de outras ascendências étnicas, uma vez que esses estão imersos em uma educação envenenada pelos preconceitos. O resgate pertence a todas/ os e todas/ os necessitam compreender que a cultura, tal qual a conhecemos, “é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional” (MUNANGA, 2005, p. 16).

Outras questões que já faziam parte das nossas preocupações, práticas e formações estavam relacionadas ao comportamento das crianças, por exemplo, as crianças que alisavam o cabelo com cinco ou seis anos, etc. (Lisa, set. 2017)

As educadoras apresentam situações sobre quão complexa é a relação das crianças negras com as/ os outras/ os e consigo mesmas. Para Nilma Gomes

a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/ aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de ‘lidar’ com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude. (GOMES, 2003, p. 80)

A antropóloga também ressalta que a manipulação do cabelo de pessoas afrobrasileiras enquanto técnica corporal e comportamento social não ocorre sem conflitos, “estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, resignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/ racial” (GOMES, 2002, p. 44) ao longo de sua trajetória de vida.

Mighian Nunes (2013), Simone Pereira e Iracema Nascimento (2020), Simone Pereira e Silvana Nascimento (2020), entre outras/ os pesquisadoras/ es, a partir de exemplos concretos sobre tons de pele, manipulação do cabelo crespo, etc. apontam quanto a literatura com personagens negras pode ser significativas na constituição da subjetividade das crianças e adultas/ os negras/ os.

Dada a importância da valorização dos corpos negros e cabelos crespos, Nilma Gomes (2002) ressalta que a instituição escola deve apontar caminhos de enfrentamento e colaborar com a construção de estratégias para a constituição positiva da identidade negra. As professoras da EMEI, nesse sentido, realizam ações concretas para a valorização dos diversos tipos de cabelo e da autoestima das crianças (e por vezes de seus familiares), ao mesmo tempo possibilitam às crianças criar ferramentas de enfrentamento para discriminações. Assim, as estratégias desenvolvidas no cotidiano escolar incluem oficinas de cabelo, de turbante, de tranças, etc.

Reflexões sobre a continuidade

A segunda pergunta norteadora da pesquisa foi: “*Por que esse currículo se manteve desde então?*”.

Acho que o currículo se mantém pelas resignificações nas releituras, cursos, até uma nova faculdade, e por aí vai, não tem outro caminho. Mesmo que você faça um curso que você pense assim: ‘Eu sei mais do que essa pessoa’, mas pelo menos ela (nesse curso) vem te afirmar isso, sempre te acrescentar algo. Então você percebe ‘Eu avancei muito, só pode ser por aí’ pelos estudos/ leituras junto com a prática. (Rebeca, set. 2017)

A lei fez a gente abrir e ampliar o nosso olhar e ao longo desses anos a gente acabou crescendo bastante. (Mariana, out. 2017)

Rebeca e Mariana explicam que a metodologia se mantém porque ela possibilita às educadoras reflexões acerca de seus valores pessoais, implicando em uma (re)construção

de subjetividade. Quando se pondera acerca das construções realizadas – e amplamente naturalizadas – de produção de diferenças e de desigualdades é difícil retornar.

É como explica Paulo Freire,

é que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2001, p. 259, itálico do autor)

A mudança de si passou pelo trabalho dialético e coletivo de estudo e de ensino.

A gente passou a estudar no PEA bastante autores e textos e vieram muita gente tanto de SME, da Diretoria Regional de Ensino dar bastante contribuição para a gente. E a gente percebeu que realmente estava no caminho certo, e vai permanecendo, vai buscando mais informação... [...] vai buscando conhecer um pouquinho da cultura de cada local. Isso é uma coisa bem bacana, a gente acaba fazendo um link das coisas que acontecem lá com as que acontecem aqui no Brasil, qual a influência que eles tiveram na nossa cultura. (Mariana, out. 2017)

Faremos o Paiol, ligando o nosso alimento junino com o alimento do país africano estudado pela turma. Por exemplo, o forte do país que a gente está estudando (Nigéria) é a mandioca e a gente também tem mandioca aqui no Brasil e a usa na época junina. No Paiol eles vão degustar. A gente vai fazer isso no dia, é legal. Aí, depois, no segundo semestre com os povos indígenas.” (Regina, set. 2017)

Quando a gente valorizava os cachinhos com O cabelo de Lelé e as crianças se identificavam ou se reconheciam... Podia ser em alguma história, em alguma boneca, em algumas coisas que a gente falava ou nos vídeos que apareciam pessoas com os traços mais próximos dos delas, com a realidade mais próxima... Foi importante para voltar a aprender um pouquinho mais e entender os resultados que isso dava no trabalho na sala de aula. Acho que isso foi reforçando nosso trabalho, fazendo sentido. (Lisa, set. 2017)

Mariana e Regina explicam que os estudos sobre os países e povos africanos são apresentados às crianças relacionando-os a exemplos brasileiros, para que se evidencie as relações de ancestralidade com a construção da identidade.

Mariana menciona os cursos realizados na Secretaria Municipal de Educação e na Diretoria Regional de Ensino, entretanto diversos outros cursos têm sido realizados pelas

professoras (individual e coletivamente), assim como participação em eventos, seminários, rodas de conversas, etc. em distintas instituições.

Lisa ressalta como o trabalho de valorização do corpo negro também foi significativo em sua trajetória docente. As professoras, ao se prepararem para o trabalho docente e o colocarem em prática, se transformaram no processo. A concretização do currículo propiciou profundas considerações de valores na comunidade escolar.

Esse trabalho constante e reflexivo é realizado de forma a contribuir positivamente com a constituição da subjetividade de todas as pessoas envolvidas no processo.

O projeto se mantém na EMEI porque a equipe de trabalho viu que foi bacana e necessário, teve uma quebra de resistência e de preconceito entre as próprias crianças. Estamos colhendo o fruto disso tudo no cotidiano. Então, a cada ano, vamos aprimorando. (Regina, set. 2017)

Regina ressalta que a avaliação das práticas pedagógicas do currículo se dá a partir da relação positiva de como percebem as interações *entre e com* as crianças.

Também se mantém por causa da gestão. Ela não é limitadora, pelo contrário, ela facilita. Você pode discutir, mas é uma discussão sadia: 'Não precisa ser um trabalho engessado, pode ir por onde for mais significativo, escolher o caminho'. (Rebeca, set. 2017)

Rebeca aponta a importância de gestões¹⁵ que possibilitam ações inovadoras, tanto no momento da reorganização do PPP, como na sua construção e perpetuação. Os trios gestores têm possibilitado todo tipo de diálogo na escola. Os horários coletivos do PEA/ JEIF são espaços frutíferos para estudos e discussões, em que têm sido realizadas muitas leituras coletivas (normativas, teóricas, metodológicas, entre outras).

O projeto não foi instituído verticalmente por decisões arbitrárias, produzido por pessoas que nunca pisaram no chão da escola, ele foi criado a partir de reflexões sobre os conceitos de indivíduo e de sociedade, do que se espera para contestar o colonialismo e o conservadorismo da educação a partir da realidade concreta da comunidade escolar.

¹⁵ Desde o início do projeto, houve certa rotatividade na gestão, somam-se três diretoras/o e duas coordenadoras diferentes.

Além das leis? A gente já percebia a necessidade, mas estudando as leis e se aprofundando um pouco mais, a gente constatou que essa necessidade era algo latente da sociedade, por justiça social inclusive. (Lisa, set. 2017)

A professora ressalta que o trabalho contínuo origina-se também pela necessidade de promover justiça social a partir do reconhecimento das coações sofridas, da violência do sequestro dos corpos e de grande parte da história, da cultura e da identidade de africanas/os, afrodescendentes e indígenas e, conseqüentemente, das desigualdades inventadas que se mantêm até a atualidade¹⁶. Dessa forma, o trabalho realizado na EMEI Carolina Maria de Jesus se torna um polo de resistência e enfrentamento para todas/ os aquelas/ es que (não) naturaliza(va)m as desigualdades das narrativas dominantes.

Desatando fios e novos desafios

Um dia perguntei para uma menina: ‘Cris, por que você não está brincando com as outras crianças?’. Ela, sem pestanejar, respondeu: ‘Ah, professora, você disse: ‘Meninos, vocês podem brincar’, eu não sou menino, sou menina’. Foi nesse momento que eu percebi que a escolha do vocabulário era importante e fazia diferença. É curioso, porque aqui na escola as crianças nos chamam de ‘professora fulana de tal’, cobramos a “professora” ao invés da “tia”, mas até então não tínhamos pensado no vocabulário que usávamos cotidianamente com elas. (Rebeca, set. 2017)

As questões de gênero, embora presentes no PPP e no PEA, ainda são um desafio a ser enfrentado no cotidiano escolar, sendo essa uma das fronteiras a ser atravessada.

Consideramos, a partir dos relatos das professoras, que o projeto se iniciou com um trabalho coletivo de reflexão das estruturas sociais relacionadas às condições reais das crianças e de suas famílias. Da mesma forma, são os motivos de sua permanência, incluindo as ressignificações pessoais que as educadoras têm realizado em suas trajetórias docente e de vida. Em maior ou menor grau todas as professoras que permanecem na escola concordam com o projeto e trabalham *com* e *por* ele.

A coordenadora pedagógica explica que trabalhar com esse projeto passa por uma (des)construção pessoal e profissional e que a professora que permanece na escola tem interesse em desenvolver as temáticas em sua prática pedagógica. Explica também que os

¹⁶ É necessário ressaltar que, apesar da EMEI trabalhar com matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas, há outros povos incluídos nesse debate, sejam eles ciganos, caçaras, imigrantes, entre outros.

horários coletivos de estudos são efetivamente para formação continuada das educadoras, possibilitando discussões de saberes que provavelmente não foram ofertados na formação inicial.

Nesse estudo polifônico e dialógico, foi possível apreender algumas percepções das educadoras acerca de como se deu a formação do novo currículo, que envolve tanto o estudo da patrona e de normativas como a criação de uma metodologia de trabalho para a promoção afirmativa da criança negra de forma a fortalecer sua identidade, pertencimento, interações, etc. Essa rede, formada por educadoras da educação infantil, dialoga entre si, com as/os outras/os atrizes/atores da comunidade escolar e com outras/os de diversas instituições. Esses diálogos tecidos no encontro de falas individuais compõem um coletivo de formiguinhas e de formigueiros¹⁷ que se unem para contribuir para que outro mundo seja possível.

É essencial que cada escola trabalhe de acordo com suas necessidades reais, confrontando as desigualdades e apontando caminhos de enfrentamentos. Sendo assim, é importante levar em conta que as pessoas dos diferentes grupos que habitam os marcadores de raça, de classe, de gênero, de sexualidade, entre outros, “são todos seres concretos, reais, que vivem a vida, ao mesmo tempo, de modo objetivo e subjetivo. Nesse sentido, são todos e cada um, um ser sociocultural a demandar por um reconhecimento e um lugar na sociedade” (GUSMÃO, 2012, p. 107). Tanto a superação de preconceitos e discriminações quanto a produção de novos saberes que abarcam as diferenças são desafios do campo educacional a serem transpostos (GUSMÃO, 2012).

Pepe Soto e Susana Tovías apontam que a formação docente e a formação multicultural deveriam estar estruturadas a partir de três eixos: i. incorporar o docente como sujeito cultural na análise das percepções e interpretações sobre os diferentes grupos do contexto escolar ii. conhecer a cultura dos grupos e as relações que se formam entre eles e com a maioria. iii. “estabelecer princípios de inovação educacional e estratégias pedagógicas para melhorar as relações interculturais, permitindo articular as diferenças dentro de um projeto escolar compartilhado”¹⁸ (SOTO; TOVÍAS, 1997, p. 3, tradução nossa).

¹⁷ Conforme apontado por uma professora, que iniciou na EMEI no ano de 2019, em uma atividade com as famílias.

¹⁸ No original: Establecer principios de innovación educativa y estrategias pedagógicas para mejorar las relaciones interculturales, que permitieran articular las diferencias en el seno de un proyecto escolar compartido.

Entre o individual e o coletivo, o privado e o público, a prática em sala de aula e o projeto político-pedagógico *desse e nesse* espaço, as crianças e as/os adultas/os da comunidade escolar vão desenhando um mosaico de opções do que pode ser um indivíduo na contemporaneidade.

Referências

BAKKE, Rachel Rua Baptista. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: doi:10.11606/T.8.2011.tde-31052012-160806. Acesso em: 20 mai 2021.

BRANDÃO, Carlos. *O que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Lei 10.639/ 2003 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 mai 2021.

BRASIL. *Lei 11.645/ 2008 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 20 mai 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mai 2021.

EMEI. *Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: EMEI, 2018; 2020.

EVANGELISTA, Marcela B.. A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. *Revista de História Oral Oralidades*. São Paulo, nº 7, p. 169-182, Jan-Jun 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, v. 15, nº 42, São Paulo, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 20 mai 2021.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 21, p. 40-51, Set/Out/Nov/Dez 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>. Acesso em: 20 mai 2021.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 23, p. 75-85, Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 20 mai 2021.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017. 2ª reimpressão, 2018.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. AFRICANIDADES E BRASILIDADES: desafios da formação docente. *Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais REALIS*, Pernambuco, vol. 2, nº 01, p. 93-108, jan-jun, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/8757>. Acesso em: 20 mai 2021.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira* [S.l: s.n.] 2004.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/ SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005, p. 15-20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 20 mai 2021.

NUNES, Mighian Danae. “Professora, ainda posso mudar de cor?”: As crianças pequenas e suas impressões sobre as relações raciais na escola. *Ação Educativa*. Digital. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2013/03/Mighian-Danae-Nunes.pdf>. Acesso em: 20 mai 2021.

PEREIRA, Simone dos S., NASCIMENTO, Iracema S. do. Literatura infantil com personagens negras: narrativas descolonizadoras para novas construções identitárias e de mundo. *Espaço Pedagógico*. v. 27, p.481 - 496, 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11440/114115339>. Acesso em: 20 mai 2021.

PEREIRA, Simone dos S., NASCIMENTO, Silvana de Souza. Kids Playing At School: Ethnography about Race, Gender, Class and Region. *International Journal of Humanities and Social Science*, New York, v. 10, n. 9, p. 74-80, Set. 2020. Disponível em: http://www.ijhssnet.com/view.php?u=http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_10_No_9_September_2020/8.pdf. Acesso em: 20 mai 2021.

SANTOS, Tamires Cristina. R. *Etnografia de uma lei: O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena*. 2019. 129 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12371>. Acesso em: 20 mai 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) (São Paulo). *Orientação Normativa nº 01: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares*. São Paulo, SME / DOT, 2014. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Orientacao-Normativa-n01>. Acesso em: 20 mai 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) (São Paulo). Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo, SME / DOT, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Curriculo-Integrador-da-Infancia-Paulistana>. Acesso em: 20 mai 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) (São Paulo). Currículo da Cidade – Educação Infantil. São Paulo, SME / DOT, 2018. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf>. Acesso em: 20 mai 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Uma introdução às teorias do currículo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 11-17.

SOTO, Pepi. Explorando las posibilidades transformativas de la práctica educativa: el conocimiento antropológico aplicado a la formación del profesorado. Disponível em: <https://uab.academia.edu/PepiSoto>. Acesso em: 20 mai 2021.

ZAMBONI, Márcio. Marcadores Sociais da Diferença. *Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades)*. São Paulo, v.1. 2014, p. 14-18. Disponível em: http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/wpcontent/uploads/2015/07/ZAMBONI_MarcadoresSociais.pdf. Acesso em: 20 mai 2021.

Recebido em 31 de janeiro de 2021

Aceito em 13 de julho de 2021

Dossiê: Educar a quem, educar a quê? Olhares antropológicos sobre a Escola, o Estado e a Nação**A diversidade como arma: sobre as guerras culturais no campo da educação**Alef de Oliveira Lima¹

Doutorando em Antropologia Social – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

O presente artigo parte de uma série de notícias, reportagens e materiais etnográficos retirados da minha pesquisa de tese para apontar e refletir, a partir de uma mirada antropológica, a existência de um jogo marcial de ataques e resistências no campo da educação, em que a questão dos valores, ideologias e formas de representação social da diversidade se chocam dentro da conjuntura político-social atual. Esses conflitos são tomados enquanto campos de batalha assimétricos e vistos por um conceito de Guerra cultural. Minorias políticas, de gênero, raça, classe e diferentes atores sociais marginalizados e estigmatizados se colocam no frame de resistências simbólicas-materiais frente às práticas conservadoras do Estado brasileiro na contemporaneidade. Tal processo instrumentaliza a diversidade não apenas de maneira conceitual-descritiva, mas como produto performático de poder e rebeldia. A diversidade, nesse sentido, se apresenta por perspectivas e escalas conflitantes: instrumento de pânico moral, pauta progressista, modo de construção de identidades sociais, critério de autopromoção política, chave de debates pedagógicos.

Palavras-chave: Diversidade; Antropologia da Educação; Estado.

¹ E-mail: aleflimaufrgs@gmail.com.

Diversity as a weapon: on cultural wars in the field of education

ABSTRACT

This article is based on a series of news, reports, and ethnographic materials taken from my thesis research to point out and reflect, from an anthropological point of view, the existence of a martial game of attacks and resistances in the field of education, where the issue of values, ideologies, and forms of social representation of diversity clash within the current political-social context. These conflicts are taken as asymmetric battlegrounds and viewed by a concept of cultural war. Political minorities, of gender, race, class, and different marginalized and stigmatized social actors place themselves in the frame of symbolic-material resistances against the conservative practices of the Brazilian State in contemporary times. Such a process instrumentalizes diversity not only in a conceptual-descriptive way but as a performance product of power and rebellion. In this sense, diversity is presented by conflicting perspectives and scales: an instrument of moral panic, a progressive agenda, a way of constructing social identities, a criterion for political self-promotion, a key to pedagogical debates.

Keywords: Diversity; Anthropology of Education; State.

La diversidad como arma: sobre las guerras culturales en el ámbito de la educación

RESUMEN

Este artículo se basa en una serie de noticias, reportajes y materiales etnográficos extraídos de la investigación de mi tesis para señalar y reflejar, desde un punto de vista antropológico, la existencia de un juego marcial de ataques y resistencias en el campo de la educación, en el que la cuestión de los valores, ideologías y formas de representación social de la diversidad chocan dentro del contexto político-social actual. Estos conflictos se toman como campos de batalla asimétricos y se consideran desde un concepto de guerra cultural. Minorías políticas, de género, raza, clase y diferentes actores sociales marginados y estigmatizados se ubican en el marco de resistencias simbólico-materiales contra las prácticas conservadoras del Estado brasileño en la época contemporánea. Tal proceso instrumentaliza la diversidad no solo de una manera conceptual-descriptiva, sino como un producto de desempeño del poder y la rebelión. En este sentido, la diversidad se presenta a través de perspectivas y escalas conflictivas: un instrumento de pánico moral, una agenda progresista, una forma de construir identidades sociales, un criterio de autopromoción política, una clave para los debates pedagógicos.

Palabras clave: Diversidad; Antropología de la Educación; Estado.

Apresentação

Já há algum tempo tenho trabalhado com questões relativas às controvérsias dos temas de diversidade, diferença, identidade e educação. Muito, em relação à pesquisa de doutoramento em Antropologia social. O foco da minha investigação se centra em coletivos políticos, programas de extensão e cursinhos populares voltados, especialmente, às Pessoas Trans e Travestis que por alguma motivação deixaram de frequentar a escola (ou por ela foram evadidos e evadidas). Com uma abordagem etnográfica, envolvendo tanto a observação participante, o diário de campo e entrevistas não-diretivas quanto à coleta de material midiático sobre essa problemática, acabei desenvolvendo perguntas pouco usuais quando se reflete acerca das minorias políticas e culturais.

Em primeiro lugar, quando se depara com um fluxo de mobilização de coletivos políticos, ações extensionistas e Educação Popular pautados pelo ativismo Trans, logicamente entra-se em contato com formas de praticar a diversidade enquanto uma aprendizagem política das identidades. Participar de projetos ativistas que se incluam nas pautas progressistas é um modo particular de compreender espaços sociais em disputa, principalmente, no quesito educativo. A educação é vista por esses agentes sociais como um lugar privilegiado de transformação social e representatividade. Não é à toa que as reivindicações por acesso igualitário e respeito no cotidiano escolar para Travestis e Trans é acompanhado de narrativas contundentes da relevância de ocupar uma estrutura de organização social normativa, significando um tipo de mudança de dentro para fora.

Em segundo lugar, é necessário entender os embates produzidos nessas disputas de reconhecimento social, principalmente em relação às práticas governamentais de um Estado que se coloca como liberal e conservador. As diferentes conjunturas políticas, sejam elas legislativas, jurídicas ou executivas, se tornaram elas próprias, formas de manutenção de uma agenda ideológica. As pautas colocadas no campo da opinião pública e as distintas controvérsias inscritas nos debates políticos precisam ser abordadas enquanto fenômenos socioculturais em que a diversidade é performada, marcando não apenas relações de poder e resistência, mas também formas de movimentação e agenciamento dos diferentes agrupamentos sociais. Essa performance da diversidade é entendida no texto enquanto um processo de materialização de práticas, discursos e condutas. Nesse sentido, o presente artigo visa compreender antropologicamente essa performance da diversidade em suas nuances sociais e políticas.

Esquemáticamente me utilizo de materiais etnográficos retirados do meu trabalho de campo junto a duas iniciativas extensionistas, TransEnem (localizado em Porto

Alegre/RS) e TransPassando (Fortaleza/CE)². Ambas as iniciativas funcionam como coletivos políticos que ofertam cursos pré-vestibulares para Pessoas Trans, Travestis e Não-binárias que por alguma razão não concluíram o ciclo básico e/ou pretendem se inserir no ensino superior. Além desses materiais, irei abordar reportagens e notícias para demonstrar a existência de um campo de batalha em que a educação passa a ser uma trincheira axiológica dos agentes sociais, local de conjugação de ações, reações e configurações de resistência simbólico-material. Trato, nesse sentido, do conceito de guerra cultural do sociólogo estadunidense James Hunter (1991), que diz respeito aos modos de problematizar os conflitos/disputas de valores morais no âmbito da opinião pública. O artigo segue esse conceito e está organizado a partir de uma exposição de notícias pertinentes ao tema e cenas/fatos etnográficos contextualizados pelo trabalho de campo. Logo em seguida, elaboro uma reflexão mais detida a respeito das diversidades enquanto instrumentos de poder disputado desigualmente e com objetivos sociais conflitantes e/ou politicamente problemáticos.

Socos no estômago e as formas de manter uma “raiva legítima”

Começo com uma descrição sobre o TransPassando/Fortaleza, Programa de extensão da Universidade Estadual do Ceará, idealizado e construído no final de 2015, por ocasião de uma ocupação no Centro de Humanidades no *campus* do Bairro de Fátima na capital cearense. Já há algum tempo sabia da existência desse coletivo, pois alguns amigos o haviam mencionado como uma alternativa para a exequibilidade da minha pesquisa de doutorado. Entretanto, é apenas em 2019, quando retorno à minha terra natal, que inicio uma aproximação com a iniciativa. Primeiro, via Instagram, conversando pontualmente, explicando a proposta de investigação, com Lourenço (nome fictício), um jovem estudante de filosofia, branco e cisgênero que faz parte dos organizadores e participante do Programa. Depois, *in loco*, visitando o *campus* onde se encontra instalado o coletivo.

Foi exatamente em setembro, por volta da primeira semana daquele mês, em um dia quente. Cheguei pouco depois do meio-dia, nossa reunião estava marcada para as 14h. A ansiedade não permitiu que conseguisse chegar mais tarde, então comecei a prestar

² O texto irá privilegiar o período de campo junto ao TransPassando, mas ocasionalmente irá se referir ao TransEnem. Na realidade, minha pesquisa etnográfica abrange ambas as iniciativas, o TransPassando em Fortaleza e o TransEnem em Porto Alegre, ambos os projetos se vinculam à ação extensionista das instituições de ensino em que estão inseridos, respectivamente à Universidade Estadual do Ceará e ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

muita atenção no espaço. O TransPassando fica situado em uma sala, próxima a um pátio cheio mangueiras, assim que se entra no Centro de Humanidades. Há mesas de pedra em que estudantes leem e interagem. Lourenço chegou de mansinho, eu percebi que era ele pelo cavanhaque por fazer. Ele conversou com alguns estudantes e se dirigiu a mim. Depois, me encaminhou para a sala onde encontrei os demais integrantes. Apesar de sua solicitude, os outros participantes do coletivo se mostraram arredios em relação à presença de um etnógrafo cisgênero e negro. Naquele momento, não entendi os motivos da apreensão. Porém, mais tarde, Lourenço confessou que alguns estudantes de ciências sociais de outra universidade também fizeram uma pesquisa aos moldes que eu relatava, e a experiência com esses jovens pesquisadores não foi agradável. Ao que parece, depois de conseguirem as informações, eles/elas simplesmente sumiram e não entregaram nada do que fizeram ou escreveram para o coletivo. O gesto de desprezo os/as deixou incomodados/as e por isso as reações duras à minha participação.

Mesmo com um desconforto inicial, Lourenço prometeu uma entrevista, feita para narrar a ‘história do programa’. Em seu depoimento, analiso elementos em que o campo da educação, não apenas na abstração e sim em toda a sua materialidade, é remetida a um contexto de luta e disputa. O que marca, nas palavras de Lourenço, que é filósofo de formação e professor de filosofia do TransPassando, é o modo discursivo com que ele elabora a respeito das dimensões emocionais da indignação que motivam as ações concretas que deram origem ao coletivo e sua interface extensionista:

Bom o TransPassando surgiu em 2015 como um coletivo. E eu estava desde quando ele ainda era pensado enquanto um acesso de raiva (como a gente do coletivo costuma dizer). Porque o TransPassando, na verdade, surge de uma conjuntura política do Centro de Humanidades de repressão, opressão e exclusão, higienização, higienismo, racismo enfim. E também de lgbtfobia, mais precisamente, homofobia. Na ocasião que era fomentada pelo então diretor de centro, era um professor da casa, de filosofia. Na ocasião nós víamos pelas posturas da direção e pelos corredores do centro de humanidades esse discurso de que “A academia estava sendo ocupada por meliantes, periféricos, gente suja, gente mal-educada, que existia veado em todo canto, essas bichas que não tem decoro e tarará...”. A gente via esse discurso se proliferando, inclusive com o apoio simbólico da instituição, no que dizia respeito à direção do centro. Nesse contexto o CH foi ocupado, a direção de centro foi ocupada pelos estudantes. Eu estava na construção da ocupação também, dormir aqui e tal. A gente vivenciou mesmo o CH de um modo muito forte nessa época. Final do primeiro semestre de 2015. Uma coisa que era muito presente nos corredores era um discurso de criminalização da ocupação: “Não é que essa ocupação está acabando com a rotina do CH ou isso está atrapalhando as aulas. Essas redes estendidas são feias. Ai, esse povo jogado dormindo na hora da aula”.

Escutávamos coisas desse tipo. A gente tinha uma política dentro das assembleias gerais da ocupação que era uma decisão de sempre manter as atividades do CH ativas de pesquisa, ensino e extensão para que esse discurso não pudesse ter força. Ocupávamos precisamente aquela sala ali (indica com o dedo apontando para a fora da sala), que não era a sala de direção propriamente ditas, era a sala da secretaria que dava acesso à direção. Para impedir que o diretor pudesse entrar na sala e de lá gestar os mandos e desmandos, as opressões inclusive institucionais que ele fazia (Lourenço, 27 anos, entrevista 05, 01/10/2019, grifos meus).

O episódio narrado por Lourenço se tornou manchete de jornal: “UECE não comenta denúncias contra o diretor e confusão no Centro de Humanidades” (O Povo, 2015). A situação de exclusão e os discursos preconceituosos acabaram fomentando um tipo de tensão sobre os espaços universitários e os seus sentidos sociais – quem podia frequentar esses lugares? A justificativa dada, segundo Lourenço, era a “normalidade pedagógica” das aulas e, na sua compreensão, tal argumento (de alguns docentes) era higienista e racista porque naturalizavam a universidade enquanto um recanto de poder e privilégio. No depoimento ele menciona seguidamente paralelos e metáforas emocionais para compor sua narração:

Ele (o diretor do CH) proibia, por exemplo, que os estudantes entrassem no espaço da secretaria e da direção. Isso foi um dos estopins para que a ocupação pudesse acontecer. Nesse lugar dentro da secretaria. Nós vivemos uma realidade que quando os secretários estavam superlotados de demandas, no início do semestre, a gente começou a auxiliar os estudantes sobre como encaminhar as demandas antes de chegar na secretaria. O que eu quero dizer com isso é nossa tentativa de contribuir com a rotina do CH de modo que não se digladiasse nos seus horários e atividades. Mesmo assim esse discurso segregacionista, higienista continuava crescendo. A partir daí começamos a cultivar uma raiva mesmo. Isso que o Paulo Freire chama de justa raiva ou raiva legítima (Lourenço, 27 anos, entrevista 5, 01/10/2019, grifos meus).

Havia então a “raiva legítima” e a indignação coletiva tensionada pelos atos do diretor de centro daquele momento, as posições elitistas por parte de alguns professores e a necessidade de pautar a acessibilidade e a inclusão de sujeitos Trans, Negros, Periféricos, Pessoas Com Deficiência, dentro das instituições de ensino superior. Munidos desse sentimento de revolta, o TransPassando dá seus primeiros passos em direção a configuração atual, escrevo aqui em seus termos organizativos, pois o coletivo acabou se

vinculando às iniciativas de extensão da universidade. Segundo uma das coordenadoras institucionais da iniciativa:

[...]. Se eles e elas (professores/as e o então diretor) não queriam veados, Negros e Travestis. Nós vamos lotar essa universidade de Pessoas Trans, Pretos/as, bichas, mulheres, preencher os espaços de diversidade [...] (Sandra 56 anos, entrevista 06, 08/10/2019, Fortaleza/CE).

De fato, o coletivo oferta um cursinho pré-vestibular no âmbito do CH. Tal perspectiva é uma estratégia de ocupação simbólica e material da universidade. E, não se resume a isso: o TransPassando incorpora um forte sentido de combate à transfobia, ministrando e ofertando palestras, minicursos e capacitações.

O jogo afetivo-emocional, de raiva, revolta e a construção da performance política da diversidade – em um sentido de “habitar” espaços requer uma consideração sobre as maneiras que os sentimentos podem ser, politicamente, agenciados. As antropólogas Catherine Lutz e Lila Abu-Lughod (1990) comentam as feições que o discurso emotivo (o falar e o performar) contém para se transformar em conotações micropolíticas, resultando em formas de reforço, esvaziamento e problematização das esferas discursivas dos diferentes mundos sociais. Para ambas, o que chamamos de emoções e/ou sentimentos podem ser contextualmente analisados enquanto protótipos de “força social” permitindo regulação, coerção, organização, estabilização e transformação de relações sociais. Nesse ponto de vista, vale a pena considerar o agenciamento das “raivas legítimas” abordadas por Lourenço como um campo de tensões micropolítico que se ergueu frente à conjuntura do CH em Fortaleza, ainda mais, resultando em modos de existir que atravessavam topografias de poder, proporcionando, dentre outras coisas, mais visibilidade às pautas das minorias raciais e de gênero.

Mas não é apenas nessa situação que as “micropolíticas das emoções” são acionadas pelo coletivo. No dia 16 de julho de 2019, o atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, tuitou em sua conta oficial a suspensão do que ele chamou de vestibular para a reserva de vagas de Pessoas Trans, Travestis, Intersexuais e Não-binários. Em tom de comemoração, o presidente anunciou que o Ministério da Educação interveio no processo e a reitoria da Universidade de Integração Internacional Luso-afro-brasileira (UNILAB), fundada em 2010, pediu anulação. Na prática, a intervenção, com um claro caráter ideológico, significou um prejuízo de mais de 50 milhões ao governo federal, pelo simples fato de que as mais de 100 vagas eram remanescentes de seleções anteriores e sua inclusão

nesse novo ‘vestibular’ foi a maneira encontrada de sanar o problema de vagas ociosas. A repercussão da notícia movimentou diferentes atores sociais: em comemoração e em reação ao ataque. Dentro do TransPassando, o fato se abateu com desgosto, pois muitos/as estudantes se preparavam há meses para esse edital.

Um outro coletivo de alunos e alunas da UNILAB autodenominadas de TransPassadas ocupou o prédio da reitoria em protesto à intervenção e mobilizou por cerca de duas semanas a comunidade acadêmica. Nesse meio tempo, os/as participantes do TransPassando entraram na “briga” dando suporte material às suas “irmãs de causa”³, seja prestigiando as suas assembleias públicas de decisão, seja viabilizando redes, cobertores e alimentos básicos. Apesar disso, a decisão do reitor, na época, foi mantida. Lourenço me falou que tal ação foi como um “soco no estômago”, dito que por quase seis meses o TransPassando se focou nessas vagas remanescentes para as Pessoas Trans e Travestis que frequentavam o cursinho. Ainda, segundo suas palavras: “Foi um baque. Mas, também renovou nosso gás. É agora, que iremos encher a universidade de bichas e travestis”. A partir desse novo gás, o coletivo expandiu suas atividades de cursinho, apostou em aulões, formações e cursos diversificados para potencializar a aprendizagem.

Quando se olha detidamente para as transformações das políticas educacionais no Brasil, principalmente pós-impeachment de 2016⁴, nota-se um esforço de apagamento por parte de diferentes atores políticos dos temas da diversidade sexual e de gênero, manifestado tanto na sua retirada do Plano Nacional de Educação, quanto nos embates recentes em câmaras municipais por todo o país (ANTUNES, 2016). Ao se assumir uma perspectiva de “guerra cultural” em termos de atos políticos articulados em prol de “enviesar” ou “combater” determinados assuntos e, conseqüentemente, obstaculizar a ascensão de direitos básicos às diversas minorias, o Estado acaba se pondo enquanto uma arma de produção de pânico moral (COHEN, 1972):

O conceito de pânico moral permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social. Este conceito se associa a outros de muitas áreas como desvio, crime, comportamento coletivo, problemas e movimentos sociais, pois permite esclarecer os contornos e as fronteiras morais

³ A ideia de irmandade aqui remetida é muito mais retórica. Entretanto, ficou claro ao longo da pesquisa que existe uma rede de coletivos e iniciativas formadas no entorno de pautas educacionais, principalmente, relacionadas às temáticas de identidade de gênero e diversidade sexual.

⁴ É importante destacar que existiram outras tentativas similares em um período anterior a 2015 e ao contexto da insurgência política do golpe de 2016. Uma das mais conhecidas foi o chamado “kit gay”, alcunha criada pela oposição governista para descrever o material pedagógico que abordava de modo mais contundente questões de sexualidade e diversidade no âmbito da educação básica.

da sociedade em que ocorrem. Sobretudo, eles demonstram que o grau de dissenso (ou diversidade) que é tolerado socialmente tem limites em constante reavaliação (MISKOLCI, 2007, p. 112).

O pânico – esse medo irracional, levado em conta em seus aspectos de um imaginário social – reduz sujeitos a estereótipos. Não é por acaso que, no dia 07 de novembro de 2017, manifestantes furiosos com a palestra da filósofa Judith Butler ao SESC paulista queimaram um boneco com uma foto de Butler no rosto. A ação reclamava da suposta “ideologia de gênero”, propagandeada por políticos e personalidades midiáticas como a causa do “fracasso da educação” brasileira, utilizando-a como bode expiatório de práticas de perseguição a professores nas instituições públicas de ensino por todo o país. Na época do ocorrido, manifestantes pró-Butler se juntaram para permitir que o evento acontecesse, inclusive formando uma espécie de barreira humana ao redor do prédio. Há, em evidência, certo fervor social nas opiniões públicas instigadas por interesses diversos, um tipo persecutório de ação em que as justificativas “pelas crianças”, “inocência”, “contra a sexualização precoce” camuflam desconhecimento e fundamentalismo irracional (RUBIN, 2017).

Nesses eventos, marcadamente ideológicos, a suspensão de vestibular, as tentativas de impedimentos de palestras com temas de gênero, feminismo, diversidade e atos institucionais destinados a dificultar debates sobre gênero e diversidade sexual nas escolas públicas criam, ou melhor, performam as identidades sociais diversas como atributos negativos, não legítimos, bizarros e irascíveis. É por essa perspectiva que as redes sociais e as tecnologias telemáticas contemporâneas se tornam instrumentos de esvaziamento do debate nacional e costuraram, à revelia de suas intenções⁵, um campo de medo irracional e fundamentalista calçado, dentre outras coisas, em imagens distorcidas das minorias e das mobilizações políticas sociais que elas produziram, em especial, nos anos do governo petista (2003-2015). Na próxima sessão, elaboro um pouco mais teoricamente os significados da Educação como trincheira ideológica e moral.

⁵ Evidentemente, as redes sociais também se tornam com frequência instrumentos não-hegemônicos de contestação e críticas aos processos de opressão, oportunizando, por sua vez, novas formas de militância social.

Educação como trincheira moral

Do meu ponto de vista, para entender um pouco melhor a configuração de uma luta social – ou uma guerra cultural, conceito advindo do contexto de disputas eleitorais dos anos 1980, nos Estados Unidos, é preciso reconhecer o que as lutas morais acabam por sintetizar. Em específico, há que se prestar atenção na construção de uma matéria simbólica a guerrear: o gênero, a “ideologia de gênero”, as sexualidades dissidentes de uma lógica heteronormativa; o racismo e antirracismo, as políticas afirmativas, levando a elaboração de um campo de luta a ser territorializado, no caso, a própria educação. Somam-se, agora, diferentes entendimentos sobre os processos pedagógicos e suas configurações axiológicas, o papel social da escola, do/as professores/as e da comunidade escolar.

A moralidade sempre esteve em pauta. Em algum momento, nos últimos anos, ela tomou uma forma conservadora, com grupos espalhados e organizados por todo o país, instigados por uma série de questões que vão da religiosidade neopentecostal até a uma confusa agenda anticorrupção (MACHADO-PINHEIRO; SCALCO, 2018)⁶. As iniciativas como o TransPassando/FOR criaram um fórum de debate, se somando a tantas outras⁷ que parecem recompor uma forma organizada tacitamente no terreno educacional, reivindicando processos de construção da cidadania que perpassam a produção de uma institucionalidade para além de aspectos de uma ideologia inclusiva. A terminologia “guerra cultural” foi por muito tempo definida enquanto uma estrutura de enfrentamento de ideias e pontos de vista comuns aos quadros políticos estadunidenses e serviu como

⁶ No Brasil, as formas sociais do conservadorismo não são novas, por esse motivo o que caracteriza esse período atual é a adoção de uma linguagem religiosa como mecanismo de captura e agenciamento da agenda pública e das mais diferentes parcelas populacionais. Ademais, é necessário entender que o campo religioso e de adeptos das religiões neopentecostais não formam uma totalidade isolada e possível de ser homogeneizada a partir de um critério ideológico. Um bom exemplo desse argumento pode ser encontrado na dissertação de mestrado de Ana Luiza Gomes Profírio, defendida em 2019 no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), intitulada “Corpos como campos de batalha”.

⁷ Para a construção do meu projeto de pesquisa, realizei um “curto” levantamento sobre iniciativas de inserção educacional de Pessoas Trans (tanto cursinhos focados nesse público quanto iniciativas de extensão). Cataloguei pelo menos duas dezenas de projetos e coletivos similares, a maioria, surgida entre 2015 e 2016, com diferentes interfaces. Destacam-se o PreparaNem e a CasaNem em Niterói que oferecem, além da oportunidade educativa, moradia. Há iniciativas institucionais vinculadas a prefeituras e governos como é o caso do Programa TransCidadania em São Paulo, criado ainda na gestão de Fernando Haddad. Outros têm um alcance reduzido e não se inserem em parcerias com órgãos públicos, por exemplo, o TransEnem Belo Horizonte.

plataforma de propostas entre democratas, moderados, republicanos, conservadores e radicais (BENDER; LEONE, 1994).

Talvez seja um exagero epistemológico supor qualquer similaridade entre as disputas sociais e controvérsias morais que se insurgiam no poder político americano dos anos oitenta com a contemporaneidade. Entretanto, a questão atravessa a suposição para agrupar dados analíticos mais difusos do que os fatos etnográficos. Quiçá subsista um necessário questionamento a respeito de como esses coletivos, iniciativas e Programas de extensão funcionam enquanto sujeitos educadores e quais os tipos de transformações, incluídas no escopo da Educação Popular, são refratadas por eles. É de reconhecimento da maioria da população que a pulsão conservadora, que se formou, produz uma espécie de territorialização expressiva nas pautas educacionais. Notícias, reportagens, falas, discursos, entrada e saída de ministros, escolhas na atual gestão governamental, foram movidas por interesses religiosos e políticos e endossam uma análise que justapõe esses coletivos na postura de modos políticos de resistência denunciada.

O incremento à minha reflexão advém do engajamento epistemológico com as problemáticas que cada coletivo acaba despertando. A situação se rivaliza porque, em certos momentos, o que entra em jogo é política de conhecimento, de corpos e vidas. As impressões proporcionadas pela etnografia, nesse sentido, me levam a refletir de que maneira se formaliza uma luta moral. Insistir na presença de Pessoas Trans em espaços universitários, discutir estatísticas de evasão, apontar e combater as discriminações por identidade de gênero, revelam fragilidades do sistema democrático nos seus quesitos educacionais. Também podem atinar para formas potenciais, inovadoras, de lidar com demandas que são “estruturais” e refletem desigualdades potentes. Tais ideias me lembram as discussões do antropólogo britânico Victor Turner a respeito dos rituais de reversão de status em diferentes sociedades.

Turner argumenta que em momentos sociais de efervescência e/ou regozijo os sujeitos tendem a produzir inversões rituais – moldando a estrutura social ao menos temporariamente a partir de uma lógica invertida (súditos viram reis, sacerdotes se tornam sacrílegos e assim por diante). Tudo isso tem também em uma conotação política, como no caso da Marcha do Sal (Satyagraha), organizada por Gandhi, em 1930, pela independência da Índia. Turner descreveu esses momentos como *communitas* (TURNER, 1974). Talvez, os coletivos e iniciativas aos quais descrevem sirvam como um exemplo de um agenciamento em que se procura produzir uma *communitas* educativa.

O interesse em problematizar as lutas morais no campo da educação por um viés de “antiestrutura” (como diria Turner, a respeito das tentativas de marcar uma posição contra hegemônica dentro de determinada organização social) segue uma reflexão baseada em modos simbólicos de reversão de status, como propunha o antropólogo britânico. Assim, se permite entender formas de performar a disputas e “afrontar” o inimigo em um campo mais vasto do que estritamente a escola. Escrevo que as iniciativas que menciono ao longo do texto resvalam diferentes perspectivas de acionar a diversidade e as identidades sociais e, com algum grau de diferença, remontar e desconstruir valores sociais em voga. Esse aspecto fica evidente quando se observa o modo que Turner classificava as *communitas* (esse protótipo de transformação e reversão de status) a partir de critérios diversos:

1) a *communitas* existencial ou espontânea – aproximadamente aquilo que os *hippes* hoje chamariam de *happening*, e que William Blake chamou “o fugaz momento que passa”, ou, posteriormente “perdão mútuo dos efeitos de cada um”; 2) *communitas* normativa, na qual, sob a influência do tempo, da necessidade de mobilizar e organizar recursos e da exigência de controle social entre os membros do grupo na consecução dessas finalidades, a *communitas* existencial passa a organizar-se em um sistema social duradouro; 3) a *communitas* ideológica, rótulo que se pode aplicar a uma multiplicidade de modelos utópicos de sociedades, baseados na *communitas* existencial (TURNER, 1974, p. 161, grifos meus⁸).

A educação, por excelência, seria esse espaço transformativo (ideológico e normativo) em que se pesariam as diferentes instrumentalizações das lutas sociais, seja no âmbito dos currículos e dos valores ali manifestos, no escopo das práticas pedagógicas, ou na construção das políticas de promoção e defesa da diversidade e dos direitos humanos na escola (ARROYO, 2017). A *communitas* ideológica requer uma constante carga de utopia e formas de imaginar outras sociedades e modelos de interação social. A leitura do conceito de *communitas* também implica pensar os limites de determinada estrutura social. O quanto é possível incluir? Quais os limites para as iniciativas? Quais os graus de normatização implicados? De certo é possível afirmar que os coletivos e iniciativas buscam uma outra forma de exercer sua cidadania e a garantia da mesma.

Mas, quando se olha detidamente, é preciso problematizar o protagonismo cisgênero que tais grupos ainda insistem em mostrar. Dessa forma é importante questionar

⁸ Os destaques feitos aqui estão sublinhados. Os grifos feitos em itálico constam no original.

o grau de alcance dessas iniciativas e o modo em que elas operam. É nesse aspecto que as iniciativas que acompanho se tornam ilustrativas ao formalizar possibilidades e oportunidades de enfrentamento a preconceitos arraigados e reformar o sentido “bélico” da ação educativa: ocupar espaços e desmobilizar adversários. Entretanto, ao performar a diversidade enquanto princípio de uma identidade, a contrapelo desse movimento, se apresenta também um curioso processo de elaboração de formas legislativas para “gerenciar” as minorias e inculcar outros sentidos e direções às práticas educativas: uma moralização da educação.

A moralização das pautas educacionais segue, de certa maneira, uma clara tentativa de mostrar força de adesão, principalmente no apelo ao saudosismo pela Ditadura Civil-militar que assolou por mais de duas décadas o Brasil. Existem vários exemplos dessa situação, um caso contemporâneo ocorreu no Distrito Federal. A Câmara Legislativa promulgou a lei 6122/2018 para garantir a reinserção da disciplina de Moral e Cívica nas escolas públicas e privadas do Estado. A justiça, na época, interpretou a lei como inconstitucional. Mas, vale pensar, ou melhor, compreender os lugares em que se brotam as reatualizações de assuntos que poderiam ser ditos enquanto “anacrônicos”. É a contemporaneização de movimentações políticas reacionárias que constroem um campo disruptivo. Há mais exemplos em câmaras estaduais e municipais de mais nove estados que insuflam censura e perseguição a docentes. As propostas de Projetos de Lei eram advindas do movimento político conhecido como Escola Sem Partido que influenciou os debates e pautas sobre os conteúdos curriculares e direitos humanos.

As armas da diversidade e a diversidade como arma

As armas da diversidade não são exatamente armas, no sentido de produzir poder de fogo ou força destrutiva. São estratégias de resistência – formalizações de contraforça nas margens, a partir das margens, de certas hegemonias sociais: branquitude, cisheteronormatividade, capacitismo, machismo, patriarcado. Nesse ponto, é preciso afirmar a assimetria da disputa, cuja interface ataque e defesa não são parâmetros ideais, mas estruturam reações possíveis e materialmente viáveis. Ocupar espaços institucionais, principalmente na Educação, disputar a inclusão de temas de gênero e diversidade nos currículos, criar cursinhos pré-vestibulares, organizar eventos, sarais e mobilizações virtuais se adequam à perspectiva que argumento aqui. De certo, essas tantas possibilidades justificam a pluralização das maneiras de performar a diversidade para além da ideia de “vítimas”.

Existe um processo em curso de instrumentalização das identidades sociais – com tons políticos que percorrem as formas de “armar” a diversidade frente a diferentes inimigos. No Brasil, o Supremo Tribunal Federal (STF) votou pela Ação Direta de Inconstitucionalidade Por Omissão nº 26⁹ (Conhecida por ADO26), que garantiu a abertura para a criminalização da homofobia e transfobia, mediante a equiparação com o crime de injúria racial e racismo. Apesar de controverso, a decisão de equiparação foi lida como uma vitória para o movimento LGBT, em vários sentidos, pois propõe uma formalização jurídica para as reivindicações de proteção à cidadania nos casos de discriminação por orientação sexual e/ou identidades de gênero. Houve unanimidade na votação e o parecer do relator, Ministro Celso de Mello, foi favorável. Diversos representantes de movimentos sociais e Coletivos pela diversidade sexual e de gênero estavam na votação do projeto que foi apresentado pelo Partido Popular Socialista (PPS). O documento é composto por 48 páginas, explicitando as considerações de cada um dos/as votantes.

Um dos votos mais interessantes foi o do Ministro Alexandre de Moraes:

[...] considerado o princípio da proporcionalidade em sua vertente da proibição de proteção deficiente, tem-se que é necessária a criminalização específica das ofensas (individuais e coletivas), dos homicídios, das agressões e discriminações motivadas pela orientação sexual e/ou identidade de gênero, real ou suposta, da vítima porque o atual quadro de violência e discriminação contra a população LGBT tem tornado faticamente inviável o exercício dos direitos fundamentais à livre orientação sexual e à livre identidade de gênero das pessoas LGBT em razão do alto grau de violência e discriminação contra elas perpetradas na atualidade, donde inviabilizado, inclusive, o direito fundamental à segurança desta população (MORAES, 2019, p. 2-3).

Moraes narra o princípio de proporcionalidade e recorre à garantia do direito fundamental à segurança como critério positivo ao seu voto favorável. É interessante dizer que a aprovação da ADO26 veio acompanhada de contextos de disputa bem diferentes. Houve pressão de movimentos conservadores contra o texto, do outro lado, a militância LGBT reunia argumentos de omissão do Legislativo para com sua pauta. Moraes foi um dos ministros que mais utilizou desse argumento na composição de seu voto, especialmente, na questão de evidenciar os efeitos da discriminação enquanto prática

⁹ Se houver interesse em uma leitura mais aprofundada deixo aqui o link de acesso ao documento em sua íntegra. Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADO26votoMAM.pdf>.

avessa ao sistema democrático de direitos. Logo, posso apontar as maneiras que a diferença subsidiou a elaboração de um raciocínio recursivo sobre a cidadania justamente porque, na decisão de criminalização da homofobia/transfobia, a diversidade é performada como discurso propositivo de direitos.

Nos debates que se seguiram no pós-votação, os diversos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, olhou com crítica a aprovação. Em primeiro lugar, por considerar que é um tipo de criminalização que fragiliza e escamoteia a pauta racial e de certo permite que pessoas negras sejam alvo dessa mesma criminalização. Alguns especialistas foram a público divulgar sua posição, principalmente em colunas de opinião de jornais de grande circulação, apontando a manutenção de um punitivismo penal que era encarado pelo verniz progressista. Coube que a decisão inaugurou um discurso que põe em xeque a produção de leis sem um sentido educativo para a efetivação da melhoria da qualidade de vida dos sujeitos para os quais foi inspirada.

Alguns pesquisadores enxergam a decisão do Supremo Tribunal Federal como um debate que implicitamente faz coro aos processos e debates em torno dos “valores” da escola enquanto instituição social. Entretanto, trata-se da existência de novos critérios jurídicos de criminalização de discriminação e demandas sociais por reconhecimento e inclusão que atravessam esse fenômeno:

[...] intuo que os enfrentamentos em torno da escolarização tenderão a se multiplicar, em diferentes e conflitantes direções. Estamos assistindo, parece-me, ao nascimento de uma nova forma de contratualização social entre as instituições e os cidadãos, a qual abarcará não apenas a customização dos processos de aprendizagem, mas, sobretudo, a judicialização das relações escolares – seja à direita, seja à esquerda, aliás. Daí as práticas do direito como reguladoras do mundo em sua versão democrático-neoliberal, inclusive no quadrante educacional (SARAIVA; AQUINO, 2020, p. 299).

Nessa direção, a diversidade se configura tanto como aspecto da diferença, portanto, elemento constituidor de identidades sociais, quanto esboço de reivindicação de integração e cidadania, não apenas no âmbito das leis, mas sim na sua inclusão na subjetivação de novas mentalidades (GIROUX, 1999), posto que as escolas e o campo educativo, no geral, são exatamente esse espaço formativo, ideológico e axiológico sobre o qual se manifestam e se mantêm ordenamentos sociais e se encaminham as oportunidades de mudança. Na contramão desse entendimento existe, como já mencionado, a instrumentalização de um pânico moral e da pauta dos costumes em um

tipo de aversão generalista às diversidades e às diferenças. Assim, nesses casos, a diversidade é performada enquanto arma de medo (com tons populistas).

Outra perspectiva que pode servir de exemplo para informar as performances da diversidade são as chamadas pedagogias culturais, conceito advindo de um processo de transformação do campo da educação. Essa caracterização de pedagogias culturais aponta a difusão de elementos pedagógicos não restritos aos espaços comuns de escolarização, portanto, demonstram a variabilidade de artefatos, lugares, imagens com teor de educar, em múltiplos sentidos sociais e políticos. Há explicitamente um modo recursivo e veloz em que as pedagogias performam a diversidade conforme a produção de interesses ideológicos. Autores como Henry Giroux (2004), Elizabeth Ellsworth (2001), Guacira Lopes Louro (2001), Tadeu Tomaz da Silva (2008) representaram uma virada nas discussões sobre as maneiras que a cultura ensina – pelo cinema, televisão, séries, danças e tradições.

Logo, as pedagogias culturais ressaltam formas de potencializar ou esvaziar ideias para um grande conjunto de pessoas em uma situação de simultaneidade:

[...] a pedagogia cultural está estruturada pela dinâmica comercial, por forças que se impõem a todos os aspectos de nossas vidas privadas e das vidas de nossos/as filhos/as. Os padrões de consumo moldados pela publicidade empresarial fortalecem as instituições comerciais como os professores do nosso milênio (STEINBERG 1997, p. 102).

Mas, essa compreensão em que as pedagogias culturais também potencializam e “armam” a diversidade por meio de uma produção pedagógica não convencional serve para identificar os jeitos que as diferentes iniciativas políticas, como coletivos e Programas de Extensão, propõem enquanto arma o ato educativo. Esse trunfo é um argumento e uma prática que visa desestabilizar as pedagogias culturais hegemônicas e relançar aos imaginários e à opinião pública a diversidade não pautada pelo medo, mas, sim, pela evidenciação das alteridades enquanto algo intrinsecamente humano.

Considerações finais

Na feitura do artigo, procurei esboçar os modos que a diversidade é performada em diferentes formas sociais e também em distintos âmbitos de disputa, configurando uma espécie de guerra cultural, na qual os agentes se posicionam, criam estratégias, resistem e

se rebelam. Os frames empíricos que utilizei para isso contaram com os exemplos dos coletivos TransEnem/RS e TransPassando em Fortaleza/CE, nessas iniciativas a diversidade se torna uma forma política importante para sua própria identidade e na produção de laços entre seus participantes. Nesse quesito, tanto os coletivos quanto sua ação nos cursinhos pré-vestibulares que oferecem estão ressonantes ao que ocorre na realidade brasileira, seja a criminalização da transfobia, a perseguição política as pautas de gênero, os atos e mobilizações conservadoras dentro do debate público e muito mais. Logo a educação é o principal contexto em que esse processo de lutas morais e conflitualidades se torna agudo, pois de certa maneira trata a existência de um espaço intersticial de práticas sociais e axiológicas que põem em questão e problematizam as esferas das políticas públicas, a conjuntura governamental e o papel do Estado na promoção e garantia de direitos dos distintos segmentos sociais.

Não é à toa que as diferentes organizações sociais, os coletivos, Programas de Extensão, os movimentos e mobilizações sociais se transformaram em vetores de aproximação com a Educação Popular possuindo um objetivo em comum de resistência política e moral. Assim, brotaram estratégias de ocupação, criação de cursinhos pré-vestibulares, passeatas, manifestações, cobrança de autoridades e ações jurídicas de proteção e segurança. Algo, entretanto, é digno de atenção: são os endereçamentos que a opinião pública produz e as necessidades de performar a diversidade como discurso e prática. Os pânicos morais, as legislações, os protestos de corpo-a-corpo se conformam em materialização de urgências sociais e políticas em que os sujeitos manipulam, produzem e elaboram sentidos adversos para seus medos e suas demandas. Uns demonizam, outros evidenciam os demônios.

Como resultado, a diversidade transparece em processos de reinvidicação social com nuances éticas e com proposições sociais diferenciadas. Se para o Estado brasileiro, em sua configuração mais atual, a diversidade merece ser apagada por suas características subversivas, e o imaginário coletivo avalia a diversidade como pauta identitária e sem valor civilizacional, já que não é emprego, renda ou moradia, então, os coletivos, Programas e movimentos passam a vislumbrar a existência de novas mentalidades e se propõem a um compromisso educativo para com a sociedade. Esse processo ocorre no desempenho de suas ações pedagógicas e na produção de uma aprendizagem política das identidades. Além do que, no próprio âmbito educacional ao qual essas iniciativas se inserem, produzem formações, debates, atividades culturais em que o engajamento e a visibilidade às suas pautas se tornam um elemento social de resistência. Indo em outra direção, por fora de um argumento estritamente ideológico, trata-se de educar na sua potência emancipadora,

construindo, portanto, novas chaves de um debate pedagógico sobre as alteridades dissidentes de raça, classe, gênero, idade, capacidade e orientação sexual.

Referências

ABU-LUGHOD, Lila; LUTZ, Catherine (Ed.). *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 33, 2017, p. 1-23.

ANTUNES, Deborah Christina. Tolerância e democracia hoje: o discurso de deputados em defesa da posição conservadora. *Psicologia & Sociedade*, Fortaleza, v. 28, n.1, p. 3-13, 2016.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENDER, D.; LEONE, B. (Org.) *Culture Wars*. Opposing Viewpoints. San Diego: Greenhaven Press, 1994.

COHEN, Stanley. *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of Mods and Rockers*. London, MacGibbon & Kee, 1972.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 45-67.

'Escola sem Partido': entenda a polêmica em torno do movimento e seus projetos de lei. *G1*, São Paulo, 03/08/2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>. Acesso em 15/09/2020.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, Henry A. *The terror of neoliberalism: authoritarianism and the eclipse of democracy*. Boulder-CO: Paradigm, 2004.

Grupos Protestam na Zona norte de SP a favor e contra a filósofa Judith Butler. *G1*, São Paulo, 07/11/2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/grupos-protestam-na-zona-oeste-de-sp-a-favor-e-contra-filosofa-judith-butler.ghtml>. Acesso em 05/08/2020.

HUNTER, J. D. *Culture Wars: the struggle to define America*. New York: Basic Books, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controles sociais: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, 2007, p. 101-128.

PELO Twitter Bolsonaro anuncia suspensão de vestibular para as Pessoas Trans. *Carta Capital*, São Paulo, 16/07/2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/pelo-twitter-bolsonaro-anuncia-suspensao-de-vestibular-para-pessoas-trans/>. Acesso em: 10/09/2020.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SCALCO, Lucia Mury. From Hope to Hate: the rise of conservative in Brazil. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, Chicago, v, 10, n. 1, p. 21-31.

PROFÍRIO, Ana Luiza Gomes. *Corpos como campos de batalha: uma etnografia sobre entrecruzamentos de gênero, raça e sexualidade no espaço escolar em Maceió*. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5650> . Acesso em: 20 abr. 2021.

RUBIN, Gayle. *Políticas do sexo*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SARAIVA, Karla; AQUINO, Júlio Groppa. Os paradoxos da forma escolar na contemporaneidade (Entrevista). *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n.2, p. 293-303, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 98-14.

STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer a omissão legislativo. *Portal STF*, Brasília, 13/06/2019. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>. Acesso em 23/09/2020.

TURNER, Victor W. *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Editora Vozes, 1974.

UECE não comenta denúncias contra diretor e confusão no Centro de Humanidades. *O Povo*, Fortaleza, 04/12/2015. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2015/12/uece-nao-comenta-denuncias-contra-diretor-e-confusao-no-ch-diz-chefe.html>. Acesso em 20/09/2019.

Recebido em 26 de outubro de 2020

Aceito em 31 de maio de 2021

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

Fronteiras e Limites na Prática da Pedagogia da Alternância a Partir do Médio Vale Jequitinhonha-MG

Rafael Pereira Santos

Mestre em Estudos Rurais – PPGER
Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e
Mucuri/UFVJM

Roberta Alves Silva

Mestra em Estudos Rurais – PPGER
Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e
Mucuri/UFVJM

RESUMO

Este trabalho apresenta sucintamente o surgimento das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs e sua expansão da França até o Brasil discutindo as experiências de alternâncias e suas implicações teóricas e práticas. Discutem-se as potencialidades e problemáticas de se manter uma EFA no sentido estrutural e pedagógico no contexto do Vale do Jequitinhonha. A metodologia utilizada embasa-se na análise bibliográfica e pesquisa participante com base em Brandão (1985) a partir das observações na escola e entrevistas junto aos monitores considerando as suas tutorias aos estudantes. Os resultados apresentam a necessidade de engajamento e articulação sociopolítica das EFAs para continuar oferecendo a formação integral dos jovens do campo, que só se realiza a partir da formação continuada dos monitores e efetivo diálogo entre escola, família e comunidade a partir do empoderamento de todos os envolvidos na utilização dos “instrumentos pedagógicos”.

Palavras-chave: Alternância; Antropologia da educação; Escola e família; Atividades de retorno.

Borders and Limits in the Practice of Alternation Pedagogy from the Middle Vale Jequitinhonha-MG

ABSTRACT

This work briefly presents the emergence of the Agricultural Family Schools (AFS's) and their expansion from France to Brazil, discussing the experiences of alternations and their theoretical and practical implications. The potential and problems of maintaining an AFS in the structural and pedagogical sense in the context of Vale Jequitinhonha are discussed. The methodology used is based on bibliographic analysis and participant research based on Brandão (1985) from observations at school and interviews with monitors considering their tutoring to students. The results show the need for sociopolitical engagement and articulation of the AFS's in order to continue offering comprehensive training to young people in the countryside, which only takes place through the continuous training of monitors and effective dialogue between the school, family and community based on the empowerment of everyone involved in the process use of pedagogical "instruments".

Keywords: Alternation; Anthropology of education; School and family; Return activities.

Fronteras y Límites en la Práctica de la Pedagogía de la Alternancia del Valle Medio Jequitinhonha-MG

RESUMEN

Este artículo presenta brevemente el surgimiento de las Escuelas Familiares Agrícolas - EFA's y su expansión de Francia a Brasil discutiendo las experiencias de alternancias y sus implicaciones teóricas y prácticas. Se discuten el potencial y los problemas de mantener una EFA's en el sentido estructural y pedagógico no Vale Jequitinhonha. La metodología utilizada se basa en el análisis bibliográfico y la investigación participante basada en Brandão (1985) a partir de observaciones en la escuela y entrevistas con monitores considerando su tutoría a los estudiantes. Los resultados muestran la necesidad de la articulación y el compromiso sociopolítico de las EFA's para seguir ofreciendo una formación integral a los jóvenes del campo, que solo se da a través de la formación continua de monitores y un diálogo efectivo entre escuela, familia y comunidad basado en el empoderamiento de todos los involucrados en el proceso de uso de los "instrumentos" pedagógicos.

Palabras clave: Alternancia; Antropología de la educación; Escuela e familia; Actividades de retorno.

Introdução

A recusa de um jovem camponês a ir estudar na cidade, apoiado pelos pais, rompe com o fatalismo até então inquestionado pela naturalidade da existência do saber profundamente ligado à cultura urbana. Esse jovem provocou a atenção de mais jovens da região de Lot-Eat Garron, comunidade de Lousan, na França (GIMONET, 2005). Essas pessoas não sabiam que questionavam o filósofo Sócrates, que dizia que a educação e o saber só poderiam ser construídos na *polis* (cidade).

O rompimento desse “paradigma” fez emergir um novo fazer pedagógico e, por consequência, uma nova metodologia fortemente arraigada à vida do campo. A alternativa era um sinal de contradição, sobretudo, aos modelos educacionais existentes com características fortemente urbanas, estratificados e alheios à vida do campo.

A partir disso, surgem as bases das *Maisons Familiales Rurales* – (MFRs) ou (Casas Familiares Rurais) na França, logo após as destruições da primeira Guerra Mundial, oficialmente, no dia 17 de novembro de 1935 (BEGNAMI, SANTOS, FRANCA, 2004). As mesmas adotam como princípio norteador a Pedagogia da Alternância (PA), desde a sua gênese na França, como instrumento pedagógico – tempo de estudo e vivência coletiva na escola e tempo de estudo e moradia com atividades e práticas em casa.

A propagação da versão das MFRs, que aqui no Brasil conhecemos como Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, ocorreu pela Europa por intermédio dos ideais do movimento embasado na Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), em 1920, na França. Por meio dos movimentos sociais ligados aos sindicatos e cooperativas foi possível provocar mudanças no campo (BEGNAMI, SANTOS, FRANCA, 2004).

É no interstício da família, “movimento social” e Estado que se pode pensar o sentido de educar colocando a questão da educação diante das identidades emergentes que confrontaram e colocaram a necessidade de se atender a outros sujeitos e pensar outras pedagogias. O modo de educar a partir da Pedagogia da Alternância, por sua vez, se dá e se confronta no bojo destas interações e parcerias junto ao Estado. O Estado de Minas Gerais mantém financeiramente as EFAs, por meio de convênios cuja gestão é dos familiares que garantem a Pedagogia da Alternância por meio do trabalho dos monitores na escola. Surge um tipo de governança entendida enquanto um modo de gerir a educação a partir das necessidades básicas e específicas articulando a educação no tripé: escola-família e trabalho.

O Padre Abllé Granereau que incentivou e abriu na sua paróquia a primeira escola em alternância para os jovens preocupava-se com a situação dos sujeitos coletivos do campo numa perspectiva integral, o que não era possível com a escola urbana vigente. As propostas escolares do religioso para as primeiras MFRs não foram fruto de intervenção de intelectuais ou pedagogos, mas, sobretudo, pelo saber-fazer dos próprios agricultores, conforme salientam Gonçalves e Silva (2011). Os pais intuíram que as necessidades formativas deveriam estar em conformidade com as experiências do campo, que deveriam prover a formação para a vida cotidiana.

Os princípios norteadores do currículo propunham a formação com: aprendizagem prática acrescida de observações na comunidade, a partir do livro natural do campo; formação geral para desenvolver a personalidade, por isso, a necessidade de estudar as ciências humanas e matemática; estudo das linguagens para expressar-se oralmente e pela escrita; além disso, a formação e conhecimento sobre a religião enquanto um problema existente para a existência humana, uma vez que, para Abllé “*o êxito material, só, não traz felicidade*” (NOVE-JOSSERAND apud BEGNAMI, 2005). Portanto, o lugar, os sujeitos e o sentido amplo de educar são as bases da Pedagogia da Alternância.

Para desenvolver esta pesquisa, optou-se pela pesquisa participante, realizada por dois pesquisadores, ambos ex-monitores de EFAs, no Vale do Jequitinhonha. O primeiro foi monitor entre 2012 – 2014 da EFA de Virgem da Lapa e, entre os anos de 2018 -2019, foi monitor da EFA de Veredinha, no Alto Vale do Jequitinhonha. A segunda pesquisadora, por sua vez, foi monitora das EFAs de Jacaré em Itinga e da EFA de Veredinha. Deste modo, o conhecimento prévio e as experiências no modo de olhar, entender, experimentar e indagar, contribuiu para melhor compreender o contexto de pesquisa e aprofundar o diálogo com monitores.

A observação se deu durante 2 semanas, em 2019, na escola. As entrevistas¹ com os monitores e ex-monitores da EFA de Virgem da Lapa foram realizadas em 2020. Os monitores entrevistados atuaram entre os anos de 2015 e 2020. As entrevistas foram realizadas na cidade de Virgem da Lapa (2 entrevistados) e Araçuaí (3 entrevistados).

O horizonte de entendimento nas entrevistas e observações se deu a partir dos relatos de experiências prévias dos monitores sobre a relação e possíveis rupturas nos tempos e espaços vivenciados na Pedagogia da Alternância, observando as perspectivas dos monitores sobre o Tempo Escola e Tempo Comunidade, suas potencialidades,

¹ Os entrevistados gravaram áudio dando o direito à publicidade das entrevistas e de sua identidade. Os áudios serão guardados em arquivo por 5 anos.

desafios e as nuances que emergem na interface escola e família. Portanto, a metodologia desta pesquisa atenta-se ao fulcro central da pedagogia da alternância que é como se concatenam as ações educativas na comunidade e na escola.

A partir disso, este trabalho tem como objetivo discutir as potencialidades e desafios vivenciados pela EFA de Virgem da Lapa no contexto do Vale do Jequitinhonha. A seguir, trazemos no primeiro tópico uma síntese do desenvolvimento das EFAs no Brasil; depois, discutimos algumas considerações sobre o surgimento da Pedagogia da Alternância até o desenvolvimento dela no Brasil e no Vale do Jequitinhonha; por fim, abordamos as relações e fronteiras vivenciadas no tempo escola e tempo comunidade, considerando as potencialidades engendradas pela EFA a partir das entrevistas junto aos monitores e observação da EFA de Virgem da Lapa.

A gênese da alternância no Brasil: uma semente lançada

Embora as MFRs tenham surgido na França, o modelo existente no Médio Jequitinhonha, conforme Begnami, Santos e Franca (2004), é resultado da importação do modelo de Pedagogia da Alternância trazido pelos italianos para o Brasil a partir de entidades católicas articuladas com o poder político vigente. De modo geral, a alternância se dá no tempo de estudos na escola como internato e tempo em casa para aplicar/ampliar/confrontar os conhecimentos.

A expansão e o resultado positivo possibilitou que as MFRs fossem reconhecidas pela burocracia do Estado francês na década de 1960. Os desdobramentos e a funcionalidade dos métodos aplicados pela Pedagogia da Alternância ganhou confiança e se estabeleceu em outros países: “Itália, Portugal, continente Africano, América do Sul e do Norte, no Caribe, Polinésia, Ásia, América do Norte, Província de Quebec e Canadá” (GONÇALVES; SILVA, 2011, p. 149).

A trajetória das EFAs no Brasil se inicia a partir de 1968 no estado do Espírito Santo pelo Padre Humberto Pietrogrande no bojo das pastorais sociais da Igreja Católica, que obteve apoio do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES). A preocupação inicial era combater a situação de risco em virtude da crise econômica e social dos moradores do sul do Espírito Santo. Essa influência possibilitou a disseminação das EFAs para as demais macrorregiões do Estado brasileiro (GONÇALVES; SILVA, 2011).

É importante salientar que a primeira experiência de EFA no Brasil foi desvinculada do formalismo do Estado. Entre os espaços de tempo de 1973 e 1987, difunde-se a expansão da metodologia da EFA. A expansão foi mais profícua, sobretudo, nos estados do Nordeste e Norte do Brasil, em seguida chegou a Minas Gerais e posteriormente a outros estados. Após a consolidação de várias EFAs, foi criada a União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), em 1982. A criação da UNEFAB teve como objetivo articular e fortalecer a formação por alternância.

O surgimento das EFAs em Minas Gerais-MG tem como característica marcante o papel dos movimentos sociais e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica no fim dos anos 1970 e princípio dos anos 1980 (AMEFA, 2004). A Associação das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA surgiu após a criação de muitas EFAs em MG, entretanto ela articula e assessora as EFAs no sentido pedagógico e para garantir o repasse financeiro do Estado para as EFAs. Foi nesse contexto que emergiram inúmeros Sindicatos de Trabalhadores e o fortalecimento e organização dos homens e mulheres do campo. Há uma relação de autonomia das EFAs em relação à AMEFA.

A primeira EFA implantada em Minas Gerais-MG foi na cidade de Muriaé, na região da Zona da Mata, em 1984. Atualmente em MG, a região que mais tem unidades e adota a metodologia da EFAs é o Médio Vale do Jequitinhonha (GONÇALVES; SILVA, 2011). Isso se deve ao engajamento de lideranças comunitárias, formação no interior das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e parceria com ONGs vinculadas à Igreja Católica que passaram a estimular o financiamento da estrutura física e pedagógica. Nos Vales do Jequitinhonha como um todo, elas estão presentes nas cidades de: Virgem da Lapa, Itinga, Ponto dos Volantes, Padre Paraíso, Araçuaí, Itaobim, Jequitinhonha, Comercinho, Turmalina (extinta por má gestão) e Veredinha.

As EFAs têm em sua metodologia central a divisão do formativo em: Tempo Comunidade (TC), período em que o estudante aprende em casa, podendo ser 1 semana ou 15 dias na família, aprendendo com os pais e fazendo as atividades escolares; e 1 semana ou 15 dias no Tempo Escola (TE), onde aprendem na teoria e na prática.

Sendo assim, a família e a escola tornam-se lugares de aprendizagem teórica e prática voltada para a agricultura, zootecnia e as disciplinas da Base Comum (biologia, geografia, português, dentre outras) e a gestão da vida no campo. Além disso, esse programa deseja atender às necessidades dos jovens e do seu meio. Isso implica a busca pelo desenvolvimento integral (BEGNAMI, SANTOS, FRANCA, 2004).

Essa busca é compreendida como a formação intelectual sólida; formação ética pautada no modo de produção agroecológica, o que implica ter uma postura em relação às mazelas do agronegócio; formação espiritual, uma vez que os bens materiais e intelectualismo não são a única fonte de felicidade e uma formação aberta aos movimentos sociais do campo que têm bandeiras do intercâmbio de saberes escola x família, pautas do feminismo e a pauta da reforma agrária.

Problematização das relações e fronteiras entre tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC): instrumento de construção do saber a serviço do campo

É perceptível que há uma literatura aparentemente uniforme em se tratando da proposta da Pedagogia da Alternância (PA) e sobre as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Brasil (AMEFA, 2004). A aparência se desfaz a partir das diversas tonalidades de alternâncias que se manifestam na eficiência ou ineficiência nos ambientes em que ela é adotada, mas no todo o que se diferencia é a temporalidade das alternâncias e uma maior ou menor aproximação aos movimentos sociais (SANTOS, 2016).

A PA é utilizada por diversos povos, culturas, movimentos sociais e níveis de educação que compreendem desde as séries finais do ensino fundamental até o ensino superior. Dentre estes, pode-se destacar: Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), cursos de licenciatura ofertados pelo Programa Nacional de Educação do Campo (PROCAMPO), Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), dentre outras Universidades Federais, Fundações e Instituições que oferecem este curso.

Nos últimos tempos, o PROCAMPO tornou-se curso regular na Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), com público de estudantes em sua maioria de pessoas do Vale Jequitinhonha. Os profissionais formados estão atuando na educação formal e informal, tanto no urbano quanto no rural (assistência técnica ou direta na produção, formação de liderança, assessoria em sindicatos e movimentos sociais). Santos (2016) afirma que a Pedagogia da Alternância vivenciada pelas EFAs do Médio Jequitinhonha foi ampliada, adaptada, aperfeiçoada e até mesmo burocratizada para atender as necessidades do Básico e Ensino Superior, em virtude das exigências do aparelho público estatal.

Os princípios básicos da PA trazem no seu bojo histórico algumas diretrizes que fixam em dois eixos básicos: finalidades e meios. A respeito das diretrizes, Gimonet (2005) afirma que os princípios básicos, também conhecidos como pilares, refletem um marco histórico invariável. Os pilares, a partir das finalidades, pretendem oferecer uma formação integral que propicie ao jovem condição para construir o seu projeto de vida pessoal, coletivo e o desenvolvimento sustentável do meio. Os pilares são oportunizados a partir dos meios: que é a PA, entendida como um método pertinente e a associação responsável composta pela família, comunidade e órgãos locais que gerenciam a EFA.

Mas afinal, como as nuances de experiência da PA se manifestam? Quais ou qual o principal gargalo que possibilita compreender ou problematizar a PA nas EFAs? De modo geral, os escritos acerca da PA em autores como Puig Calvò e González García (2018) apresentam pensamentos harmônicos acerca da relação TE e TC. Para eles, o TE e TC apresentam-se como um período formativo que se reparte entre meio socioprofissional, família e a escola. Tudo acontece efetivamente a partir da relação essencial entre escola e o lugar onde mora ou se organiza comunitariamente o estudante.

De acordo com Silva (2005), há vários autores que propõem diversas tipologias a partir de diversos critérios. De maneira geral, as tipologias de alternância se adaptam ao meio e ideologias em que ela é adotada. Para Silva (2005), Girod l'ain foi o pioneiro em estudar a alternância descrevendo a sua relação entre teoria, prática e economia para que os jovens do campo fossem inseridos no mundo do trabalho ou ensino superior.

Para AMEFA (2004), o primeiro a tratar analiticamente sobre a alternância foi Bourgeon, em 1979. Bourgeon (1979) afirma que podem existir 3 tipos de alternâncias subjacentes, sendo elas: falsa alternância, alternância aproximativa e alternância real. A Falsa Alternância é apenas um simulacro da alternância e introduz ao que ela deveria ser – nela se observa a imposição dos estudos sobre as práticas ou vice-versa. Na Alternância Aproximativa, há uma organização didática correta em que se busca associar teoria e prática de forma incipiente, mas não se busca o desenvolvimento das finalidades da PA, que é o envolvimento social, econômico e formativo integral do estudante.

A Alternância Real, por sua vez, possibilita uma junção das atividades no seio da família e escola, relacionando as práticas e refletindo sobre as razões desenvolvidas a partir de suas propostas, de tal modo que o formando construa seu projeto de vida de forma analítica. Portanto, na Alternância Real, a formação integral e o desenvolvimento do meio se dão efetivamente a partir da pedagogia da alternância.

Os discursos produzidos sobre as relações e possíveis limites das modalidades do TE e TC na Pedagogia da Alternância são pertinentes, uma vez que eles são a essência da PA. O TE e TC já são utilizados desde o ensino fundamental até o ensino superior, inclusive na pós-graduação na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Pós-graduação em Educação do Campo) e tantas outras espalhadas pelo Brasil.

No Brasil, o primeiro documento oficial que trata da PA como modalidade de ensino é a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). O Art. 23 afirma que, na organização do Ensino Básico, a educação poderá acontecer em alternância regular e em alternância de períodos de estudos. A decisão oficial aconteceu através do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB/2006 N° 1), que declarou que os dias em que o jovem permanecesse em casa são também dias letivos. Certamente, essa foi uma conquista que fortaleceu a PA, para além das fronteiras dela mesma.

Embora o TE e o TC tenham surgido enquanto nomenclatura no PRONERA, já era vivenciado nas EFAs. Indubitavelmente, a vivência do TC e do TE possibilitam reflexões a partir de seus princípios, conceitos, metodologias que devem ser debatidos na comunidade, escola e na academia para melhor se desenvolver e multiplicar em outros níveis da Educação do Campo, por exemplo. Segundo Martins, Rocha e Martins (2012), o TC e TE têm forte presença e articulação com a noção de territorialidade, uma vez que a vida no campo contribui para ampliar o desenvolvimento das habilidades e competências existentes e adormecidas nos sujeitos sociais do campo.

Para o Médio Vale do Jequitinhonha, essa noção é de importância capital. A discussão acerca do território nos lança para reflexões mais profundas do contexto social, político, identitário, sustentável e, por consequência, o engajamento e a intervenção na realidade. Tempo e espaço convergem dinamizando os saberes e fazeres dentro da comunidade. O TC e TE dão condições para formar as identidades e transformar a realidade material por cada jovem, por isso eles tornam-se o chão da existência.

A partir das entrevistas, foi possível entender como a EFA de Virgem da Lapa foi importante para o contexto do Vale e para o fortalecimento da formação em educação do campo. A EFA de Virgem da Lapa se propõe a estar intimamente ligada à realidade cultural, econômica, social e climática do Vale. Sem dúvidas, o Vale Jequitinhonha não se limita à carência econômica. Os problemas de ordem financeira devem-se ao fato de que o Vale ficou desassistido desde a década de 1920 até 1980 pelas políticas públicas. Quando

elas chegaram, sob a égide desenvolvimentista, trouxeram expropriação de territórios e imposição de monocultivo do eucalipto e café nas terras devolutas².

A cultura manifestada no ser e fazer cotidiano dos homens e mulheres do Vale é, em si, um modo de resistir e reinventar. Santos (2016), ao pensar a educação das EFAs no Médio Jequitinhonha, e Guerreiro (2008), ao estudar os canoeiros do Rio Jequitinhonha, observaram os nichos de resistências na cultura cotidiana como modo de driblar as adversidades do pouco emprego e acesso às terras férteis.

A pedagogia da alternância foi apresentada pelas Comunidades Eclesiais de Base num contexto confuso de discurso de pobreza rural no Vale. Na verdade havia fartura e tempos de crise. Nas crises os políticos aproveitavam para levar vantagem com discurso de miséria. A EFA de Virgem da Lapa possibilitou diminuir o número de analfabetismo no campo, na época era necessário atender esse público. Anos depois, passou a atender somente do 6º ao 9º, isso porque o município e estado não ofereciam escolas nem transporte da escola para as comunidades. Tem muitos casos em que para o estudante ir e vir para estudar na cidade, ele ficaria mais tempo na estrada do que na escola ou em casa. Nos últimos 10 anos, o êxito da EFA de Virgem da Lapa se tornou um viveiro para pensar outras escolas do 6º ao 9º aqui no Vale, e hoje a maioria das escolas atendem somente o Ensino Médio técnico em agropecuária. Um dos principais desafios da EFA hoje é garantir o Bolsa Aluno no Estado e garantir que o Estado repasse o Bolsa Aluno da União. É isso que garante monitor motivado. O monitor mora na EFA e doa sua vida. Acontece de o Estado de MG ficar 5 meses sem repassar a verba. (Antônio Carlos Ferreira, ex-monitor de EFA, entrevista, 10/12/2020 – Araçuaí -MG).

A Pedagogia da Alternância a partir da EFA de Virgem da Lapa disseminou para o Vale a necessidade de se pensar a questão da igualdade-diferença e diversidade-unidade, no sentido que o contexto de inúmeras comunidades do campo precisavam de uma pedagogia que atendesse as crianças por sua diversidade – uma vez que pensar a unidade da educação impõe pensar atender diferenças e, ao atender as diferenças de forma equânime, a educação pode se aproximar da igualdade de conhecimentos a todos.

A partir das análises de Certeau (2012), é possível observar que as estratégias cotidianas de resistência, no nível micropolítico, são realidades que endossam uma ação frente ao cenário hostil, por isso é preciso transgredir as imposições e inventar ou adaptar-

² Essa temática não será tratada aqui devido a não ser objetivo deste artigo. Para melhor entender este tema, ver a dissertação “Transformações nos ecossistemas da comunidade tradicional de Monte Alegre: estratégias socioambientais de existência, resistência e reinvenção”, de Roberta Alves Silva (SILVA, 2020).

se com estratégias culturais para superar as desigualdades e o natural repressivo. Neste sentido, buscar uma escola para atender no cotidiano um “projeto” de campo para o Vale do Jequitinhonha é pensar a cultura enquanto um elemento vivo que impõe mudanças e não se deixa resignar ao fatídico ou ao folclórico em que intelectuais buscam encaixar o fazer cotidiano do povo no campo.

Por assim dizer, ampliar a PA é um modo de pensar o conhecimento repensando a diversidade de saberes trazidos de casa, outras temporalidades e uma escola que, ao se dizer democrática, seja capaz de deliberar a partir do coletivo de pais e estudantes. Disso se depreende que, no contexto do Vale, a PA foi um modo de resistir e recriar o saber instituído e por isso a EFA é um saber instituinte que ainda hoje é sinônimo de pluralidade-diversidade e unidade-diferença no Vale do Jequitinhonha.

Na Pedagogia da Alternância, você trabalha na escola a teoria e em casa você faz a prática de modo agroecológico e ainda consegue trabalhar na propriedade de meus pais e ajudar no desenvolvimento. Sabe por que a pedagogia da alternância na faculdade para mim foi um ponto chave, por exemplo, da minha família sou o único que foi para um Universidade Federal em Diamantina. Você sabe, as coisas lá são caras e não tem como a gente parar de trabalhar e nossos pais nos manter lá, eles vivem da roça e por isso, a pedagogia da alternância favoreceu meus estudos. A metodologia diferente trouxe esse novo saber, eu não preciso sair, eu estudo, melhoro a produção no campo (Luciano Barbosa, ex-monitor da EFA Virgem da Lapa, entrevista, 10/12/2010 – Araçuaí -MG).

As EFAs, como se pode observar na fala do egresso de EFA Luciano, que é ex-aluno da Licenciatura em Educação do Campo – UFVJM e ex-monitor da EFA de Virgem da Lapa, possibilitou a continuidade dos estudos e ao mesmo tempo romper com a “importação” de professores das cidades para o campo. É sabido que o referencial de professores urbanos nem sempre considera as especificidades do estudante do campo. Há duas constatações na fala do ex-monitor: a primeira está no fortalecimento do modo de produzir com a qualidade e de maneira agroecológica, a produção a partir do conhecimento do que já se faz e intercâmbios. Em um segundo nível, é possível observar que os próprios sujeitos do campo estão se educando, acessando o nível superior, na pós-graduação e se formando em alternância.

O TC e o TE não podem ser dicotomizados, embora possam acontecer em lugares separados, não podem ser distintos (MARTINS; ROCHA E MARTINS, 2012). Essa situação pode ser constatada nos projetos pedagógicos propostos pela educação do campo

que partem do princípio de que a vivência na comunidade, no trabalho, na rua e no movimento social são compreendidos como espaços educativos. Nessa perspectiva, não se cogita complementaridade, mas interação no processo de alternância.

O jovem formado no campo tem seu próprio lugar como desafio e possibilidades. As experiências de PA são possíveis desde a formação básica até o nível superior. Ademais, o fortalecimento da educação em alternância implica fortalecer movimentos e coletividades do campo, desde uma melhor formação para acessar políticas públicas e produzir sem agrotóxicos, a partir de insumos do lugar e, por consequência, colocando alimento com melhor qualidade no mercado e na comunidade e pautando uma educação do campo que emancipa seus sujeitos.

Lembro que quando iniciei meus estudos no 6º ao 9º - na EFA de Virgem da Lapa pediram para descrever a Pedagogia da Alternância. A PA é um intercâmbio de ideias e conhecimentos entre escola e comunidade. A PA precisa ser criteriosa nesse sentido. Ela é um caminho de valorização do conhecimento científico e popular, seja na forma de cultivar, seja na forma de administrar a terra e até mesmo desenvolver a sua visão de mundo. Essa pedagogia é uma forma de duas visões de mundo se unirem, como uma rede de pesca, na qual todos os fios se completam. (Regiane Souto Souza, monitora da EFA Virgem da Lapa, entrevista, 10/12/2029 – V. da Lapa -MG).

Pensar a EFA é colocar em questão Tempo Escola e Tempo Comunidade, isto é, um jeito de fazer acontecer a educação em espaço e tempo diferenciados. É também considerar e confrontar conhecimentos e saberes gerando intercâmbio de conhecimentos. A PA não tem fim em si mesma, mas é um modo de dizer que a educação deve se adaptar ao contexto, socializar saberes e deixar a escola ser inquirida sobre seus pressupostos pelo fazer-saber cotidiano produzido nas comunidades.

A vivência “por- e- em” alternância na EFA de Virgem da Lapa no Médio Vale do Jequitinhonha

O Vale do Jequitinhonha situa-se no nordeste mineiro. Ele ocupa cerca de 14% do território mineiro, totalizando cerca de 85.000 km² (GUERRERO, 2008). Ele tem sua história intimamente ligada ao processo de povoamento de Minas Gerais. A sua povoação inicial efetivou-se através do ciclo do ouro. De acordo com Guerrero (2008), no fim do

século XVI, o rio Jequitinhonha já havia sido descoberto pelas suas pedras preciosas e metais. Muitos forasteiros vinham em busca do “sol da terra”, isto é, o ouro.

O Rio Jequitinhonha nasce em Serro, na serra do Espinhaço. O rio corta o sertão mineiro percorrendo cerca de 1086 km, sendo 888 em terras de Minas e 198 em terras da Bahia. O rio é motivo de orgulho pelos seus moradores, sobretudo, em terras semiáridas. Por muito tempo, foi o principal elo entre Bahia e Rio de Janeiro nas relações comerciais. De acordo com Guerrero (2008) há muitos períodos de silêncio acerca do Vale. Essa constatação implica na dificuldade de se compor sua análise.

Um fenômeno bastante valorizado pelos moradores do Vale são as manifestações culturais que oportunizam uma forma de sociabilidade e interação com a natureza e a linguagem religiosa: Folia de Reis, Vilão, Nove (versos improvisados e cantados com filas – na Festa do Divino Espírito Santo), batuques na Festa de Nossa Senhora do Rosário e o lundu (dança de roda com sucessões de toques nos ombros). No improviso, nessas festas ligadas ao catolicismo rústico ou em danças de origem africana, eles tematizam problemas do cotidiano (diminuição da população rural, trabalho pesado, salário pequeno, falta de água, a morte, provocações e assuntos lúdicos).

Guerreiro (2008) convida a analisar o Vale sob o ponto de vista da intensidade que traz consigo a noção de iniciativa, lúdico e autonomia. O olhar sob o ponto de vista da intensidade permite ultrapassar os limites dicotômicos de pobreza-riqueza, cultura-miséria, fartura-carência. A partir das narrativas dos canoieiros que afirmam: “canoa não é força, é opinião” busca entender o viver a vida no Vale. Para o povo dessa região, OPINIÃO remete a uma experiência existencial para além da ideia, trazendo assim uma noção de valor, honra, orgulho e coragem (GUERRERO, 2008).

De certo modo, a economia do Vale é, na sua maioria, oriunda do campo. A agricultura de existência³, bem como a criação de pequenos animais dos camponeses e

³ Os densos e amplos estudos do sociólogo José Souza Martins (1985), em seu livro: *A militarização da questão agrária no Brasil*, aponta que a agricultura de subsistência refere-se a relações não capitalistas dos camponeses. Para ele, o capitalismo atual se produz nas condições sociais e econômicas em que o povo se encontra, mas não se fecha a outras mediações. Em tese, não há agricultura de subsistência, uma vez que não temos uma agricultura pré-capitalista no Brasil. Essa afirmativa deixa a possibilidade de outros modos de reprodução da vida e da existência. As pesquisas de Santos (2018) junto aos pescadores e quilombolas em 10 comunidades ao longo de 5 anos (acrescido de mais 2 de mestrado) concluíram que no Norte de Minas não existe aceitação de um tipo de agricultura de subsistência nos grupos e viu que ali havia um tipo de produção de existência que não era nem tipicamente capitalista e nem de subsistência. As pesquisas de Silva (2020) com quilombolas do Vale do Jequitinhonha também constatou um outro tipo de produção que ela nomeia de existência e reinvenção, ainda que seja fortemente impactada pelo capital.

comunidades tradicionais são bastante recorrentes. As problemáticas não estão nas oscilações climáticas com baixa pluviometricidade, mas na ausência ou na pouca ação das iniciativas governamentais. O monocultivo do eucalipto tem sido um dos principais vilões sobre as comunidades, uma vez que privatizou as terras livres e expropriou os camponeses e povos tradicionais, incentivado pelo Estado nas décadas de 1970 e 1980 (SANTOS, 2016). De modo geral, a economia é assim caracterizada: Alto Jequitinhonha, atividade mineradora; Baixo Jequitinhonha, agropecuária; e no Médio Jequitinhonha, zona de transição. Certo é que a atividade mineradora está em forte decadência.

Segundo Guerrero (2008), a CODEVALE (Comissão de Desenvolvimento do Vale Jequitinhonha) foi criada em 6 de junho de 1966 pelo decreto nº 9.841. As experiências da CODEVALE foram desastrosas. Seus projetos eram inviáveis, os planejamentos ineficientes e os resultados quando vieram para o Vale foi o monocultivo do eucalipto e a expulsão do homem do campo para as cidades.

O Vale Jequitinhonha possui uma população muito mais rural do que se pensa. Esses dados são mais expressivos no Médio Jequitinhonha. Por outro lado, no campo, faltam homens e mulheres em idade ativa, além disso, a fecundidade está em queda. No total, o Vale Jequitinhonha possui cerca de dois terços de sua população no campo, conforme relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – (IBGE), reafirmado nas análises de Matos e Garcia (2010).

Ainda hoje têm pessoas do campo que buscam os grandes centros: na construção civil, em Belo Horizonte e nas migrações sazonais. Na década de 1980, o caminho mais procurado foi a região canavieira, no interior de São Paulo (SANTOS, 2016). A modernização da agricultura e a migração com sucesso fácil deixou de ser um projeto do jovem do Vale do Jequitinhonha. O sonho de migrar para casar, ajudar a família e comprar carro e moto tem diminuído. De modo geral, os jovens do campo têm investido em atividades no interior da propriedade familiar no vale e/ou oferecendo serviços para o campo conforme salienta Santos (2016), em suas análises.

A EFA de Virgem da Lapa se encontra na Comunidade Cardoso nas margens do Rio Araçuaí, principal afluente do rio Jequitinhonha, no Médio Vale do Jequitinhonha. As famílias, na sua maioria, são de origem de lavradores tradicionais e remanescentes de quilombos. Atualmente a escola atende o público do 6º ao 9º ano, embora inicialmente a necessidade fosse formar jovens e adultos, em Alternância. Diga-se de passagem, a cidade de Virgem da Lapa e a comunidade eram sede de uma Sesmaria que possuía um expressivo número de pessoas escravizadas, o que se percebe no número expressivo de quilombos

na cidade (SANTOS, 2016). Atualmente, as turmas de 6º ao 9º têm uma média de 20 estudantes. Os estudantes são filhos de lavradores tradicionais, quilombolas, indígenas da Aldeia Pankararu Pataxó e estudantes que moram na cidade, mas têm vínculos com o campo. Ao concluírem o 9º ano, normalmente, os estudantes vão fazer o ensino médio técnico na EFA de Araçuaí-MG. Em boa medida, a permanência na região para os jovens do campo está relacionada à educação por e em alternância. É por isso que a PA e as relações entre trabalho-educação precisam ser discutidas por sua diversidade e, sobretudo, pela complexidade e seu diferencial.

A realidade específica das EFAs, por sua vez, possibilita problematizar e propor uma educação de qualidade frente aos desafios de diálogo que o modelo educacional vigente do poder público municipal tem ao lidar com os povos do campo.

Como um todo, sabe-se que a educação pública seja ela rural ou na cidade quer sobreviver com recursos mínimos e com o máximo de estudantes em sala de aula, o que inviabiliza pensar uma qualidade básica geral na educação básica ofertada pelos estados e municípios, além de ser um modelo de ensino padronizado que muitos educadores têm dificuldades de alterar. Ademais, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de várias escolas do campo sob a regência do poder público municipal apresentam uma uniformidade que acaba por usurpar a diferença entre as peculiaridades inerentes às identidades deste povo que vive no campo.

Os agricultores e agricultoras dos Sindicatos de Trabalhadores, Prefeitura Municipal com caráter popular e Caritas Diocesana de Araçuaí possibilitaram nascer o esboço das primeiras EFAs no Vale, sendo a EFA de Virgem da Lapa a primeira. A implantação das EFAs no Vale é provida de um território rico por vários aspectos, dentre eles: a formação política de classe por melhor qualidade de vida. Os Sindicatos, Pastorais Sociais, ONGs e Universidades Federais já possuem técnicos formados pelas EFAs (GONÇALVES E SILVA, 2011). Essa gama de instituições e a busca por parcerias e técnicas adaptadas à realidade tem possibilitado produzir e conhecer mais.

Esses sujeitos sociais organizados são desafiados para intervir na realidade do Vale frente às migrações para usinas de produção de álcool de cana de açúcar no interior de São Paulo, colheita do café no sul de Minas e na comercialização ambulante nas praias do litoral norte de São Paulo, dentre outras experiências de trabalhos sazonais em outras regiões do estado e do país com inúmeros jovens analfabetos no campo.

A observação dos agricultores tradicionais constatou a necessidade de implantação de uma EFA no campo para combater a migração e, por consequência, envolver as

comunidades (AMEFA, 2004). Os agricultores foram atraídos com os objetivos primordiais de buscar reduzir as fronteiras na relação escola-família e vida no campo. Deste modo, a EFA apresenta-se como uma proposta alternativa em relação às demais escolas existentes atualmente no campo que oferecem uma educação engessada no pedagógico, no cronológico e no “urbanocentrismo”.

A EFA oferta as séries finais do ensino fundamental. Antes, ela disponibilizava o ensino baseado na Educação de Jovens e Adultos EJA, todavia, foi diminuindo o número de estudantes com idade a partir dos 14 anos, para cursar as séries finais do ensino fundamental. A partir daí, em 2008, tornou-se oficialmente regular recebendo estudantes a partir de 11 anos de idade (Marinete Dourado, ex-monitora da EFA Virgem da Lapa, entrevista, 20/05/2019 – Araçuaí -MG).

A PA, enquanto modalidade de ensino oferecida nas EFAs, corresponde a um campo de possibilidades e meios que vinculam a valorização dos saberes e fazeres das famílias e comunidades dos estudantes. Isso é visto como potencial para engendrar transformações agroecológicas pautadas no produzir com qualidade, formar intelectualmente e se imbuir dos movimentos sociais pensando a partilha da terra.

A EFA de Virgem da Lapa lança uma necessidade lógica de reflexão das instituições instituídas, a exemplo das escolas rurais com lógica urbana para defender uma escola instituinte, que seja nascida dos anseios e gerida pelos seus interessados, no caso os pais. A escola instituída é essa que oferece uma educação a partir dos anseios dos pais e dos jovens. Isso se dá por meio de uma associação, legitimamente instituída e atuante nas decisões das EFAs. A título de exemplo, os pais que são associados contratam os monitores de seus filhos.

Na EFA, busca-se transgredir as disciplinas amorfas aguçadas pelo material didático com forte caráter “urbanocêntrico”. Os planos de ensino das EFAs possibilitam a análise de temáticas próprias do campo: zootecnia, agropecuária, administração da propriedade, permacultura, espiritualidade e formação personalizada.

Outro fato corrente são os diálogos através dos ROTEIROS DE PESQUISA que visam construir o saber além das fronteiras canônicas do currículo. Afinal, o saber se produz de dentro da comunidade para o interior das EFAs e vice e versa. O saber vindo de casa, por meio dos roteiros construídos e sistematizados na EFA, é passível de intervenção ou análise de acordo com o resultado da pesquisa. É nesse sentido que a discussão do currículo da EFA possibilita uma transgressão política, ética, pedagógica.

Há uma diferença substancial entre educação do campo e educação rural. A educação rural é um projeto que suplanta as diversidades e apenas impõe lógicas urbanas em escolas nomeadas rurais. Teóricos como Arroyo Caldart e Molina (2008) defendem que é necessário romper com a ideia de educação rural. A Educação no campo implica dizer que este espaço possui uma carga e uma historicidade educativa numa perspectiva de territorialidade, isto é, faz parte da identidade e/ou identificação ao campo.

A educação do campo implica romper com o currículo urbanocêntrico e a suplantação do campo. Na prática, o urbanocentrismo na educação implica sair do campo de madrugada todos os dias para a cidade, ser vítima de preconceitos e racismos em sala de aula, ter professores que pouco consideram as peculiaridades do campo. Isso se estende para a negação ou silenciamento da diferença da temporalidade da colheita, das cheias dos rios, ausência de acesso de carro em suas casas e formação do campo precária ou inexistente aos profissionais que atuam com os educandos do campo. A educação do e no campo não surge somente para tornar tênue o termo educação rural, mas para estabelecer um diálogo seguido de uma proposta filosófica e pedagógica diferenciada que busque facilitar o protagonismo do jovem.

De acordo com Silva e Gonçalves (2011), as EFAs do Vale existem imersas em precariedade de financiamento da proposta de formação de monitores e manutenção da estrutura. Tais deficiências tornadas visíveis não propiciam um atendimento satisfatório aos anseios. Essa situação compromete a elevação da qualidade e desenvolvimento dos princípios basilares da PA através da sua proposta pedagógica e metodológica.

Para que haja uma relação efetiva entre escola e comunidade são essenciais as tutorias como espaço de diálogo específico com as famílias. A escola precisa ir à casa do estudante para observar transformações ou permanências após este ingressar no ambiente escolar. Ao fim da semana, os pais assinam as atividades realizadas em casa e os tutores assinam as atividades realizadas na escola. O acompanhamento tutorial é realizado na escola por meio da análise do Caderno de Alternância, onde está o registro do Tempo Escola e do Tempo Comunidade. As orientações acontecem uma vez por semana para analisar como foram feitas as atividades de estudos e trabalho na escola e em casa. Portanto, a escola e família acompanham o estudante no mesmo instrumento.

Em se tratando da formação dos monitores da EFA de Virgem da Lapa, segundo Santos (2016), mais de dois terços já possuíam cursos superiores. O corpo de monitores, com formação superior, apresenta uma vazão muito expressiva, e isso implica perder quem tem domínio da proposta pedagógica diferenciada. Além disso, torna-se difícil de compor

o corpo docente nas evasões se considerada a exigência desta modalidade de pedagogia da alternância (morar na alternância na escola, dedicação exclusiva, múltiplas atribuições, certa moral preconceituosa e a instabilidade salarial e empregatícia que anualmente precisa ser dialogada com o ente governo do Estado e União).

Segundo Gonçalves e Silva (2011), a secretaria executiva da AMEFA afirma que a condição salarial implica na evasão de monitores treinados. Ele complementa que só o querer da comunidade não é suficiente, mas é necessário, antes de tudo, o financiamento da proposta pelas ações governamentais, caso contrário a precariedade impossibilita as condições de aplicação da PA.

O Tempo Escola e Tempo Comunidade são duas unidades indissociáveis. Analisar essas e reformular o TC e TE de acordo com a realidade é necessário para se garantir ensino-aprendizagem. Com isso, quer se chegar à unidade da temporalidade e atender às diferenças por meio da socialização dos saberes, fazeres e recriação do instituído nas resistências cotidianas, por causa da liberdade e autonomia dos povos da terra, das águas e das florestas.

Considerações Finais

O Vale Jequitinhonha está além dos contrastes de pobreza material e riqueza cultural. A agricultura camponesa e tradicional constitui a força motriz da economia do Médio Jequitinhonha, embora não apresente dados expressivos, nutre a vida em todas as suas formas. A Pedagogia da Alternância é um meio para se chegar às finalidades ideais que é buscar um envolvimento solidário, anticapitalista, antirracista e agroecológico dentro de uma perspectiva ética integrada às especificidades dos sujeitos do campo.

A Pedagogia da Alternância torna-se essencial, não somente para dar condições de escolhas de permanecer ou sair do campo, mas, sobretudo, para valorar a vida em sua dinamicidade. A proposta de formação integrada: educação, trabalho, formação pessoal, comunitária, espiritual, ética, estética e sustentável são ofertados pelas EFAs, em meio à precariedade de financiamento.

Por outro lado, não se pode negar que a qualidade pode ser limitada pela carência de capital humano e financeiro. A EFA de Virgem da Lapa é uma proposta lançada no devir da história. No Médio Vale do Jequitinhonha, as EFAs estão em um solo fértil e dinâmico de movimentos sociais, populações tradicionais, ONGs, movimentos eclesiais e

Universidades que são instituições parceiras no processo de construção de possibilidades nas fronteiras e limites em busca do Bem Viver no campo.

Referências

AMEFA. *Escola Família Agrícola: construindo educação e cidadania no campo*. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.

ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARBOSA, Luciano. *Entrevista concedida a Rafael Pereira Santos*. Virgem da Lapa, 20 de dezembro de 2019.

BEGNAMI, João B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. *Revista da Formação por Alternância*, v.1, n.2, (2005-). União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Belo Horizonte: Lutador, 2005.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. CNE/CEB; nº 1/1997, aprovado em 26 de fevereiro de 1997. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992. Acesso em 20 de fev. de 2015.

CERTEAU, Michel. *A Cultura no Plural*. 7. ed. Rio de Janeiro: Papyrus – Coleção Travessia, 2012.

FRANCA; Marinalva J; BEGNAMI, João B; SANTOS, Idalino F. (org). *Escola Família Agrícola: construindo educação e cidadania no campo*. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.

FUNDO CRISTÃO PARA CRIANÇAS. *Escola Família Agrícola: um novo caminho para o Vale Jequitinhonha*. Belo Horizonte, 1996.

GIMONET, Jean C. Alternância, Adolescência e pré-adolescência. *Revista da Formação por Alternância*, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB),v.1, n.1. Belo Horizonte: Lutador, 2005.

GONÇALVES, Mônica A.; SILVA, Mara. A. Princípios norteadores das EFAs: potencialidades e desafios para o funcionamento no Vale do Jequitinhonha. In: SOUZA, João V. A.; NOGUEIRA, Maria D. P. (Org.) *Vale do Jequitinhonha: desenvolvimento e sustentabilidade*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2011.

GUERRERO, Patrícia. *O Vale Jequitinhonha e seus Contrastes*. Tese de (Doutorado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LOPES, Maria P. *Entrevista concedida a Rafael Pereira Santos*. Virgem da Lapa, 20 de dezembro de 2019.

MARTINS, José Souza. *A militarização da questão agrária no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARTINS, Maria de F. A; ROCHA, Maria I. ; MARTINS. *Territórios Educativos na Educação do Campo, Escola, Comunidade e Movimentos Sociais*. São Paulo: Autêntica, 2012.

MATOS, Ralfo; GARCIA, Ricardo. *Vale do Jequitinhonha: Formação histórica, populações e movimentos*. In: SOUZA, João V. A. de S, Márcio Simeone Henriques (org.). Belo Horizonte: UFMG/ PROEX, 2010.

NASCIMENTO, Elaine C. do. *Revista Contemporâneos: Revista de artes e humanidades Vale Jequitinhonha: Entre a carência social e a riqueza cultural*, n.4, maio-out., 2009.

PUIG-CALVÒ, P., & GONZÁLEZ-GARCÍA, J. (2018). *La formación por alternancia-dual. Interacciones empresa y centro de formación: acompañamiento y experiencia*. In: 3º Congrés d'Economia i Empresa de Catalunya. Recuperado de: https://www.scipedia.com/public/PERE_GARCIA_2018a.

SANTOS, Marinete D. *Entrevista concedida a Rafael Pereira Santos*. Virgem da Lapa, 20 de dezembro de 2019.

SANTOS, Rafael P. *A questão da memória no processo de ensino e aprendizagem da língua patxôhã*. Saarbrücken -Alemanha: Editora Novas Edições Acadêmicas, 2016.

SANTOS, Rafael P. *Da Existência Ilhada ao Território: estratégias e trajetórias da Comunidade de Croatá, MG na busca de conquistar seu território*. [Dissertação de Mestrado]. Diamantina: UFVJM, 2018. 233 p

SILVA, Lourdes H. *As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?* Viçosa: Editora UFV, 2003.

SILVA, Lourdes H. *Revista da Formação por Alternância*, v.1, n.2, (2005-). União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Modalidades, representações e práticas de alternância na formação de jovens agricultores. Belo Horizonte: Lutador, 2005.

SILVA, Roberta A. *Transformações nos ecossistemas da comunidade tradicional de Monte Alegre: estratégias socioambientais de existência, resistência e reinvenção*. [Dissertação de Mestrado]. Diamantina: UFVJM, 2020. 144 p.

Recebido em 28 de dezembro de 2020

Aceito em 17 de junho de 2021

Dossiê: Educar a quem, educar a quê? Olhares antropológicos sobre a Escola, o Estado e a Nação**Educação de tempo integral, política pública educacional e desigualdade: esboço de uma problemática sociológica¹**

Maria Eduarda Pereira Leite

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia
– Universidade Federal da Paraíba**RESUMO**

Este artigo analisa o Programa de Educação Integral, implantado no nível médio da rede estadual de ensino do Estado da Paraíba, do ponto de vista da dinâmica da produção e reprodução das desigualdades. O objetivo será investigar, primeiramente, como as barreiras socialmente impostas pelas desigualdades sociais refletem no acesso e permanência dos estudantes do ensino médio das escolas do referido programa. Partindo de uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa e de um estudo bibliográfico fundamentado em autores clássicos e contemporâneos da Sociologia da Educação, foram levantadas algumas variáveis socioeconômicas e realizadas entrevistas que permitem a análise de alguns fatores que contribuem para investigar também as possíveis desigualdades geradas no bojo da própria política. Nesse sentido, os resultados preliminares apresentados indicam que o referido programa não apenas reproduz as desigualdades sociais impostas como barreiras que dificultam o acesso e permanência dos jovens, como também recria ou exponencia essas desigualdades.

Palavras-chave: Desigualdades; Políticas educacionais; Ensino médio; Sociologia da educação.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) -Código de Financiamento 001 (conforme portaria nº 206, de 04 de setembro de 2018).

Full-time education, public educational policy and inequality: an outline of a sociological problem

ABSTRACT

This paper analyzes the Programa de Educação Integral, implemented in the secondary level of the state education system of the State of Paraíba, from the point of view of the dynamics of production and reproduction of inequalities. The goal will be to investigate, first, how the barriers socially imposed by social inequalities reflect on the access and permanence of high school students in the schools of the program. Using a qualitative and quantitative methodological approach and a bibliographical study based on classical and contemporary authors of Sociology of Education, some socioeconomic variables were surveyed, and interviews were carried out, allowing the analysis of some factors that contribute to investigate possible inequalities generated within the policy itself. In this sense, the preliminary results presented indicate that this program not only reproduces the social inequalities imposed as barriers that hinder the access and permanence of young people, but also recreates or expands these inequalities.

Keywords: Inequalities; Educational policies; High school; Sociology of education.

La educación a tiempo completo, la política de educación pública y la desigualdad: un esbozo de las cuestiones sociológicas

RESUMEN

Este trabajo analiza el Programa de Educación Integral, implementado en el nivel medio de la red estatal de educación del Estado de Paraíba, desde el punto de vista de la dinámica de producción y reproducción de las desigualdades. El objetivo será investigar, en primer lugar, cómo las barreras socialmente impuestas por las desigualdades sociales se reflejan en el acceso y la permanencia de los estudiantes de secundaria en las escuelas de ese programa. A partir de un enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo y de un estudio bibliográfico basado en autores clásicos y contemporáneos de la Sociología de la Educación, se relevaron algunas variables socioeconómicas y se realizaron entrevistas que permitieron analizar algunos factores que contribuyen a investigar también las posibles desigualdades generadas en el contexto de la propia política. En este sentido, los resultados preliminares presentados indican que el mencionado programa no sólo reproduce las desigualdades sociales impuestas como barreras que dificultan el acceso y la permanencia de los jóvenes, sino que recrea o amplía estas desigualdades.

Palabras clave: Desigualdades; Políticas educativas; Enseñanza secundaria; Sociología de la educación.

Introdução

O ensino médio se constitui como o grande desafio da educação escolar brasileira uma vez que contém uma historicidade marcada pelas contradições da democracia e do capitalismo no século XX que se expressa em uma dinâmica social de inclusão e, simultaneamente, de aparecimento de novas formas de exclusão.

Conforme José Paim e Marieta Ferreira (2018), os processos de reforma do Estado brasileiro não trataram a educação como um elemento fundamental para o desenvolvimento do país. Os constituintes de 1988, por exemplo, tornaram obrigatória apenas a educação pública dos 7 aos 14 anos, ou seja, dando prioridade apenas ao ensino fundamental. Além disso, como Cátia Michalovicz (2016) destaca, a democratização de acesso passou a ser algo paradoxal: ao mesmo tempo em que permitia o acesso à educação, praticava a exclusão no interior da escola – personificando a desigualdade educacional no baixo desempenho, na repetência, na evasão, no analfabetismo funcional, entre outros.

Ao longo do tempo, com a consolidação do acesso ao ensino fundamental, ainda que carente de melhoria e qualidade, os olhos de todo mundo passaram a se voltar para formas de garantir acesso, permanência e qualidade para o ensino médio, etapa da educação básica que pretende qualificar os jovens de 15 a 17 anos para a vida e sua inserção no trabalho ou no ensino superior. No entanto, a organização normativa do ensino médio (diretrizes nacionais de ensino, políticas educacionais, legislação e etc.), também parece não garantir igualdade de condições e oportunidades para todos os jovens brasileiros.

Importa destacar que o reconhecimento do ensino médio como etapa obrigatória da educação básica² só veio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 em 1996, que estabeleceu o princípio da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996). Mas, só em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), a obrigatoriedade de matrícula no ensino médio para os cidadãos de até 17 anos foi estabelecida, ficando estipulado ainda o ano de 2016 como data limite para a implementação das políticas necessárias que assegurassem a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino médio.

A partir daí, foram várias políticas públicas visando a melhoria do ensino médio, desenvolvidas com mais ênfase nos anos 2000³. Um importante dispositivo legal foi

² Conforme o inciso I do artigo 21 da LDB nº 9394/96, a educação básica compreende o ensino infantil, fundamental e médio.

³ A título de exemplo, vale destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB (BRASIL, 2007), o Plano de Desenvolvimento

aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) até o ano de 2024 (BRASIL, 2014). Por ser decenal, o PNE ultrapassa diferentes gestões e governos, garantindo a continuidade das políticas públicas.

A meta 3 do PNE trata da universalização do ensino médio e determina que todos os jovens dos 15 aos 17 anos deveriam estar frequentando a escola até 2016. Estabelece ainda que, até o ano de 2024, 85% dos jovens nessa faixa etária devem estar matriculados no ensino médio. A meta 6 do PNE também abrange o ensino médio, que prevê a oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

A mais recente mudança no ensino médio veio com a Medida Provisória nº 746 de 2016 (BRASIL, 2016), posteriormente aprovada como lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, que trouxe mudanças para esta etapa de ensino, como o aumento da carga horária e a possibilidade de aprofundamento do estudante em áreas específicas do conhecimento.

Dentre outras medidas, a reforma do ensino médio instituída pela lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB nº 9394/1996, também propôs uma mudança estrutural no ensino médio com a implementação do Programa de Fomento e Implantação de Escolas de Tempo Integral, o qual se constitui como uma política de intervenção nos processos formativos do ensino médio, que, explícita ou implicitamente, está em sintonia com as forças de mercado, de liberalização e desregulamentação, além da conexão com a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas.

Nesse sentido, também é importante destacar o que enfatiza Antônio Alencar e Rogers Mendes (2018) em relação à Reforma do Ensino Médio. Segundo os autores:

Até a assinatura da Medida Provisória nº 746 de 2016, nenhuma proposta de mudança estrutural no ensino médio havia sido empreendida. Cumpre salientar que a referida medida provisória, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada como lei nº 13.415/2017, altera substancialmente os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reguladores do ensino médio (ALENCAR; MENDES, 2018, p. 26).

da Educação – PDE (BRASIL, 2007), o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI (BRASIL, 2009), além da ampliação de outros programas para a oferta de material escolar, transporte escolar, alimentação e assistência à saúde para toda a educação básica.

A partir disso, pode-se dizer que a lei nº 13.415/2017 se caracteriza pelo ineditismo de ser uma política educacional regulatória⁴, isto é, uma política de intervenção nos processos formativos, pois, até então, no âmbito das reformas educacionais já implantadas para esta etapa do ensino, nenhuma proposta de mudança estrutural no ensino médio havia sido empreendida, apesar das inúmeras promessas governamentais de “reformular” as bases organizacionais desta etapa de ensino, mas que não entraram em uma agenda de discussões sistemáticas e, portanto, não ganharam corpo institucional, salvo a concepção e implementação de alguns programas do MEC que tinham em seu escopo a tentativa de induzir mudanças no desenho curricular do ensino médio, como foi o caso do Brasil Profissionalizado de 2007 e o Programa Ensino Médio Inovador de 2009 (ALENCAR; MENDES, 2018).

Dessa forma, a nova lei do ensino médio buscou apresentar reformas para esta etapa de ensino, como o aumento da carga horária e a possibilidade de aprofundamento do estudante em áreas específicas do conhecimento. No entanto, existem obstáculos para a efetivação da reforma do ensino médio em um contexto marcado pela Emenda Constitucional nº 95, de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), conhecida como emenda do teto dos gastos, que afeta diretamente a geração de receitas vinculadas à educação, revelando uma contradição, dados os limites e necessidades de mais investimentos em infraestruturas das escolas, a necessidade de investimento e a capacidade de atração de professores para a implementação da lei de reforma do ensino médio⁵. Dessa forma, pode-se dizer que a educação logrou mais uma vez perdas, em relação à qualidade, à valorização do professor enquanto profissional da área, ao currículo, entre outros.

A despeito de esforços empreendidos por políticas públicas educacionais para o ensino médio, sobretudo nas últimas duas décadas, é possível observar que as desigualdades persistem e se fazem notar nas avaliações de larga escala medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando as desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão do nosso

⁴Políticas Públicas Regulatórias são entendidas como a conversão das políticas anteriores em leis e decretos. Essas políticas, como o próprio nome diz, regulam o acesso aos direitos, ou seja, ditam as regras e as normas do fazer políticas públicas (SOUZA; SILVA, 2016).

⁵ De forma contraditória em relação ao teto dos gastos instituído pela EC nº 95/2016, o MEC tomou um empréstimo de duzentos e cinquenta milhões de dólares do Banco Mundial para financiar escolas de tempo integral, mas também tendo que cumprir diversas metas de avaliação, como melhoria do IDEB e adequação à reforma do ensino médio. A data final do acordo coincide com o final de restrição dos investimentos imposta pela emenda constitucional (BRASIL, 2018).

atraso e até como causa de subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico. A cada proclamação enfática dos resultados das avaliações, o próprio Estado reconhece que os sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes (ARROYO, 2010).

Sendo assim, corrigir as desigualdades perpassa as justificativas de todas as políticas públicas educacionais. Porém, quanto mais desiguais forem as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, menor será as chances de, por meio da escola, as famílias e os jovens encontrarem um meio para assegurar sua ascensão social, adquirindo diplomas capazes de trazer efetivos rendimentos econômicos, simbólicos e sociais.

Partindo desse enquadramento mais geral, este artigo tem como objetivo apresentar algumas notas preliminares da pesquisa de doutorado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, que possam servir como mote para ajudar a refletir sobre as barreiras socialmente impostas pelas desigualdades sociais ao acesso e permanência dos estudantes do ensino médio nas escolas de ensino de tempo integral e se essas desigualdades sociais podem vir a se transformar em novas desigualdades.

Sendo assim, buscou-se a articulação de autores já consagrados na literatura clássica com autores contemporâneos do campo da sociologia da educação e da política educacional, mostrando a atualidade com que o tema se apresenta. Dessa forma, a pesquisa está sendo desenvolvida a partir de uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, buscando contribuir com o campo de estudo, conforme os indícios já apontados no trabalho de Rodrigues (2018), onde foi mostrado que as peculiaridades da política educacional têm suas próprias idiossincrasias para reagir frente às desigualdades que se dão a priori, podendo gerar “novas” e exponenciar “velhas” desigualdades. A posteriori, a política educacional também pode reduzir, ampliar ou modificar as desigualdades, a depender de como suas escolas reagirão frente a essas desigualdades.

A igualdade de oportunidades e seus limites: diversificação da oferta e seletividade como critérios que expõem as desigualdades sociais no Programa de Educação Integral da Paraíba⁶

⁶ Quando se nomeia de integral um programa, precisamos discutir de que integralidade estamos querendo afirmar uma vez que, falar de educação integral não é o mesmo que falar de escola em tempo integral. Inicialmente, Educação em Tempo Integral está associado a uma dimensão quantitativa, mais tempo na escola e no entorno e Educação Integral está associada a uma dimensão qualitativa, a formação integral do ser humano (GADOTTI, 2009).

Como foi discutido acima, nos últimos anos ocorreram mudanças na oferta de Ensino Médio, especialmente a partir de 2017 com a Medida Provisória nº 746 de 2016 (BRASIL, 2016), posteriormente aprovada como lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que apresentou reformas para esta etapa de ensino, como o aumento da carga horária e a possibilidade de aprofundamento do estudante em áreas específicas do conhecimento e, dentre outras medidas, implementou o Programa de Fomento e Implantação de Escolas de Tempo Integral.

A promulgação da Lei 13.415/2017 fez apenas proliferar com mais rapidez programas de implantação de escolas de ensino médio de tempo integral em todo Brasil. No entanto, o Estado da Paraíba iniciou seu processo de implantação das escolas de ensino de tempo integral já em 2015, antes mesmo do programa do governo federal para o ensino médio, sendo, portanto, uma iniciativa do governo estadual, certamente por influências de outros estados, como Ceará, Pernambuco e São Paulo, dentre outros que tiveram iniciativas anteriores à Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Em contínua expansão desde a sua criação, o Programa de Educação Integral da Paraíba, que se tornou lei nº 11.100 em 06 de abril de 2018 (PARAÍBA, 2018), tem a previsão de ser implantado em todas as escolas de nível médio da rede estadual. Inicialmente, a política educacional foi implementada em parceria com uma organização não-governamental⁷, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)⁸, mediante convênio de cooperação firmado com o Governo do Estado, fazendo com que o ICE e seus parceiros técnicos respondam pela coordenação administrativa-pedagógica para implementação do ensino em tempo integral no Estado, pela formação continuada de gestores e professores, e, ainda, pelo monitoramento e supervisão do trabalho pedagógico nas escolas.

⁷ Como o espaço deste trabalho é limitado, não há como abrir uma discussão sobre o tema da “participação das entidades privadas nas políticas públicas educacionais e na construção da Reforma do Ensino Médio”, uma vez que este tema traria um debate amplo que desviaria do objetivo principal deste artigo que está relacionado a análise das desigualdades. Portanto, para maior aprofundamento deste tema em específico, sugiro a leitura de trabalhos como o de Martins (2016) e Leite (2019).

⁸ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE é uma entidade sem fins econômicos, criado em 2003 por um grupo de empresários. Entre os investidores do ICE está o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, o Banco Itaú, a Fiat/Chrysler e a Jeep. Entre os anos de 2004 a 2018, o ICE firmou convênio para a implantação do seu modelo de política educacional com 16 estados do País, entre eles a Paraíba; 8 municípios, totalizando 1.135 escolas públicas atendidas nos níveis fundamental (anos finais e iniciais), médio e médio integrado ao técnico e atingindo um total de 747.600 estudantes e 40.050 educadores (ICE, 2019).

Leite (2019), ao investigar a implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba, analisou o envolvimento desta política educacional com a racionalidade neoliberal a partir da parceria público-privada firmada entre o Governo da Paraíba e o ICE para a provisão da política pública educacional, introduzindo, dessa forma, as lógicas de mercado e as novas formas de poder gerencial dentro das escolas públicas paraibanas.

Ainda segundo Leite (2019), a parceria estabelecida entre o Governo da Paraíba e o ICE atrela a elaboração e execução da política educacional às diretrizes oriundas da consultoria privada, tanto no controle da gestão quanto no controle do próprio processo formativo da juventude (objetivos, métodos e conteúdos), pois ambos os aspectos são fundamentais para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo.

Dessa forma, o Programa de Educação Integral da Paraíba pretende reconfigurar as escolas estaduais de nível médio, diferenciando-as por tipo (propedêutico ou profissional) e modalidade (regular e educação de jovens e adultos). O modelo de “Escola Cidadã Integral” busca ofertar o ensino propedêutico para o nível médio e fundamental II em período integral; a “Escola Cidadã Integral Técnica” oferta um currículo de cursos técnicos integrados, ou seja, cursos de matrícula única, onde o ensino médio é feito junto com a formação técnica; já as “Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas”, são modelos de escolas dedicadas ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, tendo por modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos em período integral e um conteúdo pedagógico voltado para ressocialização dos indivíduos (PARAÍBA, 2018).

Percebe-se, portanto, que a proposta do Programa de Educação Integral da Paraíba introduz novas variáveis, em regime de tempo integral, que impõem critérios que podem levar à exclusão de parcela expressiva de jovens, aumentando a iniquidade entre escolas, alunos e até mesmo condições laborais dos professores e gestores. Com a emergência de modelos distintos de escola na mesma política para o ensino médio, de uma escola de tempo integral de tipo propedêutico e outra integrada à educação profissional, a diversificação das condições da oferta intensifica-se e revela condições desiguais de atendimento.

Dentro do universo de escolas que adotaram o Programa de Educação Integral, foram selecionadas como objeto de estudo deste trabalho as duas primeiras instituições na cidade de João Pessoa que receberam o programa e que, por consequência, estão há mais tempo com a jornada de ensino integral. A seguir, serão apresentados os dados do

perfil da matrícula dos alunos dessas duas primeiras instituições, denominadas neste trabalho apenas de ECI e ECIT, respectivamente.

A escola ECI tem sua fundação datada do ano de 1950 e fica localizada na região central do município de João Pessoa. A estrutura física da escola é constituída por um edifício de esquina, apresentando um grande pátio interno circulado por avarandados que servem de acesso às salas de aula, biblioteca e sanitários. O prédio apresenta uma estrutura física que conta com dois laboratórios, uma quadra poliesportiva, um auditório, doze salas de aula, biblioteca e laboratório de informática. Para receber o Programa de Educação Integral, a escola passou apenas por pequenas reformas, sem alterar sua estrutura física.

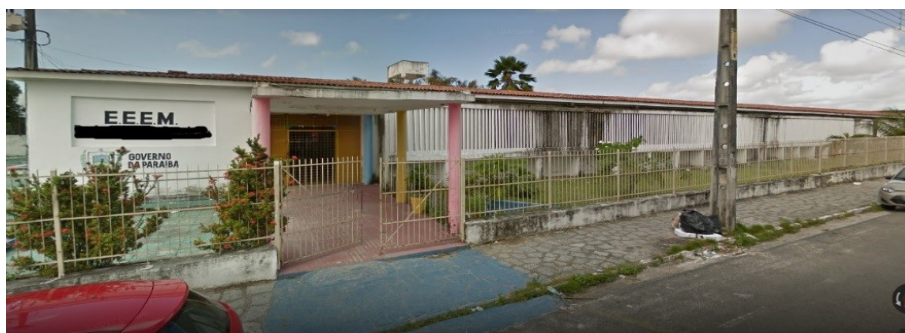


Figura 1: Vista externa do prédio da escola ECI. Fonte: Google Maps. Acessado em dez. 2020 e jun. 2021.



Figura 2: Vista do pátio interno da escola ECI que separa os blocos de aulas. Fonte: pesquisa de campo. Acervo pessoal da pesquisadora.

Até o ano de 2015, a escola ECI funcionava em tempo regular, atendendo ao ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA. No ano seguinte, 2016, por determinação do Governo do Estado, essa instituição iria passar a adotar o modelo de ensino em tempo integral apenas para estudantes de ensino médio. No entanto, o reconhecimento da comunidade não ocorreu ao implementar o programa nessa escola uma vez que a notícia foi recebida com revolta por pais, alunos e professores. Quando o projeto foi implementado, conforme analisado por Leite (2019), a escola sofreu uma

elevada evasão de alunos e professores. Ou seja, a escola, que antes contava com 600 alunos distribuídos em três turnos (manhã, tarde e noite), quando passou a adotar o ensino integral, teve apenas 37 alunos matriculados formando três turmas, uma de cada série do ensino médio.

Já a segunda escola, denominada neste trabalho de ECIT, está localizada no bairro de Mangabeira da cidade de João Pessoa e atende exclusivamente a estudantes do ensino médio. A escola ECIT foi inaugurada no ano de 2016, na fase experimental do Programa de Educação Integral e recebeu recursos federais do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) para sua construção e implementação. Com o investimento de recursos federais, o campus do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) também passou a funcionar no mesmo prédio da escola ECIT, no turno da noite, ofertando o curso técnico subsequente em cuidados de idosos.

A ECIT apresenta uma estrutura física considerada como modelo de referência por outras escolas do Estado da Paraíba. Conta em sua estrutura física com 20 salas de aula, possui laboratórios de física, matemática, química, línguas, biologia, robótica e cozinha, quadra poliesportiva, refeitório, biblioteca, auditório, anfiteatro e um amplo estacionamento interno.



Figura 3: Pátio interno da escola ECIT que dá acesso às salas de aula e laboratórios. Fonte: pesquisa de campo. Acervo pessoal da pesquisadora.

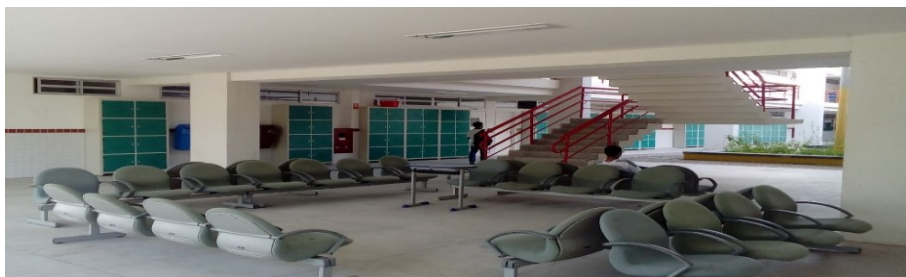


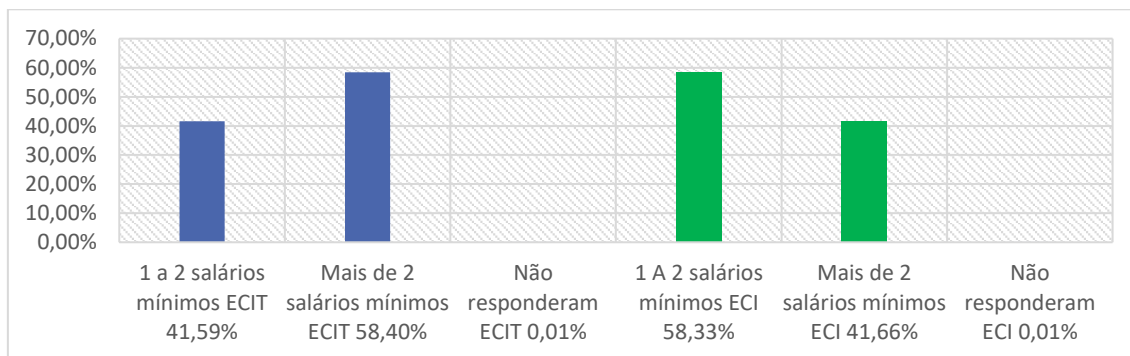
Figura 4: Área coberta do pátio interno da escola ECIT com cadeiras para descanso dos alunos. Fonte: pesquisa de campo. Acervo pessoal da pesquisadora.

Após a análise e levantamento dos espaços físicos que sediam as escolas de tempo integral investigadas neste trabalho, foi formulado e aplicado um questionário com 147 alunos voluntários das três séries do ensino médio de cada escola, a fim de traçar o perfil socioeconômico dos mesmos. Para elaboração do questionário, Latreille (2013) indica que é necessário, primeiramente, buscar identificar os conceitos operacionais para organizar o instrumento de coleta de dados necessário para estabelecer o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) traça o perfil socioeconômico dos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir das características como o sexo, a raça/cor e condição econômica do estudante (renda média familiar). Sendo assim, os conceitos operacionais estabelecidos para qualificar os estudantes nesta pesquisa são semelhantes aos utilizados pelo INEP, uma vez que essas características socioeconômicas detectam muitas correlações significativas para o estudo da política educativa que está diretamente relacionado à realidade socioeducativa, a qual, por ser múltipla e heterogênea, não deixa de impor à pesquisa diversos eixos de abordagem, delineando o campo, definindo o posicionamento e a perspectiva epistemológica.

A análise preliminar dos perfis de alunos da “escola cidadã integral” (ECI) e da “escola cidadã integral técnica” (ECIT) a partir das características socioeconômicas (sexo, raça, renda familiar) mostra que eles se diferem em cada tipo de oferta, evidenciando a existência de barreiras socialmente impostas, que podem influenciar no acesso ao tipo de matrícula oferecida pelo Programa de Educação Integral da Paraíba, reduzindo, aumentando e/ou multiplicando as desigualdades que se dão a priori.

O gráfico 1 mostra que há uma associação entre o perfil socioeconômico e o tipo de matrícula, na qual os estudantes menos favorecidos estão matriculados na escola ECI, mostrando que essa instituição atende, em geral, alunos de menor nível socioeconômico; já as escolas ECIT concentram alunos de maior nível socioeconômico.

Gráfico 1: Taxa de matrícula em relação a renda nas escolas ECIT e ECI

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos com a aplicação de questionário durante pesquisa de campo realizada nas escolas.

O efeito do nível econômico ajuda a compreender o impacto da política de período integral. Apesar das escolas ECIT e ECI possuírem pouco controle sobre as desigualdades a priori a ela, tendem a ser selecionados para a escola ECIT os estudantes de nível socioeconômico e cultural superior à média da escola ECI. São essas pequenas diferenças do “capital econômico” que podem se exponenciar ao longo do percurso escolar, à medida em que o aluno da escola ECIT adquire experiências a mais do que os alunos da escola ECI e, desse modo, essas diferenças podem ganhar formas em que “as pequenas diferenças de início se acentuam ao longo dos percursos, mesmo, quando a escola é totalmente neutra, objetiva e quando ela mede unicamente o mérito” (DUBET, 2008, p. 28).

Da mesma forma, a identificação nos dados do gráfico do efeito do capital econômico também é importante, pois, como há uma estreita relação entre “capital escolar” e “capital cultural herdado”, tendem a ser selecionados para a escola ECIT os estudantes de nível socioeconômico e cultural superior à média da rede estadual, conforme será mostrado no gráfico 2, a seguir.

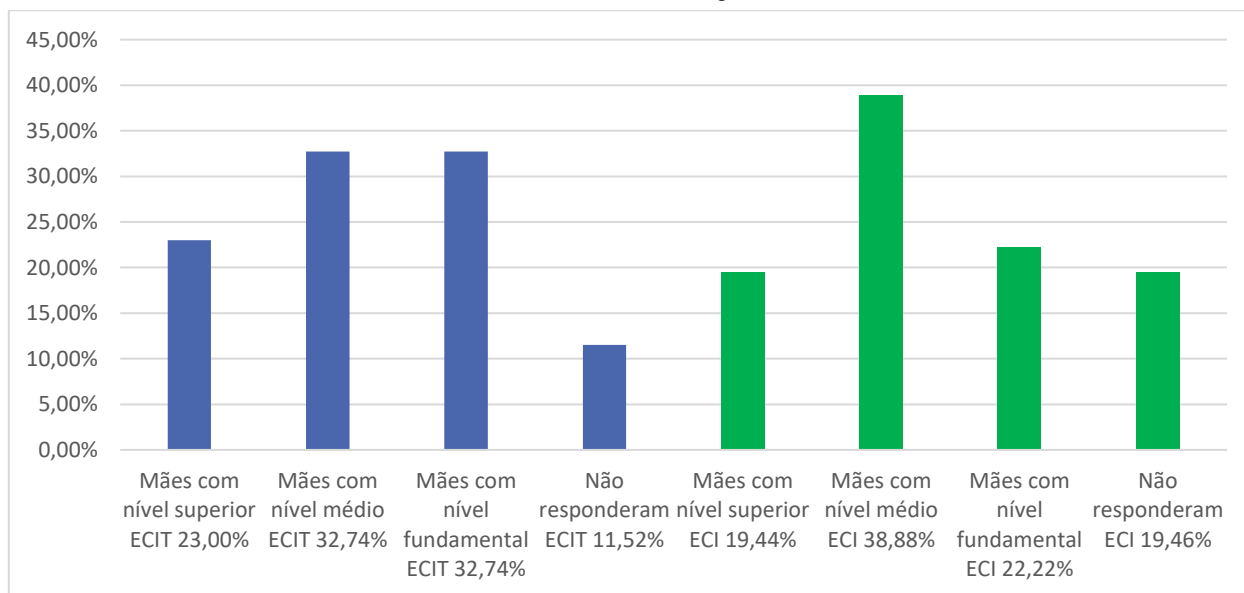
Antes, no entanto, é preciso compreender que o conceito de “capital” é empregado pelo sociólogo Pierre Bourdieu para expressar todas as características dos agentes e grupos sociais que são valorizadas como importantes e disputadas nas relações sociais de cooperação e de conflito no interior dos campos (PRAXEDES, 2015). Como exemplo, podemos citar os conhecimentos e os diplomas escolares obtidos pelos estudantes que, no mercado de bens simbólicos ou campos, são mais valorizados ou menos valorizados e se transformam em uma determinada quantidade de “capital cultural”.

Na obra “Os Herdeiros” (2006), publicado originalmente em 1964, Bourdieu e Passeron afirmam que o passado social que o sujeito introjeta e carrega como “capital cultural” atua como passivo escolar que permanece e se acentua durante toda a vida escolar. Em “A Reprodução” (1975), Bourdieu e Passeron definem o conceito de capital cultural como o conjunto:

[...] dos bens culturais que são transmitidos pelas diferentes ações pedagógicas familiares e cujo valor enquanto capital cultural é a função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela ação pedagógica dominante e o arbítrio cultural inculcado pela ação pedagógica familiar nos diferentes grupos ou classes (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 43).

Dessa forma, os dados apresentados no gráfico 2 mostram que a probabilidade de estudar na ECIT está associada também ao maior capital cultural mensurado pela taxa de matrícula em relação a variável “escolaridade da mãe”, que, conforme Alves e Soares (2009), é uma das variáveis (além da variável estrato ocupacional e o rendimento) que melhor representaria o nível socioeconômico dos indivíduos pertencentes a uma comunidade escolar.

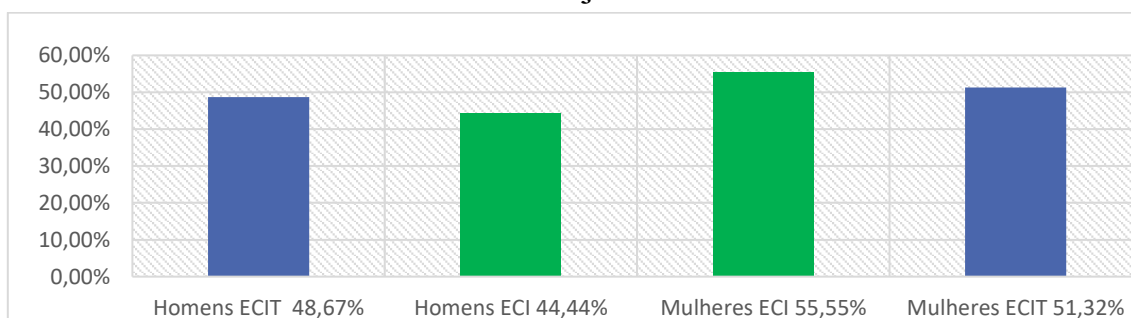
Gráfico 2: Taxa de matrícula em relação a escolaridade da mãe



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos com a aplicação de questionário durante pesquisa de campo realizada nas escolas.

Vemos, portanto, que esses indicadores apresentados no gráfico 1 e 2 (nível socioeconômico e capital cultural familiar), indicam que as escolas ECIT tendem a privilegiar um grupo de alunos que geralmente já tem bom desempenho. Assim, embora a matrícula em período integral venha se ampliando em todo o Estado da Paraíba, a reação das escolas, dos estudantes e dos familiares também contribui para tornar a matrícula mais seletiva. Embora haja diversas possibilidades, as condições de vida dos estudantes impõem a orientação para determinado modelo.

Gráfico 3: Taxa de matrícula em relação ao sexo nas escolas ECIT e ECI



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos com a aplicação de questionário durante pesquisa de campo realizada nas escolas.

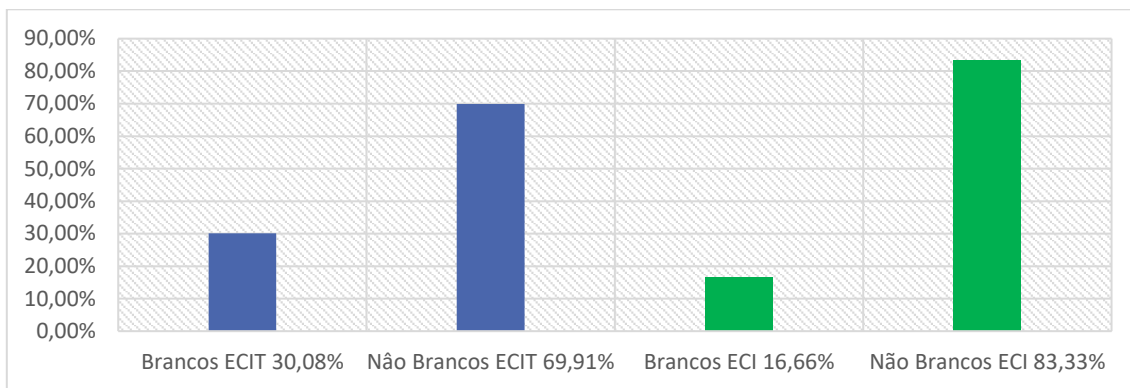
Vemos no gráfico 3 que a taxa de matrícula em relação ao sexo nas duas escolas difere. A matrícula dos homens é maior na escola ECIT do que na escola ECI, enquanto a taxa de matrícula das mulheres é maior na escola ECI em relação à escola ECIT, onde as mulheres são menos numerosas.

O que esses dados indicam é que, primeiramente, a política educacional muito provavelmente não segrega as mulheres. Apesar disso, não se tem controle sobre a pressão das desigualdades sociais e a grande questão é que se discute muito pouco sobre o impacto das desigualdades sobre os alunos.

Essa desigualdade é velada, uma vez que a busca por igualdade escolar não vem se refletindo em igualdade de gênero no bojo do social, já que as mulheres recebem rendimentos menores, até mesmo em ocupações de cargos em que se exerce a mesma função que um homem; são menos numerosas nas profissões de maior prestígio (econômico e social) e, na maioria das vezes, destinadas a profissões já socialmente feminizadas: ensino, saúde e trabalho social (DUBET, 2008; RODRIGUES, 2018).

E, em relação ao quesito cor/raça, o gráfico 4, a seguir, nos apresenta dados da matrícula nas escolas ECI e ECIT coletados:

Gráfico 4: Taxa de matrícula em relação a cor/raça nas escolas ECIT e ECI



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos com a aplicação de questionário durante pesquisa de campo realizada nas escolas.

No quesito cor/raça, os dados coletados em relação a matrícula nas escolas ECI e ECIT mostram que o percentual entre os brancos é maior na escola ECIT (30,08%), que oferece o ensino técnico integrado ao médio permitindo ao estudante, através de matrícula única na rede de ensino, realizar a formação técnica ao mesmo tempo em que cursa o ensino médio. E em relação à escola ECI, conforme os dados coletados, a taxa de matrícula de alunos autodeclarados brancos corresponde apenas a 16,66%.

Já o percentual de não brancos (pretos, pardos e indígenas) no ensino médio de tempo integral é maior na escola ECI, representando 83,33% dos matriculados, enquanto na escola ECIT esse percentual é de 69,91%.

Em relação ao quesito cor/raça, também é importante destacar a informação do último Censo Escolar (BRASIL, 2020), que mostrou um maior percentual de pretos/pardos no ensino médio integrado à educação profissional na Paraíba na modalidade EJA, representando 70,9% dos matriculados (INEP, 2020). No Programa de Educação Integral da Paraíba, o EJA integrado à educação profissional é ofertado apenas no modelo da “Escola Cidadã Integral Socioeducativa”, que é um modelo de escola que faz parte do Programa, dedicado ao atendimento de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e que estão internados em instituições de ressocialização.

Sendo assim, ao analisarmos esses dados, é possível identificar que as escolas ECIT e ECI que compõem o Programa de Educação Integral da Paraíba recebem múltiplas desigualdades. Desse modo, concorda-se com Dubet (2008) frente a tais apontamentos:

Em função de suas políticas e de suas tradições, cada sistema escolar pode estar mais ou menos próximos de um ideal de igualdade das oportunidades, mas nenhuma consegue verdadeiramente se proteger da influência das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares (DUBET, 2008, p. 31).

Apesar dos dados apresentados não retratarem a fiel realidade de todas as escolas de ensino médio de tempo integral da Paraíba, as informações levantadas trouxeram questões importantes e encaminham os rumos da construção da problemática da pesquisa, uma vez que apresenta um cenário onde também permanecem inúmeras desigualdades, relacionadas, sobretudo, às condições de raça, de classe e de gênero que travam avanços necessários ao ensino médio paraibano.

Outro fator relacionado à desigualdade social, que reflete no acesso desigual, foram os processos de seleção (oficiais ou não) para o ingresso de alunos nas escolas. Sabemos que, por motivos legais, culturais e de ideários escolares, a seleção dos alunos já não é feita pela sociedade, via estratificação/segregação social (RODRIGUES, 2018); contudo, “o fato de não haver mais seleção social fora dos estudos não impede que haja através da seleção escolar, uma seleção social durante os estudos” (DUBET, 2008, p. 28).

Nesse sentido, foi identificado que a escola ECIT seleciona os alunos por meio de um procedimento oficial de seleção composto por prova e análise curricular. A escola ECI não faz seleção oficial para o ingresso do ano letivo, no entanto, relatos em conversas informais com alunos e docentes indicam que, após um desempenho acadêmico insatisfatório, especialmente no 1º ano do Ensino Médio, a escola desestimula a permanência dos alunos na instituição.

Desse modo, podemos observar que a política educacional acaba produzindo desigualdade de seleção. Bauer, Alvarase e Oliveira (2015) nos ajudam a entender essa questão:

Dentre as ações que as escolas podem realizar para melhorar os resultados estão a recusa de matrículas a alunos de baixo rendimento ou que necessitam de atendimento educacional especializado ou utilização de mecanismos de transferência de alunos de baixo rendimento [...] Na busca por melhores resultados, podem induzir o aumento na desigualdade, posto que investir mais nos melhores alunos parece mais promissor do que enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos com piores resultados (p. 1376).

Além da aplicação de questionário para coleta e análise dos dados socioeconômicos em relação à matrícula dos estudantes nas escolas ECIT e ECI, também se adotou, como metodologia para coleta de dados da pesquisa, entrevistas individuais com estudantes buscando identificar e analisar seus percursos escolares a fim de interpretar o fenômeno a partir de sua complexidade, uma vez que não é possível dissociar do debate sobre uma política pública educacional o contexto socioeconômico dos alunos, sendo importante conhecer quais sujeitos que têm condições objetivas ou não para optar pela escola de tempo integral em um contexto de grave crise econômica, conjuntural e estrutural, com taxas crescentes de desemprego e desigualdade e o que significa tal escolha em suas condições de reprodução social, presentes e futuras.

Desse modo, foi identificado, a partir das entrevistas realizadas, que a necessidade de trabalhar e a não adaptação ao regime integral são os maiores fatores de seletividade. A inadaptação do aluno vai desde a inadequação ao tempo escolar até o não ajustamento às exigências, ritmos e disciplinas. Os jovens são conscientes da necessidade de observar a carga horária e de sua presença e participação nas aulas, mas a escola também assume que um número expressivo de estudantes não consegue cumprir essas exigências.

Um tempo desse, apareceu uma mãe com dois filhos um menino e uma menina para matricular na escola. Até por questões financeiras, a mãe estava muito animada porque a escola era em tempo integral. Mas só a menina se adaptou, o menino não se adaptou à escola, que dizia que ‘queria outra coisa para a vida dele’. Mas o ensino integral é bom, porque os pais sabem onde os filhos estão e ficam mais tranquilos (Relato de funcionária da escola ECI concedido a pesquisadora em conversa informal durante a pesquisa de campo).

Assim, parece que há um duplo movimento: do lado do estudante que pensa: “essa escola não é para mim”; e, do outro lado, a escola que diz “essa escola não é para você”. Como as condições de vida e o desempenho escolar estão associados ao nível socioeconômico, a existência simultânea de matrículas em modelos de escolas distintos na mesma política acaba por se articular às oportunidades desiguais oferecidas aos jovens ao longo da trajetória de vida de cada um no momento em que cursam o ensino médio.

Por outro lado, alguns jovens, seja pelas condições de vida, que muitas vezes tem a necessidade de conciliar trabalho e escola, seja pela história escolar, tendem a procurar outro tipo de escola (a regular ou noturna). Trata-se de uma “escolha forçada”, um ajuste entre as possibilidades que o jovem vê em si e em seu contexto social e as probabilidades que antevê de sucesso em outro tipo de escola.

A escola ainda não apresenta estrutura, como ginásio, banheiros para tomar banho, alimentação, salas de descanso, sala de laboratório, entre outras coisas para poder se tornar uma escola integral. Além disso, dos 650 alunos que a escola possui, cerca de 330 devem sair. Eu mesmo vou ter que sair da escola porque faço, no horário oposto às aulas, curso do Pronatec, como muitos dos meus colegas que trabalham e outros que fazem outros tipos de cursos. Eles vão ter que sair da escola. O Governo, que deveria fazer uma escola de inclusão está fazendo uma escola de exclusão. Muitos pais que não gastavam com a passagem dos filhos para irem para escola, porque ela era próxima de casa, agora vão ter que dar dinheiro para que os filhos possam pegar ônibus para chegarem a outras escolas (relato de aluna da rede estadual em entrevista ao jornal Paraíba Hoje – LUCENA, 2017, grifo nosso).

Uma das maiores polêmicas é que não faz nem 20 dias que ficamos sabendo que vai ser assim. A maioria não vai poder ficar nesse regime, porque precisa tomar conta da casa, trabalhar, por exemplo. A escola não tem infraestrutura, tem banheiros quebrados, uma cozinha horrível, que raramente tem lanche. São oito salas e apenas uma tem ventilador. E só um ventilador. A maioria dos pais não quer que a escola fique com o ensino integral e 90% dos alunos também. É a única escola do bairro, não deveria ser integral (relato de aluna da rede pública de ensino em entrevista concedida ao jornal Paraíba Hoje. – LUCENA, 2017, grifo nosso).

Como se pode observar nos dois relatos acima, pode-se dizer que essa escolha forçada resulta de um mecanismo denominado “causalidade do provável” (BOURDIEU, 1998), que designa os determinismos, nas escolhas dos indivíduos, de um “cálculo”, consciente ou não, das probabilidades de acerto de uma escolha em função de sua posição social, examinadas pelo que ocorre com agentes próximos (primos, irmãos, amigos) com a mesma posição.

Durante muito tempo, a Sociologia da Educação tem estado na busca de teorias explicativas do fenômeno das desigualdades educacionais. Esses estudos tiveram como resultado a afirmação da existência de muitas novas formas de apresentar as desigualdades educacionais que interferem profundamente nos ideais da democracia e construção da cidadania, na visão da educação como espaço de mobilidade social.

No entanto, conforme Dubet (2012), a Sociologia da Educação nos habituou a pensar que as desigualdades educacionais são o mero reflexo das desigualdades sociais. O paradigma da reprodução que dominou a Sociologia da Educação atribuiu unicamente às desigualdades sociais a “responsabilidade” pelas desigualdades educacionais, onde a escola era considerada neutra, que simplesmente gravava as desigualdades sociais sob a forma de

desvantagens culturais em um caso e de agregação de cálculos racionais socialmente situados em outro.

Porém, esse postulado pouco nos diz, uma vez que a amplitude das desigualdades escolares não é o “reflexo” mecânico da amplitude das desigualdades sociais. Sob a influência da “nova sociologia da educação” inglesa, que emergiu nos anos 1970, numerosos estudos se empenharam em mostrar que a escola desempenhava papel próprio na produção das desigualdades, sobretudo aquelas que se referem ao número de anos de estudo, às dificuldades de aprendizagem, à repetência, à não apreensão dos conhecimentos “escolares”, ou dos conhecimentos socialmente construídos, ao analfabetismo e à evasão, que são as desigualdades compreendidas como educacionais.

Toda uma microsociologia da educação mostrou diversos “efeitos” nos estudos da nova sociologia da educação: efeito classe, efeito estabelecimento de ensino, efeito professor. Dessa maneira, a escola acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades. Por muito tempo se pensou que uma oferta igual pudesse produzir igualdade. Hoje se percebe que não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos não igualitários somados aos efeitos que ela deseja reduzir. Assim, as desigualdades educacionais se mantêm, tendo tomado, contudo, novas conotações e dimensões.

Em outras palavras, as relações entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais não são perfeitamente uniformes. Isso leva a se questionar se a escola exerce por toda parte o mesmo papel, do mesmo modo e com a mesma extensão no mecanismo da reprodução social. As variações nas matrículas das duas escolas observadas neste trabalho permitem-nos questionar o papel exercido pela própria seletividade dos estabelecimentos de ensino na transformação, mais ou menos fiel, das desigualdades sociais em desigualdades educacionais.

Afinal, conforme Dubet (2012), não existe um sistema educacional absolutamente neutro, ou que consiga proteger-se completamente das desigualdades sociais. Além disso, a escola pode “aumentar ou atenuar o impacto das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares”, acrescentando, assim, “às desigualdades sociais suas próprias desigualdades” (DUBET, 2012, p. 22).

Concluindo: algumas indicações e poucas certezas

Pode-se concluir preliminarmente, a partir dos dados apresentados neste trabalho e que fazem parte da pesquisa de doutorado em andamento, que o modo como o Programa de Educação Integral da Paraíba vem atendendo ao seu público se configura como um problema de equidade no interior do sistema estadual de ensino.

O Programa de Educação Integral da Paraíba precisa saber lidar com esses elementos de desigualdade para superá-los, uma vez que as desigualdades sociais persistem em sua estrutura. Não basta favorecer que o jovem faça escolhas: é preciso garantir que elas sejam, de fato, realizadas com o conhecimento dos constrangimentos sociais que pesam sobre elas e com base em mecanismos que atenuam seu poder. Assim, por tudo que foi exposto até aqui é possível afirmar, mesmo que a partir de uma análise preliminar, que a diversificação de oferta de matrícula no Programa de Educação Integral da Paraíba pode acentuar as desigualdades sociais, transformando-as, inclusive, em desigualdades educacionais.

A comparação das matrículas da Escola Cidadã Integral (ECI) e da Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) expõe um problema que precisará ser enfrentado para equacionar a questão da iniquidade, pois, quanto mais desiguais são as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, menores são as chances de, por meio da escola, as famílias e os jovens encontrarem nessa instituição um meio para assegurar sua reprodução social, adquirindo diplomas capazes de trazer efetivos rendimentos econômicos, simbólicos e sociais.

Pois, o grande problema, é que ainda que escola de tempo integral possua algum tipo de efeito positivo no combate às desigualdades, ela, por si só, produz um quadro de desigualdades. Por isso, precisamos divulgar nossas pesquisas para construir um debate de base científica ainda que com resultados preliminares, porém franco e aberto, com o objetivo de buscar compreender os limites das políticas educacionais para a promoção do ensino de tempo integral e, assim, poder aperfeiçoá-las com vistas à diminuição das desigualdades sociais e educacionais, que é uma condição necessária para a garantia do pleno direito à educação no Brasil.

Referências

ALENCAR, Antônio Ildivan de Lima; MENDES, Rogers Vasconcelos. Reforma do ensino médio brasileiro: questões relevantes para o debate e implementação. In: PAIM,

José Henrique; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Os Desafios do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: Uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, 15(1), 1–30. 2009.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out. Dez. 2010.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A Reprodução*. Elementos para uma teoria do para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANAI, A. (Org.). *Escritos de Educação (Pierre Bourdieu)*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *Los Herdeiros: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017*, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRASIL. MEC *cumpr*e metas e garante US\$ 40 milhões de empréstimo do Bird para o Novo Ensino Médio. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71321>. Acessado em 23 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República do. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*.

BRASIL. Presidência da República do. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República do. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.

BRASIL. Presidência da República do. *Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Brasília, 2016.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. As desigualdades escolares antes e depois da escola: a organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p.22-70, jan./abr. 2012,

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Sobre o ICE*. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acessado em: nov. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resumo Técnico do Estado da Paraíba: Censo da Educação Básica Estadual 2019* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

LATREILLE, Ana Cristina. *Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação em Odontologia da Universidade Federal de Santa Catarina*. TCC (graduação em odontologia). UFSC. 2013.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. *Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal*, 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LUCENA, Marconi. *Entenda porque o ensino integral virou polêmica na Paraíba*. 2017. Disponível em: <https://paraibahoje.wordpress.com/2017/11/24/entenda-por-que-o-ensino-integral-virou-polemica-na-paraiba/>. Acessado em: 05 jan. 2018.

MARTINS, Erika Moreira. *Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. A expressão das desigualdades escolares no contexto histórico das políticas educacionais. *Reunião Científica e Regional da ANPED Sul*. Curitiba-PR, 2016.

PAIM, José Henrique; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Os Desafios do Ensino Médio*. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. *Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba* Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa - PB, 09 de fevereiro de 2018.

PRAXEDES, Walter. *A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RODRIGUES, Carlos Henrique Ferreira. A geração de desigualdades sociais no bojo da escola pública: relações de controle e dominação. *Debates em Educação*, vol. 10, nº. 20, ano 2018.

SOUSA, Harley Gomes de.; SILVA, Graça Maria de Moraes Aguiar e. *Política e legislação da educação*. Sobral: INTA - Instituto Superior de Teologia Aplicada, 2016.

Recebido em 28 de dezembro de 2020

Aceito em 08 de julho de 2021

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

**Aprender na prática: a escola no processo formativo das
licenciaturas em Ciências Sociais a partir da experiência
na UFC**

Maria Iris Abreu Santos

Doutoranda em Sociologia (PPGS/UFC)

Gislania de Freitas Silva

Doutoranda em Sociologia (PPGS/UFC)

Professora da rede estadual de ensino (SEDUC-CE)

RESUMO

Neste artigo propomos discutir a formação para a docência nas licenciaturas em Ciências Sociais a partir do curso ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Com base nas percepções e experiências de estudantes egressos deste curso, compartilhadas por meio de questionários e entrevistas, problematizamos a hierarquia simbólica associada à dicotomia pesquisador/professor e destacamos a centralidade da relação universidade-escola na formação docente. Seguindo o diálogo entre Antropologia e Educação, refletimos sobre o lugar da prática no processo de aprendizagem e ressaltamos a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em promover a imersão do licenciando na escola desde o início da formação, transcendendo assim as disciplinas de estágio. Concluímos que a aproximação do discente com o ambiente escolar torna patente a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, uma vez que vivenciar a escola – seus atores, dinâmicas e relações sociais – pressupõe simultaneamente experimentá-la enquanto prática e torná-la objeto de reflexão socioantropológica.

Palavras-chave: Sociologia/Antropologia da Educação; Licenciatura; Formação Docente; Pesquisa; Escola.

Learning in practice: the basic school on the formation process of licentiate degrees in Social Sciences from the experience at UFC

ABSTRACT

In this article, we aim to discuss the teaching formation in licentiate degrees in Social Sciences, focusing on the degree program offered to undergraduates at the Federal University of Ceará (UFC). Anchored to the experience and the perception of former students from this program, and such information shared via questionnaires and interviews, we question the symbolic hierarchy related to the teacher/student dichotomy and we highlight the ties that bind universities and schools, considering these ties as the main compound of the teaching formation. Based on the dialogue between Anthropology and Education, we also reflect upon the teaching practice and its situation in the learning process. Furthermore, we draw attention to the experience which the undergraduate students acquire in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), once it encourages the immersion of these students in the basic school environment since the first years of their undergraduate formation, surpassing the subjects related to teacher training in the late semesters. We conclude that the approach of the undergraduate student to the school environment evidences the inseparability of researching and teaching, since experiencing the school environment – its actors, dynamics, social contacts – suggests simultaneously the experiment of it as a means of practice and its transformation into an object of sociological and anthropological reflection.

Keywords: Educational Sociology/Anthropology; Licentiate degree; Teaching formation; Research; School.

Aprender en la práctica: La escuela em el proceso formativo de la licenciatura en Ciencias Sociales desde la experiencia en UFC

RESUMEN

En este artículo nos proponemos discutir la formación docente en los cursos de licenciatura en Ciencias Sociales, teniendo como campo el curso ofrecido por la Universidad Federal de Ceará (UFC). A partir de las percepciones y experiencias de los estudiantes egresados de este curso, compartidas a través de cuestionarios y entrevistas, problematizamos la jerarquía simbólica asociado a la dicotomía investigar/docente y destacamos la relación universidad-escuela en la formación docente. Siguiendo el diálogo entre Antropología y Educación, reflexionamos acerca del lugar de la práctica en el proceso de aprendizaje y, a raíz de esta discusión, destacamos la experiencia del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la docencia (PIBID) en la promoción de la inmersión del estudiante en la rutina escolar desde los primeros años del curso, trascendiendo así las disciplinas de prácticas. Llegamos a la conclusión que la aproximación del graduado con el alrededor de la escuela pone de manifiesto la inseparabilidad entre investigación y docencia, ya que experimentar la escuela – sus actores, dinámicas y relaciones sociales – presupone simultáneamente vivirla como práctica y hacerla objeto de reflexión socio antropológica.

Palabras clave: Sociología/Antropología de la Educación; Licenciatura; Formación Docente; Investigación; Escuela.

Introdução

A ampliação dos direitos sociais, com a promulgação da Constituição de 1988, principalmente no tocante à educação pública, deixou patente a defasagem da infraestrutura escolar em receber um maior contingente de estudantes, assim como as mudanças sociais e os avanços tecnológicos trouxeram novos desafios aos professores e gestores que atuam no ensino básico. Crianças e adolescentes, oriundos das mais diversas camadas sociais, trouxeram consigo demandas específicas que requeriam ações mais bem direcionadas. O modelo formal, sustentado numa imagem de um corpo discente homogêneo e integrado se desfez rapidamente, apontando as limitações dos modelos tradicionais e a urgência de modelos mais satisfatórios que contemplassem a diversidade presente na sociedade e no microcosmo escolar.

As demandas por profissionais qualificados exigiram do Estado políticas públicas para a formação de professores, aptos a atuarem no ensino básico. Desta feita, os cursos de licenciatura tiveram que se alinhar às novas resoluções propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015:

(...) impõe-se às instituições formadoras, a partir dos núcleos docentes estruturantes dos cursos de licenciatura, a necessidade de repensar a formação inicial de professores, agora orientada por marcos e critérios (LEITEa; RIBEIRO; LEITEb; ULIANA, 2018, p. 723).

A Lei nº 11.684, promulgada em 2 de junho de 2008, tornou obrigatório o ensino de Sociologia na educação básica. Essa decisão, ao mesmo tempo em que abriu amplo espaço para atuação do egresso dos cursos de Ciências Sociais no mercado de trabalho, levantou questionamentos sobre o perfil do profissional que está sendo formado e os instrumentos pedagógicos¹ utilizados para o ensino do magistério na graduação, munindo-os para a atuação nas escolas da rede pública e privada. Nessa perspectiva, é preciso indagar sobre os currículos dos cursos de licenciatura e o que se espera desse profissional durante os anos de sua formação, quais os enfoques e direcionamentos das disciplinas

¹ Por instrumentos pedagógicos compreendemos as práticas e mediações pedagógicas (estudo de caso, visita a campo, leitura dirigida, dentre outros) que auxiliam os estudantes de licenciatura a refletirem sobre a transposição dos conteúdos sociológicos para o ensino médio e acerca das inúmeras demandas e desafios dos contextos escolares. Expressa também a necessidade de reflexão sobre o papel do professor de sociologia na escola e as questões teóricas e intelectuais que permearão sua prática docente. Sobre o tema ver Leal (2017).

voltados para a formação pedagógica e qual o papel da pesquisa na formação do futuro professor. Nesse cenário, “(...) a graduação é o espaço onde os que exercerão o magistério aprendem como ensinar, o que ensinar e como mobilizar conteúdos e dispositivos que atraiam a atenção dos jovens” (BOMENY, 2017, p.09).

Dito isto, este artigo abordará algumas problemáticas referentes à formação docente dos estudantes de graduação em cursos de licenciatura, tendo como campo de pesquisa o curso de Licenciatura em Ciências Sociais oferecido pela Universidade Federal do Ceará. O objetivo é destacar a importância de se estreitarem os laços entre a universidade e a escola, proporcionando ao discente uma *aprendizagem situada* (LAVE, 2015) e uma *educação da atenção* (INGOLD, 2015; 2016; 2020), em que as interações cotidianas são fundantes no processo de aprendizagem. Ademais, ao se aproximar da escola com um olhar balizado pelas Ciências Sociais, o licenciando também será capaz de refletir sobre a realidade em que irá atuar, fomentando pesquisas na área de antropologia e sociologia da educação.

Merecem destaque os aspectos metodológicos empregados nesta pesquisa. Além da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso (UFC, 2005)², lançamos mão das ferramentas habituais para a obtenção de dados nas ciências sociais: o questionário e a entrevista (POUPART, 2008). Contudo, estas precisaram ser remodeladas diante do contexto de quarentena em decorrência da pandemia de Covid-19. Dessa forma, recorreremos a plataformas virtuais, aplicando questionários (1ª etapa) via *Google Forms* e realizando entrevistas semi-estruturadas (2ª etapa) através do *Google Meet*³. Por serem ainda pouco exploradas, as novas ferramentas apresentam pontos positivos, como a flexibilidade de horários para os momentos de conversa, e negativos, como a eventual falta de respostas aos questionários.

Foram contatados seis egressos, homens e mulheres, do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará, com faixa etária entre 20 e 29 anos. Optamos por convidar alunas e alunos que tivessem concluído a licenciatura a partir de 2015, tendo em vista que a última mudança curricular do curso ocorreu em 2013, de acordo com o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFC. No primeiro contato, ao explicarmos os objetivos da pesquisa, todas e todos se mostraram

² Neste artigo tomaremos como referência o PPP do curso de Ciências Sociais diurno, uma vez que esse documento foi o mesmo adotado para posterior abertura do curso noturno no ano de 2009. Destaca-se também que os (as) ex-alunos (as) ouvidos nesta pesquisa fizeram o curso no período diurno.

³ Os questionários foram aplicados no mês julho de 2020 e as entrevistas foram realizadas entre os meses de julho e agosto de 2020.

solícitos e empolgados com a temática. Contudo, só metade das pessoas contatadas devolveu os questionários, as quais foram entrevistadas individualmente em um momento posterior. Nas entrevistas, tivemos a oportunidade de aprofundar algumas questões já pontuadas nas respostas aos questionários, ouvindo suas experiências. Dos três participantes, dois haviam concluído o ensino médio em escola pública e uma em escola particular. Quanto à conclusão da licenciatura, George, Letícia e Sara⁴ terminaram o curso em períodos distintos, respectivamente: 2016, 2019 e 2020. Durante a graduação, George foi bolsista de iniciação científica no Laboratório de Estudos da Violência (LEV) e na Revista de Ciências Sociais da UFC, enquanto Sara e Letícia estiveram vinculadas ao Programa de Educação Tutorial (PET)⁵. No momento de realização desta pesquisa, Sara estava matriculada em um Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, o mesmo no qual George havia acabado de concluir o mestrado. Letícia, por sua vez, além de expressar o desejo de ingressar em uma pós-graduação, na área de Ciência Política, também se colocava em busca de colocação profissional na sua área de formação.

Com base nas percepções e experiências destes estudantes e na análise do PPP do curso, na primeira parte do artigo, problematizamos a hierarquia simbólica associada à dicotomia pesquisador/professor e discutimos de que modo essa oposição ainda se converte, em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), no pouco incentivo ao desenvolvimento de pesquisas em Ciências Sociais que elejam a escola – seu espaço e sujeitos – como objeto de estudo. No tópico seguinte, seguindo o diálogo entre Antropologia e Educação, refletimos sobre o lugar da prática no processo de aprendizagem e ressaltamos a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁶ em promover a imersão do licenciando no cotidiano escolar desde o início da formação, transcendendo assim as disciplinas de estágio. Por fim, reafirmamos a centralidade da relação universidade-escola no processo de formação

⁴ Os nomes dos (as) entrevistados (as) são fictícios, de modo a garantir-lhes o anonimato.

⁵ O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa vinculado ao MEC/SESU que visa a desenvolver atividades nos eixos do ensino, pesquisa e extensão, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação e a promover a integração entre Universidade e comunidade.

⁶ Instituído em 2007, consiste em um programa de valorização do magistério que, por intermédio da concessão de bolsas, promove a interação e o trabalho colaborativo entre professores universitários, alunos da graduação e professores da educação básica, os quais atuam como co-formadores dos futuros docentes. As bolsas são financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa nova competência atribuída a CAPES concorreu para reforçar a necessária participação das Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) no compromisso público para melhoria da Educação Básica.

docente, apontando-a como caminho para transpor a separação entre pesquisa e ensino, teoria e prática nas licenciaturas em Ciências Sociais.

O curso de licenciatura na Universidade Federal do Ceará: trajetórias pessoais e institucionais

Institucionalmente, nos últimos 30 anos, o curso de graduação em Ciências Sociais passou por diversas modificações concernentes aos currículos para as duas modalidades (UFC, 2005). A reforma de 1985 girou em torno do reforço do eixo teórico-metodológico. Na sua proposta curricular, extinguiram-se as habilitações específicas dos bacharéis que até então deveriam se formar em antropólogos, sociólogos ou cientistas políticos.

Em 1995, uma nova reforma foi proposta a partir de um diagnóstico do curso, o qual apontou alguns aspectos críticos, tais como: estrutura curricular deficiente, elevado índice de evasão e falta de perspectiva dos profissionais após a conclusão do curso. Essa reforma tornou obrigatória a modalidade bacharelado a todos os ingressantes no curso, com a licenciatura sendo possível apenas para aqueles que se formassem bacharéis, se assim desejassem obter a dupla habilitação.

A obrigatoriedade do Bacharelado tinha por objetivo reforçar a formação básica, priorizando a pesquisa e a produção científica. Entendia-se que "o aluno que cumpre as exigências do Bacharelado está mais bem preparado, teórica e metodologicamente, para o desempenho de tarefas propostas a um cientista social ou a um professor de Ciências Sociais (Universidade Federal do Ceará, 2005, p. 13).

Atualmente, o Projeto Político-Pedagógico em vigor para o curso diurno é do ano de 2005⁷ e encontra-se, segundo o próprio documento, amparado nas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, assentando suas atividades pedagógicas na indissociabilidade dos eixos ensino-pesquisa-extensão (UFC, 2005). Os alunos ingressam no curso pelo SISU, podendo optar pela modalidade licenciatura ou bacharelado, não havendo mais a obrigatoriedade de graduar-se nesta última. Quanto às

⁷ O Projeto Político-Pedagógico analisado está disponível na página oficial do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará. Em contato realizado por e-mail, a atual coordenação do curso diurno nos confirmou a vigência do PPP de 2005, informando-nos que um novo projeto havia sido aprovado pelo colegiado, mas que ainda estava em fase de tramitação nas instâncias superiores da Universidade.

estratégias pedagógicas, o PPP ressalta a importância de estabelecer mecanismos que permitam estreitar a relação do curso de graduação com o Programa de Pós-Graduação, considerando também a articulação de todos os Núcleos e Laboratórios com as atividades discentes e de pesquisa como componente fundamental para a formação do aluno e para elevação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se a pesquisa como pilar fundamental no desenvolvimento das atividades do curso em suas duas modalidades – licenciatura e bacharelado – como podemos observar na citação que segue:

Assim, a pesquisa toma-se a chave da formação do cientista social, consistindo sua aplicação e divulgação no próprio exercício profissional – como técnico, docente ou pesquisador. A pesquisa científica resulta, portanto, na matéria ética que define a profissão. As tarefas práticas que advêm daí, assim como os campos possíveis de trabalho, serão acertados conforme o modo de relação estabelecido pela pesquisa com o ensino e a extensão, e coletivamente determinado pela comunidade acadêmica que compõe o Curso (Universidade Federal do Ceará, 2005, p. 06).

No conjunto do PPP, entretanto, observa-se que, ao se referir ao curso de bacharelado, a ênfase recai sobre a “vocação para a pesquisa” (UFC, 2005, p. 14) a caminho do mestrado e do doutorado, enquanto na licenciatura os profissionais são preparados para serem “multiplicadores dos fundamentos das Ciências Sociais, num constante processo de conscientização” (UFC, 2005, p. 15), para os quais são destinados os cursos de aperfeiçoamento e as especializações. Não obstante a centralidade da pesquisa para ambas as modalidades, percebemos no documento uma distinção de tratamento quando se refere ao bacharelado e a licenciatura. Diante de tal dicotomia, pareceu-nos imprescindível entrevistar egressos do curso de licenciatura. As narrativas dos (as) discentes entrevistados (as) corroboram as evidências já presentes na indefinição da licenciatura no PPP do curso, como se verá adiante.

A elaboração do questionário, aplicado por meio eletrônico, contou com perguntas abertas e fechadas em torno das seguintes variáveis: currículo, participação em grupos de estudo e/ou laboratórios de pesquisa, experiências didáticas, formação para o mercado de trabalho e relação com a pós-graduação. As variáveis acima foram selecionadas com base em determinadas questões propostas no PPP do curso de Ciências Sociais da UFC para ambas as modalidades de ensino (licenciatura e bacharelado). Ainda que não sejam suficientes para a produção de um diagnóstico atual do curso, os dados apresentados a

seguir podem nos oferecer caminhos para discutirmos as especificidades e as principais demandas da licenciatura em Ciências Sociais.

Um ponto importante, unânime entre os (as) entrevistados (as), tratou-se da menção às experiências didáticas significativas como sendo aquelas que lhes proporcionaram uma aproximação com o universo do ensino de sociologia no nível médio: a vivência na escola, a regência em sala de aula e o contato com os estudantes secundaristas. Nesse caso, nosso interlocutor e interlocutoras situaram tais experiências como parte das atividades propostas em disciplinas específicas da licenciatura, como “Prática do Trabalho Docente” e “Oficina de Ensino”, e/ou das dinâmicas promovidas pelo PIBID, como podemos depreender das declarações a seguir:

Na disciplina "Oficina de ensino" [...], lembro que o professor passou várias atividades ao longo do semestre em que éramos protagonistas e confeccionávamos algum produto educacional: capítulos de livros didáticos de sociologia, ementas de disciplinas, construção e análise de currículos de sociologia para o ensino médio, etc., e a última atividade foi preparar e lecionar uma aula de 45 minutos, como se estivéssemos de fato em sala de aula, com adolescentes. Houve avaliação mútua entre os colegas sobre o desempenho e a estrutura das aulas. Considero que foi a disciplina mais instigante e significativa no âmbito do nosso preparo didático, por nos incentivar a pensar (e pôr em prática) mais profundamente nosso traquejo docente (George, questionário, julho de 2020, Fortaleza-CE).

Sim, quando, por exemplo, temos contato com sala de aula atuando como professor (a) ou auxiliar, durante a graduação, nas cadeiras de Prática Docente. Ou mesmo com os seminários solicitados durante o curso, pois nesses casos nos é pedido uma dedicação maior e comprometimento (Letícia, questionário, julho de 2020, Fortaleza-CE).

Na UFC o mais didático que tive contanto foram seminários, mas nada muito pedagógico, na UECE na qual eu fui do PIBID eu obtive mais contato com estudantes secundaristas, e fazíamos muitas atividades dentro e fora da escola, era comum que os estudantes fossem a UECE⁸ (Sara, questionário, julho de 2020, Fortaleza-CE).

Nas perguntas que indagaram a George, Sara e Letícia de que forma percebiam, durante o período da graduação, o grau de contribuição das disciplinas ofertadas pelo currículo do curso para seus interesses de pesquisa e como enxergavam a relação entre formação acadêmica e preparação para o mercado de trabalho, suas avaliações indicaram

⁸ Sara cursou licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 2016, mas desligou-se após um período de greve, ingressando em seguida na UFC.

uma classificação que variou entre “regular” e “negativa”. Também foi unânime o relato de insatisfação geral referente ao curso, algo apontado não somente nas respostas aos questionários, mas também reafirmado nas entrevistas. Diante disso, perguntamos quais aspectos foram levados em consideração para avaliarem o nível de satisfação pessoal com o curso. Como será possível observar nas respostas transcritas a seguir, todas apontam para um quadro de “desvalorização” da licenciatura em comparação ao bacharelado:

Acredito e percebi que durante meu tempo na Universidade, e mais especificamente no Departamento que estudei, os docentes meio que desvalorizam a modalidade de licenciatura. Digo isso, pois era recorrente a falta de professores que lecionariam as cadeiras específicas da licenciatura (Letícia, questionário, julho de 2020, Fortaleza-CE).

Sinto que me formei em bacharelado, se fosse considerar isso minha formação foi satisfatória para mim, porém eu sou licenciada e quando licenciada não obtive sequer uma disciplina de sociologia e Antropologia da educação, e descobri que isso é comum em algumas outras licenciaturas [...] (Sara, questionário, julho de 2020, Fortaleza-CE).

Ressalto a desvalorização da licenciatura em relação ao bacharelado - em especial nosso controverso "TCC"/memorial⁹; o desestímulo à construção de uma identidade docente (agravado, aliás, pela "rixa" entre licenciatura e bacharelado); a desarticulação entre as disciplinas de prática docente, que tem (ou tinham, na minha época), um grande potencial (eram 4 disciplinas, com pré-requisitos!), pouca oferta de cadeiras mais densas voltadas à licenciatura (como sociologia da juventude, por exemplo, que só foi ofertada quando eu estava no fim da graduação) (George, questionário, julho de 2020, Fortaleza-CE).

De uma maneira geral, a discussão sobre a existência de uma espécie de hierarquia entre as modalidades do bacharelado e da licenciatura tem acompanhado o debate sobre os desafios impostos às Ciências Sociais a partir da institucionalização da obrigatoriedade da disciplina de sociologia no ensino médio. Passou-se, então, a discutir de forma mais sistemática a composição dos currículos dos cursos, a escassez de linhas e laboratórios de

⁹ O TCC/Memorial é o trabalho apresentado ao final do curso pelos licenciandos no qual narram suas experiências na escola e refletem como esta se relaciona com sua formação acadêmica. Dois aspectos principais diferenciam o Memorial da monografia: o primeiro diz respeito à quantidade de páginas exigidas e ao formato, mais próximo ao do artigo científico; o segundo refere-se à ausência da banca avaliadora para a qual os resultados são apresentados - aspecto fundante da prática científica, a avaliação pelos pares (BOURDIEU, 2004) -, sendo a avaliação restrita ao professor da disciplina. Nossos (as) interlocutores(as) destacaram que a realização desse ritual acadêmico na licenciatura seria uma forma de valorizar a modalidade e mitigar a oposição licenciatura versus bacharelado.

pesquisa voltados à temática da educação e/ou ensino de sociologia em Programas de Pós-Graduação da área das Ciências Sociais¹⁰, e a dicotomia que se estabeleceu historicamente entre a figura do pesquisador, profissional que atua no nível superior de ensino, e o professor de sociologia, profissional que exerce o magistério na Educação Básica (MORAES, 2003; GONÇALVES; LIMA FILHO, 2014).

Em relação às Ciências Sociais da UFC, ainda que a modalidade do bacharelado não seja mais obrigatória a todos os alunos, as informações contidas no PPP do curso parecem reproduzir essa hierarquia por meio de uma dupla percepção: em primeiro lugar, por supor que as competências exigidas pelo bacharelado forneceriam necessariamente a base para uma formação também satisfatória na licenciatura; em segundo lugar, conforme já pontuado em outro momento deste texto, por correlacionar mais diretamente a pós-graduação *stricto sensu* ao bacharelado e os cursos *lato sensu* à licenciatura, reforçando a oposição pesquisador/professor.

No entanto, os dados que apresentamos anteriormente indicam um tensionamento dessa visão. Para o aluno e as alunas entrevistadas, os pontos críticos da licenciatura em Ciências Sociais na UFC residem, sobretudo, em uma ineficiência do processo formativo para o exercício do magistério no ensino médio, a qual se expressa em uma inadequação da proposta curricular e na ausência de docentes da área de sociologia na condução das disciplinas pedagógicas (algumas destas assumidas por professores da Faculdade de Educação - FACED) ou mesmo na pouca familiaridade dos docentes com questões dessa ordem. Sobre tais aspectos, cabe destacar um trecho da entrevista com George em que ele comenta acerca das dificuldades inerentes à fragmentação curricular entre conhecimento pedagógico e sociológico, e de que maneira essa “compartimentação” impacta, inclusive, na questão da bibliografia das disciplinas e de como determinados temas poderiam ser trabalhados no ensino médio:

Leituras. Táí uma coisa que poderia ser melhorada também. A bibliografia das disciplinas. Porque a gente ainda acabava ficando mais uma vez muito refém da bibliografia da FACED. Tinham coisas muito da pedagogia, da educação. Atualmente também, olhando pra trás, eu vejo o quanto ficou de lacuna sobre questões raciais, sobre questões de gênero, que são temas extremamente

¹⁰ De acordo com Ileizi Silva e Ângela Lima (2017), dos 49 cursos de mestrado/doutorado e linhas de pesquisa avaliados pelo Comitê de Sociologia da Capes triênio 2010-2012, apenas 9 possuíam linhas na área de educação ou ensino de sociologia. As autoras destacam a criação em 2012 do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (o PROFSOCIO), em nível *stricto sensu*, como um dos desdobramentos das políticas de fomento da CAPES para o fortalecimento da formação continuada de docentes da educação básica dentro do sistema nacional de pós-graduação.

importantes, densos e que pouco foram abordados, ainda mais a gente que vai lidar com adolescentes né (...) (George, entrevista, agosto de 2020, Fortaleza-CE).

Amurabi Oliveira, Rosimere Aquino e Carolina Nascimento (2020, p. 195) pontuam que se, por um lado, os Departamentos de Ciências Sociais possuem “uma substancial discussão sobre os fundamentos teóricos da sociologia”, por outro, deixam a desejar no conhecimento a respeito da dimensão pedagógica que envolve o “como ensinar”. Por sua vez, as Faculdades de Educação, que já têm um debate consolidado sobre didática e formação de professores, quando inseridas no contexto do ensino de sociologia, orientam-se, sobretudo, a partir de questões relacionadas ao campo educacional mais amplo, portanto, menos conectadas às particularidades de um determinado campo disciplinar.

Em suma, a perspectiva trazida pelos estudantes contraria a visão proposta no referido PPP do curso de que a “formação básica” do bacharelado atenderia grande parte das demandas da licenciatura. Além disso, a falta de disciplinas mais densas voltadas à licenciatura, tais como antropologia/sociologia da educação e sociologia da juventude, citada nas respostas ao questionário e também nas entrevistas, incide diretamente no pouco desenvolvimento de pesquisas que proponham estudar a escola como espaço social, isto é, a partir das suas sociabilidades e não somente como instituição social alvo de políticas públicas (CÂNDIDO, 1954; GONÇALVES; LIMA FILHO, 2014).

Segundo Danyelle Gonçalves e Irapuan Lima Filho (2014), nos últimos anos, uma mudança positiva desse quadro tem sido impulsionada pelo PIBID. De acordo com os autores, o PIBID se constitui como importante ferramenta na produção de pesquisas sobre a escola, uma vez que propõe a articulação entre teoria e prática através de uma imersão dos alunos de licenciatura no cotidiano escolar: “O acompanhamento dos *pibidianos* em suas atividades nas escolas nos permite perceber um crescimento constante não apenas no interesse do ambiente escolar, mas na ampliação das pesquisas e no olhar sociológico voltado àquele ambiente” (GONÇALVES; LIMA FILHO, 2014, p. 93). Nesse sentido, é interessante perceber que o vínculo ao PIBID e a outros programas de bolsa (como o PET) ou laboratórios de pesquisa foi citado por George, Sara e Letícia como tendo grande relevância nas suas trajetórias acadêmicas e na formação profissional. Tal afirmação, portanto, sugere-nos pensar o quanto o envolvimento em atividades de pesquisa também se configura como fator primordial no processo formativo dos alunos de licenciatura. Há de se destacar novamente que das três pessoas que responderam aos

questionários, duas ingressaram em cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de antropologia, desenvolvendo projetos de pesquisa relacionados à educação.

Formando o professor-pesquisador: universidade, pesquisa e escola

Como formar um professor pesquisador? Como trazer a escola para a análise sociológica, problematizando ambiguidades, práticas, discursos? Por que é importante formar um professor ancorado na pesquisa, em que teoria e prática se retroalimentam constantemente? Antes de tudo, é necessário pensar em itinerários formativos que unam formação e trabalho, ancorados em uma preparação pedagógico-didática sem, contudo, renunciar ao espírito científico, indagador, capaz de enxergar além dos discursos correntes no senso comum, problematizando constantemente a própria prática docente.

Diversos estudos apontam que a maior dificuldade nos anos iniciais da formação do professor é a separação entre as duas instâncias institucionais que deveriam servir de base para sua formação: a universidade e a escola (NASCIMENTO; ALMEIDA; PASSOS, 2016; LEITE^a; RIBEIRO; LEITE^b; ULIANA, 2016; STECANELA, 2015; SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016; CERICATO, 2016). No caso de nossos (as) entrevistados (as), todos (as) relataram uma insatisfação com sua formação profissional e identificaram, como ponto crítico da graduação, o despreparo para lidarem com as dinâmicas próprias ao espaço escolar, sobretudo, com os desafios impostos pela “sala de aula”.

De acordo com Antônio Severino (2008) e Maria Isabel da Cunha (2008), no percurso de sua constituição histórica, a cultura universitária no Brasil pouco esteve preocupada em discutir as questões de ordem pedagógica que, inevitavelmente, atravessam o processo de formação docente. Segundo os autores, a necessidade de uma preparação didático-pedagógica para o exercício do magistério nos diversos níveis de ensino foi suplantada, durante muito tempo, pela ideia de que “quem sabe, sabe automaticamente ensinar”. Tal pressuposição acaba por reproduzir o paradigma tradicional segundo o qual a aprendizagem se fundamenta na transmissão e acúmulo de conhecimento. Nesse esquema, o processo de assimilação do saber científico se daria, sobretudo, pelo distanciamento com a dimensão da prática.

Durante muito tempo, os cursos de licenciatura no país seguiram esse esquema, estruturando-se a partir de um modelo que ficou conhecido como 3 + 1, isto é, composto por três anos de formação específica somada a mais um ano de disciplinas pedagógicas,

entre as quais se incluíam os estágios de docência (SCHWEIG, 2015). Dentro dessa perspectiva, o processo formativo se dá mediante uma “justaposição hierarquizada de saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática” (NASCIMENTO; ALMEIDA; PASSOS, 2016, p. 24), fazendo da licenciatura uma espécie de apêndice do bacharelado. Alterações desse modelo começaram a ser pensadas após o Parecer 09/2001 e a Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação, que instituíram novas diretrizes para a formação do professor da educação básica, com ênfase na ampliação da concepção de prática na definição dos currículos de licenciatura, de maneira a superar a dicotomia entre formação específica (disciplinas teóricas da área) e formação pedagógica.

Muito embora os novos direcionamentos no âmbito legal tenham impulsionado uma reformulação dos cursos de licenciatura na direção de uma identidade própria, isto é, mais alinhados às especificidades da construção de um perfil profissional para a docência, os relatos dos (as) estudantes que entrevistamos, por exemplo, apontam a permanência dos mesmos problemas atrelados ao modelo anterior: a desarticulação entre o conjunto das disciplinas e a desvalorização da licenciatura perante o bacharelado.

Como observa Cunha (2008), o caminho para uma ruptura paradigmática dessa lógica acadêmica tradicional estaria, sobretudo, na reorganização da relação teoria/prática. Nesse sentido, tal reorganização, que supõe a indissociabilidade entre esses dois níveis epistêmicos, prevê que a própria prática docente seja continuamente objeto de análise e de investigação. Partindo dessa compreensão, a pesquisa aparece como importante ferramenta pedagógica tanto na formação como na atuação docente, de modo que o “ser professor” envolve também o “ser pesquisador”.

(...) a pesquisa aparece como modo de apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento de competências cognitivas (...). Os alunos aprendem a trabalhar com conceitos e a manusear dados, a fazer escolhas, a submeter um problema a alguma teoria existente, a dominar métodos de observação e análise, a confrontar de pontos de vista (sic). Além disso, possibilita uma relação ativa com os conteúdos e com a realidade que pretendem dar conta, ajudando na motivação dos alunos para o aprender (LIBÂNEO, 2009, p. 29).

Diante do exposto, destacamos que o vínculo universidade-escola, os estudos dirigidos, as pesquisas etnográficas tendo a escola como campo privilegiado, é condição indispensável para a formação do futuro professor, constituindo a identidade do professor-pesquisador, capaz de refletir analítica e criticamente sobre a prática docente e

as dinâmicas escolares e que, como cientista, possui os instrumentais necessários para problematizar e escrever sobre a realidade em que atua. Pesquisar *a e na* escola é importante não somente pela observação de técnicas pedagógicas, mas por proporcionar ao educando a possibilidade do diálogo com outros docentes, tendo contato com uma *cultura profissional* do ambiente em que irá se inserir.

A educação do olhar da observação é oportunizada através do direcionamento para os cenários educativos contemporâneos, instigando a adoção de uma postura investigativa mais do que procurar respostas, esse olhar formula perguntas que orientam uma análise distanciada do imediatismo que acomete o cotidiano das instituições de ensino na atualidade (STECANELA, 2015, p. 168).

Em um levantamento bibliográfico sobre o ensino de Sociologia, Rogério Lima (2020) evidencia o importante diálogo entre pesquisadores e professores que atuam na educação básica. Nesse encontro, os pesquisadores e seus interlocutores têm a oportunidade de transformar problemas corriqueiros, naturalizados no cotidiano, em temas para a investigação. O professor, além de interlocutor privilegiado para a coleta de dados é, em muitos casos, também co-autor, e muitas pesquisas sobre Sociologia no ensino médio têm sido produzida por professores-pesquisadores que atuam na educação básica.

No contato dos graduandos com a escola, ocorre um processo que a antropóloga Jean Lave (2015) denomina de *aprendizagem situada*, segundo a qual o modo “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 a aquisição de conhecimentos” (LAVE, 2015, p. 40). A noção de *aprendizagem situada* desdobra-se na ideia, também elaborada pela autora, de *participação periférica legitimada*, em que os aprendizes não são indivíduos destituídos de conhecimento, em espera, mas estão engajados no conhecimento que estão recebendo, em um “(...) processo multifacetado, contraditório e iterativo” (LAVE, 2015, p. 40). Tais conceitos permitem, portanto, que pensemos a figura do professor-aprendiz, visto que o desenvolvimento das habilidades para docência se dá, primeiramente, através da participação periférica (inicialmente difusa) dentro de uma comunidade de práticas, participação que vai se complexificando e ganhando legitimidade ao longo do processo formativo. Diante disso, a autora aponta que cultura e aprendizado se reforçam mutuamente: “Aprender na prática envolve aprender a fazer o que você já sabe e fazer o que você não sabe, iterativamente, ambos ao mesmo tempo” (LAVE, 2015, p. 41).

Ademais, dentro desta abordagem em que a escola se abre como uma comunidade de práticas para os jovens pesquisadores e futuros professores, cumpre destacar a leitura realizada por Tim Ingold (2016, p. 410) sobre o potencial educacional da antropologia, para o qual “(...) praticar a antropologia é ser educado dentro e fora da academia”. Ao fazer uma crítica à equiparação usual realizada pela academia entre trabalho de campo e etnografia, que a reduz como sinônimo de pesquisa qualitativa e a situa simplesmente como “descrição de uma cultura particular”, Ingold (2016) procura retomar a centralidade da observação participante na etnografia, bem como os sentidos que ela enseja: o de engajamento com o mundo e o de aprendizagem estabelecido com as pessoas (VERAS, 2020). Para tanto, Ingold (2015) recupera o sentido de uma variante etimológica da palavra educação, associando o “educar” a um movimento de “levar para fora” (*educere*), de caminhar pelo mundo, em oposição ao modelo escolar moderno que privilegia o “levar para dentro” (*educare*), isto é, a aprendizagem como inculcação mental de conhecimento. Nesse sentido, podemos inferir que estar na escola pode ser também um “caminhar por ela”, conforme esta se apresenta através da experiência. Assim, para o licenciando, tal vivência se torna parte importante da sua formação científica e profissional.

Ao promoverem o diálogo entre a Antropologia e a Educação, Lave (2015) e Ingold (2015; 2016; 2020) buscam restituir o lugar da prática no processo de aprendizagem, trazendo para o primeiro plano aquilo que há de mais fundamental nessa dimensão: o contato com a alteridade. É importante destacar que, no horizonte do que Ingold nomeia de *educação da atenção*, “aprender na prática” tem menos a ver com uma disposição “intencional”, no sentido de ênfase no sujeito cognoscente e em sua capacidade de previsão e controle, e mais “atencional”, no sentido de estar aberto à experiência com o outro e aos sinais que essa relação produz:

(...) a atenção assume a prioridade ontológica como modo fundamental de estar no mundo, enquanto as intenções são apenas marcos lançados ao longo do caminho que, mais frequentemente do que não, são revelados em retrospectiva quando, olhando para trás em uma viagem já feita, nós a reconstruímos como uma série de etapas predeterminadas (INGOLD, 2020, p. 45).

Em termos de formação docente, esse posicionamento implica promover mais espaços de prática nos cursos de licenciatura, tanto por meio das disciplinas, nas quais os estudantes não se restrinjam a somente elaborar, mas também a experimentar propostas didáticas com seus pares, quanto, principalmente, pelo engajamento no ambiente escolar (SCHWEIG, 2015).

Algumas possibilidades de vivência desses espaços nos foram narradas por George em duas propostas disciplinares do curso de licenciatura em Ciências Sociais na UFC. A primeira delas trata-se da Oficina de Ensino, sobre a qual ele destaca ter sido a melhor disciplina em termos de formação para a docência no ensino médio: “(...) foi muito boa, porque justamente [...] a gente pensou em cada produto educacional e também de uma forma gradual” (George, entrevista, agosto de 2020, Fortaleza-CE). Durante a entrevista, George reforçou algumas das atividades realizadas na disciplina, as quais ele já havia mencionado no questionário, citando-as nesta ordem de execução: problematização da estrutura curricular do próprio curso de licenciatura da UFC, leitura e discussão de documentos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o currículo de sociologia da rede estadual de ensino no Ceará, pesquisa e análise de livros didáticos e posterior elaboração de um capítulo pensado para compor um livro didático, e condução, por cada licenciando, de uma aula de sociologia para a turma. Ainda na entrevista, George sinaliza que o diferencial nessa disciplina não se deu pela simples inclusão de elementos que remetessem à escola, mas por estratégias pedagógicas que suscitaram uma disposição para promover uma experiência compartilhada: “(...) então deu pra fazer um trabalho bem legal em que cada um, de fato, sentou e escutou um ao outro” (George, entrevista, agosto de 2020, Fortaleza-CE). Nesse contexto, momentos relatados por George de troca com os colegas de turma, tais como o esforço coletivo para escrever textos mais acessíveis e lecionar aulas mais dinâmicas, puderam se constituir como dispositivos de alteridade (SCHWEIG, 2015), uma vez que lhes fizeram pensar e se colocar na perspectiva dos alunos do ensino médio.

George também conferiu destaque às disciplinas de Prática Docente, detalhando um pouco mais suas impressões. Na entrevista, seu elogio é direcionado à ideia inicialmente sugerida, por uma professora em particular, para a realização das quatro disciplinas de prática (estágio), prevendo uma articulação entre elas. Segundo George, as disciplinas seriam organizadas da seguinte maneira: na primeira, caberia pesquisar o entorno da escola, buscando evidenciar sua relação com a comunidade; na segunda, a atenção estaria voltada para a “escola em si”, estabelecendo contato com o núcleo gestor e professores; na terceira, seria o momento para acompanhar as aulas dos professores de sociologia; na quarta, enfim, os licenciandos exerceriam a atividade docente, ministrando as aulas. Como veremos abaixo, a avaliação positiva de George sobre tal proposta parte do reconhecimento de que ela ofereceria um contraponto às dicotomias que persistem como entraves à licenciatura:

(...) o objetivo era esse, era sempre ressaltar que nós éramos professores, mas que nós éramos também [pausa para se corrigir]... ou talvez justamente por sermos professores, nós também éramos pesquisadores. Era justamente pra tentar tirar esse estigma de separação entre teoria e prática, professor/pesquisador. Então a ideia de a gente ir a campo, fazer entrevista, analisar dados já era pra isso” (George, entrevista, agosto de 2020, Fortaleza-CE).

Apesar de enfatizar o potencial das disciplinas de Prática Docente, especialmente dentro da estrutura acima descrita, George faz uma ressalva dizendo que elas poderiam ter sido mais bem aproveitadas, nas suas palavras: “poderia ter havido ali um direcionamento melhor” (George, entrevista, agosto de 2020, Fortaleza-CE). Diferentemente de George, Sara e Letícia nos relataram com pouco entusiasmo suas respectivas experiências nas disciplinas citadas anteriormente. Em resumo, as queixas de ambas tocam pelo menos três pontos: ausência de objetivos pedagógicos bem definidos no desenvolvimento de disciplinas voltadas especificamente para a licenciatura, poucas oportunidades de contato com a escola e, conseqüentemente, pouco incentivo para realização de pesquisas que envolvessem a escola como objeto de estudo. Considerando que o aluno e as alunas entrevistadas fizeram o mesmo curso em períodos distintos, percebe-se que as diferentes experiências promovidas por uma ou outra disciplina são resultado, sobretudo, da iniciativa de alguns docentes e não de uma perspectiva institucional que viesse a refletir na valorização da licenciatura.

Diante desse quadro, a experiência do PIBID revela-se promissora. Na entrevista, Sara nos contou um pouco mais sobre sua participação no PIBID no período em que cursava a licenciatura em Ciências Sociais na UECE. Desta experiência, ela ressaltou a possibilidade de ingressar no PIBID já no primeiro semestre da graduação e reafirmou a importância do convívio com estudantes e professores da rede de ensino básico. George e Letícia, apesar de nunca terem feito parte do PIBID, destacaram como o contato com os colegas bolsistas enriqueciam as aulas: “Um diferencial era os alunos que faziam parte do PIBID, então as contribuições desses alunos para as aulas eram muito importantes também, eu via o quanto eles traziam das experiências deles que ia tornando o debate um pouco menos abstrato” (George, entrevista, agosto de 2020, Fortaleza-CE). Letícia, por sua vez, comentou sobre o comprometimento dos alunos do PIBID em um momento pouco valorizado (segundo os (as) discentes entrevistados (as)) no curso de licenciatura da UFC: a elaboração do memorial, trabalho “equivalente” à monografia no bacharelado. Segundo ela, dentre os seus colegas, os pibidianos foram os que mais demonstraram interesse em apresentar o memorial à turma - embora a apresentação oral não fosse

obrigatória -, justamente porque o maior engajamento na escola durante o curso lhes permitia fazer uma reflexão mais apurada sobre o processo de formação docente.

Gonçalves e Lima Filho (2014) destacam que o grande diferencial do PIBID está em permitir que os licenciandos, desde os anos iniciais do curso, experimentem a realidade escolar em toda a sua complexidade e, passando então a conhecê-la mais de perto, desenvolvam um olhar sociológico sobre seus atores, dinâmicas e relações sociais, incentivando a formação dos discentes para a pesquisa. Assim, promove-se um duplo impacto: em primeiro lugar, permite que professores e licenciandos construam novos conhecimentos a partir da reflexão contínua sobre a prática docente, de maneira a encontrar caminhos para a reformulação e o aperfeiçoamento da própria prática (NASCIMENTO; ALMEIDA; PASSOS, 2016); em segundo lugar, o desenvolvimento de pesquisas pelos sujeitos participantes do PIBID (professores e alunos) amplia o interesse dos Programas de Pós-Graduação da área das Ciências Sociais em torno de temáticas relacionadas à educação e ao ensino de sociologia (HANDFAS, 2020).

Vê-se, portanto, que as experiências positivas associadas ao PIBID advêm dos eixos norteadores que orientam o programa, quais sejam: a articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa e a aproximação entre a universidade e a escola. Apesar de sua abrangência e adesão ter crescido ao longo dos últimos anos nas IES do país, trata-se ainda de uma atividade complementar à formação dos licenciandos. Todavia, o modelo proposto pelo PIBID poderia servir de base para que os cursos de licenciatura repensassem seus currículos e abordagens, buscando superar, por exemplo, alguns dos problemas históricos citados pelos estudantes que entrevistamos. Desse modo, concordamos com Gonçalves e Lima Filho (2014) quando estes citam como os principais desafios postos às licenciaturas no país: garantir que os licenciandos estejam em constante contato com a escola e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades para que desenvolvam pesquisas sobre e neste campo de atuação.

Considerações finais

Conforme já apontamos, uma das principais críticas ao processo formativo da licenciatura em Ciências Sociais na UFC, na perspectiva discente, baseia-se em um sentimento de desvalorização dessa modalidade em relação ao bacharelado. Na percepção dos (as) alunos (as), a estrutura curricular, a falta de incentivo para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à interface entre as áreas da educação e da sociologia/antropologia,

bem como um discurso docente em grande parte alheio às discussões pedagógicas constituem alguns dos elementos que contribuem para reforçar a hierarquia simbólica associada à dicotomia professor/pesquisador. No entanto, os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas sugerem-nos o exercício da pesquisa, com foco na escola, como chave do processo de ensino-aprendizagem.

Dado esse quadro geral de insatisfação, as experiências didáticas mais significativas, relatadas por nossos (as) interlocutores (as), foram vivenciadas em propostas disciplinares que requeriam o contato com a escola e que promoviam uma reflexão orientada sobre a prática docente, com ênfase na contribuição do PIBID. No entanto, percebemos nas entrevistas que as experiências positivas vinculadas às disciplinas cursadas eram pontuais, no sentido de que dependiam muito mais do perfil e da disposição do professor responsável em tentar superar o distanciamento entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino, entre universidade e escola, ao invés de refletir um direcionamento institucional do próprio curso em relação à licenciatura.

Como vimos, esse parece ser um problema que atinge os cursos de licenciatura de modo geral, mas que talvez se torne ainda mais presente no caso das Ciências Sociais devido ao histórico de intermitência da disciplina de Sociologia no ensino básico. Em se tratando particularmente do curso de licenciatura em Ciências Sociais ofertado pela UFC, cabe-nos pensar, a partir das narrativas dos egressos e das discussões propostas, em que medida as reformulações do Projeto Político-Pedagógico nos últimos anos e seus respectivos processos de implementação têm, de fato, conseguido romper com as dicotomias anteriormente citadas.

A partir das discussões traçadas, entendemos que a superação do modelo tradicional de aprendizagem nos cursos de licenciatura, até então baseado na justaposição e não na articulação dos saberes necessários à formação docente, passa necessariamente por tornar eficaz a concepção de prática como componente curricular, isto é, por criar espaços de ressignificação do conteúdo teórico e do saber acumulado para o exercício do magistério que transcendam as disciplinas de estágio. Por sua vez, a experiência trazida com o PIBID mostra que a criação desses espaços de prática é ainda mais potente quando permite a vivência dos estudantes no ambiente escolar desde os primeiros anos de formação. Trata-se, em suma, de estreitar a relação dos licenciandos com a escola, experimentando-a enquanto prática e tornando-a objeto de reflexão socioantropológica.

Referências:

BOMENY, Helena. A quantas anda o ensino de Sociologia na graduação? In: BOMENY, Helena (org.). *Ensino de Sociologia na graduação: perspectivas e desafios*. São Paulo: AnnaBlume, 2017, p. 7-15.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 1/2002*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 27 de outubro de 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 9/2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 27 de outubro de 2020.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

CÂNDIDO, Antônio. O papel do estudo sociológico da escola na sociologia educacional. *Anais do I congresso brasileiro de sociologia*. São Paulo-SP, de 21 a 27 de junho de 1954, p. 117-130.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos de Pedagogia Universitária 6*. USP. Pró-reitoria de graduação. Setembro 2008. p. 1-41.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: O PIBID no processo formativo das Licenciaturas em Ciências Sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 2, n. 3, p. 81-100, jan/jun de 2014.

HANDFAS, Anita. O ensino de sociologia e a escrita acadêmica. In: BRUNETTA, Antônio; BODART, Cristiano; CIGALES, Márcio (orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 286-291.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto:* Caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, ano 21, n. 44, p. 21-36, Porto Alegre, 2015.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação* (Porto Alegre), v. 39, nº3, p. 404-411, set./dez., 2016.

INGOLD, Tim. *Antropologia e/ como Educação*. Tradução Vitor Emanuel Santos Lima, Leonardo Rangel dos Reis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez., 2015.

LEAL, Sayonara de Amorim Gonçalves. Dispositivos de normatização do ensino de sociologia na escola: formação e saberes docentes de licenciados em ciências sociais no Distrito Federal. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1075 -1099, out./dez., 2017.

LEITEa, Eliana; RIBEIRO, Emerson; LEITEb, Kécio; ULIANA, Márcia. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. *Educ. Soc.*, v. 39, n. 144, p. 721-737, jul-set, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *Cadernos de Pedagogia Universitária 11*. USP. Pró-reitoria de graduação. Outubro 2009. p. 1-42.

LIMA, Rogério Mendes de. O ensino de Sociologia e a pesquisa de campo. In: BRUNETTA, Antônio; BODART, Cristiano; CIGALES, Márcio (orgs.). *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 291-295.

MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Revista Tempo Social*, v.15, n.1, p. 05-20, São Paulo, abril de 2003.

NASCIMENTO, Maria das Graças; ALMEIDA, Patrícia; PASSOS, Laurizete. Formação docente e sua relação com a escola. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 29, n.2, p. 09-34, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi; AQUINO, Rosimere da Silva; NASCIMENTO, Carolina. O ensino em sociologia como prática: diferenças e clivagens nos distintos espaços institucionais. *Revista Linhas*. v. 21, n. 45, p. 183-204, Florianópolis, jan/abr. 2020.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 215-253.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. *Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia*. 175 f.. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. *Cadernos de Pedagogia Universitária 3*. USP. Pró-reitoria de graduação. Abril 2008. p. 1-40.

SILVA, Vandr e Gomes; ALMEIDA, Patrícia; GATTI, Bernardete. Referências e critérios para a a o docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n  160, p. 286 – 311, abril/jun., 2016.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; LIMA, Ângela Maria de Sousa. A forma o continuada de professores/as de sociologia da educa o básica e os desafios para a p s-gradua o *stricto sensu*. *Revista Teoria e Cultura*, v. 12, n. 1, Juiz de Fora, jan. a junho de 2017, p. 35-49.

STECANELA, Nilda. A metodologia da pesquisa em sala de aula na forma o e atua o docente. *Revista Pedagógica*, v. 17, n. 35, maio/ago. de 2015.

VERAS, Hermes de Sousa. Pensando a etnografia como aprendizagem. *Kula: Antropologia y Ciencias Sociales*, n. 22, p. 53-64, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC. *Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais*. Coordena o do Curso de Ciências Sociais. Departamento de Ciências Sociais. Centro de Humanidades. Fortaleza, 2005. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/pt/cursos-de-graduacao/ciencias-sociais-licenciatura-e-bacharelado-diurno-fortaleza/>. Acesso em 27 de outubro de 2020.

Recebido em 02 de novembro de 2020

Aceito em 10 de maio de 2021

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

Identidade docente e prática profissional: experimentações autoetnográficas em um Pré-Vestibular Popular

Taynã Ribeiro

Mestre em Antropologia – Universidade Federal Fluminense

RESUMO

Este artigo, na forma de uma narrativa autoetnográfica, é fruto de experiências vividas em um curso pré-vestibular popular de Niterói, Rio de Janeiro, e pretende refletir sobre um processo de construção de identidade docente a partir das experiências de trabalho do autor. Este processo ocorreu por meio intelectual, físico e emocional através do encontro com os sujeitos, artefatos e instituições que configuram um espaço de educação. Como se dá a relação entre a prática profissional e a construção de uma identidade docente? Como espaços de educação originados em movimentos sociais podem contribuir para a formação de professores da escola básica? O artigo examina essas dinâmicas a partir de trechos de meu caderno de campo e de imagens produzidas durante um período de aulas remotas ocorridas no ano de 2020. Conclui-se pela construção de uma identidade especialmente atravessada por noções de incerteza, produto da imposição de uma “realidade educativa virtual” e de processos históricos que abriram novos horizontes sobre o que é ser professor.

Palavras-chave: Autoetnografia; Identidade docente; Formação de professores; Antropologia e educação.

Teaching identity and professional practice: autoethnographic experiments in a preparation course for college for low-income students

ABSTRACT

This article, in the form of an autoethnographic narrative, is the result of experiences lived in a preparation course for college for low-income students in Niterói, Rio de Janeiro, and intends to reflect on a process of construction of teacher identity from the work experiences of the author. This process occurs through intellectual, physical, and emotional means through the encounter with the subjects, artifacts, and institutions that configure an educational space. How is the relationship between professional practice and the construction of a teaching identity? How can education spaces originated in social movements contribute to teacher training at the basic school? The article examines these dynamics based on excerpts from my field notebook and images produced during a period of remote classes that took place in the year 2020. It concludes with the construction of an identity especially crossed by notions of uncertainty, the product of the imposition of a “virtual educational reality” and of historical processes that opened new horizons on what it means to be a teacher.

Keywords: Autoethnography; Teaching identity; Teaching practice; Anthropology and education.

Identidad docente y práctica profesional: experimentos autoetnográficos en un curso comunitario preparatorio para el examen de ingreso a la red educacional superior

RESUMEN

Este artículo, en forma de narrativa autoetnográfica, es el resultado de experiencias vividas en un curso comunitario preparatorio para el examen de ingreso a la red educacional superior en Niterói, Río de Janeiro, y pretende reflexionar sobre un proceso de construcción de identidad docente a partir de las experiencias laborales del autor. Este proceso se dio por vía intelectual, física y emocional a través del encuentro con los sujetos, artefactos e instituciones que constituyen un espacio educativo. ¿Cómo es la relación entre la práctica profesional y la construcción de una identidad docente? ¿Cómo pueden los espacios educativos originados en los movimientos sociales contribuir a la formación del profesorado de la escuela básica? El artículo examina estas dinámicas basándose en extractos de mi cuaderno de campo e imágenes producidas durante un período de clases remotas que tuvo lugar en el año 2020. Se concluye con la construcción de una identidad especialmente atravesada por nociones de incertidumbre, producto de la imposición de una “realidad educativa virtual” y de procesos históricos que abrieron nuevos horizontes sobre lo que significa ser docente.

Palabras clave: Autoetnografía; Identidad docente; Formación de profesores; Antropología y educación.

Introdução

Este artigo aborda minha experiência enquanto professor de sociologia em um curso pré-vestibular popular da cidade de Niterói, Rio de Janeiro. A partir de um diálogo entre os campos da antropologia e da educação, buscarei refletir sobre um processo de construção de identidade docente que se deu em meio a encontros ocorridos ao longo do ano de 2020. Encontros estes que se deram com as pessoas (professores, coordenadores, estudantes), artefatos (sala de aula, livro didático, plano de aulas, quadro negro, software de vídeo chamada) e instituições (universidade, curso pré-vestibular) que compõem um espaço de educação. Como se dá a relação entre a prática docente e a construção de uma identidade profissional? Como espaços de educação com raízes em movimentos sociais podem contribuir para a formação de professores da escola básica? A análise empírica desse processo é centrada em trechos de meu caderno de campo e em imagens produzidas especialmente durante um período de aulas remotas.

A referência à noção de identidade aqui utilizada é tomada de empréstimo de Sökefeld (1999), para quem as identidades são estruturas de significação socialmente construídas e manifestas individualmente. Vale ressaltar que cada indivíduo é composto por uma pluralidade de identidades contrastivas, fragmentadas e relacionais, de modo que “só pode haver identidade se houver mais de uma identidade e, neste sentido, a diferença constitui e precede a identidade” (SÖKEFELD, 1999, p.417, tradução nossa). Ao falar em “identidade docente” busco refletir sobre a forma como diferentes estruturas mediadoras da sociedade atuam na formação de professores e na consolidação de seus saberes profissionais.

As experiências aqui narradas ocorreram durante as atividades promovidas pelo Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar, instituição que se define pelo encontro de um espaço escolar e um movimento social. Criado na década de 1990, o projeto atualmente ocupa o espaço físico de duas salas de aula cedidas pela Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense e busca oferecer uma preparação de baixo custo aos exames de ingresso em universidades públicas à população de baixa renda da região metropolitana fluminense.

Proponho olharmos para o curso pré-vestibular, enquanto ambiente educacional, sob a ótica de um “espaço sócio-cultural” (DAYRELL, 1996), construído de igual maneira por um conjunto de normas e regras institucionais, bem como pela multiplicidade de sujeitos que o compõem e pelas redes de relações tecidas por estes.

Os estudantes matriculados no projeto são em sua maioria jovens concluintes, ou recém-concluintes, do ensino médio, provenientes de escolas públicas e moradores dos municípios de Niterói e São Gonçalo. Há uma pequena quantidade de estudantes com idades mais avançadas que, por razões diversas, resolveram retomar os estudos após anos afastados de ambientes escolares. Tem-se ainda uma parcela significativa de estudantes que trabalham, estes especialmente atraídos pelo horário noturno das aulas, que presencialmente ocorrem de segunda a sexta-feira, entre as 18:20 e 22:00 horas.

Devido à grande procura de jovens e adultos que buscam se matricular, o Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar realiza uma seleção de alunos composta por análise de documentos e uma entrevista que é conduzida por seus coordenadores. O principal elemento de triagem neste caso é o fator renda. Após a seleção realizada entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020, o processo de matrícula foi encerrado com 70 inscritos, que passariam a partir de então a compor a única turma do projeto. Ao longo do ano outros períodos de inscrição foram abertos visando preencher “vagas ociosas” de estudantes que se afastaram das atividades.

Os coordenadores, em um total de 10, compartilham suas obrigações entre si, de forma a engendrar o que denominam de uma “gestão coletiva”. Uma parcela destes é composta por ex-estudantes do projeto que, ou retornaram após concluírem seus estudos universitários, ou continuam ativos mesmo depois de aprovados no vestibular e enquanto cursam suas graduações – em ambos os casos são sujeitos com considerável tempo de atuação no curso pré-vestibular. Três coordenadores também trabalham como docentes do projeto. Em relação ao total, um número significativo também atua como docente em escolas de educação básica seja na rede pública ou na rede privada de ensino.

Os professores são essencialmente responsáveis por suas disciplinas de ênfase, e somam ao todo 18 docentes. Especialmente no início do ano de 2020, houve uma renovação de cerca de metade do quadro de professores. Os demais possuem tempos variados de participação no curso pré-vestibular. Todos os professores compartilham o fato de serem recém-saídos de suas universidades ou mesmo ainda não terem concluído seus cursos de graduação. Uma parcela destes também trabalha em escolas das redes pública e privada de ensino, outra parcela, de proporção similar, não trabalha.

O caráter político do projeto é recorrentemente lembrado por seus coordenadores, que se propõem a construir uma iniciativa de educação popular inspirada nos escritos de Paulo Freire. Há ainda uma profunda vinculação entre o pré-vestibular e vertentes do movimento negro brasileiro. Vale destacar que, apesar de sua institucionalização ocorrer

na forma de um curso pré-vestibular, o projeto declara ter como objetivo não apenas oferecer para seus estudantes uma via de acesso à universidade pública, mas também formar politicamente e desenvolver uma consciência crítica em todos aqueles que o compõem, sejam eles estudantes, professores ou coordenadores (TAVARES e LISBOA, 2020).

Durante o período de atividades presenciais, é prática comum a promoção de debates, que podem ocorrer no horário das aulas e contar com a presença de convidados externos ao quadro docente, sobre temas amplos da vida social, como desigualdades sociais, relações raciais e de gênero, entre outros. Aos finais de semana, visitas a espaços culturais e museus também costumam ser organizadas.

Desde o início da década de 1990, a capital fluminense e sua região metropolitana vêm assistindo a um aumento significativo de iniciativas similares, estas enquadradas por muitos autores como pertencentes a movimentos sociais que lutam pelo direito à educação (NASCIMENTO, 2002). As iniciativas dos Pré-Vestibulares Populares visam ocupar o espaço que separa o ensino universitário dos anos finais do ensino médio, que representa a etapa final de escolarização para uma parcela significativa dos jovens oriundos da escola pública. O aumento gradual da quantidade desses espaços foi acompanhado pelo aumento do interesse de pesquisadores pelo assunto que, apesar de produzirem diversificadas análises sobre a temática, pouco discutiram as possíveis contribuições dos Pré-vestibulares Populares para o aperfeiçoamento da prática dos docentes que neles se encontram. Qual seria então a contribuição que espaços de educação como estes podem exercer na construção de saberes docentes e na formação de professores da escola básica? Este trabalho se propõe a contribuir para a discussão.

A estratégia metodológica adotada aqui é a da autoetnografia. Vale ressaltar que o que apresento é fruto de minha experiência enquanto docente de sociologia do Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar, mas também, e principalmente, do que dela foi partilhado com outras pessoas, com artefatos e instituições.

O artigo está estruturado em quatro seções: em um primeiro momento, busco analisar os sentidos e significados do fazer autoetnográfico ao estabelecer um diálogo entre esta forma de narrativa e o movimento pós-moderno em antropologia; as duas seções seguintes são compostas por reflexões acerca de minha experiência enquanto docente de sociologia de um pré-vestibular popular; por fim, uma última seção traz considerações sobre o processo de construção de identidade e saberes docentes.

A narrativa autoetnográfica

Ellis e Bochner (2000) definem a autoetnografia como um gênero reflexivo de pesquisa e escrita capaz de conectar experiências pessoais a estruturas sociais. A negação da neutralidade do pesquisador, o destaque da narrativa pessoal e a escrita reflexiva seriam algumas de suas principais características. Nas palavras de Santos (2017, p. 221), “o que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa”. Enquanto mecanismo de produção de conhecimento, a autoetnografia é, portanto, tanto meio quanto objeto de pesquisa.

A autoetnografia é marcadamente caracterizada pelo movimento pós-moderno em antropologia¹ e pela problematização da relação pesquisador/objeto dele resultante. De seu interior emergiram questionamentos éticos e políticos em relação ao fazer antropológico, reflexões acerca da escrita como fundamento deste, e uma reconfiguração da experiência etnográfica responsável por contrastar perspectivas de mundo.

A década de 1980 marcou uma virada hermenêutica da disciplina antropológica e o surgimento de um “paradigma do simbólico” que estabeleceu os parâmetros de sua pós-modernidade. Através dos debates de autores como Clifford Geertz e Marilyn Strathern, a etnografia ganha ainda mais relevância como método fundante e fundamental de análise, e o processo de escrita se sobressai enquanto meio de produção de saberes. “Situá-los”, comenta Geertz (2008, p. 10), “eis no que consiste a pesquisa etnográfica como experiência pessoal [...] tentar formular a base na qual se imagina, sempre excessivamente, estar-se situado, eis no que consiste o texto antropológico como empreendimento científico”.

Em suas reflexões sobre antropologia e cultura, Geertz (2008) problematiza a própria ciência antropológica e lança questões sobre o que consideramos seus “dados” de pesquisa. Segundo o autor, “o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas” (GEERTZ, 2008, p. 10), de forma que caberia ao antropólogo a missão de “explicar explicações”. Tal máxima destaca uma pretensa incompletude e inexatidão da produção antropológica, no sentido não de inviabilizá-la enquanto ciência, mas sim de reforçar seu caráter essencialmente

¹ O pós-modernismo em antropologia tem entre suas características a crítica ao texto etnográfico clássico, produzindo reflexões sobre seu contexto de produção, os recursos retóricos adotados na escrita e a influência das subjetividades da autoria nas análises realizadas.

interpretativo, no qual a produção de conhecimento deve resultar em uma “descrição densa” da realidade social.

A ideia de uma realidade social passível de ser descrita com densidade ganha consistência ao considerarmos a produção de cultura humana através de uma noção semiótica. Enquanto “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis” (GEERTZ, 2008, p. 10), a cultura é percebida então como um contexto, um verdadeiro “texto” escrito de “ações”. A etnografia recebe o status de uma “ficção”, algo construído através do encontro entre o pesquisador e seu objeto de estudo. "O que faz o etnógrafo?", questiona Geertz. “Ele escreve”, conclui (GEERTZ, 2008, p. 14). Tal questionamento ressoa de forma potente ao reorganizar o fazer antropológico e dar relevância ao processo de escrita para a produção de conhecimento.

A capacidade de interferência do processo de escrita e de estratégias narrativas como forma de recolocar problemas antropológicos é assunto extensamente debatido por Marilyn Strathern (2014). “Preparar uma descrição requer estratégias literárias específicas, a construção de uma ficção literária persuasiva”, comenta Strathern (2014, p. 174). Nesta perspectiva, destaca-se a potência do arranjo das ideias adotado pelo pesquisador visando sua transmissão, de sua própria “composição interna, da organização da análise, da sequência em que o leitor é apresentado aos conceitos, da forma como as categorias são justapostas ou os dualismos revertidos” (STRATHERN, 2014, p. 174).

A dimensão analítica exposta até aqui nos abre a possibilidade de refletir sobre as próprias condições subjetivas de autoria em antropologia. Assim como os textos e sua dimensão literária, o contexto de escrita torna-se também objeto de análise. Os horizontes abertos por uma perspectiva pós-moderna ressaltam a importância mediadora da ciência antropológica. Nesta, os pares escritor/leitor e pesquisador/objeto, cruzam fronteiras em um movimento de mútua influência. E é a partir desse cruzamento de fronteiras que a autoetnografia se faz possível.

Ao destacar as similaridades entre a etnografia e a autoetnografia, Reed-Danahay (1997) ressalta que esta, enquanto texto/método, tem como objetivo transcender perspectivas de análises exclusivamente individuais ou sociais, devendo, isto sim, referendar ambos de modo simultâneo. Ainda segundo a autora, os estudos neste campo têm se dividido em dois sentidos: de um lado, àqueles que praticam uma espécie de “etnografia nativa”, ou o estudo, por parte do pesquisador, de seu próprio grupo social; de outro, os que produzem “autobiografias etnográficas”, ou narrativas pessoais nas quais se sobressai o interesse etnográfico. Ao tentar superar esta dicotomia, Reed-Danahay

(1997) ressalta que a produção autoetnográfica deve envolver, necessariamente, uma relação entre *self* e sociedade, e a define como: “uma forma de autonarrativa que coloca o *self* dentro de um contexto social” (REED-DANAHAY, 1997, p. 9, tradução nossa).

Para Mello (2019, p. 29), a principal distinção entre a autoetnografia e outras formas de autonarrativas, como a autobiografia, é que aquela tem por objetivo “analisar e interpretar compreensões socioculturais do *self*”. Mesmo ao centrar seu eixo de análise no “eu”, a autoetnografia enquanto método de pesquisa evoca dimensões e experiências sociais mais amplas. Mello ressalta ainda a dimensão processual da produção autoetnográfica que, longe de se apresentar como uma representação da realidade, se apoia em uma articulação das subjetividades do pesquisador em sua dupla função de antropólogo/nativo (MELLO, 2019, p. 33).

Quadro negro, giz branco

Esta pesquisa é fruto de experiências e encontros ocorridos em um espaço de educação. Sua motivação nasceu de um estranhamento causado pela construção de uma nova identidade quando, enquanto cursava o mestrado em antropologia, com especial interesse por reflexões que envolvem o fazer etnográfico, passei também a atuar como docente. O trabalho de campo ocorreu em paralelo à produção de análises sobre as experiências vividas na condição de professor de sociologia em um pré-vestibular popular. O campo se deu, fisicamente, na cidade de Niterói e, virtualmente, no Rio de Janeiro, onde resido – já que, por circunstâncias impostas pela pandemia de Covid-19 iniciada em 2020, parte das aulas foi realizada remotamente.

É em uma sala de aproximadamente 40 metros quadrados onde ocorrem as aulas presenciais do Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar. O ambiente é composto por carteiras perfiladas; uma “mesa do professor”, conjunto de cadeira e bancada alguma coisa maior que as demais; um quadro negro; um pequeno armário metálico onde se acomodam as caixas de giz branco; dois ventiladores de teto (inutilizados); e dois aparelhos de ar-condicionado. Listras horizontais em tons pastéis compõem as paredes e circundam o ambiente. As janelas, altas, no estilo basculante, não permitem uma visão do exterior.

Quando adentrei o espaço pela primeira vez não conhecia os demais presentes, os estudantes. Nunca havíamos nos encontrado antes daquela quinta-feira de fevereiro. Nossa diferença geracional não é das maiores (de fato tenho menos idade que uma parcela dos alunos). Mas algo em minha presença, em parte por conta de minhas vestimentas, de

meus gestos, da porção da sala que passei então a ocupar, bastou para que minhas primeiras palavras, “boa noite”, recebessem uma mesma resposta coletiva: “boa noite, professor”. A seguir, e sem mais, a configuração espacial de uma aula estava posta. O professor, sentado em “sua” mesa, ou de pé no pequeno espaço entre o quadro negro e as carteiras, e os alunos, sentados em fila.

Estávamos dando início ao primeiro de um total de 30 encontros ocorridos ao longo do ano e terminados nas vésperas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Começávamos já com uma semana de atraso, pois na semana anterior, quando as atividades deveriam ter se iniciado, as aulas foram canceladas por conta de fortes chuvas que tornaram inviável qualquer deslocamento pela região central de Niterói – em ocasiões como estas o edifício onde se dão as aulas se torna, literalmente, uma ilha.

Nosso primeiro encontro consistiu em uma série de apresentações nas quais nós, estudantes e professor, passamos a nos conhecer melhor, e a conhecer também os conteúdos exigidos pelos exames de admissão quando o assunto é sociologia. Parte dos alunos possuíam dúvidas acerca das datas e dos processos burocráticos das seleções que pretendiam realizar e aproveitamos o dia para nos organizar coletivamente. Estávamos a uma semana do carnaval, quando o ano letivo recém-iniciado sofreria sua primeira pausa, e optei por introduzir os conteúdos programáticos apenas na sequência, quando de fato passaríamos a ter encontros semanais durante um período consistente.

Sendo responsável pela primeira disciplina das quintas-feiras, com início programado para às 18:20 e término para 19:10 horas (seguido por literatura, biologia e química), logo pude ter contato com um primeiro desafio: a heterogeneidade do horário dos estudantes. Parte destes enfrenta uma dupla jornada na qual saem de seus empregos diretamente para o curso pré-vestibular, sendo expostos a toda sorte de precariedades quando o assunto é mobilidade urbana em uma cidade como Niterói. Exigir pontualidade seria o mesmo que impedir o acesso de uma parcela significativa da turma. Seguimos como que através de um conta gotas, com o grupo aos poucos se completando.

Avançamos em meio a uma atmosfera de otimismo e entusiasmo em todo o projeto. Entre os alunos, havia a sensação de estarem ativamente trabalhando em seus objetivos, novas amizades se formavam, muitos adentravam o espaço de uma universidade pública pela primeira vez; os professores iniciavam o trabalho detalhadamente planejado; e os coordenadores acompanhavam o caminhar da iniciativa sobre o qual dedicam considerável esforço.

Em uma sala próxima a nós encontravam-se os coordenadores. Trata-se de uma sala de aula adaptada para funcionar como sala dos professores/coordenação. Nela, os professores podem aguardar o horário de suas aulas ou repousar quando terminada uma. É nesse espaço onde ocorrem ainda as reuniões de equipe e os coordenadores realizam seus afazeres diários, como receber alunos e realizar matrículas.

Não podemos entender o conjunto de relações estabelecidas no curso pré-vestibular sem considerar os múltiplos “projetos” que as atravessam. Faço uso da noção de Gilberto Velho (2013) para me referir a um processo de individualização composto por um conjunto de ações orientadas por um objetivo prévio. Vale ressaltar que um projeto não se limita ao nível das subjetividades:

O projeto para existir precisa expressar-se através de uma linguagem que visa o outro, é potencialmente público. Sua matéria-prima é cultural e, em alguma medida, tem de ‘fazer sentido’, num processo de interação com os contemporâneos, mesmo que seja rejeitado (VELHO, 2013, p. 88).

Dessa forma, podemos afirmar que um projeto, mesmo que responsável por um processo de individualização, tem bases culturais e socialmente partilhadas. Gilberto Velho ainda faz uso do termo “campo de possibilidades” (VELHO, 2013, p. 88) para exprimir os limites sócio-históricos sobre os quais um projeto estabelece suas raízes e se constrói.

Isto posto, observamos que as motivações que unem estudantes, professores e coordenadores, por mais que pertençam a diferentes projetos individuais, encontram um eco comum no espaço do curso pré-vestibular. Dentro de suas margens de escolha, o processo de preparação para os exames de admissão em universidades públicas une a todos, mas os sentidos concedidos às provas e ao caminho percorrido até elas adquirem um caráter individual.

O desejo de construção de uma carreira profissional ou de estabilização financeira (aspectos que podem convergir, ou não) compõem alguns dos mais comuns projetos entre os estudantes, e nesses casos um bom desempenho nos exames de admissão se mostra fundamental. Mas há casos que se destacam dos demais, como o de uma estudante de meia idade que, uma vez viúva, resolve (re)construir uma identidade através dos estudos, estudos estes que previamente haviam sido censurados pelo marido falecido. Neste caso, arrisco-me a concluir que a pontuação final nas provas perde relevância. Em comum, esses

casos exemplificam um processo através do qual tornar-se “aluno” simboliza a construção de novas perspectivas de futuro.

O caráter político da empreitada faz parte do discurso sobre as motivações da maior parte dos professores que integram o curso pré-vestibular. Sem me estender na discussão sobre o caráter eminentemente político do ato de ensinar, me refiro aqui ao fato de a participação ativa em um movimento social, que se propõe uma contribuição na luta pelo direito à educação pública e gratuita, compor os projetos de uma parcela razoável dos docentes. Mas há uma outra dimensão também partilhada por estes. Quando passei a integrar os quadros da iniciativa na condição de docente voluntário de sociologia, um dos impulsos que me moviam era a busca por um espaço no qual a prática profissional poderia ser experienciada. Tal impulso nos ajuda a entender, inclusive, o fato de espaços de educação semelhantes atraírem uma significativa parcela de professores em início de carreira.

O cotidiano do pré-vestibular oferece um contexto rico para a produção de identidades docentes. Tendo como eixo norteador os conteúdos exigidos pelos exames de admissão para as universidades, temos na condição de professores, total autonomia para construir nosso plano de aulas, selecionar temas, conceitos e teorias, optar por metodologias ou dispositivos didáticos, enfim, temos autonomia para tornar o pré-vestibular um verdadeiro espaço de experiências pedagógicas.

Faço uso do termo experiência não como algum experimento através do qual um sujeito testa hipóteses, mas sim como um processo por meio do qual sujeitos se transformam (BONDÍA, 2002). Bondía (2002) define uma noção de experiência pertencente ao campo das subjetividades individuais, em uma dimensão particularizada e pessoalizada, apta a produzir saberes desde que o sujeito da ação esteja aberto a tanto. O saber da experiência, para o autor, é aquele que “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 27). Desse modo, a experiência adquire o caráter de “uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (p. 28).

Muitos autores já debateram a fundamental relação entre a prática docente e a construção de saberes profissionais, a exemplo de Maurice Tardif (2000), que defende a existência de saberes próprios ao magistério que são mobilizados e construídos apenas em situações de trabalho. Ao propor uma “epistemologia da prática profissional” de professores, definida como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos

profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p.10), Tardif concentra suas atenções em situações concretas de ação em busca das exigências materiais, intelectuais e emocionais da docência que apenas um contexto real de trabalho produz.

O Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar proporciona o efetivo exercício do magistério, com todas as condicionantes que isso possa significar, há professores com pouca, ou mesmo nenhuma, experiência prática. Nesse sentido, o projeto se mostra um importante espaço de construção de saberes profissionais para seu quadro docente.

Não se trata aqui de negar ou ignorar a relevância do conhecimento elaborado por acadêmicos da área da educação ou aqueles incorporados pelas licenciaturas nos professores em formação, mas sim de ressaltar uma dimensão igualmente relevante para a formação para o magistério. Handfas e Teixeira (2007) nos mostram como as licenciaturas oferecem uma estrutura fundamental na formação docente, responsável inclusive pela aproximação do professor em formação do ambiente escolar por meio dos estágios institucionais, que as autoras designam como verdadeiros ritos de passagem. Mas há um saber-fazer que envolve um sem-número de possibilidades inseridas em contextos de ação, que influenciam diretamente na qualidade do trabalho realizado, e que apenas a experiência prática é capaz de oferecer ao professor.

Quando as condições materiais de exercício da docência passam por um rápido processo de transformação – como é o caso da imposição, sem aviso prévio, do ensino remoto por conta de adequações as medidas de distanciamento social, ocorridas ao longo de 2020 –, muitos profissionais com extensa formação e décadas de experiência passam a ser desafiados com problemas até então desconhecidos, sendo forçados a desenvolver habilidades que até então não possuíam.

Se admitirmos que ao professor “experiente”, mas desprevenido, é necessário um esforço extra de adequação a softwares e hardwares de aparelhos tecnológico em momentos nos quais a realidade educativa se torna, sobretudo, virtual, o mesmo se aplica ao professor novato em meio aos artefatos materiais que compõem o ato “regular” de ensinar. Livro didático, plano de aulas, quadro negro, giz branco, entre outros artefatos que envolvem o ato de ensinar, possuem em comum o fato de exigirem não apenas um conhecimento instrumental de suas utilidades, mas sim um saber-fazer específico na medida em que empregados na qualidade de mecanismos de transposição didática.

2020 foi um ano particularmente desafiador para o magistério. A disseminação mundial do vírus SARS-CoV-2, e as subsequentes tentativas de conter a doença causada

por este (COVID-19), exigiram dos profissionais uma rápida adaptação. O principal caminho adotado por diferentes sociedades ao redor do mundo para lidar com a situação de pandemia, a adoção das denominadas “medidas de distanciamento social”, modificou radicalmente as condições de trabalho dos professores. Escolas e universidades tiveram suas portas temporariamente fechadas, mas os “anos letivos” foram mantidos. Como seguir com as aulas sem uma “sala de aula”? Como interagir com os estudantes e manter relações estando fisicamente distante? Como trabalhar os conteúdos programáticos através das interfaces de aparelhos tecnológicos? Essas e muitas outras questões exigiram dos docentes rápidas respostas em um curto espaço de tempo.

Vírus, pandemia e tecnologia

Assim como todo o sistema educativo brasileiro, o Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar teve suas atividades diretamente afetadas pelas medidas de contenção da circulação do coronavírus. Iniciamos nossas aulas presencialmente em fevereiro e, seis semanas depois, fomos obrigados a parar. Ainda longe de cumprirmos metade das aulas previstas (6 de um total de 30), recebemos a notícia de que a Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal Fluminense fecharia as portas e, portanto, qualquer atividade presencial estaria suspensa. Naquele momento ainda não sabíamos se as aulas presenciais poderiam retornar ao longo do ano, o que de fato não ocorreu.

A paralisação se tornou iminente na semana que a antecedeu, mas as incertezas em relação ao ano letivo dificultavam o planejamento do que seria feito a seguir. Os estudantes teriam condições de acompanhar as aulas de modo remoto? As datas dos exames de admissão nas universidades seriam mantidas? Seguiríamos sem resposta para a última questão por cerca de quatro meses, dois meses até a suspensão do principal exame (o ENEM, originalmente planejado para ocorrer em novembro), e mais dois meses até a confirmação de uma nova data (definida para janeiro de 2021).

Em busca de diretrizes para lidar com a questão, professores e coordenadores realizaram uma reunião logo na semana seguinte à paralisação. Em formato virtual, discutiu-se as possibilidades do curso pré-vestibular diante do cenário que se formava. Durante o encontro ficara evidente o desconforto dos professores em tocar suas atividades por meio de aparatos tecnológicos, mas também a conformação de assim o fazer caso não tivéssemos outra saída. Questões materiais alimentavam as preocupações de todos: os estudantes teriam acesso a redes de internet e aparelhos tecnológicos que

permitissem o acompanhamento das aulas? Eles teriam um espaço em que pudessem se dedicar aos estudos em suas residências? Dúvidas semelhantes eram direcionadas aos próprios professores: teríamos condições de manter atividades no formato virtual? Nossos aparelhos de informática e rede de conexão dariam conta das “aulas online”?

Preocupações antigas com relação à infraestrutura dos espaços de aprendizagem e artefatos tecnológicos adquiriam uma dimensão individual e se multiplicavam: se durante as aulas presenciais havia uma discussão em torno da disponibilização de uma rede de internet no espaço físico do curso pré-vestibular, agora precisaríamos de redes às dezenas, uma para cada estudante e professor. O aparelho de projeção de imagens adquirido meses antes através de significativo esforço financeiro já não tinha função, eram necessários dispositivos com capacidade de executar muito mais funções, para cada componente do curso.

Apesar das incertezas, decidiu-se na reunião de imediato adotar um ensino remoto de forma assíncrona, com o professor produzindo o material pedagógico com antecedência e os estudantes fazendo o acesso do conteúdo em um momento distinto. Essa diretriz foi mantida por cerca de dois meses, quando as aulas síncronas, com professor e alunos interagindo em uma mesma sala virtual, foram enfim adotadas. Em formulário enviado aos alunos no dia seguinte ao encontro, o tamanho do desafio se tornava evidente: menos da metade dos estudantes matriculados declarou ter condições de acompanhar as aulas de forma remota. Entre os que declararam ter condições de se manter estudando, a maioria absoluta se declarou interessada em aulas virtuais.

“Não se assuste com a turma cheia, você tem que estar preparado para dar aula para dez pessoas depois das férias de meio de ano. A maioria deles desiste antes mesmo das provas”, disse-me certa vez um dos coordenadores antes de eu dar início a uma aula presencial ainda em março. Ao que tudo indica a evasão de estudantes é um problema enfrentado em seguidos anos letivos do projeto, mas acredito que nem mesmo o autor do alerta acreditava estar sendo tão preciso.

Se iniciamos o ano com um total de 70 estudantes inscritos no curso pré-vestibular, dos quais pouco mais de 60 costumavam efetivamente estar presente nas aulas, a transformação da sala de aula física em sala virtual fez com que de imediato o número de alunos diminuísse para 20. Ao longo dos seis meses de encontros remotos a quantidade de estudantes ainda encolheu mais, se estabilizando no montante de 10.

A nova realidade imposta pela disseminação do SARS-CoV-2 alterou radicalmente o modelo de ensino proposto pelo Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar. Para além da

escassez imediata de recursos tecnológicos, novas necessidades emergiram no cotidiano de estudantes e professores, em um somatório de forças que tendia a retirá-los do ambiente educativo. Os encontros nos corredores da Faculdade de Enfermagem, as conversas antes do início das aulas, as dúvidas sobre o conteúdo, os desabafos sobre um dia agitado de trabalho; e tudo mais que constituía a rotina dos docentes no projeto foi substituído por avatares e ambientes virtuais: um grupo na plataforma *WhatsApp* responsável pela mediação das interações entre docentes e estudantes fora do horário de aulas; e salas virtuais criadas na plataforma *Zoom* que serviam para a execução de aulas remotas.

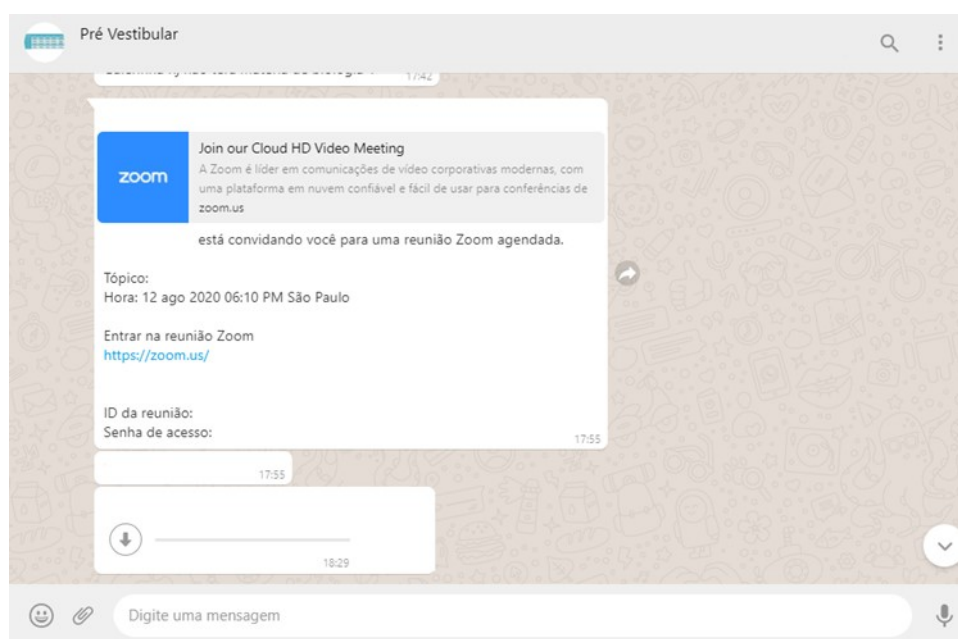


Figura 1: Interface da plataforma *WhatsApp* usada como canal de comunicação durante o período de aulas virtuais. Fonte: Acervo do autor.

Através de um grupo na plataforma *WhatsApp*, professores, estudantes e coordenadores mantinham um meio de troca de informações sobre possíveis novas datas, prazos de inscrição, alterações nos conteúdos e demais notícias sobre os exames de admissão para as universidades, principalmente durante o período de grande incerteza que se formou nos meses iniciais de virtualização das atividades. O grupo em questão já existia durante os encontros presenciais, com funções semelhantes, mas com a pandemia se tornou essencial também na manutenção do engajamento dos estudantes. Com o distanciamento físico e as novas dúvidas que passaram a compor o cotidiano, muitos se questionavam se o melhor caminho não seria o abandono momentâneo das atividades e

o retorno no ano seguinte. Neste momento, a conservação de um meio de comunicação constante com os alunos se mostrou fundamental.

Durante o período remoto a plataforma adquiriu ainda uma outra funcionalidade: a de canal de convocatória para as aulas. Por meio do grupo, os professores enviavam aos estudantes os endereços e senhas de acesso às salas virtuais do software *Zoom* (Figura 1). Em ambiente “online” as aulas tiveram o início antecipado para às 18:00 horas e foram encurtadas em 10 minutos, de modo que o fim de um dia letivo ocorria uma hora antes (às 21:00 horas) quando comparado ao período presencial. Essa medida foi adotada para evitar desgastes com o novo formato de aulas, que se mostraram mais cansativas para todos, além da dificuldade maior por parte dos estudantes em não terem a atenção dispersa.



Figura 2: Projecção de imagem na plataforma *Zoom*. À direita, avatares representam parte dos estudantes presentes na “sala de aula virtual”. Fonte: Acervo do autor.

A rápida e inesperada mudança do ambiente educativo exigiu dos professores a adequação a uma nova realidade. As aulas virtuais demandaram uma maior capacidade de síntese do conteúdo programático, já que tínhamos uma menor disponibilidade de tempo, e um esforço no sentido de realizar um planejamento de aula ainda mais expositiva, já que os alunos tendiam a interagir menos em ambiente virtual. Sem contato audiovisual, uma vez que os estudantes costumam manter seus canais de áudio e vídeo desligados durante a maior parte do tempo, de forma que o docente escuta apenas a si mesmo e visualiza somente os avatares que representam os estudantes (Figura 2), cabe ao professor a

condução de uma aula, sobretudo, solitária – cenário dificilmente imaginável em formato presencial.

Neste contexto, pesou positivamente o fato de o quadro docente ser formado em sua maioria por jovens profissionais em início de carreira. Por estarem previamente inseridos em um processo de adaptação e acomodação com sua realidade de ação – e de construção de uma identidade profissional – a “migração” para a interação em um ambiente educativo virtual e o manuseio de artefatos tecnológicos ocorreu com menores dificuldades quando comparada a mesma passagem enfrentada por profissionais mais experientes e com certo “domínio” do ensino presencial e de todo o universo material que este acolhe.

Se nos meses de fevereiro e março de 2020, durante as aulas presenciais, as atividades do pré-vestibular ocorreram em meio a salas cheias e corredores movimentados, o período que se seguiu, terminado em janeiro de 2021, se deu em meio a encontros silenciosos e desgastes coletivos – que em muito devem a um contexto histórico que afetou a todos, professores, coordenadores e estudantes, nas mais variadas esferas de suas vidas.

Considerações finais

Dayrell (1996) afirma que os estereótipos sociais acerca dos modelos de comportamento de professores e alunos são objetivados e construídos no interior da escola, “onde a sala de aula aparece como o espaço privilegiado” (DAYRELL, 1996, p. 20). O autor argumenta ainda que o processo de construção dos “papéis” desempenhados por docentes e discentes igualmente ocorre por meio de um diálogo com experiências passadas dos sujeitos, entre elas, as vivências prévias em outros ambientes escolares ganha relevo. Mas que papéis e identidades são construídos em um presente educativo que em nada se assemelha às experiências passadas de professores e estudantes?

Ao se propor uma autoetnografia, este trabalho buscou se aproximar de questionamentos como esses por meio de vivências pessoais do autor e de um diálogo com experiências que atravessaram, e atravessam, outros indivíduos que compõem o Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar. A narrativa pessoal tem aqui o intuito principal de se colocar como parte de um universo coletivo.

O curso pré-vestibular faz parte de um projeto que trabalha em variadas frentes. Apesar de em teoria agir como um meio de acesso de seus estudantes às universidades

públicas, a contribuição para o desenvolvimento de identidades docentes e a formação prática de seu quadro de professores são dimensões que não podem ser ignoradas. Ao abrir suas portas a profissionais recém-formados, ou ainda em formação, o Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar propicia aos professores um contato direto com contextos de ação e com as demandas reais por estes exigidos.

Se é inegável o relevante papel exercido por intelectuais da área da educação e dos cursos universitários na formação de professores, se torna igualmente relevante que esses profissionais sejam formados no sentido de adquirirem autonomia em suas realidades de atuação. A imposição de uma “realidade educativa virtual” que acompanhamos ao longo de 2020 nos ajuda a compreender de forma explícita o que de fato já ocorre no cotidiano escolar “regular”: os contextos de ação docente são diversos, multifacetados, cabendo ao professor o preparo necessário para atuar em circunstâncias das mais variadas.

O período de atividades presenciais descrito ao longo do texto foi particularmente promissor para destacarmos as dimensões contextual e relacional das identidades docentes, no qual o espaço proporcionado pelo Pré-Vestibular Pedro Pomar e a rede de relações que o constitui ganha relevância. A virtualização das atividades do projeto, por sua vez, pôde nos ajudar a vislumbrar o caráter multidimensional de tais identidades. A atuação do magistério em um ambiente digital exigiu uma flexibilidade do “eu” docente, estabelecendo as bases para possíveis novas interpretações sobre o que é ser professor. Toda essa dinâmica delimita uma noção de identidade que se caracteriza, sobretudo, por seu aspecto processual. A construção de uma identidade docente relacionada à prática profissional e as variadas circunstâncias de ação por ela impostas denota, portanto, um processo contínuo de mutação, sem começo nem fim, o que exige do sujeito do magistério uma postura permanente de abertura para a experiência transformadora (BONDÍA, 2002).

No decorrer de minha prática docente, fui desafiado a atuar em um ambiente de incertezas generalizadas. Toda a cadeia de relacionamentos que possibilita a existência do curso pré-vestibular foi ameaçada. Nosso objetivo primeiro, a preparação para os exames de admissão das universidades, esteve em risco, já que a possibilidade de aplicação das provas ficara em suspensão. O próprio formato educacional no qual vivenciei minha condição de estudante, e para o qual fui formado para atuar como docente, não existia mais – ao menos temporariamente. A somatória de incertezas certamente contribuiu para a construção de uma identidade docente fragmentada, não no sentido de possuir uma essência incompleta, mas por ser especialmente atravessada por processos históricos que,

ao passo que impossibilitaram a prática do magistério nos contextos de ação para os quais fui preparado para atuar, abriram novos horizontes sobre o que é ser professor.

Essa autoetnografia em ambiente educativo nos possibilita a aproximação do conjunto de relações entre pessoas, artefatos e instituições que ocorrem no interior de um espaço formal de educação e compõem a prática profissional de professores. Desse modo, os conhecimentos mobilizados pelos docentes, em suas dimensões intelectual, física e emocional, ganham relevo e ajudam a delimitar os contornos de um processo compartilhado de construção de identidades.

Referências

- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 65-72.
- ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008
- HANDFAS, Anita; TEIXEIRA, Rosana da Câmara. A Prática de Ensino como rito de passagem e o ensino de sociologia nas escolas de nível médio. *Mediações*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 131-142, jan/jun. 2007.
- MELLO, Anahí Guedes de. *Olhar, (não) ouvir, escrever: uma autoetnografia ciborgue*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2019.
- NASCIMENTO, Alexandre do. Universidade e cidadania: o movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares. *Lugar Comum*, n.17, pp. 45-60, 2002.
- REED-DANAHAY, Deborah. *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social*. New York: Berg, 1997.
- SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241.
- SÖKEFELD, Martin. Debating Self, Identity, and Culture in Anthropology. *Current Anthropology*, 40 (4): 417-447, 1999.
- STRATHERN, Marilyn. Fora de contexto: as ficções persuasivas da antropologia.

In: *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo; Cosac & Naify, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, 2000.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; LISBOA, Adrielle karolyne Sousa. A experiência do Pré-vestibular Pedro Pomar: uma luta por educação popular e formação política em periferias urbanas. *Cadernos CIMEAC*, v. 10, n. 1, 2020.

VELHO, Gilberto. Projeto, emoção e orientação em sociedades complexas. In: Velho, Gilberto. *Um antropólogo na cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013

Recebido em 16 de dezembro de 2020

Aceito em 13 de junho de 2021

Dossiê: Educar a quem, educar a quê? Olhares antropológicos sobre a Escola, o Estado e a Nação***Coaching* educacional: variações de uma metodologia em três trajetórias docentes¹**

Taylor de Aguiar

Doutorando em Antropologia Social (UFRGS)

RESUMO

Este trabalho aborda as variações da prática de *coaching* nas trajetórias de três professoras que atuam como *coaches* educacionais. Partindo de uma abordagem antropológica, enfatizamos relatos e percepções das três docentes sobre suas carreiras profissionais e destacamos elementos que compõem diferencialmente as suas práticas pedagógicas em torno do *coaching*. Nos três casos abordados, a aplicação do *coaching* à educação apresenta variações que mobilizam sentidos específicos em torno da ideia de “autonomia”. Argumentamos que, pelo entremeio dessas variações, há uma pedagogia do self-making a operar como matriz comum, informando ao *coaching* educacional uma perspectiva em que o sujeito educando é tomado como um empreendedor de si mesmo. Concluímos que a ênfase posta sobre a ideia de “autonomia” guarda relação com uma concepção de capital educacional extensiva à noção de capital humano.

Palavras-chave: *Coaching*; *Coaching* educacional; Antropologia da Educação; Educação empreendedora; Pedagogia do self-making.

¹ Este texto foi originalmente produzido como uma monografia para a disciplina de Seminário de Doutorado, cursada no semestre 2020/1 junto ao PPGAS/UFRGS como parte de meu doutoramento. Agradeço ao Prof. Dr. Ruben George Oliven e aos/às demais colegas pelos comentários e contribuições.

Educational coaching: variations of a methodology in three teaching trajectories

ABSTRACT

This article addresses the variations of the coaching practice in the trajectories of three teachers who work as educational coaches. Starting from an anthropological approach, we emphasize the reports and perceptions of the three teachers about their professional careers and highlight elements that differently compose their pedagogical practices around coaching. In the three cases addressed, the application of coaching to education presents variations that mobilize specific meanings around the value of “autonomy”. We argue that, amid in these variations, there is a pedagogy of self-making operating as a common matrix, informing educational coaching a perspective in which the subject being educated is taken an entrepreneur of himself. We conclude by noting that the emphasis placed on the idea of “autonomy” is related to a concept of educational capital that extends to the notion of human capital.

Keywords: Coaching; Educational coaching; Anthropology of Education; Educational capital; Self-making pedagogy.

Coaching educativo: variaciones de una metodología en tres trayectorias docentes

RESUMEN

Este artículo aborda las variaciones de la práctica del *coaching* en las trayectorias de tres docentes que actúan como *coaches* en procesos educativos. Partiendo de un enfoque antropológico, destacamos los relatos y percepciones de las tres docentes sobre sus trayectorias profesionales y destacamos elementos que componen de maneras diferentes sus prácticas pedagógicas en torno al *coaching*. En los tres casos abordados, la aplicación del *coaching* a la educación presenta variaciones que movilizan significados específicos en torno al valor de la “autonomía”. Sostenemos que, en medio de estas variaciones, existe una pedagogía del self-making operando como una matriz común, informando al *coaching* educativo una perspectiva en la que el sujeto que se educa em estos procesos es tomado como un emprendedor de sí mismo. Concluimos señalando que el énfasis puesto en la idea de “autonomía” se relaciona con un concepto de capital educativo que se extiende a la noción de capital humano.

Palabras clave: *Coaching*; *Coaching* educativo; Antropología de la Educación; Capital educativo; Pedagogía del self-making.

Introdução

Falar em *coaching* educacional é adentrar em um nicho específico de um mercado que tem se expandido vertiginosamente nos últimos anos no Brasil. Segundo Batista e Cançado (2017), o interesse de indivíduos e organizações por modalidades da prática de *coaching* vem crescendo desde a década de 1990, vindo a compor um cenário de significativo crescimento na demanda por *coaches* no país. Apesar da consolidação dessa demanda na economia nacional, a profissão de *coach* ainda não é regulamentada pelas leis brasileiras, condicionando um mercado de corte informal bastante pujante em torno do *coaching*. É no seio desta informalidade econômica que se constrói um universo de práticas extremamente multifacetadas, reveladas pela profusão de escolas de formação em *coaching*, cujas características pedagógicas e curriculares, focos de atuação e público-alvo são os mais diversos.

As definições em torno do que seja o *coaching*² e de quais sejam as possibilidades de sua prática são múltiplas e não apresentam um consenso mínimo estabelecido. Silva (2010) aponta para os limites tênues entre o que se convencionou chamar de *coaching* e outras práticas similares, tais como orientação profissional, *mentoring* e *counseling*. O autor destaca similaridades entre esses processos de “desenvolvimento pessoal”, ao passo que demonstra certas singularidades que marcariam sua diferenciação. Uma das particularidades do *coaching* consiste na sua composição por um conjunto de técnicas que agregam conhecimentos de diversos campos do saber e que se aplicam às mais variadas situações em que uma relação profissional e comercial é estabelecida entre um *coach* (treinador) e um *coachee* (treinando).

Tal relação não está focada em uma transmissão holística de conhecimentos e experiências atreladas a todas as dimensões da vida pessoal, à maneira como propõe o *mentoring*, mas em um planejamento pontual de metas na busca pela maximização do potencial individual e do desempenho do *coachee* em uma determinada área, em um processo que é acompanhado na íntegra pelo *coach*. Não se trata, ainda, de um modo terapêutico de lidar com o cliente, algo enfatizado pelo *counseling*, geralmente praticado por psicólogos. Aberto à atuação de qualquer pessoa treinada em suas técnicas, o *coaching* pode

² Ao longo do texto, refiro-me ao termo *coaching* e a seus derivados, tais como *coach*, *coachee* e *coaches*, ou ainda a práticas similares, como *mentoring* e *counseling*, grafando as palavras em sua forma em itálico. Tratam-se esses vocábulos de categorias que, sob a forma de anglicismos, nunca são traduzidos para o português, nem pelos seus praticantes e clientes, nem por quaisquer das referências bibliográficas com as quais dialogo.

ser circunscrito, no que lhe há de específico, a uma relação não-terapêutica estabelecida entre um *coach* e seu cliente, em que há um planejamento conjunto de metas e um acompanhamento para o alcance de um ou mais objetivos.

Também é uma característica do *coaching* a sua vocação interdisciplinar, ou seja, a assimilação de conhecimentos atrelados aos mais variados campos do saber para a constituição de suas técnicas. Entre estes campos, podemos destacar a administração, a psicologia e a educação. Como procurarei demonstrar neste trabalho, a propósito de um nicho de *coaching* específico, a variabilidade das técnicas de *coaching*, baseada em uma inspiração interdisciplinar, assume um caráter contingente e altamente dependente das trajetórias idiossincráticas dos próprios *coaches*. Os diálogos com os diferentes campos do saber variam conforme as práticas de *coaching* se inserem em nichos e processos formativos peculiares. A trajetória profissional do *coach* é também articulada com os saberes que são agregados ao seu cotidiano através do aprendizado, da revisão e do desenvolvimento contínuo de novas técnicas. Há, porém, uma presença transversal comum de componentes da psicologia e da administração que se pode verificar nos diferentes nichos.

Se podemos sugerir que o *coaching* se conecta fortemente aos aportes da psicologia (GRANT, 2001; OLIVEIRA-SILVA, WERNECK-LEITE, CARVALHO, ANJOS & BRANDÃO, 2018), a ligação com o campo da administração possui um aspecto histórico. O *coaching* esteve inicialmente associado a ambientes corporativos, sobretudo empresariais, onde sua inserção objetivava aprimorar o desempenho e as habilidades de trabalhadores e gerentes, a fim de treinar as suas condições subjetivas individuais para uma melhor produtividade. No âmbito organizacional, esta modalidade passou a ficar conhecida como *coaching* executivo (CAMPOS & PINTO, 2012). Não obstante, com o passar do tempo, outros nichos especializados de *coaching* surgiram para atender à demanda de outros públicos e situações. É o caso, por exemplo, do *coaching* de finanças, do *coaching* para equipes (não necessariamente de empresas e corporações) e do *coaching* educacional, ou, ainda, do *coaching* para relacionamentos, do *coaching* parental, do *coaching* espiritual, etc., que constituem segmentos do chamado *life coaching*, voltado para o trabalho com questões da vida afetiva e emocional.

Neste trabalho, debruço-me especificamente sobre o *coaching* educacional e sobre as variações de sua prática nas trajetórias profissionais de três docentes que atuam simultaneamente como professoras e como *coaches* educacionais. Antes de começarmos a caracterizar esse universo de pesquisa, convém explicitar como ocorreu minha chegada ao tema e quais foram as referências que nortearam as reflexões iniciais e influenciaram o

desenho do trabalho. Meu interesse em pesquisar o tema é oriundo de minha participação como aluno no curso de Seminário de Doutorado, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS no primeiro semestre de 2020. A proposta da disciplina incluía a escrita de uma monografia que versasse sobre um assunto totalmente novo para o pesquisador-doutorando, ou seja, que lhe deslocasse da zona de conforto usual de sua pesquisa de doutoramento e lhe desafiasse a ultrapassar os limites artificialmente impostos por subdisciplinas no campo da antropologia. Assim, sendo eu alguém que sempre me dediquei a pesquisar a temática da religião, decidi explorar alguma questão em aberto que estivesse relacionada com a antropologia da educação – um universo que sempre me despertou curiosidade.

Na leitura de algumas referências conectadas as discussões entre antropologia e educação, percebi que o debate sobre a consolidação de uma antropologia da educação no Brasil se encontra francamente aberto, e que o campo da educação tem buscado cada vez mais se aproximar de um “olhar antropológico” pertinente para suas pesquisas de cunho qualitativo e etnográfico (GUSMÃO, 2009). Ainda assim, a antropologia tem influído de forma mais incisiva sobre temas como minorias, educação indígena e gênero e sexualidade, atrelados principalmente a pesquisas sobre educação escolar. A distribuição de antropólogos pelos programas de pós-graduação em educação evidencia uma situação ainda periférica da antropologia nessa relação (OLIVEIRA, 2017). A percepção e o uso do conhecimento antropológico pela educação faz com que antropólogos inseridos neste debate se dediquem com mais frequência a temas vinculados à agenda da educação escolar.

Considerando que a noção socioantropológica de educação a entende como um processo que não se limita à instituição escolar, mas antes se realiza nos mais variados âmbitos sociais (BRANDÃO, 1981), escolhi desenvolver uma pesquisa sobre uma prática educacional emergente, não-escolar e ainda pouco explorada pela literatura acadêmica, especialmente no universo das Ciências Sociais. Em outros campos do saber, uma gama mais variada de trabalhos têm abordado o tema do *coaching* educacional. Podemos encontrar desde textos como o de Alexandre e Ramos (2015), que analisam a viabilidade de um “*coaching* acadêmico” voltado ao treinamento de professores, até o de Birck e Ziliotto (2017), que comentam sobre as implicações do *coaching* no âmbito da gestão escolar, passando pelo trabalho de Correio e Correio (2016), que tecem um testemunho pessoal do que seriam as virtudes pedagógicas do *coaching*, em algo como um manifesto pela sua inclusão no sistema educacional. Alguns textos assumem um tom explicitamente propagandista do *coaching*, como é o caso deste último, prescindindo de uma neutralidade axiológica em suas análises. Como polos de publicação de pesquisas sobre o *coaching*

educacional, destacam-se revistas de administração, educação e psicologia, não por acaso aquelas áreas que mais têm sido fonte de subsídios para o *coaching*.

Nas Ciências Sociais, não pude encontrar nenhum trabalho que tratasse especificamente do *coaching* educacional, embora a dissertação de Casalotti (2016) e a monografia de Guimarães (2015) tratem da prática do *coaching* de uma forma mais ampla e com diferentes enfoques. O trabalho de Casalotti aborda o *coaching* no escopo de uma discussão sobre a reestruturação produtiva no Brasil neoliberal, assunto do qual me aproximarei, em algumas linhas, para desenvolver o argumento da “pedagogia do self-making” que trarei nas considerações finais deste texto. Passemos agora para uma breve descrição metodológica de como a pesquisa foi concebida, revista e executada.

O primeiro passo da pesquisa, para além da revisão e leitura bibliográfica iniciais, consistiu na busca de *coaches* educacionais para a realização de entrevistas semiestruturadas a partir das quais eu intentaria compreender a operacionalização pedagógica do *coaching* educacional em contextos variados. Com base nas informações de Batista e Cançado (2017), mapeei quatro grandes escolas de formação em *coaching* no Brasil, entre as quais eu imaginava encontrar a oferta de cursos de *coaching* educacional e obter contato com profissionais da área. Mas, tão logo verifiquei os portais oficiais das escolas na internet, não constatei nenhum curso específico que relacionasse *coaching* e educação. Ao entrar em contato com os canais de comunicação das instituições, obtive resposta de apenas uma, indicando a oferta de cursos e especializações somente nas áreas de *coaching* executivo e psicologia positiva³.

A solução encontrada, então, foi redirecionar a busca para as redes sociais, onde eu poderia encontrar mais diretamente profissionais que se identificassem, em suas páginas ou perfis, como *coaches* educacionais. Em uma pesquisa simples no facebook pela expressão “*coach* educacional”, selecionei quatro pessoas e as contatei, marcando entrevistas com elas por plataformas de videoconferência. Além de ajudar a superar os limites físicos impostos pela pandemia de Covid-19, a tecnologia de comunicação remota também permitiu que eu entrevistasse *coaches* educacionais de diferentes estados do país. Das quatro *coaches* contatadas, três concederam as entrevistas. Em um primeiro momento, não tinha conhecimento de que todas elas atuavam como professoras, todavia, à medida

³ A Psicologia Positiva é uma corrente dentro das ciências psicológicas que critica uma ênfase excessiva nos sofrimentos humanos e na cura de psicopatologias e defende uma abordagem que promova intervenções sistemáticas na subjetividade dos indivíduos para a promoção “da felicidade e das virtudes humanas”. Ver Seligman (2004), seu principal proponente.

que as fui entrevistando e encontrando outros perfis de *coaches* educacionais nas redes sociais, percebi a existência de uma tendência no interior desse nicho à sua composição por mulheres professoras, formadas em cursos de licenciatura de diversas áreas. Este é um dado importante e que será levado em consideração em nossa análise dos três casos que abordaremos.

Bianca, Renata e Ana Luísa⁴ apresentam em seus relatos diferentes formas de lidar com as técnicas do *coaching*, considerando-o como uma metodologia de desenvolvimento de pessoas aplicável à educação. As motivações, os procedimentos pedagógicos e os objetivos estabelecidos na prática de *coaching* encontram variações em suas trajetórias profissionais, indicando valores difusos e sentidos múltiplos que, como argumentarei, se reúnem em torno de uma “pedagogia do self-making”. A partir da aplicação de técnicas orientadas pelo Método Eficaz e pelo Método S.E.R., essas três professoras articulam o *coaching* educacional ao valor da “autonomia”, enfatizando diferencialmente a responsabilidade do indivíduo educando sobre o seu próprio destino educacional. Estabelece-se, nesse processo de construção da “autonomia”, uma relação de ensino-aprendizagem que concebe o *coachee*/aluno como um empreendedor de si mesmo, ou seja, como um indivíduo que potencializa suas habilidades com vistas a fazer crescer seu capital educacional. Sob uma perspectiva crítica, apontamos que a instauração de uma pedagogia do self-making pelo *coaching* educacional reafirma uma abordagem individualista, de cunho neoliberal, que estende a lógica do capital ao próprio ser humano.

Bianca: *coaching* ensinando técnicas para a autonomia

A primeira docente sobre cujas práticas de *coaching* educacional discorreremos é Bianca. Moradora de Goiânia (GO), 41 anos, Bianca é graduada em Matemática, possui mestrado em Educação em Ciências e Matemática e é bombeira militar. Atualmente trabalha como professora em um colégio militar. Segundo seu relato, a principal motivação que a levou a procurar uma formação em *coaching* educacional foi a sua intenção de “aprimorar” as suas aulas e “conhecer novas técnicas” que agregassem valor ao seu trabalho. Assim é que ela procurou um curso online de uma franquia, aqui denominada

⁴ Nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente para resguardar as identidades das três docentes e, desta forma, cumprir com o compromisso ético da pesquisa relativo ao anonimato.

de Nova Educação Brasileira (doravante NEB)⁵. Esta empresa opera simultaneamente como uma escola de formação e como uma franquia que agrega *coaches* educacionais de todo o país. Os cursos de formação são oferecidos integralmente à distância e têm como público-alvo, segundo o site da NEB, “professores, fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos ou outros profissionais que desejam atuar na área da educação”. Uma vez formados, os alunos recebem uma certificação para a prática do *coaching* em ambientes e situações educacionais. A NEB também dá suporte a unidades físicas atreladas a atividades presenciais oferecidas pelos seus franqueados. Entretanto, para ser um *coach* habilitado pela NEB não é necessário possuir uma escola física e aderir ao sistema de franquia, exige-se apenas a certificação em um dos cursos.

Bianca trabalha com atendimentos individualizados, em sessões voltadas a crianças a partir de 6 anos de idade, jovens e adultos. Ela entende que a oferta de *coaching* para crianças menores de 6 anos não é adequada às técnicas que aplica. Sua percepção não é afirmada como uma contrariedade à prática do *coaching* junto à está clientela, mas sim como um reconhecimento de que todas as técnicas estão voltadas para públicos e faixas etárias específicas. É possível trabalhar o *coaching* educacional com pessoas de todas as idades e inseridas em diferentes níveis de ensino, no entanto, a aplicação depende das técnicas praticadas. Bianca entende que “o *coaching* é um método” e que “tem uma técnica, o que a gente faz em cada momento da aula. E a gente vê que se mudar a técnica, realmente não dá tão certo quanto você fazer corretamente cada passo”. Sobre o conjunto de técnicas com as quais costuma trabalhar em suas sessões, ela as resume como “uma técnica de concentração, de fazer resumos, [de aprender a] como estudar corretamente”.

O desenvolvimento de tal “técnica de concentração” está associado a uma preparação neurofisiológica do aluno que se dá através de um processo de condicionamento guiado pela *coach* em suas sessões. Uma das principais referências da fala de Bianca é o Método Eficaz, tomado como a linha mestra a partir da qual as técnicas por ela aplicadas se estruturam. Os cursos e propagandas da NEB enfatizam o Método Eficaz como uma ferramenta desenvolvida pela neuroeducação, diante de novas evidências descobertas pela neurociência, pela psicologia cognitiva e pela pedagogia. Ele consiste justamente em um conjunto de “técnicas de concentração” que, dispostas em etapas durante o processo de *coaching* educacional, contribuem para que o cérebro do aluno

⁵ A expressão que atribuo em referência à franquia é também fictícia, pelas mesmas razões éticas que me levaram a adotar pseudônimos para nominar as *coaches*. Neste caso, acresço a informação de que não sou uma pessoa autorizada pela instituição para representar seu nome.

“queira trabalhar mais”. Concentrado, ou com seus “neurônios aquecidos”, este aluno seria capaz de gostar de “desafios” e “querer mais”.

A gente trabalha muito o raciocínio lógico. Uma das etapas é a ‘Aquecendo os neurônios’, que é uma técnica. Então a gente faz com que o cérebro queira trabalhar mais. O que eu vejo nos meus alunos hoje, quando eu termino as sessões? Eles perguntam: ‘Já terminou?’ ‘Tem mais exercício pra eu fazer?’ E eles gostam muito de desafios. A gente vai aguçando o cérebro desse aluno. Ele quer sempre mais e isso é muito bom. E às vezes, no reforço escolar, ao simplesmente tirar a dúvida do conteúdo, acaba ao [aluno] saber [o conteúdo]. ‘Ah, então tá, beleza. Acabou, acabou’ [diz ele, conformado]. Já no *coaching* não, é uma continuidade. Independente se o *coach* tá ali ou não, ele quer aprender mais, ele quer dar continuidade no conhecimento.

(Bianca, entrevista concedida em 18 jul. 2020 por videoconferência.)

Dois pontos merecem ser aqui destacados. Em primeiro lugar, o “aguçamento” do cérebro possui uma dimensão considerada como sendo naturalmente produtiva. As intervenções neurofisiológicas promovidas pelo Método Eficaz e suas técnicas são capazes de criar as condições necessárias para que um aluno desenvolva a vontade de “querer mais”. Por outro lado, esta vontade cultivada pelo aluno tem como efeito imediato um desejo pela “continuidade no conhecimento”, condição subjetiva que resulta de uma consequência duradoura do processo de *coaching* sobre o educando. Querer “aprender mais” nas próprias sessões, solicitando fazer mais exercícios e enfrentar mais desafios, é uma disposição que se projeta em uma linha de “continuidade do conhecimento” que não se finaliza nas sessões de *coaching*. Tanto é assim que Bianca situa a diferenciação do *coaching* em relação ao reforço escolar não em termos conceituais, mas a partir do valor da “autonomia” que aquele primeiro método é capaz de incutir no indivíduo educando, abarcando uma dimensão que o reforço escolar não contempla por ajudar a simplesmente “saber” um conteúdo sem dar continuidade ao processo de conhecimento.

Uma concepção que se faz presente de forma central nas mais variadas modalidades de *coaching* é a de que o *coach* não assume uma postura pedagógica de transmissão de conhecimentos para o *coachee*, mas serve como um instrutor que ajuda seu instruído a alcançar determinadas metas e objetivos. Além de ensinar, o *coach* seria um agente que educaria como se pode melhor aprender, e nesta ideia reside o núcleo de um valor apresentado explicitamente como a “autonomia” do educando. A comparação entre *coaching* e reforço escolar é feita com base no valor da autonomia e serve como ilustração, podendo ser melhor visualizada nas palavras de Bianca transcritas abaixo:

A diferença é que, quando a gente dá simplesmente um reforço escolar, a gente pega uma disciplina, um conteúdo. Em Matemática, uma expressão numérica. Eu simplesmente ensino ao aluno a forma correta de se resolver uma expressão numérica. E pronto, isso é o reforço escolar. Já o *coaching* ensina técnicas pra que ele tenha autonomia, pra que, quando eu não estiver junto, ele saiba [o conteúdo]. E a gente trabalha a técnica também pra que o conteúdo não fique na memória curta. Então, por exemplo, tem prova amanhã. Eu estudo hoje, faço a prova amanhã e esqueço depois de amanhã, né? [risos] E a gente não, a gente trabalha com o aluno pra que o conteúdo fique na memória a longo prazo. Porque a gente usa o conteúdo hoje, mas amanhã a gente pode usar novamente. E um conteúdo depende do outro. Eles vão se *linkando*. Então eu acho que o *coaching* educacional é mais abrangente. Não é simplesmente tirar a dúvida de um conteúdo, mas dar autonomia pra esse aluno.
(Bianca, entrevista concedida em 18 jul. 2020 por videoconferência.)

Aqui o componente da durabilidade da memória aparece como um desdobramento da aplicação no processo educativo de formas pedagógicas distintas. Enquanto o reforço escolar tende a ensinar um conteúdo que pode ser esquecido no curto prazo, o *coaching* propõe uma “autonomia” que dá ao aluno as condições para que o conhecimento possua uma eficácia mnemônica duradoura. Isto é feito através da incorporação de técnicas pedagógicas que têm a ver com disposições neurofisiológicas. Mas é importante notar que não existe entre o reforço escolar e o *coaching* um regime diacrítico calcado sobre o conhecimento em si. Tanto um quanto o outro processo recorrem a caminhos metodológicos distintos, alcançando resultados comuns. Trata-se do mesmo conteúdo aprendido lá e aqui. O que há é uma variação valorativa: mudando-se a durabilidade da memória, produz-se um educando “autônomo” pelo *coaching*. O acionamento de dispositivos como o Método Eficaz e a neuroeducação buscam legitimar as técnicas do *coaching* em dois sentidos: primeiramente, enfatizando seu caráter científico, o que contribui para contornar acusações de pseudocientificidade; e, não menos importante, afirmando a produção de um sujeito de conhecimento “autônomo” exatamente através das técnicas que fazem o aluno “querer mais” e fortalecem sua memória de longo prazo. A autonomia, no entanto, não pode ser entendida como um componente intrínseco ao *coaching*, e sim como uma categoria que operacionaliza uma distinção valorativa relativamente ao reforço escolar e a outras formas pedagógicas.

Uma interpretação antropológica do *coaching* deve estar atenta aos usos valorativos da “autonomia”. Nos discursos de Bianca, este termo aparece como algo produzido pelas técnicas do *coaching*. Mas, a rigor, nada impede que em outros processos educativos, como

no reforço escolar, não possa se desenvolver um educando nos moldes do “autônomo” desejado: concentrado, dotado de vontade para “querer mais” e munido de metas a atingir. De fato, na concepção que Bianca revela, o *coaching* educacional sugere um itinerário de aprendizagem no qual a “autonomia” é uma vantagem importante em relação ao reforço escolar. Em seus relatos, a “autonomia” surge como uma consequência direta da aplicação de técnicas universais de *coaching*: “Eu ensino a eles [os alunos] técnicas pra que eles estudem qualquer disciplina”. Cabe-nos entender que sentidos orbitam em torno do termo “autonomia”, uma vez que sua amplitude pode indicar variações. É o que buscaremos fazer em seguida, analisando as práticas de *coaching* educacional na trajetória de outra professora *coach*.

Renata: *coaching* ensinando técnicas-disciplinas para a autonomia

A segunda docente entrevistada foi Renata, de 32 anos, moradora de Piumhi (MG). Formada em Normal Superior⁶, com pós-graduação em Alfabetização e Letramento, pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e especialização em Educação Infantil, a professora buscou um curso de *coaching* educacional para ter mais um “diferencial” em sua carreira. Ao constatar um grande número de professores em um mercado de poucas vagas na área de educação em sua cidade, Renata conta que encontrou no *coaching* uma forma de se destacar. Assim como Bianca, concluiu sua formação e obteve sua certificação como *coach* pela NEB. Atendendo alunos principalmente da educação infantil e de vários anos do ensino fundamental, a docente também acompanha uma aluna adulta que está estudando para prestar concursos.

Em sua prática de *coaching*, Renata lança luz sobre as formas pelas quais o Método Eficaz, conjunto de técnicas também citado, estudado e praticado por Bianca, pode ser compreendido melhor. O método é acionado pela *coach* sob critérios diferenciados e possui uma adaptabilidade que se conforma, inclusive, a sessões com alunos da educação infantil. As “maneiras de trabalhar o *coaching*”, segundo Renata, diferem muito de acordo com o perfil de seus clientes. “As aulas são diversificadas. Cada aluno é de um jeito diferente. São matérias diferentes. Então é um jeito diferente da gente trabalhar o *coaching*”. Há, efetivamente, uma adaptação das técnicas de *coaching* ao estágio de desenvolvimento em que cada aluno está situado. Para aqueles de primeiro ano, por exemplo, o trabalho é

⁶ Normal Superior é um curso de graduação em Licenciatura Plena criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) para a formação de professores aptos a lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

voltado para a alfabetização e o letramento; para os de terceiro, quarto e quinto anos, o *coaching* tem como objetivo a superação de dificuldades gerais de aprendizado; e para a aluna que estuda para prestar concursos, o foco é bem mais específico e abrange conteúdos relacionados somente à área curricular de língua portuguesa, incluindo gramática e interpretação de texto. Vê-se que a prática das técnicas é acomodada em duas fases nas sessões: uma primeira em que há a preparação material do ambiente de estudo para o estímulo de uma sensibilidade de concentração do aluno, e uma posterior em que as diferentes atividades ou matérias são abordadas, tendo em vista os conteúdos didático-curriculares e as necessidades educativas de cada discente em seu perfil. Vejamos o relato de Renata:

O Método Eficaz é dividido em partes. Primeiro, vem o lugar [das sessões]. A gente tem que ter ele mais iluminado. Eu sempre deixo um ‘perfuminho’ no ar, o cheiro de alecrim que eu coloco. Tem a música de inicialização pra concentrar. Depois a gente faz uma atividade de concentração. E isso é [a parte] inicial, em até cinco minutinhos a gente faz. Depois a gente entra pra estudar a matéria. Nessas outras etapas a gente ensina o aluno a fazer resumos, a resolver problemas, a resolver atividades. Isso seria dentro das técnicas de estudo mesmo, a gente se aperfeiçoa em cada uma delas pra poder estar trabalhando no grau de dificuldade do aluno. E em todo o processo a gente vai fazendo o acompanhamento. Mas o aluno tem a autonomia pra poder estar realizando todas as atividades. A gente tá ali pra realmente, como *coach*, auxiliar eles, nesse desenvolvimento deles.

(Renata, entrevista concedida em 19 jul. 2020 por videoconferência.)

O processo das sessões é iniciado com a disponibilização de uma maior iluminação no ambiente, com a aromatização de um “cheiro de alecrim” no ar, com a execução de uma “música de inicialização” e com a realização de uma “atividade de concentração” antes de entrar para a fase de “estudar a matéria”. Todo este aparato sensorial é necessário para que o aluno seja preparado para aprender, ou, retomando Bianca, para que seus neurônios sejam “aquecidos”. Aqui nos reencontramos com a dimensão neurofisiológica que reveste o Método Eficaz como um dispositivo de legitimação científica. Somente depois de seu acionamento é que outras técnicas, consideradas como “de estudo”, incidirão sobre o processo pedagógico, visando aprimorar o desempenho dos *coaches*.

É nesta segunda fase que podemos vislumbrar uma variação quanto à relação entre técnica e conteúdo didático-curricular que não existia no caso de Bianca. Para aquela *coach*, deve-se ensinar técnicas universais para que o aluno possa aprender qualquer disciplina, bastando para isso preparar suas condições subjetivas através de um treinamento

subsidiado pelo Método Eficaz. Em Renata isto também acontece, mas o Método Eficaz constitui uma fase bastante demarcada que não se confunde com as “técnicas de estudo” posteriores. As técnicas que surgem em um segundo momento estão atreladas aos conteúdos didático-curriculares estabelecidos para o ensino de cada perfil discente em particular. Para Renata, não basta ensinar as técnicas; é preciso também ensinar as disciplinas, e isso revela um regime de ensino-aprendizagem diferente. Nele, o *coach* precisa ter o domínio do conteúdo didático-curricular, e o *coachee* pode ser tanto mais “autônomo” quanto de fato aprenda conteúdos, para além de incorporar o “saber estudar”. A “autonomia” assume aqui uma natureza diversa, onde a adaptação das técnicas ao currículo é que lhe atribui os contornos.

Ana Luísa: *coaching* reintegrando a ordem socioeducativa

Finalmente, abordamos o caso de Ana Luísa, 49 anos, residente de Tangará da Serra (MT). Professora da rede pública há cerca de 30 anos, Ana Luísa é formada em Letras e em Pedagogia e leciona na educação básica, mas também já foi docente no ensino superior. Tendo conhecido o *coaching* há 5 anos por influência de uma amiga, Ana Luísa buscou se informar na internet sobre cursos de formação nesta área. Desde o início, ela esteve interessada em exercer o *coaching* no ambiente escolar, onde já tinha sido diretora, além de professora. No entanto, ao contrário de Bianca e Renata, Ana Luísa não frequentou os cursos oferecidos pela NEB. Sua formação foi realizada em um curso voltado para o *coaching* parental, cujas especializações incluíam o *coaching* escolar.

A escolha da docente pelo curso em questão não foi fortuita. Nele, a abordagem é focada em parentalidade, ou, mais especificamente, no acompanhamento de dilemas e conflitos familiares e na busca por soluções. O *coaching* parental busca proporcionar um maior equilíbrio à vida familiar, considerando os seus diversos aspectos, inclusive educacionais. Ana Luísa optou por este itinerário formativo por ter experiência de convívio e desejo de continuar trabalhando com adolescentes e suas dinâmicas na escola e na família. Os problemas educativos envolvendo tais adolescentes, de acordo com ela, seriam muitos e estariam vinculados a uma origem familiar: desânimo, indisciplina, falta de vontade de colaborar em qualquer atividade, agressividade e até mesmo o cultivo de formas de violência como a automutilação. Procurada pelas mães de seus alunos, a professora teria obtido excelentes resultados desde o início de suas atividades como *coach* na reintegração socioeducativa – o que inclui as dimensões escolar e familiar ao mesmo tempo – desses adolescentes.

A atuação de Ana Luísa, entretanto, não se reduz ao trabalho com adolescentes, mas se expande por quatro eixos, entre os quais inclui: a) gestão escolar, onde visa auxiliar equipes diretivas de escolas a alcançar melhores resultados; b) professoras, dentre as quais procura trabalhar a autoestima e colaborar para a superação do “cansaço da profissão” que frequentemente as envolve e se soma às outras atribuições do cotidiano que sobrecarregam sobretudo as professoras mulheres; c) mães de adolescentes, por serem agentes que se incluem em relações familiares por vezes conflituosas e que geram distorções em sentidos diversos, sobretudo psicológicos; e d) adolescentes, conforme a sua inserção nos dilemas caracterizados mais acima. Ao comentar o sucesso de seu trabalho como *coach* no ambiente escolar, a professora destaca a existência, em sua trajetória, de uma continuidade entre a experiência docente e a prática de *coaching*. Isto ocorreria por meio de uma “adaptação” do *coaching* a uma “realidade” pré-existente, de trabalho e relações firmadas por ela na escola:

O resultado foi extraordinário. Com o engajamento dos professores, diminuiu o volume de atestados médicos. Os alunos se engajaram no estudo. A escola se tornou a melhor do município nos indicadores. A [minha] convivência com a liderança da escola e com a equipe toda foi muito boa. Eu fui adaptando tudo o que eu fui estudando com aquela realidade que eu tinha [como professora]. Então foi aí, dessa maneira, que eu comecei esse trabalho.
(Ana Luísa, entrevista concedida em 20 jul. 2020 por videoconferência)

Segundo ela, as técnicas de *coaching* aplicadas para casos identificados nos quatro eixos – e que muitas vezes atravessam mais de um deles – estão organizadas sob a forma do Método S.E.R.: Significado, Emoções e Relacionamentos. Trata-se de uma maneira de trabalhar metodicamente um diagnóstico da situação estabelecida, envolvendo identidades individuais, um planejamento das emoções positivas desejadas e a efetivação de um redirecionamento prático dos sentidos assumidos dentro de cada relacionamento familiar e interpessoal. A diferença mais básica do Método S.E.R. em relação ao Método Eficaz da NEB passa pela sua não-redução a um conjunto de técnicas sensoriais de concentração que acionam um dispositivo neurofisiológico no processo educativo. Entretanto, isto não quer dizer que não haja nas sessões modeladas pelo Método S.E.R. um espaço de “acolhimento” para o aluno. Para Ana Luísa, o sentido assumido por esta “preparação” do ambiente é outro: gerar “aconchego” como uma forma de “agradar e atrair o cliente”. Em sua acepção, a dimensão sensorial que compõe o Método Eficaz não seria parte intrínseca do *coaching*, mas uma estratégia comercial que pode ser acionada por negócios

de qualquer natureza. O Método S.E.R., dessa forma, estaria associado a uma visão mais ampla e integral dos processos de educação e desenvolvimento humano, onde o alcance da “autonomia” não significaria a aprendizagem de técnicas ou técnicas-disciplinas aplicadas metodologicamente, como constatado em Bianca e Renata, mas a obtenção de sucesso na reintegração de uma ordem socioeducativa perdida com os distúrbios de ordem escolar e familiar que acometem adolescentes, suas mães, professoras e equipes gestoras escolares, prejudicando o processo educacional e os relacionamentos interpessoais.

Considerações finais: transversalmente, a pedagogia do self-making

Ao abordar as formas pelas quais as três professoras praticam o *coaching* educacional, destacamos variações que se manifestam quanto à aplicabilidade metodológica de técnicas e conceitos do *coaching* na educação. O objetivo não foi emitir um parecer sobre as possibilidades do *coaching* enquanto pedagogia ou propor um esgotamento do tema, haja vista que este texto revela apenas uma primeira aproximação do autor com esse universo. Existem sendas abertas muito profícuas para pesquisas futuras, como uma análise da situação atual do mercado de *coaches* educacionais ou uma etnografia das sessões de *coaching*, considerando a relevância da dimensão sensorial para a efetivação das “técnicas de concentração” do Método Eficaz, por exemplo, ou a particularidade de cada procedimento. Neste momento, atemo-nos a recortar a pesquisa em três variações metodológicas e em seus sentidos.

Em primeiro lugar, verificamos a centralidade do valor da “autonomia” para as práticas de Bianca e Renata, as duas professoras que concluíram suas formações em *coaching* pela NEB. As técnicas por elas aplicadas visam garantir que o aluno “aprenda por si mesmo”, sendo o acompanhamento realizado pelo *coaching* necessário para que a “autonomia” do educando se desenvolva. Se o objeto de conhecimento não muda, uma vez que o conteúdo a ser aprendido é o mesmo – conteúdos curriculares estabelecidos para cada nível de ensino –, a concepção e a aplicabilidade das técnicas pedagógicas variam significativamente. Para Bianca, ensina-se técnicas universais para o aprendizado de qualquer disciplina; já para Renata, ensina-se técnicas adaptáveis aos conteúdos didático-curriculares que serão abordados. As duas variações exigem modos distintos de se relacionar com a experiência docente. Renata precisa ter um domínio dos conteúdos didático-curriculares para aplicar o *coaching* a seu modo, enquanto Bianca se apropria da ideia de “autonomia” em um sentido menos disciplinar que Renata.

De maneira diversa, em Ana Luísa, que estudou e passou a praticar *coaching* educacional depois de uma formação mais ampla em *coaching* parental, a noção de “autonomia” não surge como um valor imbuído do mesmo sentido no processo educativo. O que se coloca em questão, em sua prática, é uma dimensão socioeducativa mais abrangente, reunindo elementos como o Método S.E.R. para reintegrar ou restabelecer uma ordem vigente abalada por distúrbios que extrapolam o processo de ensino-aprendizagem. Os dilemas educacionais são entendidos, na percepção e na atuação de Ana Luísa, como atrelados a uma problemática que, tanto no caso de alunos adolescentes como no de mães, professoras e dirigentes escolares, tem origem fora da sala de aula, quanto no ambiente familiar. Aqui, a produção de um sujeito educacional “autônomo” se relaciona menos com a especificidade de técnicas aplicáveis e conteúdos didático-curriculares apreensíveis e mais com o restabelecimento de uma ordem socioeducativa em que cada um deve desempenhar o seu papel adequadamente.

Essas diferentes variações indicam que a prática de *coaching* educacional é multifacetada e depende, em grande medida, das trajetórias idiossincráticas de cada *coach*. De acordo com o percurso trilhado entre o processo formativo que as certifica e a definição dos perfis de clientela a que atendem, as três professoras concebem o *coaching* educacional de modos distintos. Suas trajetórias e concepções demonstram algo que uma antropologia pedagógica e histórica (GAVIRIA, 2017) pode entender como a “formabilidade” pedagógica do *coaching* educacional, ou seja, os processos através dos quais esta prática educacional busca formar o sujeito humano em uma determinada temporalidade histórica. Estamos a falar de uma prática que nasce na segunda metade do século XX no meio empresarial e agora alcança versões próprias no campo da educação, possuindo todos os predicados do que se classifica como “educação empreendedora” (SCHAEFER & MINELLO, 2016).

A afirmação da ideia de “autonomia” como “aprender a estudar por si mesmo”, nos diversos sentidos assumidos, corrobora a visão de que o processo de ensino-aprendizagem está centrado em um indivíduo educando que empreende sobre si mesmo a sua própria educação. Nesse sentido, como vimos, o *coach* atua como um facilitador ou auxiliador no aprendizado de técnicas de estudo ou conteúdos curriculares específicos, ou, ainda, como uma espécie de mediador na busca pela reintegração de uma certa ordem socioeducativa. Cada qual a seu modo, as três *coaches* entrevistadas afirmam que o responsável último pelo sucesso ou pelo fracasso relativo ao processo educacional é o aluno e não o *coach*, dado que a “autonomia” é o resultado direto de uma resposta do educando às técnicas que lhe são ensinadas através do *coaching* e que subsidiam as atividades

das sessões. Tal qual um empreendedor inserido em um processo de self-making (FARIA, 2018), o educando toma para si a tarefa de fazer crescer o seu capital educacional, contando para isso com o auxílio profissional do *coach*. Esse crescimento é tomado como o resultado de um investimento operado pelo próprio indivíduo, com vistas a potencializar seu aporte de conhecimentos e habilidades.

Sob uma perspectiva crítica, podemos interpretar o *coaching* educacional enquanto uma pedagogia do self-making que se orienta por uma abordagem individualista e por uma concepção da educação como capital – lógica que se estende ao próprio ser humano, na medida em que incorpora a educação como um desenvolvimento de si. A “autonomia”, no processo educacional promovido pelo *coaching*, traduz sob variações diversas um valor que sublinha a importância do sujeito educando sobre seu próprio destino. De maneira complementar, ela desloca a figura do *coach* de uma posição professoral para uma tutoria didático-técnica no processo pedagógico. No interior deste processo, a “autonomia” é produto de uma relação de ensino-aprendizagem estabelecida não só entre o *coach* e o *coachee*, mas, sobretudo, entre o *coachee* e ele mesmo. Pode-se argumentar que isto se torna viável pela sua autoconcepção enquanto capital humano⁷, o que engloba a dimensão educacional. Dardot e Laval (2016) entendem que o sujeito contemporâneo incorpora subjetivamente uma racionalidade neoliberal marcada por “uma relação do sujeito com ele mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente”, ou como “um valor que deve valorizar-se cada vez mais” (p. 31). Reside nesta definição de um sujeito educando empreendedor a seiva do valor de “autonomia” para o *coaching* educacional.

Em outras modalidades de *coaching*, é possível notar a importância de uma racionalidade que opera sob os mesmos moldes, estruturando as bases para uma noção de indivíduo empreendedor aplicada a situações diversas. Casalotti (2017), por exemplo, demonstra como a ideia de “felicidade” aciona processos de subjetivação bastante similares aos da “autonomia” do sujeito educando que empreende sobre si mesmo, desenvolvendo um capital educacional com o auxílio do *coaching*. No entanto, ele o faz evocando uma discussão sociológica sobre neoliberalismo preocupada com questões

⁷ A perspectiva crítica na qual nos ancoramos é aquela que localiza a noção de capital humano, em sua relação com a educação, no cerne de uma visão economicista; nela, a própria concepção de ser humano é reduzida epistemológica, filosófica e politicamente a um enquadramento à ordem socioeconômica capitalista (FRIGOTTO, 1984). Assumimos que a pedagogia do self-making preconizada pelo *coaching* educacional bebe da fonte dessa “ideologia”, para aderir à definição de Gaudêncio Frigotto, ao vincular a “autonomia” do sujeito educando à ideia do desenvolvimento de um capital educacional individual. A inferência da relação com a “racionalidade neoliberal” apontada por Dardot e Laval (2016) se deve à subjetivação desse entendimento sobre educação no contexto de uma ordem social capitalista mais ampla.

prementes relacionadas à economia e ao trabalho. Neste texto, o enfoque foi outro: dialogando com uma prática educacional não-escolar, buscamos suscitar uma discussão antropológica sobre os sentidos que orbitam em torno de variações metodológicas e conceituais da prática de *coaching* educacional. Para explorar uma das interfaces possíveis entre antropologia e educação, e propor uma contribuição para a agenda de pesquisas em antropologia da educação, buscamos olhar para uma “região de fronteira” (GUSMÃO, 2015) onde os processos educativos se fazem além da escola.

Referências

ALEXANDRE, Tarcísio Mota; RAMOS, William Lisboa. *Coaching* acadêmico: o processo de *coaching* no desenvolvimento do docente. *Periódico Científico Negócios em Projeção*, v. 6, n. 1, pp. 28-38, jun. 2015.

BATISTA, Karen; CANÇADO, Vera L. Competências requeridas para a atuação em *coaching*: a percepção de profissionais *coaches* no Brasil. *REGE – Revista de Gestão*, São Paulo, v. 24, n. 1, pp. 24-34, 2017.

BIRCK, Fernanda Kleber; ZILIOTTO, Denise Macedo. *Coaching* na Educação? Pesquisa-ação com gestores escolares. *Acta Scientiarum – Human and Social Sciences*, Maringá, v. 39, n. 2, pp. 165-175, mai./ago. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CAMPOS, Teodoro Malta; PINTO, Heloisa Maria Nunes. *Coaching* nas organizações: uma revisão bibliográfica. *REUNA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, pp. 15-26, abr./jun. 2012.

CASALOTTI, Bruno. A felicidade dá trabalho: anotações de um campo de pesquisa sobre a prática do *coaching*. In: RECH, Carla M.; ESPINDULA, Brenda; HINZ, Rodrigo; SCHUCK, Camila; RIBEIRO, Fábio; MARTIL, Graciela; RODRIGUES, Léo Peixoto; ALMEIDA, Jalcione. (Orgs.). *Diversidade sociológica: facetas da pesquisa em sociologia*. Porto Alegre: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UFRGS, 2017, pp. 108-133.

_____. *Os treinadores do “jogo interior”*: estudo sobre a prática do *coaching* no contexto da reestruturação produtiva no Brasil. 2016. 232f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CORREIO, Ivelise Fonseca de Matteu; CORREIO, Douglas de Matteu. *Coaching* na Educação: uma metodologia de alta performance. *Rev. Compartilhe Docência*, São Paulo, v. 1, n. 1, pp. 43-54, jan./jun. 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIA, Louise Scoz Pasteur de. *O poder dos sonhos: uma etnografia de empresas startup no Brasil e no Reino Unido*. 2018. 223f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

GAVIRIA, Ricardo Antonio Castaño. Educação e contemporaneidade: uma reflexão antropológica e pedagógica. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; FONTOURA, Helena Amaral da. (Orgs.). *Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo*. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017, pp. 49-62.

GRANT, Anthony M. *Towards a psychology of coaching: the impact of coaching on metacognition, mental health and goal attainment*. 2001. 327f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Macquarie University, Sydney, Australia, 2001.

GUIMARÃES, Stéfane Crysleine Alves. *Say yes: etnografia do coaching, metodologia de desenvolvimento humano e promotor da felicidade*. 2015. 53f. Monografia de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais, com Habilitação em Antropologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 44, pp. 19-37, jan./abr. 2015.

_____. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. *Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 1, pp. 29-46, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, pp. 233-253, set./dez. 2017.

OLIVEIRA-SILVA, Ligia Carolina; WERNECK-LEITE, Cibele Dayana de Souza; CARVALHO, Pablo Stuart Fernandes; ANJOS, Alex da Costa dos; BRANDÃO, Helena Isabel Martins. Desvendando o *coaching*: uma revisão sob a ótica da psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 38, n. 2, pp. 363-377, abr./jun. 2018.

SCHAEFER, Ricardo; MINELLO, Italo Fernando. Educação empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, pp. 60-81, jul./set. 2016.

SELIGMAN, Martin. *Felicidade autêntica: usando a psicologia positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SILVA, Carlos Roberto Ernesto da. Orientação profissional, *mentoring*, *coaching* e *counseling*: algumas singularidades e similaridades em práticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 11, n. 2, pp. 299-309, jul./dez. 2010.

Recebido em 30 de dezembro de 2020

Aceito em 23 de maio de 2020

Jacutinga: o bairro rural, o Espaço Social Alimentar e as relações de trabalho e parentesco

Vítor Dittz

Mestre em Estudos Rurais (PPGER /UFVJM)

Professor de Geografia na rede estadual de ensino de Minas Gerais

E-mail: vitordittz@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo é uma etnografia de um bairro rural formado por pequenas unidades familiares com produção destinada a subsistência. A Jacutinga está situada no município do Serro—Minas Gerais. Ao longo da pesquisa analisei o Espaço Social Alimentar (POULAIN e PROENÇA, 2003) dos moradores, sobretudo o Espaço do Comestível e o Sistema Alimentar local. As mudanças e permanências na alimentação e sua dinâmica de produção e consumo foram analisadas no período que se estende de 1970 a 2018. Procedimentos metodológicos como entrevista semiestruturada recorrente, observação participante e conversas informais auxiliaram no desenvolvimento desse estudo. As relações sociais e as de trabalho, assim como as sociabilidades entorno do processo de obtenção e de produção dos gêneros alimentícios foram contempladas ao longo da análise.

Palavras-chave: Antropologia Social; Espaço Comestível; Sistema Alimentar; Permanências; Mudanças.

Jacutinga: the rural neighborhood, the Social Food Area and labor and kinship relations

ABSTRACT

The present article is an ethnography of a rural neighborhood formed by small family units with production destined for subsistence. Jacutinga is located in the municipality of Serro - Minas Gerais. Throughout the research I analyzed the Social Food Area (POULAIN e PROENÇA, 2003) of the residents, especially the Edible Space and the local Food System. Changes and permanence in food and its production and consumption dynamics were analyzed in the period stretching from 1970 to 2018. Methodological procedures such as recurring semi-structured interviews, participant observation and informal conversations helped in the development of this study. Social relations and work relations as well as sociability around the process of obtaining and of producing foodstuffs were considered throughout the analysis.

Keywords: Social Anthropology; Edible Space; Food System; Permanencies; Changes.

Jacutinga: el barrio rural, el Area Social Alimentaria y relaciones laborales y de parentesco

RESUMEN

Este artículo es una etnografía de un barrio rural formado por pequeñas unidades familiares con producción destinada a la subsistencia. Jacutinga está ubicada en el municipio de Serro - Minas Gerais. A lo largo de la investigación analicé el Área Social Alimentaria (POULAIN e PROENÇA, 2003) de los residentes, especialmente el Espacio Comestible y el Sistema Alimentario local. Se analizaron los cambios y permanencia en los alimentos y su dinámica de producción y consumo en el período que va de 1970 a 2018. Procedimientos metodológicos como entrevistas semiestructuradas recurrentes, observación participante y conversaciones informales ayudaron en el desarrollo de este estudio. Las relaciones sociales y, las relaciones laborales y la sociabilidad en torno al proceso de obtención y producción de alimentos fueron consideradas a lo largo del análisis.

Palabras clave: Antropología Social; Espacio Comestible; Sistema Alimentario; Permanencias; Cambios.

Contexto teórico

As comunidades tradicionais ocupam uma porção considerável do espaço rural do Alto Vale do rio Jequitinhonha. Tais comunidades se caracterizam pelo marcante caráter de relações familiares e de subsistência na produção e, pelo uso e gestão de espaços comuns; além disso, são compostas de propriedades rurais de proporções reduzidas que, geralmente, estão localizadas em periferias econômicas. Essa realidade tão comum no Alto Vale do Jequitinhonha está presente no bairro rural da Jacutinga, no município do Serro - Minas Gerais.

No entanto, com o advento da globalização essas comunidades não estão isoladas, o mundo moderno está presente em seu cotidiano; seja no acesso aos meios de comunicação ou nas tecnologias de produção, seja pela inserção no mercado, no contato com o urbano ou por alguma transformação econômica, essa realidade e os seus desdobramentos interferiram no dia a dia e no próprio “contrato social” das populações tradicionais. Assim, valores, hábitos, ações e atitudes pautadas na amizade, no companheirismo, no sentimento de pertencimento comunitário, no parentesco, na solidariedade e na coletividade foram afetados e permanecem ameaçados.

Ao longo deste artigo almejo compreender o Sistema Alimentar do bairro rural da Jacutinga. Observo como a obtenção de alimentos, seja no preparo do solo, seja na gestão da lavoura até a colheita, gera relações de trabalho e laços de solidariedade e de parentesco no uso e na produção do espaço rural. Além disso, busco compreender também como essas relações e laços se constituíram e evoluíram nos últimos cinquenta anos. Principalmente nas últimas duas décadas em que as influências e o contato com o mundo moderno vêm provocando transformações e modificações nessa realidade.

Nesse contexto baseio esta pesquisa na teoria do Espaço Social Alimentar (POULAIN e PROENÇA, 2003), limitando o estudo somente às duas primeiras dimensões desse espaço: o Espaço do Comestível e o Sistema Alimentar. As influências da cultura e do social foram privilegiadas no decorrer do processo de investigação do tema.

Analisar o Sistema Alimentar e o processo de formação e de evolução das relações sociais nesse período, como essas relações e laços respondem ao novo contexto e de que maneira essas modificações interferiram no modo de vida e na dinâmica dessa comunidade também constituem objeto deste estudo. Sobretudo, a partir da abordagem das permanências nas mudanças e das mudanças nas permanências dessas relações.

O Alto Vale do rio Jequitinhonha, sobretudo a porção que está situada no entorno da cidade de Diamantina, e da qual faz parte o município do Serro - MG, mais especificamente a sua área norte, no passado fazia parte do Distrito Diamantino.

Toda essa área possuía e produzia uma enorme quantidade de diamantes, porém, logo no final do século XVIII esse recurso entra em escassez em seus veios superficiais e toda a economia regional sofre uma profunda mudança. Ao longo de quase dois séculos toda essa região vivenciou, e permanece vivenciando, principalmente no seu espaço rural, um duradouro período de crise econômica e um processo de retração comercial, que somente vem sofrendo alterações de forma mais efetiva nas duas últimas décadas.

Essa realidade possibilitou à população que aí se fixou uma adaptação que refletiu diretamente na sua forma de interagir e se relacionar com o meio natural e humano, com o outro ser humano, e que se refletiu na sua organização social, nas manifestações de seus sentimentos, nas crenças e no seu conjunto de fazeres, valores e saberes; na cultura, na maneira como se integra com o meio natural e na adaptação a uma realidade fortemente marcada pela exclusão. Nesse processo o meio físico ríspido a essa adaptação muito influenciou em sua configuração em função de fatores como clima, geomorfologia, topografia, aspectos pedológicos entre outros.

Nesse contexto mencionado, o meio rural local vivencia uma condição de exclusão muito mais intensa do que o meio urbano, e uma das maneiras como essa condição de “crise” e de “estagnação” vai se manifestar será nas formas e nas relações de trabalho, e também nos laços de solidariedade que surgem e se estabelecem no processo de uso e produção do espaço rural (individual e comunitário) como resposta a todo esse processo.

Partindo do pressuposto de que em pequenas comunidades rurais a obtenção de alimentos é um dos principais fatores responsáveis por originar e dinamizar as relações sociais e os laços familiares e de solidariedade; compreendo que o sistema alimentar tradicional de uma dada região constitui o eixo norteador e o elemento que organiza todo o uso e produção do espaço rural.

Desse modo analiso a dinâmica de uso e produção do espaço assim como as sociabilidades dos moradores da Jacutinga a partir da lógica de funcionamento dos bairros rurais no contexto das pesquisas de Antônio Candido (1979) e de Maria Izaura Pereira de Queiroz (1973; 1976). Outro autor que dialogo constantemente é Carlos Rodrigues Brandão (1978; 1983; 1995) e sua concepção do lavrador caipira como um agente social ativo e integrado ao mundo capitalista, não sendo, em nenhum momento, um indivíduo que vivia em um estado de isolamento social.

Assim, busco compreender o funcionamento do sistema alimentar tradicional local (POULAIN e PROENÇA, 2003), onde e o que se produz, quem trabalha, com quem e como se trabalha, com quais valores, fazeres, saberes etc., interpretando cada elemento na posição que ocupa na vida do meio rural analisado, pois considero, também, que essa zona rural em questão possui uma racionalidade guiada por uma lógica interna que exprime uma funcionalidade que gira entorno dessas ações. A relevância do acesso aos gêneros básicos da dieta local é responsável por forjar nesse processo de aquisição de alimentos, relações sociais, de trabalho, relações familiares e laços de solidariedade e de vizinhança.

A alimentação e o próprio sistema alimentar são como algo dinâmico, Maria Eunice Maciel (2005) também expressa esta concepção ao afirmar que:

[...] além de sua dimensão biológica, a alimentação como um ato social e cultural faz com que sejam produzidos diversos sistemas alimentares. Na constituição desses sistemas, intervêm fatores de ordem ecológica, histórica, cultural, social e econômica que implicam representações e imaginários sociais envolvendo escolhas e classificações. Assim, estando a alimentação humana impregnada pela cultura, é possível pensar os sistemas alimentares como sistemas simbólicos em que códigos sociais estão presentes atuando no estabelecimento de relações dos homens entre si e com a natureza. (MACIEL, 2005, p. 49).

O pensamento de Milton Santos (1997) contém a síntese dessa proposta de análise, ao interpretar o presente como uma sucessão de tempos e o espaço geográfico atual como um espaço de contrastes que comporta o novo e o antigo, formas e dinâmicas passadas e presentes, como fruto do processo histórico e não como consequência de uma condição de isolamento ou posição marginal na sociedade capitalista global.

É possível, ainda, enriquecer tal análise partir da maneira como José Martins (2015) concebe o conceito de moderno e de modernidade na vida cotidiana do homem comum e a partir da interpretação que o autor realiza da modernidade na América Latina. Martins a entende como um processo inacabado, inconcluso e que se limita muito mais a signos, símbolos e objetos do que ao modo de pensar, viver e de organizar a vida em si. Tais concepções encontram-se presentes na Jacutinga e dialogam com o momento atual vivido por seus moradores de maneira distinta e com ritmos variados.

Com relação a obtenção de dados utilizei recursos como a observação participante, entrevista semiestruturada recorrente, conversas formais e informais, e também recorri a análise de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Prefeitura Municipal do Serro: mapas, imagens de satélite, documentos e estudos acadêmicos sobre

a região. Recorri também aos procedimentos e análises a partir de conceitos como “memória alimentar de” e “memória alimenta para” (WOORTMANN,2016).

Jacutinga em um contexto histórico e social

A Jacutinga está situada na zona rural do município do Serro, nos limites do divisor de águas entre as Bacias Hidrográfica do Rio Jequitinhonha e do Rio Doce, próxima à nascente do primeiro. Seu território possui altitude variando entre 900 e 1.700 metros, sendo formada por um vale que possui sua abertura no sentido leste-oeste na direção fundo do vale-interflúvio principal. Na região, a presença de blocos de rochas quartzíticas é constante, o solo predominante no local é do tipo Neossolo Litólico Distrófico, ou seja, possui textura arenosa, é raso, mal formado, apresenta grande presença de pequenos seixos e o horizonte de húmus tem espessura exígua. As vertentes apresentam topografia mais íngreme nas partes mais elevadas e no fundo do vale, próximo ao leito dos córregos, essa topografia é mais suave. A formação vegetal predominante no local é o campo rupestre, e em áreas de margens imediatas aparecem as matas de galeria.

A rede de drenagem local está inserida na Bacia Hidrográfica do Rio Doce. As águas pluviais e fluviais que escorrem no seu espaço formam pequenos cinco cursos de água que compõem a “Cabeceira do Rio do Peixe” (encontrei também em uma entrevista com moradores a definição Cabeceira do Condado). Estes córregos abastecem as moradias e vertem suas águas para o fundo do vale principal. Nas pesquisas realizadas em campo descobri o nome de apenas cinco deles. São eles, Córrego do Afonso, Lapa de Adelino, Córrego da Jacutinga, Lavrinha, e Lavador de Roupa. Todos estão situados na vertente direita, uma vez que a vertente esquerda do vale possui topografia íngreme e o predomínio de imensos blocos de rocha, impossibilitando assim a ocupação maior da área. No que se refere aos limites da comunidade, esses se estendem do cume do divisor de água citado até o local chamado “Barra do Condado”, sendo essa divisão com o Bairro Rural do Condado um abrupto paredão rochoso.

De acordo com os entrevistados a localidade passou a ser chamada “Jacutinga” a partir da construção e fundação do Grupo Escolar da Jacutinga, no início da década de 1990. Embora todas as famílias sejam formadas por parentes próximos, que são residentes no local e descendentes de gerações antigas do próprio lugar, as localidades possuíam nomes distintos. Contudo os moradores sempre se relacionaram e desempenharam atividades comuns, desde o lazer e a religião, até formas de ajuda mútua.

Jacutinga é o nome de uma ave da família dos Cracídeos, possui cerca de 75 centímetros de altura, e habita áreas de matas e cerrados, também aparece no sudeste do Brasil. Nas entrevistas ninguém soube mencionar a origem desse nome que designava apenas uma porção do espaço que compreende hoje a Comunidade Rural de Jacutinga. Anteriormente toda essa área composta pelas localidades do Onça, Catuá, Carnera, Jacutinga, Córrego do Afonso, Vargem do Bréu e Zé Pedro, que compõem o território do bairro, eram habitadas por grupos de famílias composta por uma ou duas residências, sendo formada por parentes de primeira e segunda geração normalmente. Porém, os entrevistados afirmaram que toda a área antes era chamada de Cabeceira do Rio do Peixe, e que esse nome, Jacutinga, foi imposto pela prefeitura a partir do momento da fundação do “Grupo da Jacutinga”. Inclusive os endereços de todos residentes na localidade e a referência legal da comunidade passou a ser Jacutinga.

Ao definir o limite atual da comunidade, para contar o número de famílias que residem no lugar, Dona Amada Correia, uma moradora da comunidade, de 59 anos, utiliza referências dos limites da comunidade a partir dos elementos presentes no conceito que define uma bacia hidrográfica. Para incluir os moradores da Vargem do Breu ela afirma: “a Vargem do Breu também entra, porque as águas de lá corre toda pra cá, pra essa água que desce no fundo aí” (Amada Correia, entrevista, 27/01/2018). Em outro trecho ela relata: “vamo conta da casa de Orlindo, na Barra do Condado, pra cima”. Por meio de sua análise das famílias e do espaço que compreende o território da comunidade hoje, tanto Dona Amada como Senhor Milton (outro morador entrevistado) utilizam a concepção do que é vale e dos limites dos seus divisores como o espaço do bairro. Esse fato evidencia como a designação “Cabeceira do Rio do Peixe” era bem interpretada e compreendida por eles em sua dinâmica enquanto espaço de relações sociais e familiares.

As sociabilidades e os momentos de reunião e dispersão dos moradores sempre existiram e as famílias aí residentes ao longo de gerações se relacionavam, interagiam, e participavam das mesmas atividades lúdico-religiosas e de formas de ajuda mútua. Embora a Jacutinga não existisse com essa designação no passado, posso afirmar que a fundação e o funcionamento da escola no local ampliaram e intensificaram a coesão interna e múltiplas sociabilidades. O Grupo Escolar da Jacutinga funcionou cerca de trinta anos, foi fechado em 2015, nesse período possuía duas turmas multisseriadas oferecendo ensino fundamental incompleto.

Atualmente vivem na comunidade cerca de 115 pessoas, num total de trinta famílias. Geralmente o número de filhos por família é de 4 ou 5 filhos, sendo comum que

alguns membros mais jovens e adultos residirem fora da comunidade. Do total de moradores, 51 são adultos, 49 crianças e jovens, e 15 idosos (dados recolhidos em 2017). As unidades familiares são autônomas e se agrupam nas localidades que compõem o bairro em uma ou duas casas, sendo essas habitadas por pessoas de uma mesma família. A estratificação social entre os membros do bairro sempre foi mínima. Na percepção dos entrevistados, no passado moravam mais pessoas, hoje o número é menor porque muitas famílias mudaram, principalmente para Milho Verde e para São Gonçalo do Rio das Pedras, distritos que também compõem o município do Serro - MG. A procura de emprego ou acesso à escola foram apontados como motivo dessa migração. Todos os moradores pertencem praticamente a uma mesma família. Como observado por Dona Amada Correia: “Tudo aqui é Correia, todo mundo é de uma família só, uns dois só que vieram de fora” (Amada Correia, entrevista, 27/01/2018).

Quanto ao processo histórico de ocupação do espaço geográfico, a área de abrangência da comunidade compreende todo um local de interflúvios bem próximo ao cume das serras, como já mencionado, esta fica situada bem nos limites que divide a Bacia Hidrográfica do Rio Jequitinhonha e a do Rio Doce. Nesse lugar o solo é muito arenoso, raso, ácido, mal formado, e a presença de rochas afloradas é uma constante, assim, a vocação da região para a produção agrícola em média e grande escala era inviável. Possivelmente quanto à ocupação da região essa aconteceu ainda no século XVIII, logo após a ocupação do Condado, situado no limite sul, após a jusante da Jacutinga. O Condado está bem no fundo do vale e para esse bairro são drenadas as águas da chamada Cabeceira do Rio do Peixe. O solo local é latossolo, argiloso, rico e com espessa camada de húmus, denominado pela população local de “Massapê”.

Nesse contexto esse bairro, que está localizado bem próximo à cidade do Serro e com fácil acesso em função da topografia plana, foi ocupado por proprietários abastados que possuem maiores reservas de solos férteis. Nessas fazendas criava-se gado bovino para leite e corte, e as relações de trabalho proprietário versus trabalhador remunerado, sem-terra ou posseiro, eram as relações mais comuns ao longo do ano. Embora nessa porção todo o espaço rural esteja configurado historicamente pela produção de leite e seus derivados, e sendo as propriedades com maior extensão, nelas, como atividade subsidiária também se praticava a agricultura de parceria.

Possuindo como limite um abrupto paredão de rocha, com altura em torno de 300 metros, a Jacutinga está situada ao norte do Condado, logo a montante dos córregos que formam as cabeceiras do Rio do Peixe, ou seja, suas nascentes. A diferença está nos

aspectos geomorfológicos também. No Condado o meio físico é típico da região de “Mares de Morro”, características da porção centro-sul do município do Serro. Já a Jacutinga, está mais na porção norte desse município, na área de abrangência da Serra do Espinhaço Meridional. Esse fator não permitiu a modernização agrícola do local, e mesmo o difícil acesso e o fato de não estar nas margens de uma rota comercial de tráfego mais intenso, contribuíram para que essas terras ficassem sem interesse ou valor comercial durante um longo período.

Por constituir uma área com todas as características naturais acima, o tipo de ocupação antrópica que aí ocorreu obedeceu à lógica da posse de terras devolutas por pequenos grupos de famílias compostas por pessoas brancas ou descendentes de negros sem posses. Possivelmente parte da área de abrangência do bairro tenha sido ocupada a partir do Condado, visto que, muito moradores da Jacutinga possuem familiares nesse bairro, e outra porção, por pessoas oriundas da região de Capivari.

De acordo com relatos coletados em campo, os moradores mais antigos residiam, sobretudo, nas margens imediatas dos córregos, nas partes mais baixas do vale, principalmente onde há reservas bem ínfimas de solo massapê em meio as rochas e ao solo arenoso. As famílias que possuíam dessas glebas eram poucas, instalaram seus sítios em áreas menos íngremes e próximas aos pequenos córregos do local. Essas propriedades, normalmente limitavam-se ao espaço entorno das moradias e a uma área mínima de reserva de solo da roça. Essas famílias viviam da pequena lavoura de subsistência, do garimpo e da coleta de flores do campo, sendo a primeira atividade praticada como a principal ocupação e a segunda e a terceira, realizadas de maneira esporádica.

Entretanto, como a maior parte do território é formada por áreas de interflúvio e a paisagem é típica da Serra do Espinhaço, toda essa área, principalmente as localizadas no cume das serras e nas áreas de vertentes íngremes, constituiu, e, ainda uma boa parcela constituem, áreas devolutas de uso comum. Estas, segundo relato dos moradores, eram utilizadas tanto para pasto e o garimpo de Grupiara, como para a coleta de sempre-vivas e flores do campo.

Dessa maneira o camponês lavrador exercia a sua função principal no trabalho na lavoura, no quintal, na horta e no campo, e conciliava essa atividade, ora exercida de maneira individual, ora paralela, ao garimpo e ao extrativismo vegetal. Como relata o senhor Milton Severino, de 71 anos: “na época da seca trabalhava na colheita do milho, capina do mandiocal e nos garimpos véios e na época das águas na lavoura e no garimpo de faisqueira e grupiara” (Milton Severino, entrevista, 26/01/2018). Na comunidade a

maior parte de sua população era formada por famílias de camponeses lavradores, que possuíam propriedade com extensão reduzida. A mão de obra ocupada consistia no próprio grupo familiar, sendo a base da produção o trabalho braçal com uso de ferramentas simples e técnicas rústicas de cultivo. Como exemplo a enxada, a foice, a coivara, o machado, o balaio etc.

As terras são repassadas por herança familiar e as famílias são donas de sua gleba, mesmo como posseiros, ou proprietária legal, possuem autonomia e total poder de decisão sobre a gestão da lavoura assim como de toda propriedade. A produção sempre foi pequena e somente um reduzido excedente era comercializado. As famílias que moram no fundo do vale cultivavam milho, feijão, cana e mandioca, o solo é mais fértil. Nas palavras de Dona Amada “roça lá não morre não” (Amada Correia, entrevista, 27/01/2018), ao se referir a terra desse local. Já entre as famílias que moram nas vertentes, a produção de milho sempre foi pequena, o plantio de feijão varia e a quantidade plantada é ínfima. Porém, em ambas as regiões, as lavouras de mandioca se destacam, e se destacavam no passado. Essa cultura desenvolveu-se na localidade em função da adaptação dessa espécie vegetal às características do solo local arenoso e com pouca umidade no decorrer de um longo período do ano.

Em relação às sociabilidades e ao cotidiano dos seus moradores, os momentos de dispersão e de reunião sempre foram importantes por definirem os limites que o bairro possui. Além das formas de ajuda mútua, as atividades lúdico-religiosas e o lazer também fortalecem e mantêm as relações sociais que reforçam a coesão social interna da comunidade, sendo responsável inclusive pelo sentimento de pertencimento dos seus habitantes. Na Jacutinga não há igreja, nem nunca houve, também não existe campo de futebol nem venda ou comércio. A escola foi construída na década de 90 do século passado e seus moradores anteriormente a esse período estudavam na Chacrinha, bairro vizinho. A fundação da escola e o seu funcionamento contribuíram sobremaneira para os momentos de reunião. Principalmente por promover momentos de socialização, além de reuniões pedagógicas, a escola passou a ter função de espaço físico onde os moradores do bairro se encontravam para finalidades diversas.

Nas entrevistas fica evidente que embora a comunidade não possuísse espaços que promovessem a sociabilidade e a integração de seus moradores (como uma igreja, uma venda ou um campo de futebol), rezas, terços, aniversários e casamentos aconteciam, de maneira esporádica, na residência das famílias da localidade.

Atividades como novena de natal, dias de santo ou terços também aconteciam, sendo saudosa a lembrança da entrevistada, Dona Amada, em relação à Festa no Cruzeiro que aconteceu uma ou duas vezes. Durante um período, o padre rezava mensalmente uma missa no grupo escolar, onde também aconteciam os batizados e a primeira comunhão, eventos que já não ocorrem há um bom tempo. Há dez anos a igreja evangélica Congregação Cristã do Brasil inaugurou um prédio no bairro vizinho da Chacrinha, bem próximo a localidade. Hoje os cultos ocorrem aos sábados e domingos e metade do bairro professa a religião evangélica. O convívio entre ambos os membros de cada religião no bairro é bem harmônico, visto que todos os moradores são parentes, em sua maioria de primeiro e segundo grau.

Como toda família camponesa lavradora que vive dispersa em bairros rurais, e que suas casas não estão situadas a uma distância muito grande, era comum o hábito de visitas rotineiras, encontros para prostrar, principalmente entre vizinhos e familiares, sobretudo, ao fim da tarde, para descansar do dia de trabalho pesado. Assim, nesse contexto, os momentos de sociabilidade aconteciam em função da religião e do lazer, sempre obedecendo à lógica do calendário agrícola que define períodos de maior ocupação no trabalho, portanto momentos de dispersão para as suas famílias, e períodos de lazer, que se configuram momentos de reunião.

Um fator importante a ser mencionado é que, também nos momentos de trabalho na lavoura havia períodos de reunião, uma vez que as formas de ajuda mútua no trabalho na roça muitas vezes promoviam a socialização dessas famílias e de seus membros. Principalmente em função da carência de um maior número de braços para o desempenho de algumas atividades, como por exemplo: a capina e a roçada, ou por ausência de capital para contratar trabalhador remunerado.

Como a formação pedológica e mesmo geológica local não são propícias para o cultivo de lavouras em extensão, nem para o cultivo de gêneros como o milho e o feijão, com exceção da área do fundo do vale, tanto a ocupação nas lavouras de subsistência no espaço do bairro era comum, assim como a ocupação no sistema de parceria no bairro vizinho do Condado. Na Jacutinga, em pequenas lavouras, essas famílias cultivavam a cana, mandioca, milho, feijão, café e outras hortaliças, legumes e frutas, tanto na lavoura quanto nos quintais. A produção da cana, do milho e do feijão eram maiores, e quase toda a produção, sobretudo dos dois últimos gêneros era destinada ao consumo do grupo familiar. Já a mandioca, que nasce e desenvolve-se bem no solo local, tinha suas lavouras

destinadas tanto para a subsistência, quanto para o comércio dos derivados dessa planta, como a goma e a farinha.

Além dessa lavoura de subsistência na Jacutinga, era comum para a maioria das famílias residentes nesse bairro o costume de plantar nas terras da fazenda de Zinho Gonçalo no Condado. Segundo relatos dos entrevistados, nessas terras as famílias da Jacutinga plantavam no sistema de parceria, cultivavam principalmente o milho e o feijão. No intervalo entre as fileiras dessas plantas era comum o cultivo de abóbora, batata-doce, amendoim, quiabo entre outros vegetais que produziam em um curto período. Como já mencionado, o solo do Condado é mais fértil e propício para a agricultura. A fazenda de Zinho Gonçalo situava-se bem próximo ao limite entre as duas localidades. A disponibilidade de terras de massapé, mais férteis do que as da Jacutinga, a proximidade entre os bairros, e mesmo a disposição do proprietário em ceder parte de suas terras para a agricultura no sistema de parceria, foram alguns dos fatores que influenciaram na configuração dessa relação de produção no contexto local. Dona Amada Correia relatou que:

[...] muitas famílias aqui plantavam na parceria, moravam na Jacutinga e desciam para o Condado para plantar. Ia gente de todo o lado, daqui, das Queimadas, de envolta tudo, era muita gente mesmo, plantava no arrendo. Tinha época que a gente deixava os filhos com os avós, por causa da escola e ia pra lá e ficava no rancho nas épocas de mais trabalho. (Amada Correia, entrevista, 27/01/2018).

Essa relação de produção de parceria é antiga, segundo a entrevistada acontece desde o período de seus avós. Ela afirma que na Jacutinga o número de famílias que cultivavam nas terras de parceria no Condado era grande. Nessa relação o uso da terra era pago no arrendo. O arrendo nessa realidade era equivalente à terça parte do total colhido pelo lavrador, sendo cobrado apenas sobre o milho e o feijão. Atualmente as famílias não plantam mais no Condado, e os entrevistados alegam que a mudança do dono da terra, após a morte do antigo proprietário, foi a causa. Dona Amada completa falando: “nessa época a roça que eu plantava era do tamanho de uma quarta (20 kg) de milho, e ela rendia na colheita de vinte a vinte e cinco carga” (Amada Correia, entrevista, 28/01/2018). A entrevistada acrescenta que o proprietário mantinha boa relação com os parceiros e ainda emprestava os burros para que os lavradores parceiros transportassem sua colheita serra acima, até a Jacutinga. Em termos de tempo de deslocamento até Jacutinga são gastos de uma hora a uma hora e meia de caminhada do Condado: descida para ir e muita subida

para voltar. Muitas famílias costumavam ir e voltar diariamente da residência para a lavoura de parceria.

Quanto às formas de ajuda mútua a que existia na lavoura era a troca de dias de serviço. Essa relação era comum entre vizinhos próximos ou parentes, como era comum também na agricultura de parceria no Condado. No contexto local trocavam dias de serviços pessoas de ambos os sexos e de diversas idades, seja na plantação de mandioca, milho ou feijão. Na Jacutinga a troca de dia acontecia com mais frequência nos períodos de capina do milho e da mandioca, assim como na limpeza do terreno. Dona Amada comenta também que era comum o plantio de cana para vender ou produzir cachaça. Esse produto era fabricado no Condado, na propriedade de Zinho Gonçalo e o lavrador pagava “maquia” pelo uso do alambique, ficando somente com metade da cachaça produzida. O pagamento na forma de “maquia” era comum também na relação com o dono do moinho, na localidade existiam três moinhos e na atualidade apenas um funciona. Sobre o uso do moinho de cada quarta (20 kg) de milho para fazer fubá, o dono do moinho recebia de maquia, antes, um prato (2 kg) de milho. De acordo com Senhor Milton Severino “meia quarta de milho, dez quilo, rende uma quarta e meia de fubá” (Milton Severino, entrevista, 27/01/2018).

Quanto à existência de mutirão na lavoura, uma entrevistada mais idosa, Dona Elsa do Carmo Cunha, 83 anos, afirma que na sua infância era comum mutirão na capina do milho nas terras de arrendo no Condado. Após essa época a entrevistada não lembra de ter acontecido mais a ocorrência dos mutirões. Apenas um dos entrevistados afirmou ter participado de mutirões na lavoura, e todos relataram que a troca de dia de serviço era a tarefa mais comum desempenhada na produção de alimentos na lavoura.

Também foram mencionadas algumas relações de troca como: sementes de milho e feijão, verduras, frutas e mesmo carne de porco. Os entrevistados relatam que era comum a família matar o porco criado no quintal, e dividir entre os vizinhos pedaços de carne, na designação local: o “guisado”, “a folha” etc. Afirmam também, que a recíproca sempre acontecia: assim, ao longo do ano todas as famílias do bairro comiam a carne do porco criada pelos outros membros do bairro. Nesse aspecto minha proposta de pesquisa buscou dialogar e se embasar na teoria da dádiva de Marcel Mauss (cf. MAUSS, 2015). Entendendo e compreendendo a racionalidade da dádiva presente nessas relações e nesses laços, pois esta se manifesta e está configurada no “dar”, no “receber” e no “retribuir” em um contexto de relações sociais e interpessoais profundamente marcada pela

reciprocidade e pelo associativismo baseados não na ideia da dádiva como troca, mas na dádiva como reciprocidade, que se supõe a preocupação com o outro.

A coleta de sempre-vivas e flores do campo, assim como o garimpo, era uma das formas de ocupação secundária desses lavradores. A coleta era feita entre março e maio, o comprador sempre ia à comunidade buscar, e o pagamento sempre foi feito em dinheiro. Assim, o diamante como a sempre-vivas constituíram-se importantes meios de ter acesso ao dinheiro pelos moradores do bairro. Essa atividade ainda é realizada por muitas famílias e os lugares de coleta estão situados no seu entorno.

Em relação a sua integração com a região circundante e conseqüentemente com a sociedade global, os moradores do bairro sempre estiveram mais integrados com os bairros rurais de São Gonçalo do Rio das Pedras e Capivarí. Há relatos de idas constantes a cidade do Serro, nesse caso, vencer as distâncias a cavalo ou a pé eram os meios mais comuns. As relações comerciais ocorriam, sobretudo, por meio de produtos derivados da mandioca como a goma e a farinha. A goma era o principal produto comercializado. Também a sempre-vivas, as flores do campo e o próprio diamante, mesmo que escasso, eram produtos que integravam o bairro na sociedade global. Dona Amada Correia relata que: “às vezes meu marido estava levando uma carga de goma para vender em São Gonçalo e encontrava com duas ou três pessoas com saco na cabeça levando goma a pé para vender em São Gonçalo também” (entrevista, 27/01/2018). Enquanto consumidores em relação a região a população local, com o dinheiro da venda de seus produtos, adquiria sal, gordura, tecido, ferramenta, toucinho e macarrão.

O isolamento em relação ao mundo externo nunca existiu para os moradores da Jacutinga, sendo comum esse comércio de pequenos excedentes do quintal, da horta, da lavoura, dos derivados da mandioca, do diamante e das flores do campo com outras comunidades e até com a cidade do Serro. Hoje a produção de goma é menor, assim como as lavouras de mandioca, milho e feijão. O garimpo quase não é praticado, sendo a coleta de sempre-vivas ainda realizada por muitas famílias. As lavouras de subsistência produzem menos atualmente e como a maioria dos moradores são camponeses lavradores, a colheita menor, e as necessidades de consumo e subsistência têm provocado no bairro a migração de jovens e alguns chefes de família para trabalhar na região de Curvelo-MG na produção de maracujá e com rebanho bovino.

O Espaço do Comestível e o Sistema Alimentar

A comunidade da Jacutinga está localizada na Bacia Hidrográfica do Rio Doce, em uma parte bem elevada do interflúvio que divide esta bacia com a do Rio Jequitinhonha. O bioma que predomina é o campo rupestre, sendo comum nas margens dos córregos a existência de mata ciliar. Pelo fato de estar localizado em uma área de transição, próximo ao limite com o Condado, aparece um trecho pequeno com mata tropical semidecídua.

A Jacutinga, como já mencionado, não possuía um núcleo adensado, todas as famílias eram compostas por camponeses lavradores, pequenos proprietários que se dedicavam a agricultura de subsistência. A coleta de sempre-vivas e o garimpo também eram atividades praticadas pelos seus moradores, porém, eram exercidas de forma secundária. Na comunidade a estratificação social era mínima e todas as famílias tinham acesso aos quatro espaços produtivos. Geralmente, a horta, o quintal e a lavoura, pertenciam a cada uma das unidades familiar como propriedade privada. As áreas de campo rupestres ou mesmo a mata, estas, eram de uso e posse comum.

Em relação à lavoura, esse espaço era destinado a produção de mandioca, milho e feijão. Como o solo predominante na localidade não é propício para a agricultura, as lavouras que estavam situadas no fundo do vale possuíam as melhores reservas de solos férteis, aí aparece inclusive, algumas manchas de solo argiloso. Neste local o milho, o feijão, a cana e a mandioca se desenvolviam bem e a produção era satisfatória. Contudo, nas lavouras localizadas nas áreas de vertentes, a produção dos dois primeiros era menor, e somente a mandioca produzia bem.

Em relação às formas de manejo e as ferramentas utilizadas predominava o uso de instrumentos de trabalho tradicionais (foice, enxada, machado, facão) e práticas como a roçada, a queimada, o pousio e a coivara. Como o solo local não é propício para a agricultura, a dobra (segunda capina) era um procedimento realizado apenas nas áreas do fundo do vale. O pousio era uma prática recorrente no passado. Quanto às formas de ajuda mútua na lavoura, a troca de dias de serviço era comum, dessa prática participavam pessoas de ambos os sexos e de diversas idades. Os entrevistados relataram que não era comum a prática de mutirão na Jacutinga. Somente uma entrevistada relatou a existência de mutirão na lavoura de parceria no bairro do Condado no período de sua infância (Dona Elsa Cunha, 83 anos).

Da lavoura para a dieta alimentar os moradores produziam milho, feijão, mandioca, abóbora, batata, batata-doce e quiabo. O milho e o feijão muitas vezes eram plantados na

forma de parceria no bairro do Condado. As melhores reservas de solo massapê existentes nesse local e a disponibilidade do fazendeiro contribuíam para esse processo. Assim, era comum uma parte do ano as famílias trabalharem em suas glebas na lavoura de mandioca, milho e feijão na Jacutinga e no Condado na lavoura de parceria de milho e feijão. Como já mencionado, sobre esses dois produtos era cobrado o arrendo. O angu de fubá e o angu branco de farinha eram a base do cardápio do almoço e do jantar. O feijão era consumido cotidianamente somente no período mais próximo a colheita. Na lavoura eram cultivadas também as “misturas”, como a abóbora, o quiabo, a batata-doce, a batatinha, gêneros que complementavam as refeições do almoço e do jantar das famílias da localidade. Era comum plantar três tipos de feijão; o “Pé de milho”, o “Feijão da Seca” e o “Feijão das Águas”.

A mandioca, por ser uma espécie que melhor se adaptou ao meio, além de importante fonte de alimentação, também era uma fonte de renda. Na Jacutinga ela era consumida na forma de farinha, cozida, polvilho e goma. Como a produção era bastante, esta gerava um excedente que era comercializado, sobretudo, na forma de goma e de farinha de mandioca. Segundo os entrevistados a venda destes dois itens era feita principalmente em São Gonçalo do Rio das Pedras e Milho Verde. Por meio desse comércio, os moradores adquiriam produtos importantes em sua dieta e que não eram produzidos no bairro, ou, se produzido, não abastecia a família o ano todo. Como o sal, o toucinho, macarrão, arroz e banha.

Para o café da manhã também alguns produtos da lavoura eram destinados, uma vez que era costume comer mandioca cozida, fubá suado, angu doce, angu branco e batata-doce nessa refeição. Na Jacutinga era comum quatro refeições diárias: às cinco horas o café da manhã, “desjejum”, ou “tira jejum”; o almoço às dez, a merenda às treze e o jantar às dezessete. Quanto ao fubá na comunidade havia três moinhos e a relação com o dono destes para obter o fubá era na forma de maquia. Era uma característica comum a todas as famílias a produção de farinha de mandioca e goma. Esta última atividade geralmente tinha sua unidade de beneficiamento instalada dentro do quintal. Também era comum a troca de dias de serviço entre famílias, sobretudo mulheres e filhos, na produção de farinha de mandioca.

O quintal também possuía a denominação de terreiro, nele eram cultivadas frutas como laranja, manga, goiaba, banana, mamão e cana. Também estavam aí plantados chuchu, cana, urucum, ora-pro-nóbis, inhame, cará e café. Para a dieta alimentar no que se refere ao café da manhã, neste quintal eram produzidos inhame e cará, que eram

consumidos cozidos. O café e a cana ainda integravam essa refeição, era costume o consumo do caldo da cana moído, fervido e misturado ao café. Não era comum o hábito de consumir açúcar antigamente (década de 1970). Quanto às frutas estas obedeciam aos ciclos das estações do ano para produzir, abastecendo a família camponesa ao longo de todo o ano. O período da produção de manga, abacate, banana, laranja, goiaba, é sempre lembrado como época de fartura, funcionando assim como importante complemento alimentar. Vale ressaltar que foi muito mencionado o angu de banana-verde como sendo um alimento muito consumido, principalmente em períodos de escassez.

No quintal eram criados o porco e a galinha. Do primeiro era obtida a carne que era consumida como “mistura”, não sendo comum o seu consumo no cotidiano. Já a gordura e o toucinho eram a base do preparo e itens que integravam o cardápio do almoço e do jantar. Na localidade era comum a distribuição de pedaço de carne de porco e toucinho com os vizinhos e familiares, sendo essa umas das vias de obtenção desse gênero no passado. O consumo de carne de porco assim como a de boi era esporádico, alias do boi era comum o consumo somente de partes menos nobres como bucho, fato, osso. Estes pedaços eram adquiridos de tropeiros que circulavam e comercializavam na região. Os entrevistados mencionaram ser comum no passado o consumo de angu de milho ou de farinha misturado ao osso de boi.

Neste espaço estava situado o galinheiro, deste vinha a carne e, sobretudo o ovo que era consumido com mais frequência, sendo a carne consumida em ocasiões como aniversários e aos domingos. Não era comum o consumo de arroz no cotidiano, o arroz era denominado “arroz preto”, sendo a área plantada bem pequena. Quanto ao consumo de arroz e de macarrão, Dona Amada relata, “o arroz e o macarrão era comida de rico, depois é que virou comida de pobre” (entrevista, 27/01/2018).

A horta como espaço produtivo ofertava verduras e legumes para a dieta camponesa, nesta eram cultivadas espécies como a couve, alho, almeirão, tomate, serralha, repolho, cebola e cenoura branca. Todos esses gêneros eram consumidos na forma de “misturas”, a produção assim como os períodos de ocupação e trabalho nesse espaço variavam de acordo com as estações chuvosa e seca, sendo maior na época da seca. Quem trabalhava na horta eram as mulheres. As sementes e mudas tinham sua origem no próprio local. Todas as etapas de produção, técnicas e instrumentos aplicados no manejo eram semelhantes.

O campo e o mato constituíam importantes reservas de alimento para a família camponesa, deste espaço eram obtidas a caça, raízes, folhas e frutas consumidas pelos

moradores. As frutas mais comuns eram o quiabo da lapa, gabioba, murici, coco do mato e araçá. Raízes, caules e folhas como a caratinga, mangarito, samambaia, lobro lobrô, gondó e imbiruçu também eram extraídos neste espaço. De acordo com o entrevistado Aldair Lucio, de 62 anos, “a caratinga é uma planta do mato que já matou muito a fome dos meus pais quando eles moravam na Jacutinga” (entrevista, 18/12/2017). Os entrevistados afirmam também que era comum o consumo da samambaia e do gondó no cotidiano, principalmente acompanhando o angu, seja o de banana, seja o branco, feito de farinha.

Também deste espaço vinha a caça, por meio do mundel ou com cachorro, eram capturados a paca, coelho, jacú, rato do mato, pombão, preá, mocó, tatu, codorna entre outros animais e aves de pequeno porte. Dona Elsa Cunha afirma que seu pai tinha o hábito de constantemente armar mundel (armadilha indígena para capturar animais e aves) e capturar animais. Contudo, o consumo de carne proveniente da caça não era comum no cotidiano, mesmo que esporádico o consumo desta era um importante complemento alimentar. Vale mencionar que neste espaço estavam muitas ervas e plantas medicinais que eram utilizadas constantemente. O garimpo e a coleta de sempre-vivas, importantes formas de capitalização dos moradores do bairro, eram aí exercidas. Indiretamente do comércio do produto obtido nessas atividades era adquirido gêneros alimentícios não produzidos no bairro.

Analisando a dimensão do Espaço Social Alimentar (POULAIN e PROENÇA, 2003), o “Espaço da Diferenciação Social” (POULAIN e PROENÇA, 2003) no bairro não apresentava grande diferença uma vez que, a estratificação social era ínfima. Desse modo, as famílias apresentavam tanto o número de refeições como os itens do cardápio semelhantes. Quanto a dimensão da “Temporalidade Alimentar” (POULAIN e PROENÇA, 2003), o período das chuvas foi apontado como o de maior carência de alimentos. O fato da chuva intensa não permitir a caça, a pesca ou a coleta foi a resposta dos entrevistados quanto ao motivo.

Quanto às lembranças e percepções do passado em relação à alimentação, há períodos que lembram escassez e fartura. A coleta e produção de frutas ou a colheita do feijão e milho foram identificados como momentos de fartura. Porém, a maior parte do ano foi percebida como período de escassez e dificuldade na obtenção de alimento. Dona Amada relata que: “às vezes minha madrinha que morava na Chacrinha falava que ia vim visitar a gente, minha mãe ficava doida, porque num tinha às vezes nem pra gente comer, como ia fazer então pra ainda servir as visitas?” (entrevista, 27/01/2018).

A entrevistada afirma também que muitas pessoas trabalhavam pra outros fazendeiros, ou pessoas da região, sendo comum a remuneração em forma de gêneros alimentícios. Sua fala confirma essa realidade quando ela relata que: “aqui antes muita gente trabalhava pros outros o dia todo pra de tarde receber o pó pra levar pra casa” (Amada Correia, entrevista, 27/01/2018). O termo “pó” era usado para definir a remuneração recebida pelo trabalho em forma de fubá de milho e farinha de mandioca. O cotidiano das famílias camponesas da Jacutinga era organizado entorno de estratégias objetivando produzir e obter a subsistência do grupo familiar.

Espaço Social Alimentar

A Comunidade da Jacutinga pouco mudou nas últimas duas décadas. Ao analisarmos o espaço físico do bairro, podemos perceber que aumentaram o número de residências e estradas construídas recentemente, porém a quantidade é pequena. As novas casas estão situadas próximas às casas de membros da família como pais ou sogros. No período desta pesquisa, 2016/2018 duas novas casas surgiram. Ao todo, hoje residem no local trinta famílias, cento e quinze pessoas, e novos grupos familiares se originaram a partir da união de pessoas do próprio lugar. Todas as famílias se dedicam à pequena lavoura de subsistência como atividade principal, a coleta de sempre-vivas e flores do campo é desempenhada como atividade secundária e a quantidade de aposentados abrange cerca de 30% dos moradores.

Em relação às sociabilidades, o fechamento da escola em 2015 contribuiu para sua diminuição. Assim, um importante centro de convívio e reunião dos moradores do bairro foi extinto. O imóvel hoje encontra-se em precária condição de manutenção. Mesmo assim funciona como centro de reunião e atendimento médico. As janelas estão com os vidros quebrados, não possui água encanada e não existe manutenção por parte da prefeitura. Os moradores do bairro recorrem a Prefeitura Municipal do Serro constantemente buscando resolução para o problema, não havendo retorno por parte do poder público municipal.

Como não há comércio, igreja ou campo de futebol no bairro, nem mesmo uma associação, esse imóvel funcionou durante anos com diversas funções, como escola, posto de atendimento médico e local de reunião dos seus moradores. Com o fechamento da escola e a precária condição do prédio, esse é menos utilizado e parte das sociabilidades e

momentos de reuniões reduziram. Na casa dos moradores esses momentos ainda ocorrem.

Quanto a escola, os alunos cursam o primeiro ciclo de ensino fundamental em Capivari e o segundo ciclo dessa fase e o ensino médio em Milho Verde. As relações comerciais acontecem em Capivari e na cidade do Serro. Segundo os moradores a comunidade apresenta atualmente problemas como a falta de abastecimento adequado de água, ausência de escola, posto de saúde, abandono por parte do poder público municipal, estrada em condição precária, falta de emprego, migração de muitos pais de família e mais jovens, e ausência de um centro social e de campo de futebol. Problemas que interferem nas sociabilidades do bairro, restringindo as possibilidades de reunião e convívio social, o que obriga o deslocamento para ter acesso a esses serviços.

Na percepção de seus moradores a vida melhorou nas últimas décadas, desde a condição da moradia até o acesso à renda e ao consumo. Os programas sociais do governo, o aumento na oferta de trabalho remunerado (dentro ou fora do bairro), a aposentadoria dos moradores idosos, foram os fatores apontados pelos entrevistados como os responsáveis pela melhoria da qualidade de vida. Como já mencionado, a maioria das famílias estão ocupadas na pequena lavoura de subsistência.

Em relação ao Sistema Alimentar uma das primeiras mudanças identificadas e unânime entre os entrevistados é que hoje houve um aumento na quantidade e na variedade dos alimentos consumidos. O relato da entrevistada Elsa do Carmo Cunha deixa bem evidente a condição pretérita de como era a vida dos seus habitantes há meio século: “Antes nós só faltava comer as coisas bravas né, porque nessa época nós sofria muito, morava lá pros mato a fora. Nós comia quiabo da serra, cascava ele e punha na gordura” (entrevista, 28/01/2018).

Quanto à obtenção de alimentos, no passado, havia maior dependência em relação ao cultivo dos gêneros no quintal, na lavoura e na horta, assim como da coleta e da caça. O hábito na atualidade de as famílias não fazerem todas as preparações do jantar pode ser fruto dessa modificação. A escassez foi identificada como o motivo de toda comida ser refeita a cada nova refeição. A entrevistada Marina das Graças Correia Cunha, de 49 anos, afirma que a modificação nesse hábito está ligada ao fato de que, “o almoço sobra pra janta, porque hoje você traz as coisas com mais fartura. Você tem mais quantidade. Já faz a quantidade que dá pro almoço e pra janta. Faz mais macarrão, mais arroz, mais feijão. Faz pra sobrar, hoje tá tudo mais fácil” (entrevista, 29/01/2018).

Alguns alimentos permanecem nas refeições, outros não e novos alimentos foram introduzidos ao cardápio. No que se refere à frequência das refeições diárias no passado eram quatro, como mencionado anteriormente: “tira-jejum” às cinco ou seis horas, almoço às dez, merenda ao meio dia e “janta” às dezesseis ou dezessete horas. Em relação ao tira-jejum e a merenda ocorreram mudanças nos horários e nas definições, atualmente os moradores consomem essas refeições mais tarde e elas passaram a ser denominadas de café da manhã e café da tarde, respectivamente. Nessas refeições, no passado, eram consumidas as seguintes preparações: fubá suado, inhame, cará, batata-doce e mandioca cozidos, angu doce, banana assada e café com caldo de cana. O angu de banana-verde já não é mais consumido pelos moradores.

Estes alimentos eram produzidos na lavoura, no quintal e na horta. Hoje foram substituídos por subprodutos do trigo: pão, biscoito e bolacha, permanecendo o fubá suado e o café, porém este é feito com água e açúcar. A maior parte do café consumido é comprada e industrializada, e o açúcar, antes comida de rico, na atualidade é consumido com fartura. O café feito com caldo de cana fervido e espumado não faz parte do cotidiano, contudo permanece sendo consumido de maneira esporádica.

O almoço e o jantar mudaram em termos de quantidade e variedade. No passado a base dessas refeições eram angu, feijão e uma “mistura”, sendo que o número de panelas e a quantidade de cada item era pequena. Atualmente, o arroz e o feijão são a base dessas refeições. O arroz e o macarrão considerados no passado como comida de rico, passaram a ser consumidos de maneira usual, sobretudo o primeiro que é consumido diariamente. Uma entrevistada relatou que mesmo a família sendo grande, o pai tinha o costume de ir ao Serro e comprar apenas dois quilos de arroz que eram consumidos pela família no decorrer de um mês. O angu permanece integrando essas refeições, porém a quantidade preparada é menor.

O consumo de verduras ou legumes e de uma carne ou ovo, é comum nessas refeições. Assim, arroz, feijão, carne, legumes, angu, e macarrão, integram o cardápio cotidiano. Entre esses itens cada vez mais, nessas últimas décadas, os alimentos produzidos ou coletados são em menor quantidade, sendo maior a aquisição de alimentos processados pelas indústrias alimentícias.

As lavouras de parceria no Condado já não são cultivadas pelos moradores da Jacutinga há cerca de vinte anos. A sucessão de herdeiros, assim como a expansão das áreas de pastagem com capim braquiara foram as principais causas da extinção dessa forma de produção. Como o solo local é arenoso, o volume de feijão e milho produzido e

consequentemente consumido diminuiu. Em termos de quantidade de consumo desses itens, ele aumentou. Contudo, são de origem industrializada, visto que a sua produtividade, assim como a área plantada reduziram.

Quando as lavouras de milho e feijão no sistema de parceria no Condado deixaram de serem cultivadas há cerca de duas décadas, além dessa forma de produção ter deixado de ser praticada, algumas formas de ajuda mútua como o mutirão e a troca de dias de serviço foram afetadas. A primeira já não é praticada na lavoura de arrendo no Condado há muitos anos, já a segunda, a troca de dias de serviço, permanece.

A troca de dias de serviço ainda acontece entre vizinhos e parentes próximos, apesar de haver menor frequência. O tamanho das áreas de cultivo de milho e feijão diminuíram, e como as roças de arrendo não existem mais, a produção e consequentemente o consumo desses gêneros e seus derivados diminuíram.

Quanto a mandioca, ainda é comum o cultivo de lavouras no bairro, assim como a produção de farinha. Nessas duas atividades a troca de dias de serviço ainda é praticada. Em relação ao passado, tanto as áreas com cultivo de mandioca, quanto à quantidade de farinha e goma produzida diminuíram. Marina das Graças Correia Cunha relata que, “hoje é assim, eu faço a farinha na casa dela [cunhada], se eu tô lá, ela vai me ajuda, os filhos dela vai. Quando ela tá fazendo a farinha dela, eu vou ajudar ela, meus filhos vão lá ajudar” (entrevista, 29/01/2018).

Nesse relato fica evidente a lógica dessa forma de ajuda mútua dentro contexto de produção do camponês lavrador, sobretudo quando há necessidade de maior número de pessoas para desempenhar uma função. É importante ressaltar que tanto a mandioca, quanto os seus derivados como a farinha são importantes itens que integram as refeições dos moradores da comunidade.

Quanto às misturas, na atualidade, o consumo de verduras provenientes da horta como couve, alface, almeirão, cebolinha, mostarda, serralha, salsa, tomate, aumentou. No quintal o chuchu, urucum, inhame, cará e batata-doce, ainda são cultivados e consumidos pelos moradores. Nesses quintais também são produzidas frutas como o abacate, banana, manga, goiaba, laranja, limão, que ainda permanecem como importante complemento alimentar. A cana ainda é cultivada nesse espaço, sendo parte para produzir garapa e parte para alimentar animais no período da seca. A área cultivada é pequena. O consumo de angu de banana e de angu branco não é mais comum entre os moradores como no passado.

O consumo de carne passou a ser um hábito cotidiano no almoço e no jantar, sobretudo no primeiro. Enquanto no passado o consumo ocorria de maneira esporádica, sendo comum o consumo de carnes menos nobres e de ossos, atualmente seu consumo aumentou em quantidade, come-se as partes mais nobres e aquelas comuns no passado como fígado, fígado e úbere não estão mais presentes nas refeições de maneira usual. O consumo de ovo e de carne de galinha caipira permanece, sendo o primeiro mais consumido no cotidiano. Tanto o consumo do ovo, quanto a carne de frango de granja também aumentaram, fato que não existia no passado. O porco ainda é criado em quase todas as casas, no quintal, e o costume de dividir o guisado permanece, principalmente entre parentes e vizinhos próximos. O consumo da gordura do porco faz parte do cotidiano de todos os entrevistados, o que constitui uma permanência. Nessas sociabilidades como a troca de dias de serviço e do guisado é que os laços de parentesco e vizinhança são mais evidentes no presente. As trocas de frutas, sementes, mudas, verduras e alimentos ainda acontecem, principalmente entre os moradores mais próximos.

A horta, o quintal e a lavoura são espaços onde os saberes, fazeres e técnicas ainda persistem na produção do alimento, embora algumas mudanças venham ocorrendo. Hoje o costume é colocar adubo ao plantar e muitos plantam o milho híbrido. Novas espécies foram incorporadas a esses espaços, como acerola, abacaxi, eucalipto, ameixa, rúcula e brócolis. O eucalipto enquanto lavoura existe há cerca de dez anos e ocupa três espaços descontínuos do bairro. Estas áreas não pertencem a moradores locais e a produção objetiva a produção de carvão vegetal. De maneira esporádica essa lavoura gera emprego remunerado. O abacaxi constitui um outro gênero que vem sendo plantado por três famílias há três anos. Quando chove de maneira regular, sua produção é satisfatória. Essa produção é destinada ao consumo familiar e ao comércio. Metade das famílias da comunidade possui um pequeno rebanho bovino, criado no campo rupestre a solta. A criação é destinada a produção de leite e ao corte, porém, é inexpressiva.

O campo e a mata foram os espaços que mais deixaram de oferecer alimento para a dieta local. Espécies como a caratinga, gondó, lobro lobrô, quiabo da lapa, mangarito, samambaia, imbiruçu não são mais consumidas. O hábito de caçar também não mais existe e espécies como paca, preá, coelho, tatu, rato do mato, codorna, não mais fazem parte da dieta alimentar. No geral, os moradores da Jacutinga consomem menos gêneros dos espaços naturais como o campo e a mata, e mesmo da lavoura do que no passado.

Os moradores entrevistados foram unânimes em afirmar, também, que hoje as áreas de lavouras e a produção de milho, feijão, mandioca e cana são menores. Os motivos mais

apontados foram as mudanças climáticas e a infertilidade do solo: “Hoje a gente planta mais é mandiocal. O milho e o feijão planta pouco. Mas não chega a dá por causa da terra. A terra aqui é muito fraca. Também o tempo mudou muito, quase não chove mais. Junta terra ruim, não chove, não tem como a planta dá”. (Marina das Graças Correia Cunha, entrevista, 29/01/2018). A falta de chuva, sua inconstância, assim como seu atraso e diminuição, foram fenômenos identificados por todos os entrevistados. “Terra cansada”, “terra fraca” foram expressões comuns ao fazerem referência a capacidade do solo em produzir.

Essas foram as duas causas apontadas como as responsáveis pela diminuição das áreas de plantio. Os entrevistados relataram também que a terra está cansada porque não é mais costume fazer o pousio e plantar em novas áreas. Como toda a área está na Área de Proteção Ambiental (APA) “Água das Vertentes”, é proibido a limpeza e queima de novas áreas para novas lavouras. Essa proibição impede o pousio das áreas de lavoura. Como essas são cultivadas anualmente, a fertilidade do solo tem diminuído uma vez que o solo arenoso não é propício para esse tipo de cultivo, sobretudo durante um longo período, motivo pelo qual está ocorrendo essa rápida degradação. Mesmo os quintais dão mostras da infertilidade do solo, por meio da queda na produção. Esses fatores têm influenciado na estruturação do Espaço do Comestível e no Sistema Alimentar do bairro.

Muitos entrevistados identificam que o alimento comprado tem produtos químicos que acarretam em mal para a saúde humana. Também classificam o cultivado como mais saboroso e de melhor qualidade. Ao comparar a comida do passado como a do presente, a fala do Senhor Milton Severino, retrata a opinião dos moradores da comunidade: “Antes comia pouco e alimentava muito. Hoje come muito e alimenta pouco” (entrevista, 29/01/2018). Ou seja, a fartura e a quantidade de alimentos disponíveis para o consumo é maior, mas a comida sustenta menos. Nas entrevistas esta comparação aparecia se referindo ao fubá suado e à gordura de porco.

Conclusão

Na Jacutinga todas as famílias estão ocupadas atualmente na pequena lavoura de subsistência, embora o tamanho da roça tenha diminuído, a terra está aumentando sua infertilidade e a produção tenha reduzido em quantidade colhida. O espaço do comestível foi reduzido em diversidade e quantidade do consumido como alimento, principalmente em relação aos gêneros obtidos nos ambientes naturais como o campo e o mato.

Nas lavouras, relações de trabalho como a troca de dias de serviço ainda permanecem. Já os mutirões não acontecem mais nesse espaço há muitos anos assim como as lavouras no sistema de parceria não existem mais. A proibição do pousio e da formação de novas áreas de cultivo foram problemas apontados como sendo as causas da crescente infertilidade do solo. Uma parte da área do bairro está localizada dentro da APA “Água das Vertentes”. Unidade de conservação sob gestão do IEF- MG (Instituto Estadual de Floresta do Estado de Minas Gerais).

As consequências desse processo, como a diminuição do consumo de derivados do milho e do feijão plantados nessas lavouras, assim como de vegetais como a abóbora, batata-doce, mandioca, batatinha, jiló, quiabo, são comuns no presente. Os alimentos base do almoço e do jantar se modificaram; hoje o arroz e o feijão assumiram essa função. O consumo do angu foi reduzido, passando a compor a “mistura”. A quantidade e variedade de alimentos que compõem o cardápio do almoço e do jantar ampliaram. Essas mudanças foram percebidas como positivas pelos moradores do bairro e identificadas como melhoria na qualidade de vida. O consumo de carne passou a ser diário, e ainda é hábito entre as famílias o consumo de gordura de porco. Na Jacutinga o uso da gordura de porco no preparo das refeições permanece.

Entre os espaços produtivos, a horta e o quintal são os que mais se assemelham a uma condição passada de produção e obtenção do alimento. Nesse espaço as permanências estão presentes na sua gestão, nas sociabilidades assim como nos fazeres e saberes empregados no seu uso e reprodução.

Nas últimas três décadas, houve diminuição da quantidade de alimentos cultivados ou coletados na lavoura, na horta, no quintal, no campo, no cerrado e no mato. Em contrapartida, o consumo de alimentos industrializados e adquiridos no comércio ampliou-se. Para os entrevistados o alimento adquirido no comércio é de qualidade inferior, faz mal à saúde, pois se utiliza muito produto químico durante a sua produção.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Plantar, colher, comer: um estudo sobre o campesinato goiano*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Os caipiras de São Paulo*. São Paulo: Ed Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A partilha da vida*. Taubaté: GEIC, Cabral, 1995.

CANDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1979.

MACIEL, Maria. Eunice. Identidade cultural e alimentação. IN: CANESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. D. *Antropologia e nutrição: um diálogo possível*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. Tradução: paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

POULAIN, Jean-Pierre; PROENÇA, Rossana Pacheco da Costa. *O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares*. Revista de Nutrição, v.16. n.3, p.245-256, 2003.

POULAIN, Jean-Pierre. *Sociologias da alimentação: os comedores e o espaço social alimentar*. Florianópolis: UFSC, 2004, 311 p.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. *Bairros rurais*. Paulistas. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1973.

QUEIROZ, Maria. Isaura Pereira. *O campesinato brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. 4 ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

WOORTMANN, Ellen F. O sítio camponês. In: *Anuário Antropológico 81*. Brasília/Rio de Janeiro: EdUnB/Tempo Brasileiro, 1983.

WOORTMANN, Ellen. Memória Alimentar: prescrições e proscricões. In: WOORTMANN, Ellen & CAVIGNAC, Julie (orgs.) *Ensaio sobre Antropologia da alimentação: saberes, dinâmicas e patrimônio*. Natal: EDUFRN. 2016 p.55-88.

Recebido em 28 de março de 2021

Aceito em 05 de julho de 2021

Moda e Economia Solidária: um estudo do projeto “Casa Verde – IVERT” de Barbacena, Minas Gerais, Brasil

Glauber Soares Junior

Mestrando em Economia Doméstica pelo PPGED/UFV

Fabiano Eloy Atílio Batista

Doutorando em Economia Doméstica pelo PPGED/UFV

Ítalo José de Medeiros Dantas

Mestrando em Design pela PPGDESIGN/UFCG

RESUMO

Tem-se como intuito analisar como a Economia Solidária e a Moda podem dialogar, utilizando como contexto o projeto “Casa Verde IVERT”, fundamentado na cidade de Minas Gerais, Barbacena. Inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica. Sequencialmente, foi realizado um estudo de caso sobre o projeto através de entrevistas online e aplicação de questionários com participantes ou antigos integrantes do projeto e os dados foram examinados através de uma análise de conteúdo. Destaca-se que a maioria dos participantes são mulheres, que se autodeclararam pretas ou pardas e que possuem ensino superior completo. A casa funciona como uma “incubadora”, onde são desenvolvidas diferentes atividades que promovem a interação entre artistas, artesãos, pequenos produtores e profissionais interessados na busca pelo fortalecimento de uma ação coletiva. Por fim, destaca-se que Moda e Economia Solidária estão sendo inter-relacionadas, propiciando o consumo consciente e a elevação do ciclo de vida de produtos, principalmente através de trocas.

Palavras-chave: Antropologia social; Casa Verde IVERT; Economia Solidária; Moda Sustentável.

Fashion and Solidarity Economy: a study of the “Casa Verde - IVERT” project in Barbacena, Minas Gerais, Brazil

ABSTRACT

The aim is to analyze how Solidarity Economy and fashion can dialogue, using as a context the project “Casa Verde IVERT”, based in the city of Minas Gerais, Barbacena. Initially, a bibliographic research was conducted. Sequentially, a case study about the project was conducted through online interviews and application of questionnaires with participants or former members of the project. The data were examined through content analysis. It should be noted that most of the participants are women, self-declared black or mixed race, and have pursued higher education. The house functions as an “incubator”, where different activities are developed to promote interaction between artists, artisans, small producers and professionals interested in strengthening collective action. Finally, it should be noted that fashion and the Solidarity Economy are becoming interrelated, providing a conscious consumption and the elevation of the life cycle of products, mainly through exchanges.

Keywords: Social Anthropology; Casa Verde IVERT; Solidarity Economy; Sustainable Fashion.

Moda y Economía Solidaria: estudio del proyecto “Casa Verde - IVERT” de Barbacena, Minas Gerais, Brasil

RESUMEN

Se pretende analizar cómo la Economía Solidaria y la Moda pueden dialogar, utilizando como contexto el proyecto “Casa Verde IVERT”, con sede en la ciudad de Minas Gerais, Barbacena. Inicialmente se realizó una investigación bibliográfica. Secuencialmente, se llevó a cabo un estudio de caso del proyecto a través de entrevistas online y aplicación de cuestionarios con los participantes o antiguos miembros del proyecto. Los datos fueron examinados mediante un análisis de contenido. Cabe destacar que la mayoría de los participantes son mujeres, que se autodeclaran negras o mestizas y que han cursado estudios superiores. La casa funciona como una “incubadora”, donde se desarrollan diferentes actividades que promueven la interacción entre artistas, artesanos, pequeños productores y profesionales interesados en la búsqueda del fortalecimiento de una acción colectiva. Finalmente, se destaca que la Moda y la Economía Solidaria se están interrelacionando, proporcionando un consumo consciente y la elevación del ciclo de vida de los productos, principalmente a través de los intercambios.

Palabras clave: Antropología Social; Casa Verde IVERT; Economía Solidaria; Moda Sostenible.

Introdução

A indústria da Moda abarca estudos de campos distintos. Existem pesquisas que relacionam a Moda com questões sociológicas, antropológicas, econômicas e ambientais (ver REFOSCO; MAZZOTTI; SOTORIVA; BROEGA, 2011; BERLIM, 2012; NUNES, 2016; SCHULTE, 2018; PAIXÃO, 2019; PAIXÃO; KANAMARU, 2020). Por poder ser compreendida de acordo com variadas óticas, e por movimentar um grande valor monetário anualmente – segundo a ABIT (2020), em 2019 a cadeia têxtil e de confecção faturou R\$185,7 bilhões no mundo – tal indústria é evidenciada como uma das principais e mais importantes da economia no mundo. Contudo, a produção exagerada, o uso exacerbado de recursos naturais e o incentivo ao consumo desenfreado fazem com que essa indústria seja uma das mais poluentes do planeta (BERLIM, 2012).

Por meio de ações coletivas e colaborativas fundamentadas pela perspectiva da Economia Solidária tem-se a possibilidade de serem desenvolvidas práticas que são sustentáveis – podendo-se citar o exemplo de feiras onde peças do vestuário inutilizadas são trocadas por outras – e que ajudam no desenvolvimento de um senso crítico em relação ao consumo exagerado, auxiliando por consequência na diminuição dos impactos da Moda no meio ambiente.

Em certa medida, a sociedade tem sido convocada a repensar uma série de valores sociais e morais, oriundos do sistema capitalista, buscando construir um mundo melhor pautado na valorização do meio ambiente, do bem-estar dos mais variados atores sociais, entre outras instâncias da vida. Tem-se, portanto, na Economia Solidária um modelo que oportuniza a igualdade entre os membros da sociedade, deixando-a menos competitiva e que respeita as novas visões de mundo que a sociedade demanda (SINGER, 2001; PAIXÃO; KANAMARU, 2020).

Esse modelo de produção que vem ganhado cada vez mais espaço, denominado Economia Solidária, oportuniza em seus pilares os novos valores que a sociedade vem demandando, tais como: igualdade, cooperação, inserção de pessoas na produção e na vida social, trocas e aprendizagem entre os mais diversos atores, dentre múltiplos outros mecanismos potencializados. No caso da indústria têxtil e de Moda no Brasil, observa-se que existem cooperativas de confecção de vestuário fundamentadas pelo conceito da solidariedade, onde pessoas desempregadas possuem a chance de ingressar no mercado de trabalho. A Economia Solidária é apontada como um modelo que melhor aplica o conceito de sustentabilidade, na medida em que o foco não é distribuído diretamente nos produtos, mas sim nas pessoas e no seu trabalho (SINGER, 2001; 2008; PAIXÃO, 2019;

PAIXÃO; KANAMARU, 2020). Nessa lógica, a Economia Solidária é uma possibilidade de aderir a práticas que são sustentáveis e que podem auxiliar na diminuição dos impactos da Moda no meio ambiente.

Para Paul Singer (2008), podemos compreender a Solidária como um sistema onde os meios de produção são de posse coletiva dos atores que dele usufruem, ou seja, nesse modelo utiliza-se a prática de autogestão, por meio da qual cada empreendedor tem direitos e deveres e ambos são proprietários de tudo, dividindo os lucros e prejuízos.

Nessa perspectiva, foi utilizado como contexto específico o caso do projeto “Casa Verde IVERT – Instituto socioambiental das Vertentes”, realizado na cidade de Barbacena, município do interior de Minas Gerais. Trata-se de um projeto independente e autônomo que visa o fortalecimento da Economia Solidária em Barbacena e região. A Casa funciona como uma espécie de “incubadora” em que são desenvolvidas atividades que promovem o conhecimento entre artistas, artesãos, terapeutas, pequenos produtores e demais profissionais interessados em busca, não apenas pelo crescimento pessoal, mas também pelo fortalecimento de uma ação coletiva.

O objetivo da pesquisa foi o de analisar como a Economia Solidária e a Moda podem dialogar, na perspectiva de existirem ações organizadas e geridas pelos próprios participantes onde peças de vestuário são trocadas, ressignificando seu uso e elevando seu ciclo de vida. Assim, utilizou-se como contexto específico o caso do projeto fundamentado em Barbacena. Em síntese, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritivo-exploratória. Em um primeiro momento, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, possibilitando uma visão macro em relação à temática. Sequencialmente, foi realizado um estudo de caso do projeto, através de entrevistas com os organizadores, que foram realizadas online, com base no método informal. Também foram aplicados questionários com perguntas estruturadas, a 15 participantes ou antigos integrantes do ambiente. Os dados foram examinados através de uma análise de conteúdo.

Este artigo, para além dessa introdução e das considerações finais, foi estruturado em três seções. A primeira apresenta o referencial teórico constituído das principais categorias abordadas, sendo essas: Economia Solidária e Consumo Consciente e suas imbricações com a Moda. A segunda seção traz a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, na terceira seção, são apresentadas as análises dos resultados coletados através da pesquisa de campo.

Economia Solidária e Moda num contexto do Consumo Consciente e sustentável: um diálogo fundamental

A Economia Solidária estabelece vias que reconfiguram a economia, colocando em centralidade as pessoas e o meio ambiente e se opondo ao crescimento que explora o trabalho em prol de lucros privados. A Economia Solidária é um movimento que busca pela concepção de um meio justo e sustentável e vem ocorrendo em quase todos os países do mundo. Trata-se de um ecossistema de práticas já existentes – trabalho coletivo, solidariedade, equidade, cooperação, democracia participativa, sustentabilidade, mutualismo e pluralismo – conectadas, em que há uma tentativa de se constituir uma alternativa econômica para as pessoas que precisam e querem integrá-la (KAWANO, 2018).

Para Jean-Louis Laville (2010), o movimento de Economia Solidária surge em contextos distintos, possuindo grande variedade de práticas dentro de uma mesma sociedade. Iniciativas deste tipo tendem a ser políticas e econômicas, o que amplia e reconfigura a economia social, possibilitando ser tida como uma alternativa às sucessivas crises que permeiam o sistema capitalista. Segundo Emily Kawano (2018), a Economia Solidária tenta transformar o sistema capitalista, pautado no lucro – e outros sistemas autoritários – em um sistema que seja voltado para as pessoas e para o meio ambiente. Para isso, a Economia Solidária está em constante evolução e é composta por profissionais, acadêmicos, ativistas e defensores do meio ambiente. A Economia Solidária está presente em todos os setores da economia, monetizados ou não, formalizados ou informais.

Existe uma gama de tipologias no que diz respeito à Economia Solidária. Entre as possibilidades, estão: cooperativas de trabalhadores, cooperativas de produtores, coletivos voluntários, jardins comunitários, coletivos de autoempregados e trabalho de cuidado não remunerado. A motivação para a criação de projetos estabelecidos no conceito da Economia Solidária se dá por diversos fatores e pode-se destacar: a ideologia e as necessidades decorrentes de crises econômicas e ecológicas. Elucida-se que, na contemporaneidade, práticas de Economia Solidária nascem em muitos dos casos como respostas às crises advindas do neoliberalismo, da globalização e das rápidas mudanças tecnológicas – que geraram e geram grandes desigualdades sociopolíticas e econômicas, desempregos e subempregos (KAWANO, 2018).

O sentimento de individualismo atrelado à ânsia pela disputa faria com que uma sociedade que se pautasse apenas nesses conceitos como ordem, sucumbisse

efemeramente. Faz-se fundamental haver algum tipo de relação solidária, livre de interesses para um bom funcionamento da sociedade. A Economia Solidária possui tamanha importância, pois não apenas auxilia na geração de renda, mas, principalmente, insere e integra as pessoas participantes no mercado consumidor. Singer (2008) afere à Economia Solidária essa importância, pois, segundo ele, ela não se limita ao campo econômico, mas também atua na geração de sociabilidades, gerando por consequência uma melhoria na qualidade de vida dos membros que contribuem entre si.

Outro fato importante sobre a Economia Solidária é que ela é um modo de estar no mundo e um mecanismo que incentiva a produção e o consumo local (produzidos em uma determinada região) de uma maneira sustentável (na multiplicidade do termo). É, por finalidade, um movimento social de suma importância face o modelo capitalista, para uma sociedade emancipatória e que busca um desenvolvimento baseado no bem-estar social das comunidades e não nas grandes empresas (BERTUCCI; LIMA; TYGEL; NAGEM; AMORIM; SOUZA; KIRSCH; SILVA, 2010).

Nas últimas duas décadas, esses experimentos relacionados à economia adquiriram conhecimentos inovadores aplicados nos campos da produção, da sociedade e do meio ambiente. Muitas experiências foram fortalecidas, e essa nova forma de produção e de sociabilidade surgiu entre seus membros. Em todo o mundo, é crucial buscar a sobrevivência e buscar novas formas de experiência e educação coletivas. Pessoas em vulnerabilidade social estão formando uma nova interação social baseada nas formas objetivas de produção e geração de renda e na disseminação de novos valores culturais, sociais e ambientais (MORAIS; LANZA; SANTOS; PELANDA, 2011).

As organizações sociais e econômicas pautadas na solidariedade possuem como característica o fato de serem gerenciadas a partir de valores solidários, em que impera a coesão e não a competição. A Economia Solidária consiste em vários tipos de empreendimentos e associações voluntárias que oferecem benefícios econômicos aos seus atores sociais. O surgimento dessas empresas é uma resposta à demanda que o sistema dominante se recusa a atender (SINGER, 2001).

Segundo Luiz Gaiger (2003), as ações solidárias encontram-se em um momento de dualidade. Ao mesmo tempo em que evoluem, tais iniciativas ainda são muito frágeis no que tange às relações que existem entre si e com intermediários econômicos. Muitos empreendimentos solidários e entidades de crédito têm surgido nos últimos anos, no entanto, a maioria dessas iniciativas é apenas experimental, ou seja, possuem grande significado, mas não geram tanto impacto social. A fim de garantir continuidade e

reprodução de tais projetos, as iniciativas privadas têm a necessidade de resistir e se adaptar com as consequências indiretas que sofrerão do sistema capitalista. “As tentativas de romper o círculo, por meio de contatos, trazem reforço moral e político, mas carecem por hora de práticas efetivas de intercâmbio econômico, tanto mais quando envolvem segmentos e atores sociais diferentes” (GAIGER, 2003, p. 206).

Diante da evolução mecânica da indústria global, os hábitos de consumo de produtos de Moda também foram se modificando e assumindo características sociais que alinhavam o ser ao ter. Com isso, os empreendimentos passaram a enxergar apenas os lucros advindos desse sistema de industrialização rápida como uma área de crescimento mais veloz e efetiva, esquecendo não apenas dos problemas ambientais que se agravaram com o aumento da produção e do consumo, mas de questões éticas e de qualidade que perpassam por todos os pontos da cadeia produtiva (BARRIOS, 2012; SAPPER; PIZZATO; JACQUES; TEIXEIRA, 2018; SAPPER, 2018).

Na indústria da Moda, as dinâmicas da Economia Solidária extrapolam as relações produtivas e a perspectiva do consumidor também é observada como chave nesse processo. Neide Schulte e Lucas Rosa (2009, p. 590) expressam que “descobrir como fazer uma moda ‘ética’, mais adequada ao contexto do desenvolvimento ambientalmente sustentável, é o grande desafio do design de moda para o vestuário na era pós-moderna”. Como evidenciado, dentre outros fatores, o consumo rápido dos produtos de Moda é um dos principais responsáveis pela degradação do meio ambiente, da busca por exploração de recursos e dos seres humanos que fazem parte da cadeia produtiva.

O consumo consciente ganhou expressa atenção nos últimos anos quando começou a se falar cada vez mais sobre a necessidade de um pensamento sustentável dentro da indústria da Moda (REFOSCO, MAZZOTTI; SOTORIVA; BROEGA, 2011). No contexto da Economia Solidária, o consumo consciente se configura como uma válvula que interliga o produtor de Moda sustentável com os seus potenciais consumidores, pessoas que pensam ativamente na cadeia produtiva e como podem prover uma colaboração, realimentando o sistema. Essas atitudes garantem que através desse consumo local e estrategicamente pensado, a indústria da Moda seja obrigada a repensar suas ações sociais e produtivas. Segundo Lilia Kanan (2011, p. 619), “as práticas de consumo solidário são direcionadas pela preferência por produtos e serviços que não exploram trabalhadores e não agredem o meio ambiente”.

Um exemplo da relação que pode existir entre a Economia Solidária e a Moda – destacando não apenas a produção de Moda, mas a elevação do ciclo de vida de produtos

que já estão em circulação – pode ser compreendido através do evento ‘Brechó EcoSolidário’, que vem sendo realizado desde 2006 na cidade de Salvador no Estado da Bahia. Por meio deste evento, pode-se evidenciar que as ações sociais vêm se afirmando no que tange às inovações nas questões que se referem a ações coletivas, que são baseadas em muitos momentos, na criatividade de quem está participando. Os participantes de ações como esta contribuem na geração de costumes inovadores, e mesmo encontrando situações difíceis para sua manutenção, possibilitam que os inseridos cultivem qualidades subjetivas como a alegria e o engajamento (NUNES, 2016).

Em uma era dominada pela tecnologia e pela conectividade digital, ironicamente, o distanciamento social se torna cada dia mais uma realidade. A superficialidade líquida das relações cotidianas é comentada desde as palavras de Zygmunt Bauman (2007), discutindo os laços inter-humanos e as fragilidades que se interligam dentro dessas conexões; a partir disso, consegue-se adentrar em um debate que cerca os efeitos de confiança na contemporaneidade e no seu conseqüente enfraquecimento, onde tudo muda extremamente rápido e a busca pelo novo é constante.

Com a noção do restabelecimento e fortalecimento dos tipos de relações de confiança humana, tanto quanto a aproximação desses laços, a ideia de economia de compartilhamento (explicitada logo abaixo) é discutida através das ideias de Alexandre Silveira (2017, p. 146) como o desenvolvimento empreendedor em plataformas digitais, onde as pessoas ofertam produtos, serviços ou conteúdo, à medida que complementa como, “tais produtos ociosos tornam-se novamente funcionais e disponíveis, a partir da prática de aluguel, troca ou doação, sendo reutilizados novamente em escala”. A aproximação e o compartilhamento de experiências inter-humanas passam a ser uma realidade nesse contexto. Os principais exemplos comumente citados nesses tipos de discussões são os da empresa Uber e o Airbnb, que se tornaram companhias com características maiores, onde pessoas compartilham entre si um determinado produto ou serviço, à proporção que se obtém lucro a partir disso (DOIN, 2019).

Na Moda, essa ideia de economia de compartilhamento se explicita através das novas formas de uso e troca de artefatos de vestuário e joias, tendendo sempre ao caminho do slow fashion – moda lenta em tradução livre, sendo um movimento constituído por um “[...] repertório político-ideológico estritamente ligado às premissas da sustentabilidade social e ambiental e, também, organiza e expressa simultaneamente às críticas éticas e estéticas” (BERLIM, 2016, p. 11) – e do consumo ético e consciente, onde se desenvolve atualmente a noção de guarda-roupa compartilhado, com possibilidades de aluguel de um

produto por uma quantidade pré-determinada de horas por um valor menor do que custaria normalmente. Dessa maneira, consegue-se manter o pensamento de consumo, que consiste em sempre se estar em posse de uma peça nova, no entanto, sem consumir de maneira desenfreada e ilimitada, pensando de forma sustentável (GIMENEZ; CARVALHAES, 2016).

A noção de solução habilitante, soluções técnicas que intuem incentivar comunidades a colaborarem para atingir resultados benéficos (FREIRE; OLIVEIRA, 2017), vão ao encontro do conceito de economia de compartilhamento, pois aborda justamente essa troca de conhecimento entre indivíduos de uma comunidade em busca de soluções que sejam ao mesmo tempo criativas, inovadoras e úteis. Ou seja, o ponto central que ronda essas comunidades criativas compreende o desenvolvimento de soluções através de produtos ou processos que levarão os componentes de uma comunidade a produzirem soluções para si mesmas, facilitando suas vidas ou vivências naquele determinado ambiente. Em síntese, são as soluções de design partindo da própria comunidade (FREIRE; OLIVEIRA, 2017).

Nesse entremeio, o designer surge como um facilitador de todos os processos, organizando e desenvolvendo inovações que proporcionarão um ganho para aquele meio trabalhado, aplicando as mesmas metodologias de design já conhecidas pelo profissional (FREIRE; DEL GAUDIO; FRANZATO, 2016). O conceito de inovação versa exatamente sobre um produto ou processo com caráter de novidade dentro de um contexto sociocultural e tecnológico que, por sua vez, seja aplicado de maneira prática em uma realidade e se consiga obter resultados positivos e efetivos a partir disso (BAXTER, 2011). Aprofundando a discussão, a inovação pode ser discutida, observada e enquadrada através de três parâmetros: técnica, social e sociotécnica.

Com relação à inovação técnica ou tecnológica, compreende o surgimento de alternativas industriais para materiais ou processos que facilitam o desenvolvimento de novos produtos, tal como os tecidos tecnológicos que se conhecem na atualidade, com características impermeáveis (TORRES, 2018), ou produtos têxteis que protegem contra a proliferação do novo coronavírus. No que se refere à inovação social, configura-se enquanto todas aquelas que alteram as mudanças em práticas sociais e no desenvolvimento humano a partir de ações coletivas (MANZINI, 2007). Seu nicho visa o desenvolvimento da sociedade de modo geral e, não apenas determinados grupos de pessoas. Regina Okada e Lilyan Berlim (2014, p. 12) sugerem como exemplo o Núcleo Design do Bem, fundado a partir do Programa de Pós-Graduação em Design de Moda e Sustentabilidade dos

Institutos Superiores La Salle, que “tem como objetivo criar plataformas de pesquisa e de extensão adequando ideias criativas, fortalecendo serviços, processos inovadores, parcerias e experiências”.

No entanto, quando se discute as duas perspectivas dentro de um único movimento com potencial de inovação, percebe-se a sociotécnica como mudanças práticas e efetivas em setores específicos de aplicação, como exemplo setor alimentício, comunicações ou transportes, entendendo esse tipo de inovação como um novo paradigma (TORRES, 2017). Nesse universo, fundem-se ambos os lados de interesse e importância: o conhecimento técnico de material, tecnologia, recursos humanos, com suas respectivas aplicações socioculturais e pontos como leis e normas que regem aquele espaço (TORRES, 2018). Esse pensamento é valorizado por Pablo Torres (2017, p. S3037, tradução nossa) ao explicitar que “inovação sociotécnica implica em um processo de mudança da estrutura do sistema e relações entre os atores dentro do sistema”.

A participação das comunidades ou usuários, ou seja, de todos as partes interessadas que envolvem a criação do produto ou processo, apresenta-se como crucial para entender o planejamento estratégico, co-criativo e participativo. As perspectivas tradicionais não se categorizam como realidade no cenário contemporâneo de empreendedorismo, marketing e desenvolvimento de produtos ou processos, compreendendo uma importância crucial a percepção de todos os envolvidos para criação de valor (NASCIMENTO; MENEGHATTI; HUS; SILVA, 2019).

Metodologia

Para atingir os objetivos elencados – apresentados na seção de introdução – a presente pesquisa foi desenvolvida inicialmente através de varreduras teóricas (GIL, 2008), essencialmente relacionadas a categorias analíticas fundamentais como Economia Solidária e Consumo Consciente, Design e Impacto Sociais, dando ênfase a como essas áreas se intersectam com a Moda.

Após a consolidação das bases teóricas, a pesquisa foi direcionada para um estudo de caso referente ao projeto “Casa Verde IVERT”. O estudo de caso foi escolhido devido a esta metodologia proporcionar a geração de dados primários, possibilitando deter de uma visão micro em relação à realidade do fenômeno analisado. Para Babbie (2001), ao realizar um estudo de caso, o pesquisador procura descrever da forma mais abrangente possível a comunidade estudada e tenta determinar as inter-relações lógicas dos seus vários

componentes. A escolha pela utilização de tal método deu-se também pelo fato de que alguns autores de manuais de pesquisa científica (LAVILLE; DIONE, 1999; BECKER, 2007) atribuem ao estudo de caso a factibilidade da produção de pesquisas mais aprofundadas, possibilitando a concepção de análises de situações muito específicas e complexas.

O campo da pesquisa em decorrência do isolamento social causado pela pandemia de Covid-19 ocorreu de maneira online, entre os meses de abril de 2020 e janeiro de 2021. Durante a pesquisa de campo, foram organizadas entrevistas com as coordenadoras do projeto. As entrevistas foram concebidas no método informal, em que “[...] a entrevista é o menos estruturada possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados” (GIL, 2008, p. 111).

Além das entrevistas com as coordenadoras, foram aplicados questionários com oito perguntas estruturadas – que auxiliam na caracterização dos participantes e possibilitam compreender a realidade, importância e desafios enfrentados – a 15 membros ou pessoas que já integraram o projeto, com a finalidade de enriquecer a discussão, compreender as principais características dos participantes e tentar medir a relevância do projeto supracitado. Os questionários foram aplicados através do “Formulários Google”.

A pesquisa possui abordagem qualitativa de natureza descritivo-exploratória. O método para a composição da amostragem utilizada foi o da “bola de neve”, em que foram identificados os agentes considerados chaves para realização da pesquisa e estes indicaram outras pessoas, e assim sucessivamente (VINUTO, 2014). Importante destacar que foram enviados questionários a 20 pessoas, e, dentre esses, 15 foram respondidos. Para a análise dos dados coletados em campo, optou-se pela análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011).

A análise de conteúdo refere-se a uma técnica de tratamento de dados utilizados em pesquisas qualitativas – embora não se restrinja somente a estas – e de acordo com Laurence Bardin (2011, p.47), diz respeito a um conjunto de “[...] procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Portanto, trata-se de uma ferramenta utilizada para compreensão das construções e dos significados que os sujeitos exteriorizam em seus discursos.

Nessa pesquisa, através da aplicação do questionário, analisaram-se variáveis que possibilitaram caracterizar demograficamente os participantes – sexo, idade, raça/cor,

nível de escolaridade – além de categorias mais subjetivas que permitiram compreender as motivações que levam os participantes a optarem pela ação estudada, bem como entender como se dá suas participações para o pleno funcionamento do projeto.

“Casa Verde IVERT” e o incentivo ao consumo consciente

De acordo com as coordenadoras entrevistadas, originalmente, o projeto “Casa Verde IVERT” (Figura 1) foi desenvolvido como um Coworking – um modelo de trabalho que se baseia no compartilhamento de espaço e recursos – tendo como objetivo abarcar experiências de diversas áreas. Após um período o idealizador deixou a administração do projeto, e para que ele não fosse descontinuado, algumas pessoas envolvidas e o Instituto Socioambiental das Vertentes assumiram a coordenação. A ideia de desenvolver tal projeto surgiu da necessidade de se ter um espaço para divulgação de trabalhos na área de arte, educação e saúde holística.



Figura 1: Fachada da Casa Verde.

Fonte: <https://www.facebook.com/photo?fbid=3111793895571044&set=pcb.611745236137705>

A Casa Verde IVERT é mantida através do compartilhamento de despesas e receitas entre os participantes, o que nem sempre é possível, visto que o quantitativo de vendas, bem como o faturamento, pode se alterar mensalmente. Neste contexto, este é o maior desafio a ser enfrentado: manter um projeto de forma autônoma e independente, pois se trata de uma ação relativamente nova com aproximadamente dois anos e meio de funcionamento, já que foi fundamentada em setembro de 2017, e ainda há uma

rotatividade considerável entre os participantes. Uns vão, outros vêm, dentro dos próprios contatos proporcionados pelas atividades da Casa.

Em entrevista para o jornal “Barbacena Mais” (2019), Olivia Batista, uma das incentivadoras e mantenedoras do projeto, relata que ele promove uma conscientização em relação ao consumo exagerado de diversos produtos, inclusive, os de Moda. O projeto conta com a realização da intitulada “Feira Moderna” (Figura 2), sendo esta uma importante ferramenta, em que a orientação de sustentabilidade é voltada para a questão da redução do consumo, associado ao reaproveitamento e reciclagem de artigos (vestuário, calçados, bijuterias, utensílios domésticos, livros, entre outros objetos que se encontram em desuso).



Figura 2: Objetos vendidos/trocados em Feira da Casa Verde.

Fonte: <https://www.facebook.com/photo?fbid=3111808232236277&set=pcb.611745236137705>

Ainda, segundo Olívia, a feira funciona através da realização de trocas. Os participantes são convidados a desapegar de objetos que não são mais utilizados, trocando-os por outras peças de seus interesses. Além disso, ao final da feira, os interessados são convidados a participar de uma atração cultural e de um lanche compartilhado (BARBACENA MAIS, 2019). Além da “Feira Moderna”, de acordo com outros entrevistados, outra atividade importante do projeto é a “Feira de Produtos sem Veneno”, sendo inclusive, a única atividade que continuou funcionando em tempos de pandemia e quarentena. Nessa feira, pequenos agricultores têm a possibilidade de comercializar seus produtos.

O uso do ambiente público para realização de eventos e projetos comunitários, como uma feira de trocas, apresenta-se com muita relevância na contemporaneidade, na medida em que integra pessoas gerando sociabilidade, compartilhamento de experiências e vivências, entre outros aspectos. Nesse sentido, muitas questões estão sendo modificadas no que concerne a “excessos e escassez”. Dessa forma, essas ações coletivas vêm propiciando um pensamento mais crítico das pessoas no que diz respeito à procura por um modo de vida e de consumo com mais consciência e sustentabilidade (LISBOA, 2017).

O projeto permite a profissionais como produtores agroecológicos, professores de dança, musicistas, artistas, artesãos, entre outros, tenham uma oportunidade de desenvolver e expor seu trabalho buscando auferir rendimentos para sua sobrevivência bem como para a manutenção da Casa.

A “Casa Verde IVERT” no ponto de vista dos participantes

Como elucidado anteriormente – na seção que apresenta a metodologia da pesquisa – aplicou-se um questionário aos integrantes ou antigos participantes da ação estudada. No que tange às perguntas deste questionário, as três primeiras possibilitaram caracterizar demograficamente os respondentes em relação ao sexo, raça/cor e nível de escolaridade. No que diz respeito ao sexo dos participantes, evidencia-se que 80% são mulheres e 20% são homens, como é destacado na Fig. 3.

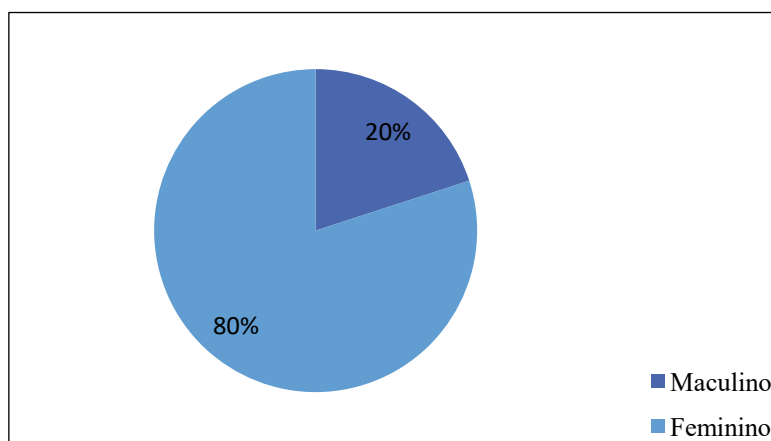


Figura 3: Participantes da Casa Verde por sexo. Fonte: dados da pesquisa (2021)

Como evidenciado por Oliveira (2008), há muito tempo, a mulher enfrenta situações difíceis no que tange ao trabalho, pois precisa enfrentar inúmeras formas de

desvalorizações, como a falta de emprego, as diferenças salariais em relação ao homem e a alocação em subempregos. Nesse sentido, a participação em entidades de Economia Solidária é tida como uma maneira de resilir a essas problemáticas, tendo em vista que este tipo de economia proporciona geração de renda de maneira autônoma, elevação da autoestima e participação democrática de todos os envolvidos.

A Economia Solidária se respalda também no conceito de equidade. Nessa ótica, esse tipo de economia faz oposição a todo tipo de opressão – racial, sexista, religiosa, cultural, entre outras. Os valores da Economia Solidária são formados muitas das vezes por movimentos sociais. Dessa forma, acredita-se que projetos estabelecidos através dessa perspectiva são criados para resistir e construir (KAWANO, 2018). Nessa circunstância, em relação à raça/cor dos participantes da ação estudada (Figura 4), 47% se autodeclaram pretos ou pardos, 46% se consideram brancos, enquanto 7% se declaram amarelos, caracterizando a inclusão e participação de perfis diferentes no projeto.

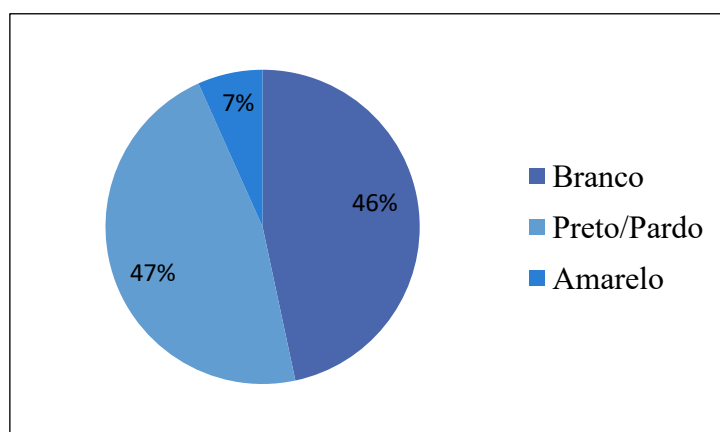


Figura 4: Participantes da Casa Verde por raça/cor. Fonte: dados da pesquisa (2021)

Quanto ao grau de escolaridade dos participantes da iniciativa estudada (Figura 5), tem-se destacado que a maioria possui ensino superior (53%). Sequencialmente, 40% possuem ensino médio e 7% ensino fundamental.

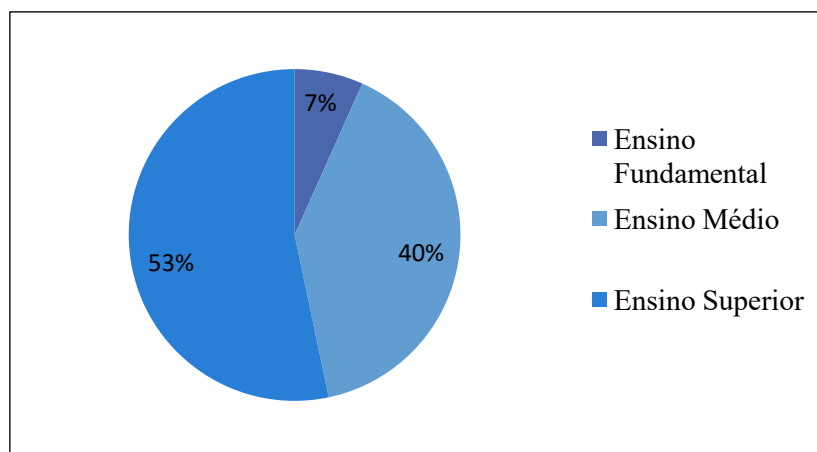


Figura 5: Participantes da Casa Verde por grau de escolaridade. Fonte: dados da pesquisa (2021).

A partir dos dados supracitados sobre o nível de escolaridade dos participantes podemos levantar, a princípio, três hipóteses, que não temos a pretensão de responder nesse estudo: a) há uma tendência de mudança no mercado de trabalho que não absorve os sujeitos com formação superior – em especial pela dita “remuneração elevada” desses profissionais, e estes buscam novos meios profissionais; b) os ambientes de trabalho, bem como as relações de trabalho se encontram precarizadas, e os profissionais com nível superior preferem ser donos de seus próprios negócios; c) participar desses empreendimentos coletivos tem se tornado uma prática de empreendedorismo alternativo mediante as diversas crises e instabilidades.

As cinco perguntas sequenciais presentes no questionário foram estabelecidas com a finalidade de medir a importância e as dificuldades de participar e de manter o projeto em vigência. Com base nisso, quanto à motivação de integrar ou de já ter feito parte do projeto, evidencia-se que muitas questões distintas foram apontadas pelos respondentes dos questionários. Assim, foram citadas como motivações: a oportunidade de comercializar produtos; conseguir trabalhar; reunir pessoas em prol de um mesmo objetivo; ter a oportunidade de construir relações interpessoais; a conscientização em relação ao consumo que o local proporciona; que a ação auxilia na participação de movimentos culturais e artísticos; por possibilitar que pequenos comerciantes vendam suas mercadorias; pela oferta de alimentos sem conservantes e mais saudáveis; e até mesmo por ser um local para continuar trabalhando após a aposentadoria.

A Casa Verde IVERT é uma ação que concentra muitas atividades distintas em um mesmo local e isso vai ao encontro das pesquisas de Kawano (2018), que apresenta a Economia Solidária como uma iniciativa plural. Nesse sentido, a Economia Solidária é

uma ação fixa, contudo, são apresentados caminhos distintos para um mesmo objetivo – o de gerar um local mais justo e sustentável. Em relação ao tipo de economia e tipo de produto que é comercializado na Casa, as respostas foram das mais variadas: Além de compartilhar o espaço para atividades do grupo, antes da pandemia, eram aplicados o Método Biodigital de Diagnóstico e Tratamento com Plantas Medicinais; forneciam almoço para os feirantes; eram comercializados objetos reciclados; comercialização de plantas ornamentais e alimentos no geral; comercialização de artesanatos locais; venda de roupas, calçados, peças em tie dye, sendo estas tingidas manualmente; realização de bazares etc. Ademais, fazem parte das ações oferecidas na Casa aulas de dança, propiciando que profissionais ofereçam além de produtos, seus serviços. Por fim, outra questão destacada foi a participação de voluntários que auxiliam na limpeza do local.

Com relação à importância que a ação tem no ponto de vista dos participantes, elucida-se que apesar das dificuldades enfrentadas – como a rotatividade dos participantes, o desafio de gestão e utilização do local de maneira compartilhada – o projeto de natureza socioambiental e cultural demonstra que a sustentabilidade através da Economia Solidária é possível. Nesse sentido, através da ação muitas pessoas possuem rendimentos conseguindo sustentar a si e suas famílias. Além da aquisição de renda, os participantes destacaram que: o projeto dá visibilidade aos produtos e serviços dos profissionais envolvidos; que a reunião de pessoas com os mesmos interesses torna o espaço propício para a sociabilidade; que a ação é importante para a sobrevivência da cultura local; que é essencial para o incentivo às práticas solidárias, consumo consciente, agroecologia e arte popular; que o espaço é receptivo com todos os que querem e precisam; que a ação auxilia no resgate da autoestima, através dos valores simples e culturais de uma comunidade, principalmente das mulheres.

Projetos fundamentados no conceito de Economia Solidária são estabelecidos de maneira coletiva e pautados no princípio da solidariedade (LEAL; RODRIGUES, 2018). Contudo, é de suma importância que seja entendido que o princípio de solidariedade que se aplica na Economia Solidária “[...] especifica-se pela solidariedade democrática, não se confundindo com a filantrópica, da qual decorrem ações sociais de cunho caridoso, mas sim de uma solidariedade que pauta-se pela igualdade, pela reciprocidade, e pela necessidade de organização para produzir” (LEAL; RODRIGUES, 2018, p. 212).

Nesse sentido, para uma ação deste tipo ser eficiente, precisa haver interações sociais determinadas pela igualdade, cooperação, pelo compartilhamento, reciprocidade, altruísmo, harmonia, entre outras questões (KAWANO, 2018). Em referência aos desafios

e dificuldades encontradas na manutenção das atividades do local, a maioria das respostas apontaram para duas questões: a falta de apoio dos órgãos políticos municipais e a dificuldade financeira para a manutenção do espaço. Ademais, foram destacadas questões como a alta rotatividade de pessoas no projeto; o pagamento de aluguel – e impostos como o IPTU; o isolamento social causado pela pandemia de Covid-19; o convívio consciente e harmônico entre os participantes; falta de envolvimento da comunidade local; e falta de divulgação em relação ao projeto.

Quanto à valoração deste tipo de iniciativa, a maioria dos participantes acredita que a ação não possui a valorização necessária. Nesse sentido, é destacado que a Casa não alcança um número considerável de pessoas e isso pode ser atribuído a questões como falta de divulgação e falta de costume da comunidade local com projetos deste tipo. Como destacado por um dos respondentes, os habitantes da cidade de Barbacena são acostumados com espaços socioculturais individualizados, assim o processo de entendimento da dinâmica de funcionamento da Casa fica mais lento.

A Economia Solidária possui entre os seus alicerces a democracia na participação. Essa democracia é entendida antes de tudo como uma forma de haver participação no desenvolvimento da coletividade – um dos princípios básicos deste tipo de economia. De acordo com Leal e Rodrigues, (2018, p.216), “a consequência imediata da adoção da democracia na Economia Solidária, em consonância com a autogestão, diz respeito à participação dos sócios e seu poder na tomada de decisões”, assim, diferentemente da economia tradicional, onde a participação é de acordo com a colaboração societária – aquele que investiu mais ou possui o maior cargo – as autoras enfatizam que, por meio da democracia, “[...] na Economia Solidária todos tem participação equitativa” (LEAL; RODRIGUES, 2018, p. 216), tornando-a, por finalidade um empreendimento voltado para uma humanização das relações sociais. As tomadas de decisão coletivas possibilitam que as pessoas interajam e participem de maneira unida e sem distinções, bem como fomenta a formação de soluções para possíveis situações difíceis (KAWANO, 2018).

Nesse sentido, perguntou-se aos participantes do projeto “Casa Verde IVERT” se todos se sentem/sentiam parte dos processos de tomadas de decisão. Como pode ser constatado na Figura 6, a maioria dos respondentes (67%) considera que possui participação em todos os processos de tomada de decisão, enquanto 33% responderam que não.

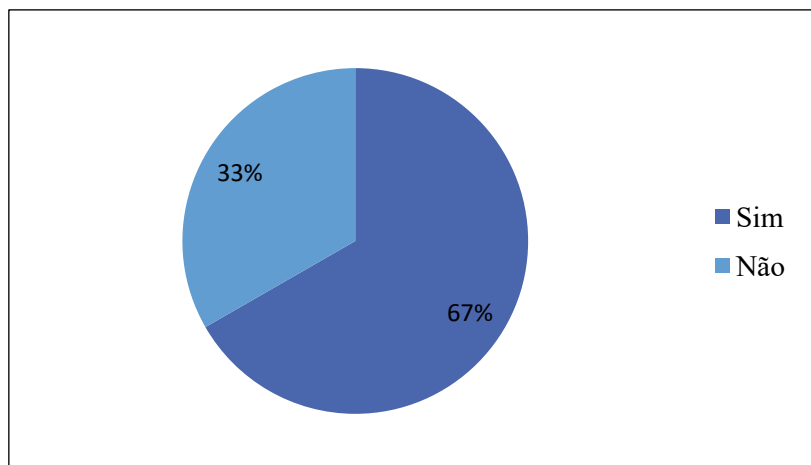


Figura 6: Participação em tomadas de decisões para os participantes da Casa Verde. Fonte: dados da pesquisa (2021)

Projetos como a “Casa Verde IVERT”, que são voltados para a Economia Solidária possuem desafios e dificuldades próprias para sua manutenção e continuidade como foi evidenciado nessa seção. Dessa forma, como elucidado por Kawano (2018), as pessoas que participam dessas ações precisam estar empenhadas em construir, fortalecer e conectar práticas para viabilizá-las. Precisa-se encontrar de maneira coletiva e harmônica formas de se manter e prover suas comunidades. Ações governamentais precisam firmar parcerias no que diz respeito principalmente a estruturas para a manutenção, apoiando para que as pessoas criem suas soluções. O sistema da Economia Solidária pauta-se sobretudo na fundamentação de uma economia em que todos tenham o suficiente para viver bem.

Considerações Finais

A Economia Solidária nasce como um caminho para construção de uma rede de trocas integrativas, que auxilia na aproximação positiva de todos os atores sociais de uma cadeia, tanto de produção como de consumo, servindo como um contraponto dos meios de trabalho capitalista atuais.

No sentido evidenciado no parágrafo anterior, acredita-se que o objetivo da pesquisa, de analisar como a Economia Solidária e a Moda podem dialogar, através do caso específico do estudo das atividades de Economia Solidária desenvolvidas dentro do projeto “Casa Verde IVERT”, da cidade de Barbacena, Minas Gerais foi atingido. Foi atingido, pois, através do levantamento bibliográfico e principalmente das entrevistas realizados com organizadores e membros – e antigos integrantes – da ação citada foi

possível compreender que a Moda – tanto do ponto de vista de produção e principalmente de elevação do ciclo de vida de produtos através de trocas – através da Economia Solidária, gera renda para quem precisa, auxilia no desenvolvimento do senso crítico em relação ao consumo exagerado, e diminui os impactos causados na esfera ambiental.

Na atualidade, discussões acerca da temática Economia Solidária são de suma importância em várias áreas, e não seria diferente na Moda. Nesse sentido, conclui-se que ações coletivas como a “Casa Verde IVERT” são baseadas muito mais na solidariedade do que nos valores econômicos. Nessa visão, o empoderamento e a ação de cada um são vitais para uma construção coletiva. Como elucidado por Mariana Martins e Dimitri Toledo (2016), as ações coletivas estão associadas à busca por mudanças sociais e econômicas, pautando-se no bem-estar comum, em que o consumo e a produtividade são atividades coletivas. Por consequência, luta-se continuamente pela minimização de desigualdades sociais e do desenvolvimento de um estilo de vida mais sustentável.

O cooperativismo vem se consolidando ao redor do mundo como uma alternativa ao sistema capitalista. Na área têxtil e de Moda, a Economia Solidária é tida como uma alternativa de produção que gera entre outras questões certa redução em impactos causados ao meio ambiente. Assim, a Economia Solidária é apontada como um modelo em que se emprega de maneira satisfatória o conceito de sustentabilidade, na medida em que este exemplar é pautado no ser humano e no trabalho coletivo e democrático, gerando por consequência melhor qualidade de vida e desenvolvimento local (PAIXÃO; KANAMARU, 2020). Destaca-se, então, que projetos como a “Casa Verde IVERT”, apresentam oportunidades para pessoas que estão sem trabalho e para pequenos produtores, através de uma economia de autogestão e de participação mútua.

Destaca-se que em toda pesquisa científica existem desafios e limitações. Nesse estudo, evidencia-se a dificuldade de generalização dos dados coletados por se tratar de um projeto bastante específico, principalmente pela metodologia utilizada de estudo de caso. Ademais, outro empecilho foi a realização da pesquisa de maneira online, fazendo com que as respostas adquiridas nas entrevistas e nos questionários possam ter sido menos ricas em detalhes.

O tema relacionado à Economia Solidária é muito amplo e pode ser bastante explorado. Nessa perspectiva, em relação a trabalhos futuros, indica-se que sejam analisados como projetos que se pautam nessa temática resistiram aos novos desafios que se formaram e continuam se formando em decorrência do isolamento social causado pela pandemia de Covid-19 no ano de 2020.

Referências

- ABIT (Brasil). *Perfil do Setor*. 2020. Disponível em: <https://www.abit.org.br/cont/perfil-do-setor>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BARBACENA MAIS. *Feira Moderna incentiva o consumo consciente em Barbacena*, 2019. Disponível em: <barbacenamais.com.br/cotidiano/19-cidade/12016-feira-moderna-incentiva-o-consumo-consciente-em-barbacena>-. Acesso em: 29 de junho de 2020.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRIOS, Maria C. L. *El Impacto del Fast Fashion pronta moda*. Revista Acadêmica e Institucional: Arquetipo de la UCP, n. 4, p. 71-80, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5654048>>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAXTER, Mike. *Projeto de produto: guia prático para o design de novos produtos*. 3. ed. São Paulo: Blucher, 2011.
- BECKER, Howard. *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2007.
- BERLIM, Lilyan. *Moda e Sustentabilidade: uma reflexão necessária*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2012.
- BERLIM, Lilyan. *Transformações no Campo da Moda: crítica ética e estética*. 2016. 359 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, UFRRJ, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2139>>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- BERTUCCI, Ademar; LIMA, Cláudia; TYGEL, Daniel; NAGEM, Fernanda; AMORIM, Rozzoneide; SOUZA, Robson P. de; KIRSCH, Rosana; SILVA, Shilei. *Economia Solidária - outra economia a serviço da vida acontece*. Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil - CONIC Fórum Brasileiro de Economia Solidária – FBES / Campanha da Fraternidade Ecumênica, 2010. Disponível em: <http://www.numiecosol.ufscar.br/documentos/textos-economia-solidaria/cartilha-economia-solidaria-outra-economia-a-servico-da-vida-acontece/at_download/file>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- DOIN, Tatiana A. F. *Desvendando a metamorfose da economia do compartilhamento: uma revisão sistemática de literatura para a proposição de um framework integrativo*. 2019. 189 f. Tese (Doutorado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32145>>. 06 jan. 2021.

DUARTE, Tatiane L.; MADRUGA, Lúcia R. R. da. *Empreendedorismo social e economia criativa: o caso do projeto Neojiba*. Desenvolve Revista de Gestão do UNILASALLE, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 85-101, 22 mar. 2018. Centro Universitário La Salle, UNILASALLE. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/desenvolve/article/view/4369/pdf>>. 04 jan. 2021

FREIRE, Karine; DEL GAUDIO, Chiara; FRANZATO, Carlo. *Estratégias de design em ecossistemas criativos de inovação social*. In: Congressos de la Universitat Politècnica de València, Systems & Design: Beyond Processes and Thinking, 16., 2016. Anais [...]. IFDP 16, p. 639-650, Espanha, 2016. Disponível em: <<http://ocs.editorial.upv.es/index.php/IFDP/IFDP/paper/viewFile/3289/2121>>. 06 jan. 2021.

FREIRE, Karine; OLIVEIRA, Caio M. M. *Soluções habilitantes para formação de comunidades criativas: um caminho possível do design para inovação social*. In: Amilton J. V. Arruda. (Org.). Design e Inovação Social. 1ed. São Paulo: Blucher, 2017, v. 1, p. 109-131. Disponível em: <<https://openaccess.blucher.com.br/article-details/06-20516>>. 05 jan. 2021.

GAIGER, Luiz I. G. *A Economia Solidária diante do modo de produção capitalista*. Caderno CRH, Salvador, v. 39, n. 16, p. 181-211, dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18642/12016>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

GIL, Antônio C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GIMENEZ, Ana C.; CARVALHAES, Ana G. *O compartilhamento como alternativa sustentável na moda: guarda-roupa compartilhado*. In: Congresso Nacional de Iniciação Científica, 16., São Paulo, 2016. Anais [...].16º CONIC-SEMESP, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://conic-semesp.org.br/anais/files/2016/trabalho-1000022095.pdf>>. 06 jan. 2021.

KANAN, Lilia A. *Consumo sustentável & Economia Solidária: alguns conceitos e contribuições da Psicologia*. Fractal: Revista de Psicologia, v. 23, n. 3, Rio de Janeiro, p. 607-624, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922011000300011&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 29 mar. 2021.

KAWANO, Emily. *Solidarity Economy: building an Economy for People & Planet*. [S.l.]: The Next System Project, 2018. 40 p. Disponível em: <https://www.solidarityeconomy.coop/wp-content/uploads/2017/06/Kawano-E.-2018_Solidarity-Economy.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 342 p.

LAVILLE, Jean-Louis. *The Solidarity Economy: an international movement*. Rccs Annual Review, [S.l.], n. 2, p. 3-41, 1 out. 2010. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/rccsar.202>. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccsar/202>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

LEAL, Kamila S.; RODRIGUES, Marilsa de S. R.. *Economia Solidária: conceitos e princípios norteadores*. In: Revista Humanidades e Inovação, v.5, n. 11 – 2018. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/844>>. Acesso em 29 mar. 2021.

LISBOA, Armando. *de. Economia Compartilhada/Economia Solidária: Interfaces, Continuidades, Descontinuidades*. Revista NECAT, [S.l.], v. 6, n. 11, p. 8-32, jun. 2017. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/necat/article/view/4854>>. 08 jan. 2021.

MANZINI, Ezio. *Design research for sustainable social innovation*. In: Design Research Now: Essays and Selected Projects. Basel: Birkhäuser Basel, p. 233–245, 2007.

MARTINS, Mariana; TOLEDO, Dimitri. *O Discurso da Sustentabilidade na Economia Solidária: O Caso do Sítio Rosa Dos Ventos-Pocinhos do Rio Verde, Minas Gerais*. In: IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, 4, 2016, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre, 2016. p. 1-21. Disponível em: <<https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/228>>. 09 jan. 2021.

MORAIS, Elias E. de.; LANZA, Fabio; SANTOS, Luis Miguel L.; PELANDA, Sílvia. *Propriedades coletivas, cooperativismo e Economia Solidária no Brasil*. Serviço Social & Sociedade, [S.l.], n. 105, p. 67-88, mar. 2011. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n105/05.pdf>>. 06 jan. 2021.

NASCIMENTO, Carlos A. X.; MENEGHATTI, Marcelo R.; HUS, Pang Lien; SILVA, Dirceu da.. *Revisitando co-criação: estudo bibliométrico*. Marketing & Tourism Review, v. 4, n. 1, p. 01-25, 2019. Disponível em: <<https://revistas.face.ufmg.br/index.php/mtr/article/view/4722/2918>>. 06 jan. 2021.

NUNES, Débora. *Brechó EcoSolidário: inspirações de um coletivo cidadão*. In: NUNES, Débora (org.). *Brechó EcoSolidário: experiência de um novo coletivo cidadão*. Experiência de um novo coletivo cidadão. Salvador: [s.n.], 2016. p. 1-147– Disponível em: <https://cirandas.net/articles/0035/1759/Livro%20Brecho_Conteudo.pdf>. 06 jan. 2021.

OKADA, Regina. A.; BERLIM, Lilyan. *Design de Moda: possibilidades de inovação social e sustentabilidade*. Iniciação - Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística, Edição Temática em Sustentabilidade, v. 4, n. 2, p. 01-22, 2014. Disponível em: <<http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistainiciacao/index.php/design-de-Moda-possibilidades-de-inovacao-social-e-sustentabilidade/>>. 06 jan. 2021.

OLIVEIRA, Jaqueline P. de. *Mulheres na Economia Solidária: possibilidade de*

reconhecimento e emancipação social. Sociedade e Cultura, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 325-332, 19 dez. 2008. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/sec.v11i2.5290>. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/5290>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

PAIXÃO, Maria C. T. L. M.. *Moda e economia solidária: um estudo sobre empreendimentos econômicos solidários da área têxtil e de moda em São Paulo*. 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Têxtil e Moda, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100133/tde-30112019-200733/publico/Moda_e_economia_solidaria_um_estudo_sobre_empreendimentos_economicos_solidarios_Maria_Cristina_Paixao.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

PAIXÃO, Maria C. T. L. M.; KANAMARU, Antônio T.. *Economia solidária como modelo alternativo de produção na área têxtil e de moda*. DAPesquisa, [S.l.], v. 15, p. 01-16, 2020. <https://doi.org/10.5965/1808312915252020e0031>. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15894>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

POSSATTI, Daniele M.; DEWES, Fernando. *Cooperação, Economia Solidária e Sociabilidades: estudo de caso na 20ª feira estadual do cooperativismo de Santa Maria (FEICOOP)*. In: IX Congresso Sociedades Rurales Latinoamericanas, 9., 2014, Ciudad de México. Anais [...]. Ciudad de México: Alasru, 2014. p. 416-434. Disponível em: <http://www.emater.tche.br/site/arquivos_pdf/teses/Daniele%20Possatti.pdf>. 06 jan. 2021.

REFOSCO, Ereany; MAZZOTTI, Karla; SOTORIVA, Márcia; BROEGA, Ana. *O novo consumidor de moda e a sustentabilidade*. In: Colóquio de Moda, 7. 2011, Maringá. Anais [...]. Disponível em: <http://www.coloquioModa.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202011/GT11/GT/GT_89766_O_novo_consumidor_de_Moda_e_a_Sustentabilidade.pdf>. Maringá: ABPEM, 2011.

SAPPER, Stella Lisboa; PIZZATO, Gabriela Zubaran de Azevedo; JACQUES, Jocelise Jacques de; TEIXEIRA, Fábio Gonçalves. *Uma contribuição do design emocional para o desenvolvimento de produtos com abordagem slow fashion*. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 13., 2018. Anais [...]. Disponível em: <<https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/uma-contribuio-do-design-emocional-para-o-desenvolvimento-de-produtos-com-abordagem-do-slow-fashion-30287>>. Blucher Proceedings 2019.

SAPPER, Stella Lisboa. *Consumo: a engrenagem do fast fashion*. DaPesquisa, v. 6, n. 8, p. 687-703, 2018. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/14043/9148>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

SILVEIRA, Alexandre Borba. *Economia colaborativa: reflexões a partir da literatura*. Desenvolve: Revista de Gestão do Unilasalle, v. 6, n. 2, p. 143-161, 2017. Disponível em: <www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/desenvolve/article/view/3378>. Acesso em 09 jul. 2020.

SINGER, Paul. *Economia Solidária versus economia capitalista*. Sociedade e Estado, [S.l.], v. 16, n. 1-2, p. 100-112, dez. 2001. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v16n1-2/v16n1-2a05.pdf>>. 06 jan. 2021.

SINGER, Paul. *Introdução à Economia Solidária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

SCHULTE, Neida K.. *Consumo consciente: um desafio para o design de Moda*. DAPesquisa, [S.l.], v. 4, n. 6, p. 588-595, 2018. DOI: 10.5965/1808312904062009588. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/14225>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

SCHULTE, Neide K.; ROSA, Lucas da. *Sustentabilidade Ambiental e Design de Moda na Pós-modernidade*. In: III ENSUS - ENCONTRO DE SUSTENTABILIDADE EM PROJETO DO VALE DO ITAJAÍ, 3., 2009, Vale do Itajaí. Anais [...]. [S.l.]: UDESC, 2009. p. 593-600. Disponível em: <https://ensus2009.paginas.ufsc.br/files/2015/09/SUSTENTABILIDADE-AMBIENTAL-E-DESIGN-DE-MODA-UDESC.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

TORRES, Pablo M. A.. *Design for Socio-technical Innovation: A Proposed Model to Design the Change*. The Design Journal, v. 20, p. S3035-S3046, 2017. Disponível em: <www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14606925.2017.1352811>. Acesso em 12 jun. 2020.

TORRES, Pablo M. A.. *An overview on strategic design for socio-technical innovation*. Strategic Design Research Journal, v. 11, p. 186-192, 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/sdrj/article/view/sdrj.2018.113.02>>. Acesso em 12 jun. 2020.

VINUTO, Juliana. *A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto*. Tematicas, Campinas, SP, v. 22, n. 44, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

Recebido em 21 de janeiro de 2021

Aceito em 18 de abril de 2021

Devir institucional: encontros entre os modos de vida minoritários e a institucionalização psiquiátrica permanente

Sabrina Melo Del Sarto

Doutoranda em Antropologia Social - UFSC

RESUMO

Neste artigo, objetivou-se pensar na cotidianidade de um hospital psiquiátrico para além das coercitividades impostas pela institucionalização permanente. Os modos de vida minoritários dos moradores da instituição nos revelaram, em seus próprios fragmentos, maneiras-outras de pensar as suas vivências em uma ala pública hospitalar denominada de "Lar Abrigado". A partir de um trabalho etnográfico, observou-se como a realidade institucional pode ser habitada e reinventada pelos 19 moradores daquele espaço. Observou-se também o quanto os movimentos compostos pelo desejo podem ser pensados enquanto uma potência que movimenta e desestrutura aquele mundo. A pesquisa foi composta, além do trabalho etnográfico, também por entrevistas semiestruturadas e levantamento bibliográfico-documental.

Palavras-chave: Antropologia da Saúde; Etnografia de hospital; Institucionalização.

Institutional *devenir*: meetings between minority lifestyles and permanent psychiatric institutionalization

ABSTRACT

In this article, we aimed to think about the daily life of a psychiatric hospital beyond the coercive imposed by permanent institutionalization. The minority lifestyles of the residents of the institution revealed to us, in their own fragments, ways-other to think their experiences in a public hospital ward called "Lar Abrigado". From an ethnographic work, it was observed how the institutional reality can be inhabited and reinvented by the 19 residents of that space. It was also observed how the movements composed by desire can be thought of as a power that moves and disrupts that world. The research was composed, in addition to the ethnographic work, also by semi-structured interviews and bibliographic-documentary survey.

Keywords: Anthropology of health; Hospital Ethnography; Institutionalization.

Devenir institucional: encuentros entre los modos de vida minoritarios y la institucionalización psiquiátrica permanente

RESUMEN

En este artículo, se objetiva pensar en la cotidianidad de un hospital psiquiátrico más allá de las coercitividads impuestas por la institucionalización permanente. Los modos de vida minoritarios de los habitantes de la institución nos revelaron, en sus propios fragmentos, maneras-otras de pensar sus vivencias en un ala pública hospitalaria denominada "Lar Abrigado". A partir de un trabajo etnográfico, se observó cómo la realidad institucional puede ser habitada y reinventada por los 19 habitantes de aquel espacio. Se observó también cuánto los movimientos compuestos por el deseo pueden ser pensados mientras una potencia que mueve y desestructura aquel mundo. La investigación fue compuesta, además del trabajo etnográfico, también por entrevistas semiestructuradas y levantamiento bibliográfico-documental.

Palabras clave: Antropología de la salud; etnografía de hospital; institucionalización.

Introdução

Neste artigo, trabalharei com algumas questões que emergiram a partir de uma revisão de um trabalho etnográfico que desenvolvi entre os anos 2016 e 2019. Minhas pesquisas aconteceram no interior de um hospital psiquiátrico localizado no interior do estado de São Paulo, em uma cidade com aproximadamente 250 mil habitantes. Escolhi ter como campo de trabalho uma ala pública daquela instituição, denominada "Lar Abrigado". Nela, vivem 19 moradores de longa permanência que já não possuem mais vínculos externos ao hospital, como familiares, amigos ou outros. A maioria deles já recebeu alta, mas a desinstitucionalização não pode ser efetivada porque nenhum deles têm pessoas fora da instituição para serem seus responsáveis legais. Embora eles sejam moradores do Lar Abrigado, eles também transitam entre as alas do hospital, pois quando apresentam algum comportamento inesperado no cotidiano institucional, são levados às outras alas como forma de correção e punição.

A composição espacial do Lar difere muito das outras alas da instituição. Isso porque o ambiente é composto por casas que foram construídas dentro dos muros do hospital. Os moradores dividem as casas que são separadas em quatro destinadas às mulheres e duas destinadas aos homens. As residências têm características específicas, pois embora tenham de dois a três quartos, uma sala, uma cozinha, um banheiro e uma lavanderia, não é permitido que os moradores tenham objetos pontiagudos como facas e tesouras, e também não podem ter eletrodomésticos para cozinhar, como fogões. De eletrodoméstico na cozinha, eles têm apenas uma geladeira em cada casa e apenas uma casa tem também um micro-ondas. Na geladeira, normalmente, os moradores guardam garrafas pet de água e algumas frutas que ganham de doações. Os quartos são compartilhados entre dois ou três moradores e alguns deles têm televisões e rádios. As casas possuem alguns problemas estruturais, como falta de móveis, goteiras no teto e mofo nas paredes. São casas antigas e uma delas foi reformada por fora, quando uma de suas moradoras juntou dinheiro para ter, nas suas palavras, "paredes cor de rosa forte". As outras casas têm cores claras e pintura desgastada. Em frente às casas, há um quintal coletivo com bancos de cimento nos quais os moradores costumam passar as tardes sentados. No alto do muro que circunda o local, também na parte da frente das casas, está instalado um alto-falante que pode ser visto e ouvido por todos os habitantes do Lar Abrigado. No cotidiano institucional, ele é utilizado para dar avisos à equipe hospitalar e para comunicar aos moradores sobre eventuais situações problemáticas.

A rotina institucional é composta por quatro refeições (café da manhã, almoço, café da tarde, janta e ceia), quatro momentos destinados à medicação obrigatória e um momento dedicado à atividade religiosa também obrigatória. As atividades recreativas, no momento da pesquisa, não estavam sendo feitas, uma vez que a ala estava sem cuidadora e era monitorada apenas por enfermeiras que também cuidavam das outras alas da mesma instituição simultaneamente. A única atividade que os moradores faziam com mais frequência era aquela referente aos cuidados com as casas e essa tarefa era feita principalmente pelas mulheres que, além de limparem suas próprias casas, recebiam um "pagamento"¹ dos homens para limparem as casas deles também.

Entre os moradores do Lar Abrigado, 18 nasceram no Estado de São Paulo e apenas um nasceu na mesma cidade que a instituição. Eles vieram, majoritariamente, de outras instituições (12 deles) e, nessas “viagens institucionais”, muitos documentos se perderam. Além disso, quando um morador tem alguma complicação médica e precisa ser internado em um hospital geral, ele precisa receber “alta” do hospital psiquiátrico que habita e quando sua internação no outro hospital termina ele é internado novamente no hospital psiquiátrico, por estes e por outros motivos, muitas datas de “primeira internação” ou datas de “diagnósticos” são recentes e os documentos mais antigos e dos primeiros anos de internação foram perdidos. Segundo alguns prontuários, a média de anos que os moradores estão institucionalizados naquele hospital é de 22 anos e a média etária dos mesmos é de 66 anos. A maioria dos documentos foi escrita quando os moradores já estavam no Lar Abrigado, assim, não consta neles o tempo de internação em outras alas do mesmo hospital. No grupo, 13 dos moradores são mulheres e 6 são homens. Sobre a possibilidade de saída do hospital, por exemplo para passeios rápidos, apenas 8 deles têm autorização para saírem sozinhos. A equipe hospitalar define quem terá a permissão de acordo com o comportamento de cada um. Além disso, vale lembrar que a permissão para sair pode também ser retirada e alguns moradores perdem o direito quando agem em desacordo com as normas institucionais. Outro ponto interessante de se notar é que 14 moradores recebem benefícios do governo e são interditados ou aposentados.

Vale ressaltar que o trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e que a entrada ao campo aconteceu de forma gradual, desde meus primeiros anos na graduação. Comecei a pesquisa com visitas mais esporádicas e já no mestrado fiquei 90 dias seguidos

¹ Esse pagamento era retirado das aposentadorias e dos benefícios que os moradores homens recebiam. As mulheres recebiam esse pagamento mensal para fazer a limpeza das casas dos homens e lavar as roupas dos mesmos.

pesquisando o cotidiano institucional. Frequentei a instituição nos três períodos do dia (manhã, tarde e noite) e participei de todos os momentos experienciados pelos moradores (filas de medicamentos, momentos de alimentação no refeitório público, palestras espíritas diárias e convivência com os moradores nas suas próprias casas). Como no momento da pesquisa o Lar Abrigado estava sem cuidadora, como citei anteriormente, acabei por ser solicitada a fazer atividades-outras. Como passei muitos dias no hospital, comecei a ter autorização para sair com alguns deles para ir ao supermercado ou para tomar café na padaria e, portanto, saliento que minhas observações também aconteceram nesses momentos fora do espaço físico da instituição. A possibilidade de saída da instituição emergiu em situações em que os moradores queriam sair ou precisavam sair mas não tinham alguém para ir com eles, assim me prontifiquei e a equipe hospitalar autorizou.

Sempre reforcei para os moradores que estava no hospital fazendo uma pesquisa e sempre conversava com eles, de modo informal, sobre a antropologia. Costumo brincar e dizer que para alguns deles, a antropologia era o mesmo "tomar café na padaria" e, nesta brincadeira, é inegável dizer o quanto essa convivência intensa e muito próxima para além das estruturas da instituição foi fundamental para a construção do trabalho como um todo.

Embora tenha começado este trabalho com esse panorama descritivo da pesquisa, gostaria de salientar que para tecer as interpretações adiante, segui uma metodologia qualitativa que combinou observações do trabalho etnográfico com entrevistas semiestruturadas e uma intensa revisão bibliográfica sobre o tema da institucionalização permanente. Aproximei também dos prontuários, para observar, inspirada por Maluf et al. (2020, p. 55), “[...] o que permaneceu como resíduo na objetificação biomédica produzida no sistema [...]”.

O trabalho de Biehl (2016) serviu como importante pano de fundo para este trabalho, uma vez que o autor levanta uma bandeira: valorizar as subjetividades, as sociabilidades em fluxo e as microanálises. Claro que, por reconhecer toda a coercitividade do hospital enquanto uma instituição extremamente punitiva, tem-se aqui o intuito de não negar, de maneira nenhuma, as estruturas de poder que os moradores estão inseridos, entretanto, aponto agora para um caminho das margens e dos avessos ou, em outras palavras, um caminho dos *entres*.

Aproximando de Deleuze (1997), busquei, principalmente, considerar nesta pesquisa a possibilidade de pensar nos moradores como sujeitos desejantes. Para o autor, o desejo vem antes do poder. Este é o ponto. Os desejos ressignificam e reterritorializam

estruturas de poder e são também criados por elas próprias. O hospital é um agente coercitivo, agressivo, dominante e alienador. Entretanto, ele não finaliza nem interrompe, pois ele lida com sujeitos e esses sujeitos desejam. O que move os moradores? O que os move efetivamente no cotidiano institucional? Seria o desejo? Seria o desejo a força propulsora de uma vida institucionalizada? O desejo requer mobilizações, direcionamentos e interpretações. O desejo de comer um doce. O desejo de sexo. O desejo de casar-se. O desejo de sair. O desejo de ir à igreja. O desejo de ter cabelo longo. Serão esses desejos e somente eles que permitem que as pessoas escapem da vida institucional, mesmo dentro de uma estrutura de poder?

O contexto aqui, portanto, não é somente a reforma psiquiátrica ou as políticas de saúde mental, nem mesmo as normas hospitalares ou a rotina comum da instituição. O contexto trabalhado é a própria cotidianidade institucional e a vivência hospitalar. Assim, o Lar pode ser pensado como uma vila com portas fechadas que pode confinar e que parece sufocar quem nela habita, entretanto, esta ação não é efetivada devido à agência de seus moradores. Neste sentido, naquela vila, o desejo (re)territorializa novas possibilidades de ser, ele emerge na escassez institucional e se faz abundante no cotidiano. Tal como disse Deleuze (1997), o desejo requer uma composição cartográfica, ele abre novos caminhos, constrói novas estradas e as ordenações comuns tornam-se obsoletas.

Assim, pensar nos desejos nos revela que um morador de hospital psiquiátrico não pode ser resumido ao papel de “doente vivendo em um hospital”, mas sim, deve ser observado como alguém institucionalizado que habita as normas de uma determinada instituição. Por esse motivo, é necessário expandir a noção do papel de doente adicionando-lhe as obrigações e as demandas culturais inerentes ao papel de morador-em-uma-instituição-psiquiátrica (BEUF, 1979, p. 9-15). Esse é o ponto: acompanharemos, agora, os cotidianos imprevisíveis dos moradores em fluxo, tendo sempre em mente todo o panorama coercitivo em que os mesmos estão expostos, como escrito por Foucault (1961, p. 156): “O que é então a loucura, em sua forma mais geral, porém mais concreta, para quem recusa desde o início todas as possibilidades de ação do saber sobre ela? Nada mais, sem dúvida, do que a ausência de obra”.

Devir, Prática e Tática

Ao pensar na vivência institucional como um fluxo permanente que é percorrido e composto pelos moradores e simultaneamente também os compõe, fui levada a buscar

reflexões que me auxiliassem a escapar das tão somente descrições das formas coercitivas do poder institucional para, assim como proposto por Cunha (1986, p. 144) em seu estudo sobre o hospital psiquiátrico Juquery, “descer às abordagens dos casos que o hospital encerrou”. Fugir da genealogia foucaultiana não implica negá-la, reconheço-a enquanto pano de fundo do mundo institucional, mas o que impulsiona este estudo está além das determinações estruturantes institucionais.

Assim, *indo contra a maré*, gostaria, neste momento, de fazer um exercício de reflexão que interrogue afirmações. Será mesmo que ocorre uma mortificação do eu (GOFFMAN, 1961) dos moradores de hospitais psiquiátricos²? Como os moradores vivenciam essas situações? Como é a mortificação do eu para aquele que tem seu “eu” colocado obrigatoriamente no jogo institucional? É possível haver um escape dessa forma imperativa?

A necessidade de revisitar a institucionalização por este viés do cotidiano emergiu a partir do momento que notei que grande parte dos estudos sobre o tema partia da interpretação de laudos médicos e/ou de entrevistas com funcionários, familiares e ex-pacientes. Os estudos sobre os modos de vivenciar a própria institucionalização dos usuários dos serviços de saúde mental que habitavam hospitais de forma permanente eram mais raros se comparados às reflexões sobre o sistema coercitivo e punitivo no qual os institucionalizados estavam expostos. No levantamento bibliográfico que fiz, foi difícil encontrar trabalhos que traziam à tona a voz dos próprios moradores de hospitais psiquiátricos no momento de suas internações. Frequentadores e usuários do Centro de Atenção Psicossocial (CAPES), dos Espaços-dia ou de Hospitais Gerais são mais comuns, mas um morador de hospital psiquiátrico é mais raro. Como a antropologia traz muitas ferramentas de aproximação ao mundo 'do outro', essa sensibilidade antropológica foi fundamental para que eu mergulhasse nesses *entres* e, enfim, me aproximasse do *devir* institucional.

De acordo com Barbosa (2010), no devir, pensado como um fluxo de ações potencializado pelo desejo, há a realização não tão somente do vir a ser das coisas, mas também a realização do vir a ser mais, a potência na sua própria existência. É, portanto, esse devir que realiza a construção da realidade e, ao mesmo tempo, a destrói. Segundo Deleuze e Guattari (1997, p. 64), o devir é uma fonte de desejo, seria como formas de desejar, colocar-se, encontrar-se e fazer uma co-presença a partir de forças de construção

² Segundo Goffman (1961), esses processos de mortificação do “eu” podem ser definidos como “os processos pelos quais o ‘eu’ da pessoa é mortificado”.

e de destruição. Nesse sentido, o devir-institucional é entendido, neste trabalho, como uma vivência hospitalar em fluxo permanente, como movimentos ininterruptos que transformam e são transformados pelos sujeitos, seria o *vir a ser* da institucionalização. Esse devir é composto por uma rotina comum hospitalar, como desenhada nas discussões anteriores e é também formado pela maneira que os próprios sujeitos etnográficos habitam o mundo do hospital.

Pensar a realidade social institucional enquanto fluida e mutável nos permite vê-la para além das determinações estruturantes. Uma alternativa possível para percorrer os caminhos que extrapolam as normatividades e encontrar o devir-institucional ou, como escreveu Barbosa (2010, p. 97), essa “potência trágica que faz vazar os contornos enrijecidos de uma existência”, seria seguir os caminhos emergidos pelos diferentes processos do desejo. Explico melhor: desde que comecei meu trabalho de campo, observei – primeiramente – que o hospital tinha muitas regras e, convivendo e vivendo no/o ambiente, descobri que as pessoas vivenciavam o cotidiano hospitalar de diferentes maneiras e essas extrapolavam o que se supunha ser a rotina institucional comum.

Comecei a tentar encontrar o que as moviam para além das normatividades impostas. Em um exemplo muito simples, percebi que a vontade de comer alguma comida diferente movia um grupo de moradores a se ajudarem mutuamente. Não foram poucas as vezes que algum morador comentou estar com vontade de comer “miojo”, “mortadela” ou “coca-cola”, entre outros alimentos não fornecidos no hospital. Aqueles que não possuem autorização para sair precisam mobilizar uma rede de relações para que seus desejos sejam realizados. O desejo-de-comer-mortadela, por exemplo, parece ridicularizar a teoria do devir, mas o devir-paciente é movido, na maioria dos casos, por “desejos simples”.

Querer comer mortadela implica, para os moradores que podem sair para passeios rápidos e têm autorização para cuidarem de seu próprio dinheiro³, em simplesmente: 1)

³ Os moradores recebem um pagamento semanal de 60 reais. Esse dinheiro é parte da aposentadoria ou dos benefícios dos mesmos e está sob cuidado do hospital. Uma vez por semana, a assistente social vai até o Lar Abrigado e faz o pagamento, entregando o dinheiro individualmente para cada internado. Alguns moradores não recebem o pagamento em mãos e, para esses, a assistente social guarda o dinheiro até que haja um acompanhante disponível para levá-los para as compras. O acompanhante (que normalmente é outro morador ou algum funcionário do hospital) fica responsável pelo pagamento no momento da compra e deve levar o troco para a assistente social. Normalmente, os moradores ex-fumantes não são autorizados a ficarem com o dinheiro pois costumam comprar cigarros e o hospital proíbe o uso dentro de suas dependências. Moradores que apresentam comportamentos considerados destoantes do esperado perdem também o direito de cuidarem de seu próprio dinheiro, passando a dependerem de acompanhantes ou cuidadores para fazer as compras.

Separar o dinheiro necessário e ir comprar a mortadela. Por outro lado, para os moradores que não podem sair, implica em: 1) Encontrar alguém que possa sair do hospital e que aceite comprar a mortadela; e 2) Separar o dinheiro do pagamento, em alguma terça-feira (dia em que o pagamento é feito) para poder entregar para a pessoa e esperar que ela compre e traga o produto desejado. Por fim, para os moradores que não têm autorização para cuidarem de seu próprio dinheiro e nem para saírem do hospital, implica em: 1) Pedir na recepção do hospital para falar com a assistente social; 2) Pedir para a assistente social a autorização para a compra; 3) A assistente social, por sua vez, deverá encontrar alguém que possa ir comprar e, quando encontrar, entregará o dinheiro para essa pessoa; e 4) Essa outra pessoa comprará e trará para o morador a mortadela.

As redes de relações, nesses processos, vão sendo formadas em diferentes sentidos e se desdobram entre os moradores e a equipe. Há, por exemplo, uma moradora que compra a mortadela para outros moradores, mas exige que seja dividida com ela uma parte do produto, neste caso, comer a mortadela implica também em dividi-la com quem vai comprá-la. Isso me lembra de Goffman (1980) quando ele escreve sobre as perturbações da economia de ação de uma pessoa:

Uma das formas mais eficientes para perturbar a “economia” de ação de uma pessoa é a obrigação de pedir permissão ou instrumentos para atividades secundárias que a pessoa pode executar sozinha no mundo externo, - por exemplo, fumar, barbear-se, ir ao banheiro, telefonar, gastar dinheiro, colocar cartas no correio. (p. 44).

Não há dúvida, portanto, que há uma perturbação na “economia” de ação dos moradores e o desejo de comer algo diferente é apenas um exemplo entre os muitos dos quais observei. Na lógica institucional, como dito, os desejos que movem os moradores são, na maioria dos casos, desejos considerados muito simples para aqueles que estão fora do hospital. Pedir para comer macarrão instantâneo ou para se barbear, pedir para ir à igreja ou para dormir um pouco mais, pedir para deixar o cabelo crescer, pedir mais um copo de leite ou pedir para fumar um cigarro eram pedidos recorrentes e muitas vezes negados.

Além de “pedir”, havia também aqueles desejos que os moviam mas que não eram possíveis de serem “pedidos”, uma vez que extrapolavam as regras morais da instituição, nesta categoria estavam inseridos, principalmente, os desejos movidos pela sexualidade, como o desejo de ter filmes pornográficos, o desejo de namorar e o desejo de ter relações

sexuais. Esses últimos desejos podem ser pensados enquanto “desejos camuflados”, uma vez que são muitas vezes abafados, ocultados e, normalmente, desdobram em fofocas ou punições. Nessa lógica, parece haver desejos-possíveis e desejos-ocultos. Os moradores percorrem esses desejos e buscam maneiras de torná-los realizáveis, independente se pertencem aos desejos-simples-possíveis ou aos desejos-camuflados-ocultos.

Esses desejos-ocultos revelam ainda os modos que os moradores agem para torná-los realizáveis, o que nos permite aproximar de agenciamentos nas linhas de fuga institucional, tal como disse Deleuze e Guattari (1997, p. 78):

[...] um agenciamento jamais comporta uma infraestrutura causal. Ele comporta, no entanto, e no mais alto ponto, uma linha abstrata de causalidade específica ou criadora, sua linha de fuga, de desterritorialização, que só pode efetuar-se em relação com causalidades gerais ou de uma outra natureza, mas que não se explica absolutamente por elas.

A ideia de uma linha de fuga e de desterritorialização pode ser pensada, por exemplo, quando no hospital um morador encontra meios para fumar. O ato de fumar pode ser pensado enquanto um “desejo-camuflado-oculto”, pois a regra que proíbe cigarros é recente e desde 2015 os moradores não podem mais fumar nas dependências do hospital⁴:

Hoje teve reunião entre os moradores e a equipe do hospital. O morador Valdir começou dizendo: “Pra mim está tudo bom”, a médica perguntou: “Não está precisando de nada?” e ele respondeu: “Não, não tô precisando de nada. Pra mim tá tudo bom, parei de fumar... ganhei 2 cigarros de um homem do AA mas dei descarga neles.”. Outra profissional do hospital o interrompeu: “Isso é mentira, Valdir, a equipe te achou fumando.” Ele prontamente respondeu: “Eu fumei mesmo, mas foram outros 2 cigarros, não eram aqueles que tinha ganhado do homem do AA”. A médica finalizou dizendo que se ele fizesse isso de novo, não seria possível mantê-lo no hospital. (Diário de campo, 11/04/2016).

Nilton também encontrava linhas de fuga que o desterritorializava da condição de morador-de-hospital-ex-fumante:

⁴ Vale ressaltar que os moradores do Lar Abrigado são os únicos que não podem fumar. Os internados de outras alas e que não moram no hospital não têm essa restrição e recebem cigarros trazidos por seus familiares ou conhecidos. Isso facilita a troca entre aqueles que têm cigarros e os que não podem fumar.

No caminho do passe⁵, o morador Nilton achou uma bituca de cigarro e pegou, guardando-a no bolso. Madalena, outra moradora, viu e logo contou para a enfermeira que o fez jogar fora. Chegando no passe ele foi sentar com os internados das outras alas, estes podem fumar e sempre estão com cigarros nas mãos e nos bolsos... a enfermeira comentou comigo que Nilton tem pedido sabonetes todos os dias, dizendo que os seus acabaram, mas que ela suspeita que ele está trocando sabonetes por cigarros com os homens das outras alas. (Diário de campo, 13/02/2019).

Como a estrutura reiterativa das normas, além de consolidar um regime particular de discurso/poder, também fornece meios para a sua própria desestabilização (BUTLER, 1993) e como não é possível “desfazer” normas sociais dissociadas do “fazer” das mesmas normas, é na própria vivência cotidiana institucional que podemos observar as questões relacionadas às linhas de fuga. Segundo Ortner (2006), não é possível haver agência fora de uma estrutura de poder, assim, é a própria coercitividade hospitalar que faz emergir e demonstra as particularidades dos moradores do hospital. Eles encontram, portanto, dentro das regras, formas de viver entre seus desejos e o que impõe a instituição.

Como estes desejos são vividos de formas-outras no devir institucional, vale retomar a relação que Barbosa (2010) fez entre o devir e os modos de vida minoritários, a saber:

Uma relação importante que atravessa um devir é a sua aproximação com os modos de vida minoritários. Um devir tem uma força que passa pelo minoritário, ou seja, passa-se numa zona de indiscernibilidade em que movimentos micropolíticos são disparados para todos os lados. Um devir é também uma política, pois, inevitavelmente, outro modo de vida se cria, mesmo que extremamente temporário e até fragmentário. (p. 94).

E ainda, segundo Deleuze e Guattari (1997):

Você não se desvia da maioria sem um pequeno detalhe que vai se pôr a estudar, e que lhe arrasta. [...] Devir minoritário é um caso político, e apela a todo um trabalho de potência, uma micropolítica ativa [...] Todo devir é um bloco de coexistência. (p. 89).

⁵ Além da rotina medicamentosa, os moradores têm também uma rotina de tratamentos espirituais, com palestras sobre a doutrina espírita kardecista e trocas energéticas. Eles usam o termo “passe” para se referir a esses momentos diários que passam junto com os voluntários espíritas.

Esta ideia de “modos de vida minoritários” e “movimentos micropolíticos” aproxima-se muito das próprias pretensões da etnografia. É possível reconhecer nesses fragmentos maneiras de aproximar das realidades sociais pesquisadas e esses movimentos minoritários ou micropolíticos revelam-se enquanto espaços de (sobre)vivência de sujeitos etnográficos que (re)vivem e (re)habitam a realidade social. No caso do hospital, eles revelam os movimentos dos moradores para conseguirem fazer (sobre)viver suas individualidades, desejos e formas particulares de viver e habitar o mundo institucional para além do que determina a realidade hospitalar. A ideia de um movimento social que vaza em meio às limitações e restrições é exatamente o que segui e é também o ponto de encontro que une minha pretensão etnográfica com as reflexões emergidas nas discussões sobre o devir. Como escreveu Deleuze (1997):

Selecionar os casos singulares e as cenas menores é mais importante que qualquer consideração de conjunto. É nos fragmentos que aparece o pano de fundo oculto, celeste ou demoníaco. O fragmento é o “reflexo apartado” de uma realidade sangrenta ou pacífica. Mas é preciso que os fragmentos, as partes notáveis, casos ou vistas, sejam extraídos por um ato especial que consiste precisamente na escrita. (p. 69).

Percorrer “casos singulares” e “cenas menores” faz parte de uma espécie de experimento no qual busco encontrar e revelar, nos fragmentos fluidos das vivências institucionais, as formas de viver o mundo institucional que escapam da coercitividade dada.

Não poderia deixar de citar também, nestas reflexões, o antropólogo Biehl (2016), que foi fundamental para que eu entendesse essa aproximação entre as reflexões sobre o devir e a etnografia:

A antropologia do devir está interessada em entender como as pessoas lutam, fazem e vivem suas vidas apesar de, através de, ou ao longo de forças macroestruturais [...] reconhecendo os efeitos reais dessas forças na vida das pessoas: violência, desigualdade, limites, possibilidades ou oportunidades. Uma perspectiva inspirada no devir olha para como esses limites, essas forças que constroem as pessoas são de fato vividas no dia a dia; a maneira como as pessoas acham saídas, algumas aberturas; e também como elas lidam com essas forças nos seus projetos de vida e descobrem potenciais para mudanças, ainda que sejam pequenas. A ênfase está na capacidade criativa das pessoas, na sua imaginação e nos seus experimentos cotidianos. (p. 418).

Nesse sentido, fui guiada pelas seguintes indagações: Como os moradores do hospital (con)vivem com essas forças macroestruturais que estão inseridos? Como experimentam esses limites? Como encontram brechas ou aberturas nessas regras? Para responder essas perguntas e a outras tantas que emergiram, escolhi seguir a “capacidade criativa” do mesmos e a observar seus experimentos cotidianos, reconhecendo que “As relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo de suas partes exteriores ou de suas próprias partes.” (DELEUZE, GUATTARI, 1997).

Estudar as formas de capacidade criativa ou de agenciamento humano a partir desse diálogo entre a filosofia e a antropologia pareceu-me um caminho assertivo. Percorrer as ‘linhas de fuga’ dos modos de agir parece ser uma interessante saída possível. Para aumentar ainda mais os possíveis tropeços dessa composição de fragmentos ou bricolagem, encontrei nas minhas andanças bibliográficas um trabalho de Certeau (1990). Como venho ressaltando que busco me aproximar das maneiras de viver dos moradores, encontrei no autor os conceitos de “tática” e “prática” que pareciam esmiuçar ainda mais esta proposição.

Antes de adentrá-los, vale ainda retomar também a definição de Certeau (1990) da noção de “agência do consumidor”, para pensar o quanto é nas atitudes cotidianas, através de micro-resistência, que a própria resistência se compõe. Ele traz a ideia de voltar a atenção às “criações anônimas” e “perecíveis” que emergem na vida cotidiana, onde o próprio cotidiano é ressignificado. Em um ambiente que limita desejos e formas de agir, nada mais interessante que segui-los para encontrar as formas de agenciamento humano que subsistem e é nesse aspecto que os autores citados anteriormente parecem dialogar.

Certeau (1990) também refuta a ideia de espectadores passivos que são guiados pela força disciplinar das regras estabelecidas, trazendo a ideia de consumidores enquanto produtores ativos, ou “os poetas dos seus próprios assuntos” (p. 57). Para o autor, assim como o desejo para Deleuze e Guattari (1997), o que move os consumidores/atores são suas astúcias de produtos, valores e ideias, fazendo-os minar as uniformizações e práticas de somente obediência que se supõe ocorrer em sistemas institucionais. As “cenas menores” de Deleuze e Guattari tomam formato em Certeau como “processos populares, minúsculos e cotidianos, que manipulam e fogem ao mecanismo da disciplina” (CERTEAU, 1990, p. 57) e a ideia de observar os movimentos micropolíticos (DELEUZE, GUATTARI, 1997) também parece se aproximar muito da ideia que aparece em Certeau (1990) como microliberdades, enfatizando também, como citou o autor, a

importância de olhar para os movimentos de resistências cotidianas para que possamos enxergar as táticas que estão em jogo no sistema dominante.

Retomando os dois conceitos acima citados, para Certeau (1990), estratégia seria:

Chamo de “estratégias” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. (p. 47).

Já a tática, para o autor, seria:

[...] denomino [...] “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. [...] a tática depende do tempo, vigiando para “captar no vôo” possibilidades de ganho. [...] tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões” [...] a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”. (p.47).

As táticas parecem ilustrar o que busco perseguir nas reflexões do devir-institucional. Mas seriam as táticas exemplos dos “modos de vida minoritários” e dos “movimentos micropolíticos” criados na vivência institucional que refletem a própria realidade hospitalar? Parece que sim, uma vez que Certeau (1990) afirma que as táticas são também representadas pelas próprias práticas cotidianas. No hospital, as formas de agenciamento e a mobilização para a realização dos desejos poderiam ser pensadas enquanto formas de táticas e estas, por sua vez, estão inseridas no devir-institucional.

Ações táticas deixam seus lugares designados, entram em um mundo que é demasiado grande para ser seu, mas também muito bem tecido para escapar. Como tática não tem um alvo específico e não pode separar entre o eu e o outro, nunca pode conquistar algo, nunca pode manter o que ele ganha. Tática sempre deve aproveitar o momento e explorar fendas que se abrem nas ordens discursivas. Deve manipular constantemente o seu ambiente a fim de criar oportunidades para a mudança social. (CERTEAU, 1990, p. 61).

Essas “fendas que se abrem” de Certeau podem ser pensadas também como as “saídas e aberturas” de Deleuze e Guattari (1997) e todas indicam formas e casos singulares de viver uma realidade social. Vale dizer que as táticas e as estratégias estão em relação e que essa relação pode ser pensada nas interações entre os sujeitos que são portadores de poder (no nosso caso na própria equipe da instituição hospitalar) e os sujeitos despossuídos de poder (no nosso caso, os moradores do hospital); mas gostaria de enfatizar também que essas fronteiras não são sempre sólidas e o poder pode também, em alguns raros casos, circular entre ambos. Os moradores, mesmo com a condição de menos possuidores de poder, como sabemos, atuam. Esta atuação pode ser vista, por exemplo, na fala de Raquel, uma moradora do hospital que está institucionalizada há 12 anos:

Ontem a gente ficou sem café, tô contando pra você porque confio em você, agora se você quiser contar para os outros não posso fazer nada. Vai que você quer espalhar por aí, né? Vou fazer o quê? Mas é errado, não é? A gente ficar sem café... ficamos esperando, 5, 6 horas e nada de café... ninguém nem avisou. (Diário de campo, 08/04/2019).

Nessa passagem, fica nítido o quanto os moradores atuam, o tempo todo, no cotidiano institucional, em outras palavras, é possível observar o quanto são sujeitos ativos. Eles criam situações e desenvolvem diferentes “táticas” para extrapolar as limitações cotidianas. Isto me remete à Scott (2013) que escreveu:

Os subordinados simulam uma atitude de deferência e consentimento ao mesmo tempo que tentam discernir e interpretar as verdadeiras intenções e o estado de ânimo dos poderosos, no que estes possam ter de potencialmente ameaçador. (p. 30).

Os moradores, ou subordinados, nesse sentido, encontram os meios de agir dentro das estruturas normativas. Interessante observar também que Certeau (1990) traz a ideia de que os prazeres cotidianos também articulam estratégias de táticas e é possível fazer uma aproximação dos mesmos com a ideia de sujeito desejante de Deleuze e Guattari (1997):

Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias

escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição. (CERTEAU, 1990, p. 47).

Goffman (1961, p. 62) também elaborou uma ideia de “tática”. Na definição do autor: “Cada tática representa uma forma de enfrentar a tensão entre o mundo original e o mundo institucional.”. Além dessa definição, quando o autor trabalha a ideia de “ajustamentos secundários” para exaltar as formas de vivências que subsistem no cotidiano institucional, aparece também a ideia de “prática”: “Ajustamentos secundários, isto é, práticas que não desafiam diretamente a equipe dirigente, mas que permitem que os internados consigam satisfações proibidas ou obtenham, por meios proibidos, as satisfações permitidas.” (p. 54). Ele ainda completa:

Os ajustamentos secundários dão ao internado uma prova evidente de que é ainda um homem autônomo, com certo controle de seu ambiente; às vezes, um ajustamento secundário se torna quase uma forma de abrigo para o eu [...] em que a alma parece estar alojada. [...] a partir da presença de ajustamentos secundários, podemos predizer que o grupo de internados criou algum tipo de código e alguns meios de controle social informal para impedir que um internado informe a equipe dirigente quanto aos ajustamentos secundários de outro. (GOFFMAN, 1961, p. 54-55).

Por fim, Certeau (1990) traz também a ideia de que na cultura ordinária, cotidiana, a ordem é jogar, isto é, por meio da astúcia, driblar o sistema, fingir seu jogo ou, nas palavras de Deleuze e Guattari (1997), vazar, se entregar ao estranhamento e ao imprevisível e reconhecer o quanto as vivências sociais, mesmo quando institucionais, compõem e são compostas por quem as vivem. Fonseca (2000) amarra a discussão pois, segundo a autora, Certeau desenvolve uma abordagem:

[...] que dá vida às práticas alternativas, à bricolagem criativa que ocorre com e na economia cultural dominante, quando um indivíduo provoca inúmeras e infinitésimas metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras [...] uma abordagem, em que as representações não aparecem mais apenas como quadros normativos, mas como instrumentos manipuláveis por usuários. (FONSECA, 2000, p. 137).

Considerações finais

A partir das reflexões tecidas acima, podemos observar que os desejos são potências que ressignificam e reterritorializam as estruturas de poder institucional e, no mesmo movimento, são co-criados por elas. Nesse raciocínio, o hospital enquanto agente coercitivo não finaliza as vidas dos moradores mas, ao contrário, permite que os mesmos se mobilizem dentro da estrutura de poder para fazerem (sobre)viver suas formas-outras de vivenciar a institucionalização permanente. Em outras palavras, o desejo reterritorializa novas possibilidades de ser, ele emerge na escassez e se faz abundante. Nesse sentido, a partir do trabalho etnográfico, pude observar como a realidade institucional pode ser habitada e reinventada pelos moradores e, nessa instância, o desejo pode ser pensado enquanto uma potência que movimenta e desestrutura aquele mundo.

Assim, busquei demonstrar neste artigo as capacidades criativas de se perseguir os “modos de vida minoritários” para que seja possível reconhecer nesses fragmentos os espaços de (sobre)vivência de sujeitos etnográficos que (re)vivem e (re)habitam a realidade social. No caso do hospital, foi revelado os movimentos dos moradores para fazerem (sobre)viver suas individualidades, desejos e formas particulares de viver e habitar o mundo institucional para além do que determina a realidade hospitalar. Portanto, vale para pesquisas futuras sobre institucionalização permanente, perseguir os movimentos sociais que vazam em meio às limitações e restrições dos ambientes hospitalares.

Referências

- BARBOSA, Maicon. O conceito de devir a partir da filosofia da diferença. *Anais. II Colóquio Filosofia e Literatura*: Fronteiras, 2010.
- BEUF, Ann. H. *Biting of the bracelet: a study of children in hospitals*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1979.
- BIEHL, João. Antropologia Entre o Inesperado e o Inacabado: Entrevista com João Biehl. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 22, n. 46, p. 389-423, jul./dez. 2016.
- BIEHL, João. *Vita: life in a zone of social abandonment*. Photographs by Torben Eskerod. Berkeley: University of California Press, 2005.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo». Buenos Aires: Paidós, 2002 [1993].
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, Vozes, 1990
- CUNHA, Maria Clementina Pereira. *O Espelho do Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*, Rio de Janeiro, Editora 34, pp. 156-157, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platô*. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FERRANDIZ, Francisco. *Etnografias Contemporâneas: anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthopos editorial; México: UAM-Iztapalapa. Divisiones de Ciências Sociales e Humanidades, 2011.

FONSECA, Claudia. *Família, fofoca e honra: etnografia das relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FOUCAULT, Michel. *O Nascimento da Clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998 [1961].

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. (Original inglês de 1963).

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.

MALUF, Sônia Weidner; BRITTO, Mirella Alves de; BARBOSA, Inaê Iabel; SILVA, Camila Andressa Dias da. Por dentro do Hospital Colônia Santana: uma leitura etnográfica de prontuários. *Anuário Antropológico*, v. 45, n. 2, p. 54-75 maio/ago. 2020. Universidade de Brasília. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/5799>.

ORTNER, Sherry Beth. *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Duke University press, 2006.

SCOTT, James. *A dominação e a arte da resistência*. Capítulo I. Por detrás da história oficial. Lisboa, Livraria Letra Livre, 2013.

Recebido em 12 de março de 2021

Aceito em 29 de junho de 2021



*Lives em cartaz: imagens do protagonismo
virtual indígena no RN em tempos de
COVID-19*

Lives on poster: images of the indigenous
virtual protagonism in RN in times of COVID-
19

*Lives en póster: imágenes del protagonismo
indígena virtual en el RN en tiempos de
COVID-19*

Taisa Lewitzki

Doutoranda – PPGAS/Universidade Federal do
Rio Grande do Norte
E-mail: taisa.cabocla@gmail.com

Apresentação

Live, palavra inglesa que deriva do verbo viver, significa, no contexto das mídias sociais, transmissão ao vivo. Em tempos da pandemia mundial instaurada pelo vírus da COVID-19, tal palavra passa a compor o cotidiano e o repertório de parte significativa da população brasileira. Esse fenômeno está associado às medidas preventivas de isolamento social, as quais impulsionam o uso de ferramentas virtuais para interação social, em que se popularizam as *lives* que emergem no meio artístico, tomando outras dimensões da vida social, com destaque para o fazer político indígena no contexto do Estado do Rio Grande do Norte (RN).

Os indígenas do RN, organizados na Articulação dos Povos Indígenas do Rio Grande do Norte (APIRN), somam cerca de 7 mil indígenas, que se organizam em cinco diferentes povos que se autodeterminam como Caboclos, Tapuias Tarairius da Lagoa do Tapará, Mendonça Potiguaras, Potiguaras e Tapuias Paiacús da Lagoa do Apodi, os quais estão situados em treze comunidades e cinco territórios indígenas localizados em grande parte em áreas rurais, distribuídos em nove municípios e cinco regiões do estado, que compreendem os biomas Caatinga e Mata Atlântica, assim como zonas em transição para o semiárido.

Em decorrência do agravamento da pandemia do coronavírus no Brasil, observei a ampliação e intensificação do uso das mídias sociais por lideranças indígenas do RN, com destaque para as *lives*, ao considerar que a dimensão tecnológica é uma realidade etnográfica, visto a presença indígena na internet (LEAL, 2013). Com interesse nas formas de fazer política empreendidas pelos povos indígenas *online* (realidade virtual) e *off-line* (realidade física) (NOVELI, 2010), a partir da etnografia virtual (HINE, 2015; FREITAS, 2020) explorei a participação e organização de *lives* por lideranças indígenas do RN. Isso, em decorrência da frequência dos eventos virtuais na atividade do movimento indígena potiguar, os quais não são isolados, pois corroboram com a dinâmica virtual das organizações indígenas brasileiras, em que se elabora a seguinte questão: o que podemos apreender sobre *lives* indígenas a partir de cartazes?

Os cartazes como instrumento de arte, comunicação e estratégia em diferentes contextos (SILVA, 1993; FERNANDES, 2009; ZILLES BORBA; MESQUITA, 2014; SILVA, 2015) “produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores” (FERNANDES, 2009, p. 6) através de imagens que envolvem referências socioculturais e subjetividades (ZILLES BORBA; MESQUITA, 2014, p. 4) com o objetivo de sensibilizar os leitores.

Portanto, o interesse do presente ensaio não é o conteúdo das *lives* em si, mas o que é apresentado visualmente sobre elas através de cartazes carregados de informações e significados (ZILLES BORBA; MESQUITA, 2014) que são circulados anteriormente a sua realização. Para isso, a partir do meu computador como instrumento de mediação da pesquisa, observei sete perfis privados de lideranças indígenas do RN através do vínculo de amiga e seguidora no *Facebook*. Dessa forma, acompanhei o compartilhamento de conteúdo dos interlocutores entre os meses de abril e junho de 2020. Nesse processo, pesquisei a fonte, realizei *download*, classificação e análise de cartazes que resultaram em 30 imagens de *lives* de caráter público (aberto).

Os eventos aconteceram entre os dias 05 de abril e 29 de junho de 2020, sob as seguintes categorias: 27 *lives* (Figs. 1, 2, 3, 4, 7 e 8); 1 curso de extensão (Fig. 5); e, 1 *webnário* (Fig. 6) com duas edições. As plataformas utilizadas para interação *online* conforme a ordem de importância foram *Instagram*, *Facebook*, *YouTube*, *Google Meet* e *Discord*. Ao observar os cartazes, é possível apreender que os temas abordados não remetem apenas à questão da pandemia da COVID-19, mas aos povos indígenas como um todo, com ênfase na situação das comunidades e as diferentes estratégias de enfrentamento da pandemia (Figs. 1 e 2), articuladas pela questão da saúde indígena (Figs. 4 e 6), mulheres (Figs. 3 e 8), meio ambiente (Fig. 5), LGBTQ+ e arte indígena (Fig. 7).

O interessante é que os temas abordados nas *lives* através de enunciados verbais e não verbais sensibilizaram diferentes públicos para o diálogo com os indígenas, como feministas, ambientalistas, profissionais da educação e assim por diante, sendo relevante as cores e símbolos presentes nas artes dos cartazes, que acionam determinadas bandeiras de luta de diferentes segmentos de interesse.

Os cartazes demonstram ainda que 23 lideranças, representantes de 11 comunidades – sendo 13 mulheres e 10 homens –, participaram como convidados, debatedores, mediadores e organizadores, com destaque para a presença de jovens. Apresentando no espaço virtual lideranças reconhecidas na esfera estadual e novas pessoas que passam a se identificar como lideranças no âmbito de suas comunidades, as quais compartilharam o ciberespaço com professores, pesquisadores, estudantes, artistas, ativistas, militantes e políticos, vinculados a 3 organizações indígenas (Fig. 2), 5 universidades públicas (núcleos, grupos e laboratórios de pesquisa), 3 partidos políticos e 2 movimentos sociais. Cabe destacar a abrangência das organizações indígenas na esfera estadual, regional e nacional, assim como grupos de pesquisas que vinculam universidades de diferentes estados brasileiros.

Desta forma, os 8 cartazes apresentados neste ensaio de forma cronológica, escolhidos a partir da diversidade de sujeitos, temas e organizadores, refletem o potencial dos eventos virtuais como material etnográfico para compreender o fazer político dos povos indígenas através das mídias sociais no contexto de pandemia e de acesso limitado a internet e a recursos tecnológicos. Destacam-se: (1) a presença de fotografias que comunicam o perfil indígena potiguar; (2) a diversidade de temas e títulos das *lives* que abordam a questão indígena em diferentes interfaces; (3) a multiplicidade de logomarcas que representam atores, instituições e redes envolvidas; (4) as escolhas de cor, texto, tipografia, fotografia, ilustração e grafismo indígena, que acionam e comunicam determinados grupos; e (5) o protagonismo indígena em ocupar plataformas e agendas virtuais para dar visibilidade aos seus modos de vidas, assim como suas demandas e lutas territoriais, que se agravam no período de isolamento social.

Dessa forma, o modo de fazer política indígena em tempos de pandemia, observado através de cartazes de *lives*, é sobretudo uma forma de denúncia do agravamento das violências historicamente enfrentadas pelos povos indígenas e acentuadas no período de isolamento social, que impactam diretamente na forma de vida das comunidades, pautada em processos coletivos de sociabilidade, trabalho e luta.



1. Cartaz *live* Poty Papo

Fonte/Arte: Comunicação APIRN, 2020

A *live* Poty Papo, organizada pela Articulação dos Povos Indígenas do RN (APIRN) e mediada pelo artista potyguara Juao Nyn, convidou 12 lideranças e artistas indígenas para apresentar suas comunidades e demandas no mês de abril de 2020. Os 12 cartazes da Poty Papo seguiram o mesmo padrão estético, ao que corresponde ao uso de fotografias das lideranças, seguido de informações sobre o convidado/a, território de pertencimento, informações de data, horário e IG de transmissão, alterando apenas os dados e cores. Destaca-se o uso de grafismos indígenas no plano de fundo do cartaz. Os grafismos são marcadores identitários, forma de expressão gráfica usada na pintura corporal, na fabricação de artefatos e objetos indígenas, que representam elementos cosmológicos, marcações de gênero, idade, hierarquia, entre outros. Ademais da impossibilidade de identificação da origem étnica do grafismo, o elemento gráfico é uma forma de alusão imagética à cultura indígena.



2. Cartaz *live* Resistência e Consciência Indígena

Fonte/Arte: Comunicação APIRN, 2020

A *live* Resistência e Consciência Indígena foi uma ação da APOINME (Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo), o movimento indígena regional, em parceria com a movimento indígena nacional – a APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil) – e organizações indígenas estaduais, que integrou a programação virtual nacional do ABRIL VERMELHO, evento convocado pela APIB e realizado entre os dias 26 e 30 de abril de 2020 em todo o país. No cartaz, observa-se o uso da fotografia para apresentar os convidados, assim como o uso da fotografia de um cocar no plano de fundo, artefato que faz alusão às culturas indígenas. Outro destaque é a tipografia da palavra INDÍGENA, bem como o uso das cores preta, vermelha e branca presentes nas logomarcas das organizações indígenas brasileiras e privilegiadas pelo movimento indígena nacional.

LIVE

Quinta FEMINISTA
na Pandemia

MEYRIANE COSTA
Liderança indígena
Aldeia Katu

NEIDE CAMPOS
Liderança indígena
Comunidade Amarelão

CRISTINA MORENO
Mediadora
Professora do IFRN

REJANE BATISTA
Liderança indígena
Serrote de São Bento

KALINE BEZERRA
Liderança indígena
Comunidade Marajó

LIVE: A CONTRIBUIÇÃO DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS FEMININAS NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS: MÚLTIPLOS OLHARES

QUINTA-FEIRA (30/04) | 17h

NEGêDi

Transmissão na página do Negêdi no Facebook - @nucleonegedi

3. Cartaz *live* Quinta Feminista na Pandemia

Fonte/Arte: NEGEDI, 2020

As mulheres indígenas participaram em duas edições da *live* Quinta Feminista na Pandemia, organizada pelo Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Diversidade (NEGEDI) do IFRN. As cores do cartaz chamam atenção à temática de gênero e diversidade, com destaque para a cor lilás, adotada historicamente por movimentos feministas para representar a igualdade entre mulheres e homens. As fotografias apresentam as convidadas, representantes de quatro comunidades indígenas do Estado, assim como a mediadora da atividade.

Live via discord
POVOS INDÍGENAS
Pandemia e saúde no RN

Quarta, 29/04, às 19h

Eduarda Leal
Estudante de História - UFRN
Militante da UJC

Monique Pfeifer
Residente de Atenção Básica pelo SUS
Militante do Coletivo Negro Minervino de Oliveira e do PCB

Luiz Katu
Coordenador da APIRN (Articulação dos Povos Indígenas - RN)

Felipe Bezerra
Mestrando em Psicologia
Militante da UJC

ujc.org.br
fb.com/ujcbr

4. Cartaz *live* Povos Indígenas: pandemia e saúde no RN

Fonte/Arte: UJC, 2020

A *live* organizada pela União da Juventude Comunista (UJC) apresenta em seu cartaz as fotografias, pertencimentos institucionais e formação dos participantes. Ao fundo, a imagem de um indígena com pinturas corporais e o uso de tons vermelhos, cor historicamente associada à esquerda brasileira por ser a cor privilegiada em bandeiras e demais símbolos partidários da vertente política.

CURSO DE EXTENSÃO
SABERES E RESISTÊNCIAS
EM TEMPOS DE PANDEMIA

LIVE

**Educação Ambiental e o bem viver
no contexto pós-pandêmico**

Cacique Luiz Katu
Coordenador da Articulação
dos povos indígenas do RN e
Professor de Etno história

Celso Sánchez
Professor da UNIRIO e Conselheiro
do Conselho Estadual de Educação
Escolar Indígena do Estado do RJ

COORDENAÇÃO E MEDIAÇÃO
Samuel Penteado Urban
Professor do DE/CAP/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SEGUNDA - 04/05 - 11H

Pelo canal 'Saberes e resistências', no YouTube

REALIZAÇÃO
UERN **PROEX**
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Pró-Reitoria de Extensão da UERN

APOIO
DICTE/UFSC
GEPEL
LEFREIRE
GEASur
FORTALEZA

5. Cartaz da *live* Curso de Extensão Saberes e Resistências

Fonte/Arte: UERN, 2020

A *live* fez parte da programação do curso de extensão Saberes e Resistências em Tempos de Pandemia, organizado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) com apoio de outras universidades e grupos de pesquisa do Estado e do Brasil. A temática ambiental abordada como tema do evento é ressaltada pelo uso da cor verde em composição com tons associados à terra.

**WEBINÁRIO DE ETNOLOGIA INDÍGENA
DA UFRN**

“Saúde indígena em tempos de pandemia”

EXPOSITORES/AS:



Tayse Campos (Mendonça
Potiguara/Amarelão -
PPGAS/UFRN)



Dioclécio Mendonça (Mendonça
Potiguara/Santa Terezinha -
PPGAS/UFRN)



Rejane Batista
(Mendonça
Potiguara/Serrote de São
Bento)



Betânia Soares
(Mendonça
Potiguara/Cachoeira)



Kaline Felipe (Mendonça
Potiguara/Marajó)



Ednete (Mendonça
Potiguara/Açucena)



Yalorixá indígena Maria
Xoroqué (Mendonça
Potiguara/Natal)



Debatadora:
Rita Neves (UFRN)



Mediador:
Glebson Vieira (UFRN)

AGENDA:

24 DE JUNHO
15:00 – SAÚDE INDÍGENA EM TEMPOS DE PANDEMIA: IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA COVID-19 (2)

REALIZAÇÃO:



APOIO:



PARA PARTICIPAR:

6. Cartaz do *webnário* de Etnologia Indígena da UFRN

Fonte/Arte: DAN/PPGAS/UFRN, 2020

O *Webnário* de Etnologia Indígena da UFRN foi uma iniciativa do Departamento de Antropologia (DAN) e Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que convidou indígenas e professores pesquisadores para dialogar sobre a questão indígena no RN. O cartaz apresenta as fotografias das lideranças do Território Mendonça e suas comunidades de pertencimento, assim como o nome e filiação dos professores participantes.

POESIAS E NARRATIVAS LIVE **BILÍNGUE:** PORTUGUÊS E TUPI



27/06
15h



@Eva Potiguar
Escritora, Poetisa e
ativista Indígena



@Akanguasu
Educador e pesquisador
de culturas indígenas



FUNDAÇÃO
JOSÉ AUGUSTO



7. Cartaz da *live* Narrativas e poesias bilíngue: português e tupi

Fonte/Arte: Eva Potiguar, 2020

A *live* organizada por Eva Potiguar em parceria com a Sociedade dos Poetas Vivos e Afins do RN, Fundação José Augusto e EP Produções, traz aos encontros virtuais a dimensão da poética e da arte indígena através de narrativas em tupi e português. A *live* faz parte de uma série de diálogos levados a cabo por Eva Potiguar em suas redes sociais, repetindo o mesmo padrão gráfico na composição dos cartazes ao que corresponde à disposição dos elementos imagéticos, tipografia, cores e forma de apresentação dos convidados.



Observatório da Diversidade **NUCLEO de ARTE**
IFRN - CANGUARETAMA

Observar a pandemia, recriar a (r)existência

Lives no Instagram do
Observatório da Diversidade
🕒 19h 📷 [obdiversidade_ifrn](#)



29 de junho | Segunda | 19h

Mulheres indígenas e estratégias de resistência em tempos de pandemia

Tayse Campos
Liderança indígena e
mestranda em Antropologia Social/UFRN

A Menina Doente (Edvard Munch), óleo sobre tela, 1896

Apoio: LABHumanidades GEDOC Contato: [Observatório da Diversidade](#)

8. Cartaz da *live* Observar a pandemia e recriar a (r) existência

Fonte/Arte: Observatório da Diversidade/IFRN, 2020

Em duas oportunidades, indígenas participaram da *live* organizada pelo Observatório da Diversidade do IFRN Campus Canguaretama, que convida pesquisadores, professores, estudantes e lideranças de movimentos sociais para dialogar acerca das estratégias de resistência em tempos de pandemia. O cartaz reproduz o mesmo padrão gráfico para todas as edições, isso quer dizer que as alterações ocorrem somente em relação à fotografia, título e vínculos do participante. Destaca-se o uso do recorte da pintura *A Menina Doente*, de Edvard Munch, como imagem figurativa associada à temática da doença e, portanto, indiretamente, à pandemia.

Referências

FERNANDES, José David Campos. *Processos linguísticos no cartaz de guerra: semiótica e gramática do design visual*. 2009. 156 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FREITAS, Tânia. 2020. (Palestra virtual) *Etnografia nas redes sociais: trânsitos, convergências e divergências*. Exibida em 9 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=odSffFKVw64>. Acesso em: 10/07/2020.

HINE, Christine. *Ethnography for the Internet: embedded, embodied and everyday*. London: Bloomsbury Academic, 2015. 212-pp.

LEAL, Pedro Paulo dos Santos. *Presença indígena na Internet: exclusões, convergências e o aikewara.blogspot.com*. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado) - Universidade da Amazônia, Belém, 2013.

NOVELI, Marcio. Do Off-line para o Online: a Netnografia como um Método de Pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a Etnografia para a Internet? *Revista Organizações em Contexto*, v. 6, n. 12, jul/dez, 2010, pp. 107-133.

SILVA, Hertha Tatiely. *Desvios: Cartaz lambe-lambe, comunicação visual e arte nos espaços de trânsito*. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, Nelson Fernando Inocencio da. *Consciência negra em cartaz*. 1993. ii, 158 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

ZILLES BORBA, Eduardo; MESQUITA, Francisco. *Comunicação visual: uma análise aos cartazes da Copa do Mundo 2014*. VI Jornadas de Publicidade & Comunicação. Lisboa, 2014.

Recebido em 20 de julho de 2020

Aceito em 21 de janeiro de 2021



O Boi, a Santa e a fé: etnografias visuais do catolicismo em Paritins

The Boi, the Saint and the faith: visual
ethnographies of catholicism in Paritins

El Boi, la Santa y la fe: etnografías visuales del
catolicismo en Paritins

Diego Omar Silveira

Doutorando em Antropologia - Universidade
Estadual do Amazonas

Ericky da Silva Nakanome

Docente em Artes Visuais da Universidade
Federal do Amazonas

Pedro Coelho

Fotógrafo da Associação Cultural Boi-Bumbá
Caprichoso

Apresentação

Parintins, cidade do médio-baixo Amazonas, com pouco mais de 100 mil habitantes, tornou-se conhecida nacionalmente em função do Festival Folclórico que sedia, todos os anos, no último final de semana de junho (RODRIGUES, 2006). Por três noites consecutivas, os Bumbás Caprichoso (azul) e Garantido (vermelho) se enfrentam na arena do Bumbódromo (um teatro de arena com capacidade para 30 mil pessoas) e encenam, além do folclore amazônico, os dramas históricos e atuais dos povos indígenas e populações ribeirinhas. Um espetáculo transmitido ao vivo desde meados dos anos 1990 e que mobiliza tanto as centenas de artistas locais quanto os milhares de turistas e torcedores das agremiações folclóricas (cf. NOGUEIRA, 2008; CAVALCANTI, 2000).

As origens da festa deitam raízes na devoção aos santos juninos (hibridizados muitas das vezes com as entidades das religiões de matriz africana) e nos bois de pano, feitos para pagar promessas. Sob os auspícios clero italiano e da Prelazia, ainda nos anos 1960, a brincadeira de rua (vista pelas elites locais como demasiadamente desregrada) foi transformada em um festival, em que as performances de cada Boi passaram a estar sujeitas a um regulamento previamente acordado e à disputa pelo troféu (BRAGA, 2002). Mas a ligação com a religião – em especial com o catolicismo, que ainda hoje continua hegemônico na ilha (com cerca de 84% da população) – não se perdeu. Ao contrário, tem se renovado, seja pelo tom devocional de muitas toadas (o ritmo local, hoje já amplamente comercializado no mercado fonográfico), pela presença dos agentes institucionais da Igreja nas agremiações ou pelas enormes imagens sacras que surgem durante as apresentações, ratificando a identidade católica da cidade (SILVEIRA e BIANCHEZZI, 2015).

De modo especial, a fé na Virgem do Carmo, padroeira da cidade, sempre encontra um lugar na narrativa dos Bois e incorpora ao enredo um ar de solenidade. Oficialmente, todos os anos os trabalhos dos galpões são abertos com missas e se desdobram, depois do espetáculo, na preparação para a novena, o círio das águas e a procissão no dia da festa de Nossa Senhora, 16 de julho (CORRÊA, 2019). Um calendário marcado pelo pedido de proteção e pelo agradecimento da graça alcançada, de tal modo que é difícil separar a vida cotidiana dos parintinenses das tramas do sagrado e vice-versa (BRANDÃO, 1978).

Este ensaio sintetiza alguns desses momentos no Boi-Bumbá Caprichoso, recuperando as visualidades de um ciclo ritual que faz parte das experiências de milhares de pessoas que vivem de forma imbricada o amor pelo Boi e a fé na santa. Capturadas ao longo dos últimos anos, em especial entre 2015 e 2019, as fotografias estão agrupadas de tal forma que se possa comunicar a solenidade de cada um desses momentos e sua

importância para manter vivas as tradições locais que, em 2018, foram registradas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como patrimônio imaterial brasileiro.

As imagens fazem parte também de um esforço da Associação Folclórica Boi-Bumbá Caprichoso de produzir uma memória visual tanto nos momentos de preparação do festival, quanto no trabalho dos artistas na festa da santa e das devoções da gente comum. Originalmente, elas não foram concebidas, portanto, como peças de um esforço etnográfico, no sentido mais acadêmico. Isso não quer dizer que estejam isentas de implicações ético-metodológicas marcadas, que estão por um esforço do observador de integrar-se ao próprio objeto de observação, por meio de uma participação continuada nesses eventos, por vários anos seguidos (NOVAES, 2014). Isso garante também uma linha de continuidade entre as fotografias que foram se integrando, também, aos circuitos de pesquisa, intervenção artística e salvaguarda concebidos pelo Conselho de Artes do Boi, passando a compor um banco de imagens sobre as religiões e religiosidades amazônicas. Do ponto de vista mais técnico, vale registrar que as fotografias foram feitas com máquinas Canon T6i, com lentes Yongnuo 75-300mm e Yongnuo Yn 35mm. Correções, quando necessárias, foram feitas utilizando o Adobe Photoshop CS6.



Fotografia 1

Tudo pronto para a missa oficial de abertura dos trabalhos no Curral Zeca Xibelão, onde acontecem os ensaios e a preparação do Boi-Bumbá Caprichoso para o Festival Folclórico de Parintins.). Foto: Diego Omar Silveira, Ericky da Silva Nakanome, Pedro Coelho (03/2021)



Fotografia 2

Um representante dos artistas ergue a imagem da santa ao fim da missa, durante a Ave-Maria e Consagração a Nossa Senhora. A imagem da santa permanece no galpão do Boi ao longo de todo o período de produção das alegorias. Foto: Diego Omar Silveira, Ericky da Silva Nakanome, Pedro Coelho (03/2021)



Fotografia 3

A santa paira sobre o conjunto cênico-alegórico do Boi Caprichoso durante apresentação na arena do Bumbódromo (2017). Ao fundo, uma alegoria com a Catedral de Parintins. A escultura de cerca de 25 metros de altura veio alçada por um guindaste. Nas vestes da santa detalhes que a ligam à cultura amazônica. Foto: Diego Omar Silveira, Ericky da Silva Nakanome, Pedro Coelho (03/2021)



Fotografia 4

Durante a apresentação surge a Sinhazinha da Fazenda (item obrigatório no espetáculo dos Bumbás e que figura no tradicional auto do boi como a filha do dono da fazenda e proprietário do boi). Em 2017, em sua primeira aparição ela veio travestida de Virgem do Carmo. Foto: Diego Omar Silveira, Ericky da Silva Nakanome, Pedro Coelho (03/2021).



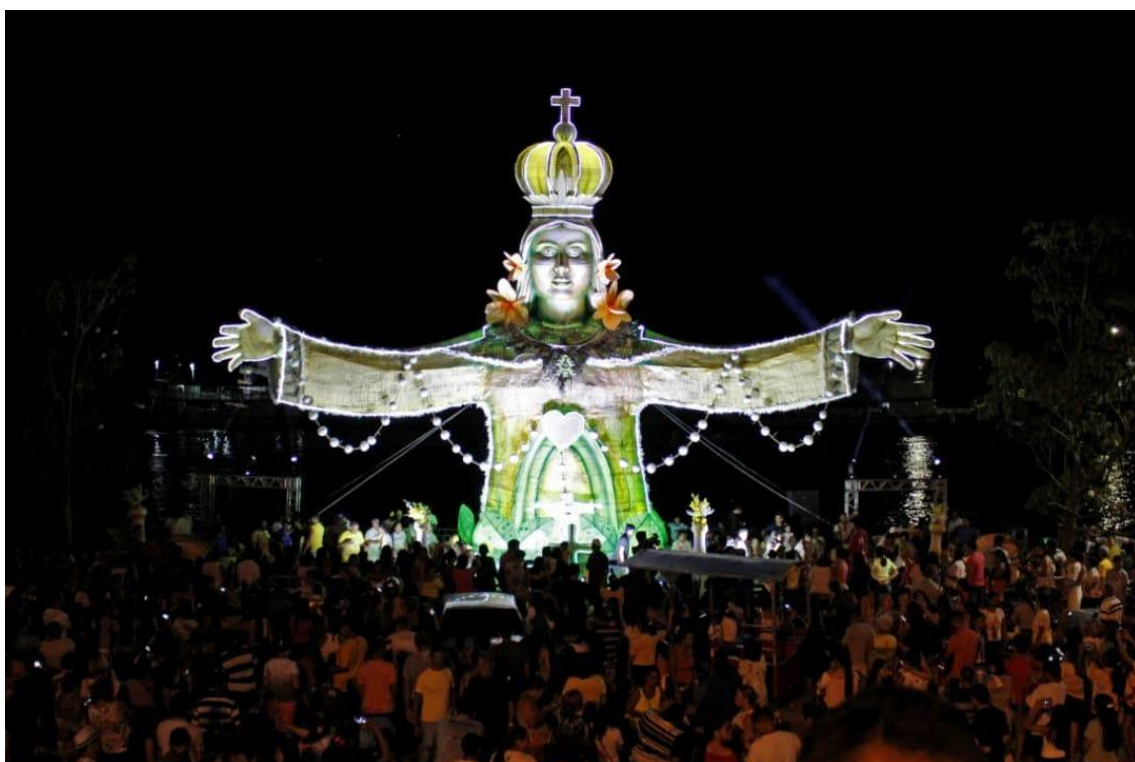
Fotografia 5

Em 2019, a Nossa Senhora foi tomada como emblema das mulheres-mães de Parintins. A santa, com mais de 20 metros de altura compôs uma alegoria cuja narrativa gravitava em torno das lavadeiras do Bairro da Francesa (reduto do boi azul e branco) e veio para a arena ao som da toada “Matriarcas”. Foto: Diego Omar Silveira, Ericky da Silva Nakanome, Pedro Coelho (03/2021).



Fotografia 6

O andor da Santa desembarca no porto da cidade após peregrinação por comunidades do interior e cidades vizinhas. Como Parintins é uma ilha, o retorno se dá pelas águas do Rio Amazonas e marca o início da novena. Foto: Diego Omar Silveira, Ericky da Silva Nakanome, Pedro Coelho (03/2021).



Fotografia 7

No dia 14 de julho ocorre a Romaria das Águas, que mobiliza diversos artistas dos bumbás para a confecção de alegorias e ornamentos. Na foto, a balsa com a imagem iluminada da Santa, durante celebração religiosa no porto da cidade. Foto: Diego Omar Silveira, Ericky da Silva Nakanome, Pedro Coelho (03/2021).



Fotografia 8

Fiéis se preparam para a procissão de encerramento da Festa de Nossa Senhora do Carmo, no dia 16 de julho. Os pagadores de promessas trazem seus ex-votos em sinal de agradecimento pelas graças alcançadas. Foto: Diego Omar Silveira, Ericky da Silva Nakanome, Pedro Coelho (03/2021).



Fotografia 9

Na procissão, que percorre as principais ruas da cidade, os devotos levam suas velas e bandeirolas. Alguns grupos se identificam, como o do Apostolado da Oração. Foto: Diego Omar Silveira, Ericky da Silva Nakanome, Pedro Coelho (03/2021).



Fotografia 10

Na procissão, muitos pés descalços. Símbolos de contrição dos devotos que agradecem as graças alcançadas. Sob seus pés, as poças d'água deixadas pela chuva, muito comum nesse período do ano nessa região da Amazônia. Foto: Diego Omar Silveira, Ericky da Silva Nakanome, Pedro Coelho (03/2021).



Fotografia 11

Durante o percurso começa a escurecer. Aqui, um devoto traz tijolos nos ombros, sinal comumente associado à conquista da casa própria conseguida por meio da intercessão à Nossa Senhora do Carmo. Foto: Diego Omar Silveira, Ericky da Silva Nakanome, Pedro Coelho (03/2021).



Fotografia 12

Já quase à noite, a mulher que porta vários símbolos religiosos (a fita de zeladora do Sagrado Coração de Jesus, a camiseta com Nossa Senhora estampada e a vela acesa) empurra o marido na cadeira de rodas. A procissão retorna à Catedral a luz das milhares de velas empunhadas pelos homens e mulheres que acompanham a Santa. Foto: Diego Omar Silveira, Ericky da Silva Nakanome, Pedro Coelho (03/2021).

Referências

BRAGA, Sérgio Ivan Gil. *Os Bois-Bumbás de Parintins*. Rio de Janeiro: FUNARTE; Manaus: Museu Amazônico: Valer, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Divino, o Santo e a Senhora*. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro: FUNARTE, 1978.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. O Boi-Bumbá de Parintins, Amazonas: Breve história e etnografia da festa. In: *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, vol. VI (suplemento), set. de 2000. pp. 1019-1046.

CORRÊA, Rosimay. *Flor do Carmelo: o céu e os inferninhos na festa da padroeira de Parintins, no Amazonas*. Tese (doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Manaus: UFAM, 2019.

NOGUEIRA, Wilson. *Festas Amazônicas*. Manaus: Valer, 2008.

NOVAES, Sylvia. O silêncio eloquente das imagens fotográficas e sua importância na etnografia. In: *Cadernos de Arte e Antropologia*. Salvador: UFBA, v. 3, n.2, 2014. pp. 57-67.

RODRIGUES, Allan Soljenítsin Barreto. *Boi-Bumbá: Evolução – Livro-reportagem sobre o Festival Folclórico de Parintins*. Manaus: Valer, 2006.

SILVEIRA, Diego Omar da; BIANCHEMEZZI, Clarice. Demografia, cartografia e história das religiões em Parintins: novas possibilidades para o estudo da diversidade religiosa na Amazônia. In: BIANCHEMEZZI, Clarice (et. al.) (org.). *Pensar, fazer e ensinar: desafios para o ofício do historiador no Amazonas*. Manaus: Valer: UEA Edições, 2015. pp. 183-204.

Recebido em 7 de março de 2021

Aceito em 29 de março de 2021