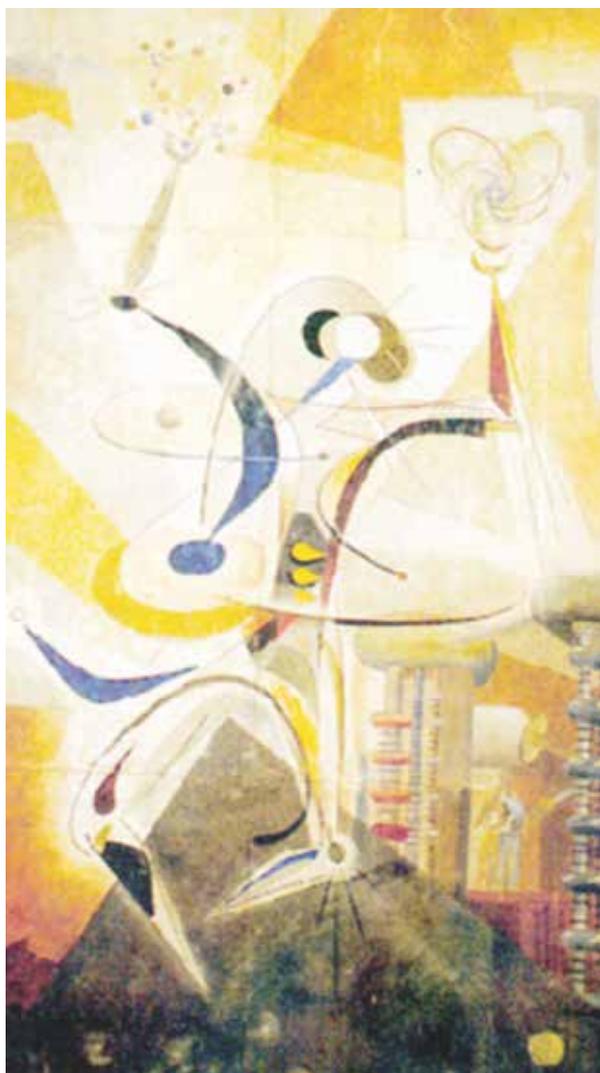


# Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA volume 28 - número 56 - set./dez. 2019



## Educação e Antropologia: Questões de Método e Epistemologia



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I  
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

**Educação e  
Antropologia:  
Questões de  
Método e  
Epistemologia**





Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitor: Marcelo D'Ávila

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I**

Diretora: Adelaide Rocha Badaró

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc**

Coordenadora: Mary Valda Sales

**Editor Geral:** Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

**Editora Científica:** Lúvia Alessandra Fialho da Costa (UNEB)

**Editores Associados:** Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB);

Jorge do Ó (Universidade de Lisboa); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

## CONSELHO EDITORIAL

### Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Ana Chrystina Venâncio Mignot

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ*

Betânia Leite Ramalho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edla Eggert

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

João Wanderley Geraldi

*Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo-USP*

Maria Elly Hertz Genro

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS*

Maria Teresa Santos Cunha

*Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC*

Nádia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Paula Perin Vicentini

*Universidade de São Paulo-USP*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

Tânia Regina Dantas

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire*

### Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

António Nóvoa

*Universidade de Lisboa- Portugal*

Cristine Delory-Momberger

*Universidade de Paris 13 – França*

Daniel Suarez

*Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba- Argentina*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova – Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, Espanha*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Itália*

**Coordenador do n. 56:** Lúvia Alessandra Fialho da Costa (UNEB) e Ricardo Castanho (UA)

**Revisão:** Luiz Fernando Sarno; **Tradução/revisão Inglês:** Lorena Paccini Lustosa

**Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA)

**Editora Assistente:** Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Educação – Campus I  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

# Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 28, n. 56, p. 1-220, set./dez. 2019

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

# Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I  
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Departamento de Educação I - DEDC

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL

E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

## Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)

- Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)

- BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>

- EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>

- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.

[www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)

- CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>

- DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>

- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>

- IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: [www.iissue.unam.mx](http://www.iissue.unam.mx)

- LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: [www.latindex.org](http://www.latindex.org)

- Portal de Periódicos CAPES. Site: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)

- EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: [www.rzblx1.uni-regensburg.de](http://www.rzblx1.uni-regensburg.de)

- SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>

- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. [www.ulrichsweb.com](http://www.ulrichsweb.com)

- Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). [www.ibict.br](http://www.ibict.br)

- Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. [www.ibict.br](http://www.ibict.br)

Pede-se permuta / We ask for exchange.

**Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.**

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade quadrimestral.

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

# SUMÁRIO

## EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA: QUESTÕES DE MÉTODO E EPISTEMOLOGIA

- 09** APRESENTAÇÃO  
*Lívia Fialho; Ricardo Castaño*
- 12** A QUEM SERVE A EDUCAÇÃO?  
*Carlos Rodrigues Brandão*
- 33** ETHNOMETHODOLOGIE ET RECHERCHE QUALITATIVE EN SANTÉ: OBSERVER, ECOUTER, DÉCRIRE  
*Alain Coulon*
- 44** “NÃO SOMOS OBJETOS DE PESQUISA”: EM BUSCA DE UMA ANTROPOLOGIA EM COLABORAÇÃO  
*Tadeu Lopes Machado*
- 56** L’ENQUÊTE SUR LES SAVOIRS AU TRAVAIL: ENTRE ACTIVITÉ NARRATIVE ET PROCESSUS DIALOGIQUES  
*Hervé Breton; Daisy Moreira Cunha*
- 70** LAS METODOLOGÍAS BIOGRÁFICAS Y NARRATIVAS Y SUS APORTES PARA EL DESARROLLO DE PROCESOS ANTROPOLÓGICOS ALREDEDOR DE LA SALUD Y LA ENFERMEDAD EN COMUNIDADES CAMPESINAS  
*Mauricio Múnera Gómez*
- 90** DE LA ORGANIZACIÓN A LA CULTURA ESCOLAR: ABORDAJE COMPLEJO Y DESAFÍOS PARA PENSAR LA GESTION EN CLAVE ANTROPOLÓGICA  
*Alexander Medina Rojas; Ricardo Castaño Gaviria*
- 102** EL DIÁLOGO INTERCULTURAL COMO MÉTODO PARA ARTICULAR UNA EXPERIENCIA ENTRE ESTUDIANTES DE BRASIL Y EL REINO UNIDO  
*Jorge Alejandro Santos; Cláudia Battestin; Darren R. Reid*
- 116** APRENDIZAGEM NA/DA ETNOGRAFIA: REFLEXÕES CONCEITUAL-METODOLÓGICAS A PARTIR DE DOIS CASOS BEM BRASILEIROS  
*Ana Maria Rabelo Gomes; Eliene Lopes Faria; Renata Silva Bergo*
- 136** A ETNOGRAFIA COMO MODO DE ENSINAR E APRENDER NA ESCOLA  
*Grazielle Ramos Schweig*
- 150** EDUCAÇÃO E RODA COLABORATIVA: ETNOGRAFIA DE PROCESSOS FORMATIVOS E EXPERIÊNCIAS DE MÃES QUE EXERCEM A PROSTITUIÇÃO  
*Fernanda Priscila Alves da Silva; Lívia Alessandra Fialho da Costa*
- 162** EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SABERES CULTURAIS  
*Maria José Ribeiro de Sá; Maria das Graças Silva*

## ESTUDOS

- 179** AFECCIONES CORPORALES EN UNA PLANTA DE PRODUCCIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS  
*Teresita Ospina Álvarez; Edilberto Hernández González; Cynthia Farina*
- 193** AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: ACOMPANHAMENTO PÓS LEI DE COTAS  
*Andrio Alves Gatinho; Delcele Mascarenhas Queiroz*
- 214** TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES
- 215** NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

# CONTENTS

## EDUCATION AND ANTHROPOLOGY: ISSUES OF METHODOLOGY AND EPISTEMOLOGY

- 09** PRESENTATION  
*Lívia Fialho; Ricardo Castaño*
- 12** WHO SERVES EDUCATION?  
*Carlos Rodrigues Brandão*
- 33** ETHNOMETHODOLOGY AND QUALITATIVE HEALTH RESEARCH: OBSERVING, LISTENING, DESCRIBING  
*Alain Coulon*
- 44** “WE ARE NOT RESEARCH OBJECTS”: IN SEARCH OF A COLLABORATIVE ANTHROPOLOGY  
*Tadeu Lopes Machado*
- 56** THE INQUIRY ON WORK KNOWLEDGE: BETWEEN NARRATIVE ACTIVITY AND DIALOGICAL PROCESSES  
*Hervé Breton; Daisy Moreira Cunha*
- 70** BIOGRAPHICAL AND NARRATIVE METHODOLOGIES AND THEIR CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF ANTHROPOLOGICAL PROCESSES AROUND HEALTH AND SICKNESS IN RURAL COMMUNITIES  
*Mauricio Múnera Gómez*
- 90** FROM SCHOOL ORGANIZATION TO SCHOOL CULTURE COMPLEX APPROACH AND CHALLENGES TO THINK EDUCATION IN ANTHROPOLOGICAL KEY  
*Alexander Medina Rojas; Ricardo Castaño Gaviria*
- 102** INTERCULTURAL DIALOGUE AS A METHOD FOR ARTICULATING AN EXPERIENCE BETWEEN STUDENTS FROM BRAZIL AND THE UNITED KINGDOM  
*Jorge Alejandro Santos; Cláudia Battestin; Darren R. Reid*
- 116** LEARNING AND ETHNOGRAPHY: CONCEPTUAL-METHODOLOGICAL ISSUES FROM TWO VERY BRAZILIAN CASES  
*Ana Maria Rabelo Gomes; Eliene Lopes Faria; Renata Silva Bergo*
- 135** ETHNOGRAPHY AS A WAY OF TEACHING AND LEARNING IN SCHOOL  
*Grazielle Ramos Schweig*
- 150** EDUCATION AND COLLABORATIVE WHEEL: ETHNOGRAPHY OF FORMATIVE PROCESSES AND EXPERIENCES OF PROSTITUTION MOTHERS  
*Fernanda Priscila Alves da Silva; Lívia Alessandra Fialho da Costa*
- 162** INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND CULTURAL KNOWLEDGE  
*Maria José Ribeiro de Sá; Maria das Graças Silva*

## STUDIES

- 179** BODY AFFECTIONS IN A PRODUCTION PLANT FOR EDUCATIONAL MATERIALS  
*Teresita Ospina Álvarez; Edilberto Hernández González; Cynthia Farina*
- 193** AFFIRMATIVE ACTION AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF ACRE: POST MONITORING QUOTA LAW  
*Andrio Alves Gatinho; Delcele Mascarenhas Queiroz*
- 218** NORMS FOR PUBLICATION

## SUMARIO

### EDUCACIÓN Y ANTROPOLOGÍA: CUESTIONES DE MÉTODO Y EPISTEMOLOGÍA

- 09** PRESENTACIÓN  
*Lívia Fialho; Ricardo Castaño*
- 12** ¿QUIÉN SIRVE A LA EDUCACIÓN?  
*Carlos Rodrigues Brandão*
- 33** ETHNOMETHODOLOGIE ET RECHERCHE QUALITATIVE EN SANTÉ: OBSERVER, ECOUTER, DÉCRIRE  
*Alain Coulon*
- 44** “NO SOMOS OBJETOS DE INVESTIGACIÓN”: EN BUSCA DE UNA ANTROPOLOGÍA EN COLABORACIÓN  
*Tadeu Lopes Machado*
- 56** L’ENQUÊTE SUR LES SAVOIRS AU TRAVAIL: ENTRE ACTIVITÉ NARRATIVE ET PROCESSUS DIALOGIQUES  
*Hervé Breton; Daisy Moreira Cunha*
- 70** LAS METODOLOGÍAS BIOGRÁFICAS Y NARRATIVAS Y SUS APORTES PARA EL DESARROLLO DE PROCESOS ANTROPOLÓGICOS ALREDEDOR DE LA SALUD Y LA ENFERMEDAD EN COMUNIDADES CAMPESINAS  
*Mauricio Múnera Gómez*
- 90** DE LA ORGANIZACIÓN A LA CULTURA ESCOLAR: ABORDAJE COMPLEJO Y DESAFÍOS PARA PENSAR LA GESTION EN CLAVE ANTROPOLÓGICA  
*Alexander Medina Rojas; Ricardo Castaño Gaviria*
- 102** EL DIÁLOGO INTERCULTURAL COMO MÉTODO PARA ARTICULAR UNA EXPERIENCIA ENTRE ESTUDIANTES DE BRASIL Y EL REINO UNIDO  
*Jorge Alejandro Santos; Cláudia Battestin; Darren R. Reid*
- 116** APRENDIZAJE EN/DE ETNOGRAFÍA: REFLEXIONES CONCEPTUAL-METODOLÓGICAS DESDE DOS CASOS MUY BRASILEÑOS  
*Ana Maria Rabelo Gomes; Eliene Lopes Faria; Renata Silva Bergo*
- 136** LA ETNOGRAFÍA COMO FORMA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ESCUELA  
*Graziele Ramos Schweig*
- 150** “RUEDA” DE EDUCACIÓN Y COLABORACIÓN: ETNOGRAFÍA DE PROCESOS FORMATIVOS Y EXPERIENCIAS DE MADRES EN PROSTITUCIÓN  
*Fernanda Priscila Alves da Silva; Lívia Alessandra Fialho da Costa*
- 162** EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA Y SABERES CULTURALES  
*Maria José Ribeiro de Sá; Maria das Graças Silva*

### ESTUDIOS

- 179** AFECCIONES CORPORALES EN UNA PLANTA DE PRODUCCIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS  
*Teresita Ospina Álvarez; Edilberto Hernández González; Cynthia Farina*
- 193** ACCIONES AFIRMATIVAS EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE ACRE: SEGUIMIENTO DESPUÉS DE LA LEY DE CUOTAS  
*Andrio Alves Gatinho; Delcele Mascarenhas Queiroz*

# APRESENTAÇÃO

O que significa “educar”? Muitos autores no campo da Educação e da Antropologia têm se aplicado, de diferentes maneiras, na compreensão dos diversos processos que envolvem a aprendizagem, o ensino, a transmissão, a socialização. Sabemos que a educação não se dá apenas na escola – instituição que segue um certo tipo de comunicação e de relação com a autoridade (escolar) preocupada com as possibilidades de progressão linear de estudantes (de uma classe para outra). Novas experiências na forma de aprender-e-ensinar, experiências pluridirecionais de transmissão (não apenas professor-aluno), incorporação de outros saberes ao currículo, dinâmicas contemporâneas de processos educativos são alguns temas que têm mobilizado pesquisas nos dois campos.

Este dossiê, dedicado ao tema “Educação e Antropologia: questões de método e epistemologia”, se organiza em torno de reflexões acerca do fazer científico e da relação entre dois campos de conhecimento, a Educação e a Antropologia. Os artigos aqui reunidos fazem pensar sobre o lugar que assume o método e os pressupostos epistemológicos na produção das questões que envolvem objetos que tocam aos dois campos do saber, tanto na perspectiva da interação/aproximação, quanto na perspectiva das fronteiras teórico-conceituais e uso do método etnográfico. Discutem, em diferentes perspectivas, como a Antropologia e a abordagem etnográfica constituem importantes aportes teóricos e metodológicos para a produção de conhecimento fundado na transformação de formas de investigação e de outras possibilidades de enunciação. As experiências de campo – pesquisas originais desenvolvidas em diferentes países – sobre processos educativos/culturais diversos, nos convida a refletir sobre o que o conhecimento “aproximado” da realidade pode nos revelar sobre o Outro e sobre Nós mesmos.

O primeiro artigo, “A quem serve a educação?”, de Carlos Rodrigues Brandão, é uma importante reflexão sobre o que é Educação. Mediante várias interrogações sobre o papel dos processos educativos em diferentes sociedades, o autor indaga sobre as distintas práticas de educação, pensadas e vividas, seja como instrumentalização funcional de quem aprende apenas se “instruindo”, seja uma educação praticada como formação integral com vistas à transformação de quem aprende através de uma inacabável partilha de saberes destinados a auto, alter e a sociotransformação. O segundo artigo, *Ethnomethodologie et recherche qualitative en santé: observer, écouter et décrire*, de Alain Coulon, é uma lição de etnometodologia. O autor faz uma exposição sobre o método colocado em prática, a partir da explicitação de três operações “elementares” que qualquer pesquisador nos campos da saúde ou da educação e, mais geralmente, das ciências sociais e humanas pode facilmente utilizar: observar, escutar e descrever. Nesta mesma edição, publicamos *Etnometodologia e pesquisa qualitativa em saúde: observar, ouvir, descrever*, tradução em português do artigo de Alain Coulon.

O terceiro artigo é de autoria de Tadeu Lopes Machado, e intitulado “Não somos objetos de pesquisa”: em busca de uma Antropologia em colaboração. O autor propõe uma reflexão crítica a respeito da forma com que a antropologia desenvolve seu conhecimento e estabelece sua base metodológica, travando um diálogo com estratégias etnográficas que se colocam como vozes dissonantes da concepção metodológica e epistemológica convencionais. A partir de uma experiência pessoal com os povos indígenas de Oiapoque aponta para a necessidade de construção de uma pesquisa antropológica em colaboração, intersubjetiva e voltada para atender aos anseios dos povos com os quais executamos nosso trabalho.

O quarto artigo, *L'enquête sur les savoirs au travail: entre activité narrative et processus dialogiques*, de autoria de Hervé Breton e Daisy Moreira Cunha, trata da investigação narrativa e dialógica, que, seguindo a abordagem etnográfica, permite apreender, a partir do trabalho real, o conhecimento no trabalho. Esta forma de investigação requer a expressão da experiência, em primeira pessoa, como parte das narrativas da prática ou narrativas biográficas, e em segunda pessoa, durante as fases de diálogo dentro dos coletivos de pesquisa e formação.

O quinto artigo, *Las metodologías biográficas y narrativas y sus aportes para el desarrollo de procesos antropológicos alrededor de la salud y la enfermedad en comunidades campesinas*, de autoria de Mauricio Múnera Gómez, apresenta algumas reflexões sobre o uso de metodologias biográficas e narrativas para o desenvolvimento de processos de pesquisa em saúde e doença em comunidades rurais do norte de Antioquia. A partir da questão de como o camponês se torna um curandeiro, é apresentada a contribuição das histórias de vida como ferramentas que permitem a compreensão de diferentes trajetórias e experiências de camponeses que realizam tarefas de saúde comunitária.

O artigo seguinte, *De la organización a la cultura escolar: abordaje complejo y desafíos para pensar la gestión en clave antropológica*, de autoria de Alexander Medina Roja e Ricardo Castaño Gaviria, explora as relações teóricas e epistemológicas entre organização escolar e cultura escolar, o papel do gestor em uma perspectiva crítica da gestão educacional. Componentes do currículo, da formação e o contexto cultural são abordados para propor uma alternativa com elementos que permitam realizar ações que abordem a gestão com outro olhar.

O sétimo artigo, *El diálogo intercultural como método para articular una experiencia entre estudiantes de Brasil y el Reino Unido*, de Jorge Alejandro Santos, Cláudia Battestin e Darren R. Reid, apresenta uma experiência

de diálogo intercultural por meio de uma aula compartilhada entre estudantes brasileiros do povo Kaingang e estudantes de história da Universidade de Coventry, no Reino Unido. É inspirado pela proposta da filosofia intercultural, que propõe o diálogo entre culturas como forma de articular um projeto alternativo para o atual processo de globalização, com base na diversidade de culturas entendida como reservas de humanidade capazes de fornecer recursos para uma globalização da solidariedade, com base na cooperação entre povos e culturas.

O oitavo artigo é intitulado *Aprendizagem na/da Etnografia: reflexões conceitual-metodológicas a partir de dois casos bem brasileiros*, de Ana Maria Rabelo Gomes, Eliene Lopes Faria e Renata Silva Bergo. Aborda as relações entre etnografia e aprendizagem, tema assumido como interface estratégica entre os campos da Educação e da Antropologia. São explorados dois casos – o futebol e as religiões de matriz africana – cujas práticas culturais são difusas e constitutivas da experiência de diferentes segmentos sociais no Brasil, para abordar os processos de aprendizagem nos dois contextos, inclusive das próprias etnógrafas que deles participaram.

O artigo seguinte, nono, é de autoria de Grazielle Ramos Schweig. Intitulado *Etnografia como modo de ensinar e aprender na escola*, o texto discute potencialidades do fazer etnográfico como práticas docente e discente no Ensino Médio. Parte de uma experiência de pesquisa e ensino com jovens estudantes de uma instituição de educação profissional. A pesquisa é baseada em elementos da investigação etnográfica que permearam tanto o fazer docente, na proposição das intervenções pedagógicas, quanto o percurso de aprendizagem dos estudantes. A partir da análise dos diários de campo produzidos, a autora discute os usos da etnografia enquanto ferramenta de planejamento e intervenção em contextos educativos.

O penúltimo artigo da seção temática, *Educação e Roda colaborativa: etnografia de processos formativos e experiências de mães*

que exercem a prostituição, é de autoria de Fernanda Priscila Alves da Silva e Lívia Fialho da Costa. A partir de uma pesquisa realizada com e em colaboração com prostitutas, o texto discute a importância da etnografia em pesquisas sobre prostituição. Tem como foco as narrativas de mães, que exercem prostituição, sobre cuidado e educação dos filhos. Ancorada no referencial teórico da educação popular, o fazer do pesquisador é entendido como um ato político onde os seres humanos são convocados a se deslocar constantemente. Os diálogos e conversações com mulheres da “vida”, ou mulheres da *batalha*, fazem emergir a ideia da Roda colaborativa como rede educativa e de proteção aos filhos.

Educação escolar indígena e saberes culturais, de autoria de Maria José Ribeiro de Sá e Maria das Graças Silva é o último artigo desta seção. O texto insere-se na relação educação e cultura, analisando aspectos de diálogos interculturais entre saberes e práticas culturais Tentehar e a escola no contexto de sua Aldeia, em Amarante, no Maranhão. A pesquisa de campo de abordagem qualitativa possibilitou a elaboração de uma cartografia desses saberes e práticas e a análise da dinâmica escolar.

A seção Estudos tem dois artigos: o primeiro, *Afecciones corporales en una planta de producción de materiales educativos*, de autoria de Teresita Ospina Álvarez, Edilberto Hernández González e Cynthia Farina, traz os

resultados da pesquisa *Cartografias de una educación (outras)*, cujo objetivo foi explorar a educação que ocorre nos interstícios espaciais, temporais e corporais em uma planta de produção de materiais educativos em Medellín. Verificou-se que a educação (outras) está ligada à construção de uma subjetividade tecida a partir de um evento intenso que possibilita a volta à existência e produz invenções para lidar com as experiências de dor: mortes violentas que mudam a vida, confrontam e obrigam a inventar forças para continuar vivendo. O segundo artigo é intitulado *Ações afirmativas na Universidade Federal do Acre: acompanhamento pós Lei de cotas*, de autoria de Andrio Alves Gatinho e Delcele Mascarenhas Queiroz. O artigo reflete sobre a política de cotas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Acre (UFAC), a partir do exame do desempenho dos estudantes negros, oriundos de escola pública, que ingressaram na Instituição. Analisa dados do ingresso de estudantes cotistas negros nos anos de 2013 e 2014, através da reserva de vagas definida pela Lei nº 12.711/2012.

Desejamos a todos uma boa leitura e que os artigos aqui reunidos sejam fonte de inspiração para reflexões sobre o lugar do pesquisador e da pesquisa na produção em Educação.

Salvador, dezembro de 2019  
Lívia Fialho e Ricardo Castaño

# A QUEM SERVE A EDUCAÇÃO?

Carlos Rodrigues Brandão (PUC-SP)\*  
<https://orcid.org/0000-0001-5449-5991>

## RESUMO

A partir de algumas civilizações, e recorrendo a tradições conceituais diversas, este artigo é uma reflexão sobre a Educação. Recupera e resume ideias presentes em outros textos do mesmo autor sobre a participação da educação no processo de transformação social e sua relação com a democracia e com o poder. Mediante várias interrogações sobre o papel dos processos educativos em diferentes sociedades, busca-se indagar sobre as distintas práticas de educação, pensadas e vividas, seja como instrumentalização funcional de quem aprende apenas se “instruindo”, através de uma capacitação destinada a uma adaptação ao “mundo real do mercado”, seja uma educação praticada como formação integral com vistas à transformação de quem aprende através de uma inacabável partilha de saberes destinados à auto, alter e sociotransformação.

**Palavras-chave:** Educação. Antropologia. Educação popular. Transformação.

## ABSTRACT

### WHO SERVES EDUCATION?

From some civilizations and using different conceptual traditions, this article is a reflection on Education. It recovers and summarizes ideas present in other texts by the same author about the participation of education in the process of social transformation and its relationship with democracy and power. Through various questions about the role of educational processes in different societies, we seek to inquire about the different practices of education, thought and lived, either as a functional instrumentalization of those who learn only by “instructing”, through a training aimed at adapting to “real world of the market”, is an education practiced as integral formation with a view to the transformation of the learner through an unfinished sharing of knowledge destined for self, alter and sociotransformation.

**Keywords:** Education. Anthropology. Popular education. Transformation.

## RESUMEN

### ¿QUIÉN SIRVE A LA EDUCACIÓN?

Partiendo de algunas civilizaciones y utilizando diferentes tradiciones

\* Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Educação e Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Livre docente em Antropologia do Simbolismo pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Professor-pesquisador da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Pesquisador do Instituto Paulo Freire (IPF). E-mail: [carlosdecaldas@gmail.com](mailto:carlosdecaldas@gmail.com)

conceptuales, este artículo es una reflexión sobre la educación. Recupera y resume las ideas presentes en otros textos del mismo autor sobre la participación de la educación en el proceso de transformación social y su relación con la democracia y el poder. A través de varias preguntas sobre el papel de los procesos educativos en diferentes sociedades, buscamos indagar sobre las diferentes prácticas de educación, pensadas y vividas, ya sea como una instrumentalización funcional de aquellos que aprenden solo “instruyéndose”, a través de una capacitación dirigida a adaptarse al “mundo real del mercado”, o ha una educación practicada como formación integral con miras a la transformación del alumno a través de un intercambio interminable de saberes destinado a lo auto, alter y la socio-transformación.

**Palabras clave:** Educación. Antropología. Educación popular. Transformación.

A construção social da identidade e da mudança na modernidade ocidental é baseada numa equação entre raízes e opções. Esta equação confere ao pensamento moderno um caráter dual: de um lado o pensamento de raízes, do outro, pensamento de opções. O pensamento de raízes é o pensamento de tudo aquilo que é profundo, permanente, singular e único, tudo aquilo que dá segurança e consistência; o pensamento das opções é o pensamento de tudo aquilo que é variável, efêmero, substituível e indeterminado do ponto de vista das raízes. (SANTOS, 2014, p. 88).<sup>1</sup>

## A quem ela serve, a educação?

Escrevo aqui como um “ancestral” militante da *educação popular*, tal como ela foi pensada e posta em prática desde os “anos sessenta” no Brasil e, depois, em toda a América Latina. Escrevo também como um antropólogo, logo, como um alguém que pensa a educação – e tudo o mais que é humano – através da cultura. E, finalmente, escrevo como um professor, desde um já distante agosto de 1967, em Brasília. E começo este escrito com esta breve declaração de procedências para que quem me leia reconheça nelas algumas formas não muito usuais de pensar a educação.

A quem serve a educação?

Esta deveria ser a pergunta original; aquela

1 Se Boaventura quisesse pensar também como um filósofo e, como eu, tivesse o costume de retornar à Grécia antiga sempre que possível, poderia associar o primeiro “pensamento” à filosofia eleática de Parmênides. E a segundo, claro, à de Heráclito.

que daria substância a todas as outras. Até mesmo à pergunta: “O que é a educação?”. Em algum momento, um pouco mais adiante estarei lembrando que na Grécia Clássica, quando a educação se tornou não apenas uma prática social, mas uma questão filosófica, já então era impossível responder à segunda questão sem, ao mesmo tempo, buscar respostas à primeira.

Começamos a pensar a educação com uma celebração costumeira em nossas vidas. Quando uma amiga sua faz aniversário, é esperado que além de algumas palavras usuais, entre abraços você dê a ela um presente. Você *dá* algo a alguém. Mesmo que ela, acolhendo o seu abraço e o seu presente diga, como de praxe, que “não era preciso você se preocupar”, ela *recebe* o seu presente. Embora uma nada diga à outra, é também usualmente esperado que quando seja a sua vez de aniversariar, a sua amiga lhe dê um abraço especial... e um presente. Ela *retribui* o presente que você *deu* a ela, e você *recebe* a dádiva que ela lhe *dá*.

Essa pequena e costumeira trilogia de afetuosos gestos: *dar* – *receber* – *retribuir* foi tomada por Marcel Mauss como o acontecimento fundador da experiência do ser humano na Terra.<sup>2</sup> Somos, não apenas afetiva, mas estatutaria-

2 As ideias originais de Marcel Mauss a respeito estão em *O ensaio sobre a dádiva*, no livro *Sociologia e Antropologia*. Anos mais tarde, Claude Lévi-Strauss lançou mão das ideias de Mauss, para estabelecer sobre o tabu do incesto e a reciprocidade a própria origem da cultura. Em *Nós, os humanos* (BRANDÃO, 2016), livro de antropologia dedicado a educadores, trabalho em alguns momentos as ideias de Mauss e as de Claude Lévi-Strauss.

mente, seres da reciprocidade. Seres enredados em redes e teias de obrigações recíprocas em meio a trocas contínuas de afetos, de ações, de saberes, de bens e até mesmo de pessoas. É justamente “isto” o que responde, desde as nossas origens ancestrais, por aquilo que, para o bem e o mal, nós nos transformamos ao longo de nossa trajetória na Terra.

Ao final de seu *Ensaio sobre a dádiva*, no livro *Sociologia e Antropologia*, Marcel Mauss (1974) lamenta que entre as sociedades primitivas, as arcaicas e as de agora, antigos costumes revestidos de uma generosa e impositiva reciprocidade depressa estejam se perdendo. E depressa estejam sendo substituídos por relações em que a posse e o ganho individuais ou corporativos importam mais do que a troca recíproca e a partilha dos dons entre pessoas e coletivos de pessoas.

Não será difícil imaginarmos que, passando de uma economia de objetos para uma de símbolos (como na “economia das trocas simbólicas” de Pierre Bourdieu), também em qualquer ato relacionado a reciprocidades entre saberes, sentidos e significados algo semelhante aconteça. Assim, em uma situação corriqueira, como em uma conversa entre amigos, ou algo mais coletivo e estruturado, como em uma aula de literatura em uma escola, tudo se passe através de gestos de doação, recepção e resposta. Enfim, ações duais ou coletivizadas de reciprocidades.

Nas situações humanamente ideais alguém diz (ou dá) a sua palavra a um alguém (singular ou plural) que a recebe, ou escuta, ou acolhe. E que em seguida responde, perguntando, declarando etc. Ou também silenciando, por desejo ou por imposição. O que acaba sendo também uma outra forma de responder.

Contudo, será a um outro antropólogo, também francês, que deverei recorrer para chegar dos índios a nós, e da troca de dons materiais da economia à troca de palavras, da poesia. Ou da pedagogia. Em *A sociedade contra o Estado*, Pierre Clastres (2017) retoma a “obrigação moral” geradora da reciprocidade e, portanto,

da possibilidade da sociedade, tal como pensada por Marcel Mauss. E com base em suas pesquisas junto a comunidades indígenas do Paraguai, Clastres (2017) revisita a vigência da reciprocidade através da circulação de dons e contra-dons entre pessoas e coletivos de pessoas, para estabelecer uma ideia que me parece também oportuna para pensarmos a educação.

Já que pessoas, individual ou coletivamente, “se devem” reciprocamente bens, ações, serviços, gestos, palavras, afetos etc., qual seria a “direção da dívida” em cada situação social? Quem deve o que a quem? Ora, em algumas sociedades primitivas é o chefe quem deve a seus subordinados a doação de seus bens, ofertados a outros com dons. Chegar ao comando de uma comunidade obriga quem a chefia a estar continuamente ofertando aos outros os seus bens.

E será preciso que uma sociedade qualquer se torne bastante mais complexa e hierárquica para que a direção da dívida se inverta. Então são os súditos, os comandados, aqueles que devem os seus bens, atos, gestos, serviços e palavras (ou silêncios) a quem os comanda. Os índios do Paraguai recebem de seu líder dons, como dádivas, como presentes que eles não são obrigados a reciprocizar. Entretanto os reis do passado e do presente recebem de seus suseranos impostos, tributos, presentes, sem a obrigação moral ou mesmo política de retribuir. A desigualdade se instala.

Entre o “bem” e o “dom” da economia, e a “palavra” da pedagogia, uma igual equivalência parece evidente. Pierre Clastres (2017) lembrará que assim como deve dons materiais aos seus comandados, o chefe da tribo deve a ela não propriamente a sua palavra pessoal – como opinião, conselho ou ordem –, mas a própria “palavra da tribo”, enunciada por ele. O “bom chefe” é aquele que não ordena ou aconselha com as suas próprias palavras. Ele é, antes, a pessoa a quem compete enunciar aos outros as palavras que todos conhecem e qualquer um pode “dizer”. Tão logo um cacique comece diante do círculo dos outros homens da comunidade a dizer individualmente a sua palavra,

e não a dos saberes, sentidos e significados da comunidade, ele é deixado de ouvir. E acaba a noite falando sozinho à fogueira acesa e às estrelas.

O que nos leva a antecipar aqui a Grécia, a que deverei retornar mais adiante. Foram de algum modo os guerreiros gregos os criadores originais da palavra-partilha. Ao redor da fogueira, antes ou depois de uma batalha, em um círculo de diferentes igualados. Um círculo em que, como Ulisses, um rei somente reinava se como guerreiro lutava junto com os seus comandados. E somente dizia uma palavra de ordem após ouvir a voz dos outros, quando todos tinham por igual o direito a “dizer a sua palavra”, e a tomar decisões através da escolha democrática de uma maioria de e entre iguais. Assim, o saber e o sentido, através da palavra, saltavam do poder de um, ou de alguns, para o direito e o dever de todos. Então a hierarquia das realidades orientais, que desemboca na anomia, dava lugar à isonomia e à sua derivada: a autonomia.

Entre bens e dons propriamente materiais e econômicos, e bens diferenciadamente simbólicos, como a palavra e, através dela, a prece, a poesia e a pedagogia, sabemos que possivelmente a medida mais elementar e a mais singularmente interativa entre todas estaria justamente na resposta a perguntas como: quem pode dizer a palavra? Quem pode, deve ou quem precisa recebê-la como uma ordem, como um mandato, como um ensino, como um conselho, como um saber, ou mesmo como uma pergunta? Quem deve acolher a palavra e cumprir o que foi dito? Quem deve acolhê-la como um saber inquestionável? Quem pode recebê-la, e responder a ela com uma pergunta obrigada? Quem pode recebê-la e responder como uma pergunta livre? Quem pode ouvi-la e responder questionando? Quem pode dialogar livremente com quem enuncia a palavra? Enfim, quando a palavra é uma posse que se impõe? Quando é uma propriedade que se vende? Quando é uma ordem que se impõe? Quando é um ensino que se oferta? Quando é um dom à espera de um retorno recíproco?

## A direção da dívida: do dom à palavra, da palavra à educação

E a educação? Nela e através dela, quem tem que ensinar? Quem deve ensinar? Quem precisa ensinar? Quem quer ensinar? Quem ensina (e aprende) livremente. E também: quem tem que aprender? Quem deve aprender? Quem quer aprender? E a educação, ou “uma educação”, a que, ou a quem ela serve?

Retomo uma vez mais à Grécia Clássica. E assim procedo para demonstrar com um exemplo clássico como esta questão é antiga, e como perdura até hoje. Ao longo dos séculos, entre Homero e Sólon a educação grega oscilou entre dois quase extremos, como *paideia* (daí “pedagogia”), no sentido de “formação da pessoa”. Em seus primeiros momentos, a “formação do homem grego” foi compreendida e praticada como um direito da comunidade política – a *polis* – e como um dever da pessoa destinada e convocada a estudar, a educar-se, a formar-se. E a se formar como um “home educador” para o quê? Para ser um cidadão; um alguém a serviço de sua cidade. Assim, a primeira educação entre os gregos foi originalmente um dever imposto à família responsável por uma criança ou um jovem, como uma obrigação clânica, familiar e individual para com a sua sociedade civil, a sua *polis*.

Atingir a *aretê*, através da sequência de aprendizados e práticas da *paideia* realizava-se por meio de um longo percurso destinado a um se formar e se aperfeiçoar para se realizar, ao longo de uma vida de-quem-estuda-e-aprende, como um ser humano na plenitude de si-mesmo. E o lugar de aferição de tal excelência de realização do belo, do bem e do verdadeiro em uma pessoa educada não era ela própria. Era a sua comunidade, a sua *polis*. Era a comunidade política à qual ela pertencia e para a qual estava destinada a servir, justamente por haver estudado para tornar-se uma “pessoa cidadã”. Um alguém cuja medida do que aprendeu resolvia-se na qualidade de sua presença e participação entre os negócios da *polis*, isto é, os deveres devidos a uma cidade-estado.

Séculos da história grega foram necessários para que essa primeira direção da dívida política através da pedagogia fosse invertida. Apenas com o advento de uma Grécia não mais centrada em cidades-estado, e após dois ou três milênios de experiências, entre guerras e polêmicas, é que a educação do homem grego alterou a relação entre os seus polos, e passou a ser um dever do Estado e um direito da pessoa.

A plena realização de uma criança ou um jovem, através da formação escolar, tornou-se um direito individual do educando. Um direito dele e de suas comunidades de afiliação: a família, a parentela, o clã. Assim, a educação da Grécia Clássica saltou do coletivo da comunidade política para a individualidade da pessoa pertencente a ela.

Vista por esta ótica, podemos compreender que até os nossos dias uma oposição entre uma educação a serviço de um poder de Estado a que serve a pessoa educada *versus* uma educação para a realização de um si-mesmo a quem serve o Estado divide ideias, imaginários e ideologias na educação. E não apenas nela. Em uma direção e na outra, um afã de encontrar um ponto de equilíbrio entre uma vocação da educação e a outra tem sido um desafio entre educadores, entre pensadores da educação e entre pensadores da sociedade e da pessoa através da educação. Se aproximarmos este dilema à dualidade de pensamentos de nossa modernidade (e não apenas dela) tal como escrita em nossa primeira epígrafe, veremos que respostas ao que é e a que serve a educação passam por questões bastante mais complexas do que imaginamos a um primeiro olhar.

Se dermos um salto (um longo salto) da Grécia Antiga para a Europa de meados de século XIX e começo do século XX, poderemos lançar outro olhar sobre o dilema perene a respeito dos destinatários, dos usuários, dos serviços e até mesmo das vítimas de projetos de educação.

Imagino que será difícil encontrarmos entre nós alguém que, mesmo não trabalhando em uma “instituição pública de ensino”, deixe de

defender a justa e universal obrigação do poder de Estado de oferecer educação pública, gratuita e de qualidade a todas as pessoas em condições de dela participarem. A defesa da escola pública foi e segue sendo uma “bandeira de luta” de praticamente todas as pessoas direta ou indiretamente vinculadas a alguma atividade pedagógica. Claro, existem exceções e elas são perigosamente crescentes. Contudo elas não pertencem às pessoas com quem usualmente dialogamos. Mesmo assim o seu pensamento hegemônico e privatista deverá comparecer aqui, linhas e páginas mais adiante.

Penso ser importante praticarmos um olhar crítico a respeito do advento da educação pública na modernidade, primeiro na Europa e, depois, em outros continentes. Fora cenários e momentos de uma rara e louvável exceção, desde a sua origem a “educação pública” foi contemporânea do surgimento e de uma conflituada consolidação de antigos e novos estados-nação na Europa. Neles ela instituída e depressa se difundiu entre países submetidos a conflitos internos ou externos. A escola pública emergiu quando guerras entre velhas e novas nações europeias, associadas a conflitos internos entre classes sociais, foram bem mais a regra do que a exceção. E a Prússia, então o mais ditatorial e militarizado dos países europeus, foi pioneira na criação e expansão de redes de escolas públicas.

Escolas públicas e pretensamente laicas aparecem no interior e a serviço de sistemas políticos nacionais fortemente militarizados, entre os armamentos, os exércitos, a propaganda francamente autocentrada em nacionalismos agressivos, e uma educação pensada mais como um direito do Estado e um dever das pessoas do que o contrário. Fora honrosas exceções, em seus momentos de instauração, o modelo mais visível de uma “educação-de-estado” foi o exército e não a sociedade. Mais adiante será a empresa, e não a comunidade.

Assim, uma educação pública de matriz europeia devotou-se, através de suas escolas “abertas a todos”, a instruir e formar crianças

e jovens entregues à tutela de um poder de Estado empenhado em gerar cidadãos letrados, esclarecidos e disciplinados, como homens prontos a “viver e morrer pela Pátria”. E mulheres sadias prontas a gerar homens para tais ofícios honrosos.

Na Inglaterra do século XIX, e da revolução industrial, a educação pública tomou um rumo não diverso ao do restante da Europa, mas algo diferenciado. Ali se moderou o “patriotismo militarizado” das outras nações europeias, em favor de uma poderosa e progressista nação “imperial” e imperialista. Na verdade, um “Império Britânico” que desde cedo aprendeu a separar a elite aristocrática – e depois a burguesia florescente – destinada ao ócio, aos negócios, à gestão pública e ao oficialato nas forças armadas, da massa das “pessoas comuns”, destinadas a obedecer. Guerrear e trabalhar.

Assim, um acentuado ensino cidadão-militar moderou apenas no essencial um acento militarmente patriótico de suas escolas, para incorporar, sobretudo às “escolas para o povo”, aquilo que outros países da Europa tardaram a acrescentar às deles. Algo que depressa os Estados Unidos da América do Norte inovaram e tornaram pragmaticamente o centro do espírito do ensino de suas escolas públicas. Um foco pedagógico centrado sobre a formação de cidadãos competentes-competitivos, direcionados à empresa e à indústria em tempos de paz, e ao exército em tempos de guerra. Algo cedo descoberto como um outro “bom negócio”.

Ademais de ser um escritor universalmente conhecido e aclamado, Liev Tolstoi foi também um conde, um integrante da alta aristocracia russa de seu tempo. E nem por isto deixou de ser um crítico feroz da Europa de seu tempo. Criou uma escola para camponeses de sua propriedade rural e dedicou-se, entre o meio e o final e sua vida, a escrever e divulgar cartas e artigos que não lhe valeram o exílio ou a cadeia apenas por sua condição de aristocrata. Eis um momento de um de seus escritos.

Nas mãos das classes dirigentes estão o exército, o dinheiro, as escolas, a religião, a imprensa. Nas escolas, elas atizam o patriotismo nas crianças com histórias que descrevem o próprio povo como sempre correto e melhor do que todos os outros; nos adultos atizam este mesmo sentimento com espetáculos, cerimônias, monumentos e uma imprensa patriótica mentirosa; e, o mais importante, atizam o patriotismo pelo fato de que, ao promover todo o tipo de injustiça e crueldade contra outros povos, despertam neles a hostilidade contra seu próprio povo e depois utilizam essa hostilidade para despertar atitudes hostis em seu próprio povo. (TOLSTOI, 2011, p. 166).

Entre nós, a tradição nefasta de tais “primeiros tempos da educação pública” está até hoje presente e vigente em escolas de vários países da América Latina. Escolas em que crianças e jovens vestidos com os mesmos uniformes iniciam cada dia de aulas entre formaturas de estilo militar em meio a cultos aos eternos “símbolos da Pátria”.

E eu pergunto: quando nossas escolas públicas estenderão as suas “aulas de história” dos limites de “minha nação” até todos os territórios ancestrais, antigos e atuais em que os diferentes “povos latino-americanos” construíram e seguem construindo a história real de suas vidas e lutas? Quando nas escolas públicas do Sul da América Latina, a “Guerra do Paraguai” (uma denominação brasileira) será narrada através de um diálogo aberto e franco entre historiadores críticos paraguaios, argentinos, uruguaios, brasileiros e guaranis?

Nós nos acostumamos a ler os escritos de educadores dissidentes e inovadores, entre Comenius, Pestalozzi, Rousseau, Freinet, Tolstoi, Montessori, O’Neill, Rogers, Freire e tantas e tantos outros, como pensadores de uma sempre “outra educação”, entre o passado e o presente. E esquecemos que quase sempre era diante da escola pública de suas nações e de seus tempos que eles se colocavam. Entre eles não será difícil entrever como toda uma “outra educação” era proposta em favor de pessoas reais, de destinos solidários, de mundos pacificados, para além do patriotismo que se

finje de “cidadão” para ser, na verdade, uma versão a mais de um nacionalismo estreito e desumanizante.

A Grécia Clássica condenou e matou Sócrates, sob a acusação de “corromper a juventude e não respeitar os deuses de Atenas”. Janusz Korczak morreu na câmara de gás dos nazistas, acompanhado das crianças de sua alternativa casa-escola na Polônia. Educadores insurgentes foram mortos ou marginalizados tanto na Alemanha de Hitler quanto na União Soviética de Stalin. Paulo Freire esteve preso durante a ditadura militar no Brasil, e viveu treze anos exilado na Europa.

E da mesma Europa quero trazer um dos mais contundentes documentos a respeito da educação que eu conheço.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, Theodor Adorno, sociólogo e integrante alemão da Escola de Frankfurt, recordando o que foram as escolas públicas de seu país quando dominadas pelo imaginário e o poder dos nazistas, escreveu um dos mais contundentes documentos a respeito de como deveria ser uma educação que jamais voltasse a “formar” crianças e jovens capazes não apenas da violência, quando adultas, mas da barbárie.

Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo. [...] A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas; sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie

contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. (ADORNO, 2000, p. 117).

Pois... a quem serve a educação?

Qual o seu destinatário mais original e essencial? A quem cabe o dever de ofertar a educação e a quem cabe o direito de recebê-la? Ou, ao contrário: quem possui o direito (e o poder) de impor uma educação e a quem compete o dever de recebê-la?

Na Grécia Clássica não havia ainda o que invade e dia a dia hegemoniza nossa sociedade e nossas vidas: o mundo do mercado, tal como o constitui e nos impõe um sistema de gestão da economia e, através dela, da política, que hoje se apresenta como “o único possível e viável na pós-modernidade<sup>3</sup>”. Hoje, se quisermos pensar as instâncias que organicamente constituem uma formação social, não nos bastaria o desenho simples de uma linha reta, horizontal, em que a Sociedade e o Estado se confundem, como em boa parte das sociedades tribais da Amazônia. E nem nos bastaria a figura de um ângulo reto, em que um dos vetores seria a Sociedade Civil e o outro o Poder de Estado. Deveríamos desenhar um triângulo. Nele, o lado da base deverá representar a Sociedade Civil. Ou seja: Nós. Ou, ainda, aquilo que Jean-Jacques Rousseau denominou: “o povo soberano”. A única instância da Sociedade que possui e pereniza em si-mesma a razão de ser de toda uma Sociedade.

Um dos outros dois lados do triângulo representaria a instância do Poder de Estado. Ali

3 Não devemos esquecer que em seu sentido original, na Grécia Antiga a palavra *economia* servia a designar a gestão coletiva da cidade e do bem comum. E os gregos reservavam a palavra *crematística* para o exercício interesseiro dirigido a gestionar bens pessoais ou corporativos, para acumular riquezas e poder. As duas palavras eram antagônicas, e quem se dedicava ao exercício da segunda, ignorando a primeira, poderia ficar rico, mas seria uma pessoa pouco respeitável. A nossa atualidade capitalista unificou em uma as duas palavras. E hoje *economia* significa bem mais a *crematística* do que a gestão solidária do bem comum.

estão os “três poderes” que no estado de direito das democracias modernas configuram a esfera da própria sociedade, destinada a, em seu nome e em nome de seus sujeitos, gestionar a “vida pública”. Ou seja, não a do próprio Estado, mas em favor da Sociedade, da qual o Poder de Estado deriva, e à qual ele deve servir. Finalmente, o terceiro lado de nosso improvisado triângulo indicaria o território do Mundo do Mercado.

Em um estado de direito, a esfera, o território, ou o “lado” do mundo dos negócios sequer deveriam se constituir como um domínio próprio. Não deveria exercer dimensão alguma de poder próprio ou delegado. E, tal como o Estado constituído, deveria existir a serviço do bem comum, da sociedade civil, do povo que, afinal, somos todos nós. No entanto, uma expressão comum entre nós revela com exemplar clareza a relação invertida em que vivemos. Ao dizermos que um partido político ou um novo presidente da República “conquistou o governo, mas não poder”, estamos revelando a realidade das conjunturas em que vivemos e partilhamos nossas vidas.

Sabemos que sobretudo nas “democracias de baixa-intensidade” – um qualificador caro a Boaventura de Souza Santos –, a direção do exercício da gestão do poder desloca-se de ser um serviço em nome de e em benefício da sociedade civil, e se desloca em direção a servir ao todo ou a setores e grupos do Mundo do Mercado.

O crescendo de processos de mercantilização de diferentes setores de oferta de serviços de parte do Poder de Estado, entre a saúde, a previdência e a educação, tendem a ser crescentemente deslocados de um dever do Estado para com a Sociedade Civil para se tornarem um poder do Mundo do Mercado sobre a Sociedade Civil, com a anuência do Poder de Estado.

Embora nossas constituições nacionais continuem acentuando a coleção dos nossos direitos civis como a soma dos direitos pessoais e coletivos da Sociedade Civil, assistimos por toda a parte a um duplo processo. Ele vai de uma desqualificação dos serviços públicos

destinados a pessoas como você e eu a uma pragmática mercantilização privatista daquilo que deveria ser um direito e uma propriedade coletiva da Sociedade Civil – daí a expressão “bem comum”. Algo em que a educação ocupa uma posição central.

Acredito que uma Sociedade Política desvirtua a sua vocação humanizadora e democrática quando exerce em nome do Mundo dos Negócios o controle da esfera da Sociedade Civil, através do crescendo de uma ação centrada na desigualdade social, na exclusão, na restrição da liberdade e, enfim, em uma diferenciada prática hegemônica e colonizadora. Quando, no limite, ela abre mão do que deveriam ser as suas responsabilidades para com a Sociedade Civil, retirando-se da oferta de bens e serviços sociais, que se transformam, no exato momento atual da colonização neoliberal em que vivemos, em práticas mercantis em que direitos se convertem em mercadoria e uma lógica de mercado passa a reger de fato cada vez mais e mais esferas da vida social.

Entre Tosltoi, Adorno e nós, uma mesma crítica à educação, que de fato desde o passado até o momento presente foi e segue sendo praticada, permanece vigente, ainda que com conotações diferenciadas. Tosltoi e Adorno criticavam fortemente o Poder de Estado pelo uso do “público” como um malévolo poder imposto à Sociedade Civil. Saídos do opressivo governo imperial dos soberanos russos, o primeiro, e dos mais do que horrores com que um poder político tornado extremamente militarizado chegou a extremos de desumanidade, o segundo, ambos escreveram suas críticas em períodos em que o controle dos “bens públicos” e da gestão de oferta de serviços – como a educação – ainda não haviam chegado aos extremos de agora.

O que escreveriam eles se vivessem, como nós, em tempos em que em uma Assembleia Internacional, em algum dos anos finais do século XX, a Organização Mundial do Comércio (a ONU do mundo dos negócios) decretou oficialmente que de então em diante previdência

social, saúde e educação eram e valiam como... mercadoria?

## Entre os vários nomes e as várias vocações da educação

Agora sim, podemos chegar à nossa segunda pergunta. E ela é também plural. Afinal, o que é a educação? E a pedagogia, o que ela é? E o que elas não são? Aqui na América Latina de agora, o que está sendo a educação, no singular e no plural? Como ela ou elas estão sendo pensadas, propostas e praticadas, entre as suas diferentes alternativas de pensamento e ação?

Ora, mesmo que esse possa não parecer o melhor e nem o mais acadêmico caminho, ao invés de buscar respostas a estas e a outras perguntas em livros e artigos sobre o tema, prefiro inverter a direção de minha busca e fazer aqui uma outra pergunta: quando eu procuro “ver” ao meu redor pessoas praticando o que elas consideram como alguma modalidade de educação, onde, quando e como eu as encontro?

Essa primeira pergunta sugere uma outra, dual: como praticam o que praticam como uma *ação pedagógica*, e como nominam ou qualificam a educação que praticam as pessoas que vejo ou que reconheço... educando? E podemos pensar ainda em uma outra pergunta, talvez mais de acordo com palavras do momento em que vivemos: em quais cenários, ou em que territórios diferentes, pessoas praticam uma ou algumas das dimensões de uma cultura, a que elas costumam dar o nome de *educação*?

Reconheço que ousei muitas e complexas perguntas. E devo confessar que neste esboço de escrito deverei apenas me limitar a sugerir alguns rumos e destinações, como quem desenha um mapa, deixando a outros a tarefa de explorar a fundo os seus caminhos e territórios.

Se busco entrever entre as pessoas com quem convivo; as que eu leio e me são de algum modo próximas; e as que eu não conheço pessoalmente, mas leio e estudo os seus escritos, eu acredito que as encontro distribuídas entre alternativas de pensamento-vida-e-trabalho

em e entre diferentes *territórios sociais e simbólicos do saber*, que de uma maneira sumária poderiam ser mapeados improvisada e imprecisamente assim:

- a) Algumas pessoas exercem sua vocação de educadoras através de alguma modalidade de ação pedagógica em uma instituição socialmente *pública* e estatutariamente *governamental*. No caso do Brasil, instituições públicas federais, estaduais (meu caso) ou municipais. Entre elas, ademais dos ofícios de pesquisa e docência, está envolvida com atividades políticas na esfera da educação ou para além dela. Muitas estão pessoalmente ou coletivamente empenhadas em trabalhar em favor da *educação* e da *escola pública*.
- b) Por motivos de livre escolha pessoal, ou em razão da carência de oferta de cargos de trabalho em *instituições públicas*, um número bastante grande e diferenciado de educadoras opta ou aceita trabalhar em *instituições privadas* de oferta de educação. Instituições que vão desde a educação infantil até universidades. Lembro que no Brasil (e creio que em outros países da América Latina) as instituições de *ensino privado*, sobretudo no caso das “instituições de educação superior”, dividem-se em *universidades empresariais* e *universidades comunitárias*. A diferença entre elas é relevante, e nem sempre levada em conta.
- c) Algumas pessoas vinculam-se a projetos e ações distribuídas entre as diferentes modalidades de educação – sobretudo de crianças, adolescentes e jovens – entre territórios pedagógicos do que chamei aqui de *educação alternativa*. São pessoas vocacionalmente em busca de “uma outra educação”, já estabelecida, ou sendo criada “aqui e agora”. Raramente vinculadas a sistemas públicos e oficiais de oferta de educação, sob este termo bastante genérico estou alocando aqui

desde experiências vindas sobretudo da Europa ou dos Estados Unidos. As *Escolas Antroposóficas* e sua *Pedagogia Walldorf* constituem a experiência mais conhecida e difundida entre nós.<sup>4</sup>

Devo lembrar ainda recentes iniciativas de criação de *cooperativas de educação*; de *escolas comunitárias*, ou ainda de escolas criadas em nome de uma moderada ou mesmo radical transferência do foco da educação do “ensino de quem educa” para a “aprendizagem de quem se educa”.

Dentre as pessoas que se afiliam a um difuso “movimento de educação alternativa”, reconheço duas vocações polares. Uma é a das pessoas preocupadas com “a formação de meus filhos”. Mães e pais adeptos de uma educação especial, altamente qualificada e de ampla liberdade de ação e pensamento, em geral afiliadas a escolas alternativas pagas e caras.

Outra vocação é a das educadoras que se lançam em busca de uma “alternativa de educação” que a partir de experiências pioneiras possa ser ampliada e democraticamente difundida, se possível invadindo o próprio território da *educação pública*.

Em tempos recentes a pedagogia originada da “Escola da Ponte”, em Portugal, derivou no Brasil em experiências equivalentes com um sentido de oferta de uma educação livre e autônoma em escolas de bairros de periferia.

- d) Algumas pessoas identificam-se como associadas a alguma modalidade da *educação popular*. Elas se reconhecem seguidoras das ideias originais de Paulo

Freire e de outros pioneiros da educação popular no Brasil e na América Latina. Definem-se com frequência como “militantes de causas populares através da educação”.

Ao lado de uma afiliação ao ideário de defesa da *escola pública*, suas praticantes estão quase sempre afiliadas a alguma agremiação de movimentos populares, ou se reconhecem “colocadas a seu serviço político através da educação”.

Existem em todo o Continente várias instituições da sociedade civil associadas a alguma prática de *educação popular*. De igual maneira, movimentos sociais populares com frequência afirmam-se como “de” ou afiliados à *educação popular*.<sup>5</sup>

Uma característica bastante marcada deverá separar a *educação popular*, como uma modalidade de prática política através da educação, de outras vocações pedagógicas, algumas delas na verdade bastante próximas a ela. Trata-se de que desde Paulo Freire e desde as experiências pioneiras do começo dos anos 1960 no Brasil, uma marca político-ideológica tende a ser a sua assinatura. Mais adiante comentarei mais a fundo alguns percursos e dilemas da *educação popular*. Todavia, desde agora é necessário lembrar que ela sempre se pautou por uma adesão insurgente, emancipadora e diferenciadamente socialista aos movimentos sociais de origem e vocação popular.

- e) Devo reconhecer aqui um diferenciado conjunto de vocações de educação que possuem como característica essencial serem devotadas ao exercício do ensinar -e-aprender junto a categorias definidas de territórios e sujeitos étnicos, culturais ou sociais.

4 No Brasil, ademais das *escolas antroposóficas* existem em alguns estados as “escolas logosóficas”. São escolas criadas a partir do pensamento de Carlos Bernardo González Pecotche – Raumsol –, um pensador argentino cujas ideias encontraram inúmeros seguidores no Brasil, onde todos os seus livros foram traduzidos. Existe um *Sistema Logosófico de Educação*, e no Paraná há um *Instituto González Pecotche*. Raumsol criou uma primeira escola logosófica em Córdoba, na Argentina. Ignoro se existe em seu país, tal como o Brasil, uma “Rede de Escolas Logosóficas”.

5 Em uma recente consulta sobre a educação popular realizada pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), dentre as instituições pesquisadas, 118 reconheceram-se como agremiações afiliadas a movimentos sociais através da educação popular. Eram elas provenientes de praticamente todos os países da América Latina (TORRES CARRILLO, 2012).

Desde um ponto de vista que certamente deverá ser revisto e aperfeiçoado, reúno aqui vocações pedagógicas que em sua dimensão mais ampla e inclusiva configuram a *pedagogia* e a *educação social*. E que entre direções bastante mais especializadas envolvem as diversas alternativas de *educação indígena*, de *educação quilombola* (caso brasileiro), ou de outras categorias de pessoas e comunidades étnicas e/ou culturais.

Dada a sua especificidade de destinação, eu deveria colocar também aqui a recente *educação do campo*, surgida no Brasil dos anos 2000, e fortemente associada a movimentos rurais de luta pela reforma agrária. Se não o faço é pelo fato de que a *educação do campo* foi instaurada e se apresenta como uma prática definidamente política e vocacionalmente socialista, com predomínio de imaginários, ideologias e propostas de cunho marxista, o que a diferencia bastante de modalidades de educação colocadas aqui. A *educação do campo* retoma a classe social e a luta de classes como categorias e processos fundadores da análise da sociedade e, especialmente, do capitalismo. E, claro, de sua ação pedagógica.<sup>6</sup> Entre seus teóricos, militantes e também professores universitários, em seus escritos a *educação popular* é muito raramente lembrada

- f) Acredito ser necessário abrir um cenário simbólico próprio para outras modalidades de prática pedagógica que embora próximas das alternativas do item anterior, delas diferem porque sua ação não se dirige a um território geográfico-

social e a seus sujeitos claramente definidos (índios, quilombolas, camponeses), e nem a um “campo social” como uma cidade, mas a uma ampla vocação de uma variante de educação pensada em seu sentido menos restritamente curricular e escolar possível. Seu território de vocação pode ir de um espaço ambiental definido a toda a humanidade.

Coloquemos aqui a *Educação para a Paz*, a *Educação Ambiental*, a *Educação e Direitos Humanos* e outras de semelhante abrangência. Algumas delas “ingressam na escola”. Outras permanecem à sua margem e originam movimentos e redes não raro de abrangência internacional. Não raro elas valem mais por suas interações com outras modalidades de educação. Assim é que na América Latina existe um movimento de *educação ambiental popular*. De igual maneira, acredito ser quase inevitável alguma associação entre: *educação social*, *educação ambiental*, *educação e direitos humanos*, *educação e minorias sociais e culturais*, *educação para a paz*, *educação prisional*, para ficarmos apenas em algumas possível e desejáveis interações.

Talvez também no domínio das práticas pedagógicas estejamos nos abrindo a descobrir que mais valem as teias e redes “entre-nós”, que saibamos criar, consolidar e estender, do que o isolamento de cada vocação em seu próprio terreno, e de cada “experiência” em seu próprio e único cenário.

- g) Com os antropólogos, deverei chamar aqui de vocações de *endoeducação* uma modalidade mais ancestral e patrimonial de prática pedagógica do que todas as lembradas acima. E reconheço que a palavra escolhida por mim talvez pudesse ser substituída por uma outra, que com maior sabedoria do que a minha, algumas comunidades indígenas da América Latina estão usando para nominar o que

<sup>6</sup> Criada a partir de iniciativas de educadores associados ao MST, no Brasil, e também seus militantes e educadores, a *educação do campo* foi oficialmente instituída no Brasil no começo dos anos 2000, durante vigência de governos nacionais eleitos através do Partido dos Trabalhadores. No excelente e volumoso *Dicionário da Educação do Campo* (CALDART et al., 2012) estão expostas e debatidas diferentes vocações da educação, com ênfase naquelas de origem teórico-política marxista.

pensam e praticam: *educação própria*. Estejamos prontas a reconhecer a legitimidade e a inteireza de sistemas próprios de construção e partilha de saberes, de sentidos de significados e de valores, de pessoas, povos e culturas que até aqui, de uma forma ou de outra – e com as mais variadas intensões e os mais confessáveis ou inconfessados motivos – têm sido tutelados por nós, por nossas agências e por nossas “pedagogias destinadas a”.

Reconheçamos que em uma aldeia Ianomâmi da fronteira amazônica entre Brasil e Venezuela, assim como em uma comunidade Aymara dos Andes, e também no Quilombo do Buriti do Meio, nos sertões do norte de Minas Gerais, existem saberes próprios e patrimoniais tão fecundos e acreditáveis, no âmago de suas culturas, quanto os nossos, nas nossas.

E existem mais. Tal como em nossas cidades e universidades, existem “ali” também os seus professores-educadores, os seus mestres e os seus doutores. E mais ainda, “pedagogias próprias”. Existem sistemas patrimoniais de partilha e transmissão de saberes não raro menos repressivos e mais efetivos do que os que praticamos em nossas escolas.

Vivemos um afortunado momento de história em que os povos-testemunho estão se lançando em assumir por conta própria – com a nossa ajuda e apoio, quando somos convocados para tanto – a sua própria educação. Algumas iniciativas já foram consolidadas entre comunidades de língua Pano na fronteira entre Brasil, Bolívia e Peru; as primeiras universidades indígenas de povos dos altiplanos colombianos; ou a “universidad campesina” originada de um movimento camponês da Argentina, o MOCASE, serão apenas alguns exemplos de iniciativas e alternativas ao mesmo

tempo patrimoniais e pioneiras, que daqui em diante estaremos convocados a reconhecer como nossas interlocutoras “de igual para igual”.<sup>7</sup>

## Com quem? A favor de quem? Distante de quem? Contra quem?

Reunidas em um conjunto de dicotomias entre o que impõe o sistema social hegemônico que nós, educadores populares, reconhecemos e frene ao qual nos colocamos, e aquilo que nos desafia a ações críticas, criativas e emancipadoras, desejo a seguir estabelecer aqui não uma reflexão mais acadêmica e completa sobre o que nos une, aproxima ou diferencia. Escolhendo uma outra direção, desejo apenas reconhecer entre nossas convergências, diferenças e divergências, talvez algumas oposições que incompleta e imperfeitamente desenharam as nossas identidades e estabelecem o miolo de nossas vocações pedagógicas.

Como sou academicamente originário da Psicologia e escolhi depois ser estudioso e praticante de uma ciência social, é com uma oposição bastante conhecida que prossigo. Em horizonte o mais aberto e impreciso, podemos colocar de um lado práticas terapêuticas e/ou sociais – entre elas a educação – que diferenciadamente buscam soluções pessoais para dilemas, problemas, conflitos sociais.

Algo que na fala de uma educadora poderia ser traduzido assim: “Se logramos formar, desde a infância, pessoas devotadas à solidariedade, à paz, ao acolhimento dos outros, à responsabilidade social, a uma vida pessoal-

7 Tenho participado de encontros, congressos, seminários de educação e ação social junto a comunidades indígenas, comunidades tradicionais (algo muito forte e presente no Brasil) e movimentos populares, em que a diferença entre “nós e eles” é tão reduzida quanto possível. Em uma mesma mesa-redonda sentam-se dois doutores universitários, um xamã indígena e um dirigente de movimento social popular, e somos convocados a dialogar de igual para igual. Os títulos atribuídos pela universidade a nós são colocados lado-a-lado com os títulos com que “eles” se apresentam e conosco dialogam.

mente integrada e harmoniosa, e socialmente ética e ativamente fecunda, poderemos gerar, em algum tempo de futuro, comunidades, sociedades, nações e até uma humanidade que realizem em sua maior plenitude cenários de vida e de destino iguais, justos, inclusivos, pacíficos etc.”

Em outra direção teremos práticas sociais que também muito diferenciadamente procuram resolver questões pessoais através de ações e transformações sociais. Algo como: “Devemos nos empenhar em frentes de resistência e luta destinadas a transformar as estruturas econômica, políticas, sociais e culturais que preservam todos os males da atualidade, inclusive os que se reproduzem através da educação de tal sistema”.

Claro, estabeleci aqui, apenas como um gradiente de alternativas, posições polares. Creio que a maioria das educadoras que conheço, diante dessas duas variantes extremas, optaria por uma posição equidistante, ou pelo menos unilateral em nossa escala de opções. Penso que este seria também o meu caso.

Ainda sem a preocupação de estabelecer uma ou algumas opções de escolha, se quisermos estender a polaridade escrita acima a algumas mais diferenciadas oposições que ora nos unem, ora nos afastam, ora nos antagonizam, poderíamos chegar a este breve e imperfeito desenho de oposições. Algo que em sua polaridade não precisa ser lido e pensado através da aparente radicalidade de suas extremas ou moderadas oposições.

Teremos então:

1. Ações sociais dirigidas à regulação do sistema vigente *versus* ações sociais de emancipação frente ao sistema hegemônico;
2. Opções de anúncio do “fim da história” *versus* a negação de histórias únicas e da não-histórias, em nome da criação de pluri-histórias;
3. Motivações teórico-crítico-conformistas centradas em um determinismo de certezas estabelecidas *versus* motivações

críticas e ativamente insurgentes, centradas em princípios de indeterminação e de incertezas transformáveis;

4. Opções pedagógicas centradas na hierarquia, na desigualdade e na homogeneização (a “hierarquia” e a “anomia” dos gregos) *versus* opções pedagógicas centradas na igualdade entre diferentes, no diálogo e na educação compreendida como construção coletiva e partilhada de saberes (a “isonomia” e a “autonomia” dos gregos).

Alternativas pedagógicas centradas em valores da permanência, da tradição, do estático, do ordenador, do previsível, da reprodução do já existente e regulador *versus* opções centradas no valor-mudança, na transformação, na mobilidade, na ruptura, na imprevisibilidade, no dinâmico, no assumidamente desordenador e emancipador. Enfim, a oposição entre o monológico e sempre fixo, dirigido a um saber único hegemônico e colonizador, com a reiteração do par desigualdade+uniformidade *versus* o dialógico e sempre mutável dirigido a pluri-saberes diferenciadamente unificáveis, contra-hegemônicos e liberadores, em direção ao par igualdade+diferenças

Práticas de educação pensadas e vividas como instrumentalização funcional de quem aprende apenas se “instruindo”, através de uma capacitação destinada a uma adaptação ao “mundo real do mercado” *versus* uma educação praticada como formação integral, de equilíbrio e transformação de quem aprende através de uma inacabável partilha de saberes destinados a auto, alter e sociotransformação.

Práticas pedagógicas reguladoras e destinadas à reprodução de democracias de baixa intensidade e apenas representativas *versus* prática emancipadoras, destinadas a gerar e fortalecer democracias de alta intensidade e ativamente participativas.

Em síntese e recorrendo a palavras e propostas de Boaventura de Souza Santos (2001, 2014), temos oposições entre: monoculturas do saber e do rigor + monoculturas do tempo

linear + monoculturas da naturalização das diferenças + monoculturas da escala dominante + monoculturas do produtivismo dominantes *versus* ecologias dos saberes + ecologias das temporalidades + ecologias dos reconhecimentos + ecologias das produtividades solidárias e partilháveis opostas às produções individualistas e utilitárias; sociologia das presenças + monoculturas *versus* sociologia das ausências + ecologia dos saberes.<sup>8</sup>

## A educação popular em diálogo com novas modalidades de ação pedagógica

Viajemos uma vez mais entre tempos. Em suas origens, à diferença de pedagogias antecedentes dirigidas às classes populares, a *educação popular* não se realizaria como um serviço suplementar da educação a elas estendido, como terá ocorrido na imensa maioria dos casos quando da implantação de redes públicas de educação.

Em uma outra direção, a *educação popular* pretendeu colocar-se pedagogicamente a serviço das classes populares e de outras minorias subordinadas, esquecidas ou marginalizadas. E com elas buscou estabelecer um diálogo destinado a que elas próprias aprendessem a se transformar através de um aprendizado que deveria desaguar em pessoas crescentemente “conscientizadas” (palavra-chave nos primeiros escritos de Paulo Freire), e um crescente poder insurgente e democraticamente popular.<sup>9</sup>

8 Não faço referência a um livro único de Boaventura de Souza Santos. Parte do que relembro aqui neste artigo provém de uma mesa redonda de que participamos, na *Conferência Arna*, em Cartagena de Índias, em 2017, e de reuniões mais restritas que reuniram Boaventura e militantes da América Latina.

9 Eis como Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 48, grifo do autor), que não se reconhece como um “educador popular”, define *educação popular*: “Educação Popular – Refere-se a uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de ‘educação popular’ visam o desenvolvimento de habilidades básicas como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa. em geral, segundo

Um poder paulatinamente transformador, derivado de pessoas que individual e coletivamente viessem a aprender, a partir e através de si-mesmas a: viver a sua vida, recriar o seu destino, pensar com a sua própria mente, aprender a sua verdade, dizer a sua palavra, partilhar a sua luta, transformar o seu mundo, escrever a sua história.

Com diferentes assinaturas e partilhando um leque aberto, mas não muito amplo, de ideologias políticas e de propostas pedagógicas, a *educação popular* almejava realizar-se sempre que uma crítica individual e coletiva de vocação emancipatória, diante de uma cultura política e de um sistema pedagógico hegemônico dela derivada, associava-se a um projeto originado das classes populares, ou em um estreito diálogo com elas. Eis um projeto pedagógico que idealizou repensar a educação como cultura, a cultura como política e a política como transformação social humanizadora.

A *educação popular* buscou encontrar na *prática do diálogo* não somente uma metodologia pragmática de ação pedagógica. O diálogo sempre pretendeu ser, nela e através dela, o começo e o final de todo o acontecer do ensinar-a-aprender. Podemos então retornar às primeiras linhas deste escrito e relacionar as críticas antropológicas de Pierre Clastres (ele mesmo um leitor atento de Étienne de La Boétie (2017) e de seu livro *Discurso da servidão voluntária*) e Paulo Freire (2014).

Todo o acontecer didático da educação popular centrava-se em uma absoluta circularidade da palavra, a partir do suposto de que entre pessoas e culturas todo o sujeito, individual ou coletivo, é uma fonte original de seu próprio e inquestionável saber. Saberes em relação são

a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como o método dialógico, por exemplo – que não reproduzam, eles próprios, relações sociais de dominação.”

Chama atenção que um livro que pretende ser um “vocabulário” crítico e atualizador, entre tantas modalidades de pedagogias e de educações, ele apenas escreva sobre a “educação bancária”, como um termo crítico criado por Paulo Freire, *educação libertadora* (também denominada de *educação emancipadora* e *educação popular*).

culturalmente diferentes, sem poderem ser academicamente reconhecidos como desiguais. A substituição da arquitetura linear da “sala de aula” pelo “círculo de cultura” desenharia uma nova geometria não apenas espacial no acontecer da educação.

Em suas formas mais radicais, a sua “palavra de ordem” seria uma quase inicial “desordem pedagógica”, centrada na ideia de que com um mínimo de propostas de base, tudo o que se realiza como e através da *educação popular* parte de um encontro diferenciadamente igualitário de e entre saberes e significados. Desde uma “turma de alfabetizando” até uma instituição ampla de criação de uma “proposta de educação popular”, o que se almejava era a constituição e a consolidação de coletivos igualados e igualitários tanto quanto possível, em sua vocação de pensar, de dizer e de decidir.

A *educação popular* de vocação humanista possuiu sempre, ao mesmo tempo, a sua força e a sua fraqueza na radicalidade de uma pedagogia centrada em um diálogo entre pessoas, entre culturas e entre classes sociais, na construção de cada momento e do todo do acontecer da educação.

Sua força, porque ela partiu do princípio de que toda a prática pedagógica dirigida à formação de pessoas autônomas, críticas, criativas e insurgentes somente pode ser realizada por meio de uma experiência de encontro entre sujeitos sociais culturalmente diferentes quanto aos seus saberes, e socialmente igualados quanto aos seus direitos-deveres. Sua fraqueza, porque evitando educar através de metodologias prontas-e-acabadas, entre saberes empacotados, ou doutrinárias palavras-de-ordem, o educador popular poderia saber de onde estaria partindo, mas dificilmente poderia prever aonde iria chegar. Estudos mais aprofundados do que este poderiam estabelecer os termos da diferença entre a *educação popular* de “vocação freireana” e seus fundamentos *dialógicos*, e as propostas contemporâneas de projetos pedagógicos de uma *educação dialética*, dos educadores marxistas.

Falei até aqui de projetos e imaginários dos anos 1960, que eu mesmo vivi intensamente. Viajemos ao presente. Estamos hoje longe dos “tempos fundadores” da *educação popular*. Devemos levar em conta que mesmo preservando ainda a essência “das ideias de Freire”, as pessoas e os coletivos praticantes de alguma dentre as modalidades da *educação popular* reconhecem que agora “os tempos são outros”.

Elas estão certas ao reconhecerem também que em face a alguns acontecimentos de dimensão internacional, latino-americana e nacional, não apenas conjunturas de ação, mas até mesmo fundamentos e horizontes da gestão social da sociedade, da cultura, da política, do saber, da educação e, especificamente, da *educação popular* foram e seguem sendo inevitavelmente reconceitualizados.

E a expressão utilizada por alguns educadores populares da atualidade é a “refundamentação da educação popular”.

A refundamentação está associada a múltiplos fatores, como o esgotamento dos referentes discursivos a respeito da pluralização de práticas e atores da Educação popular, a crise do socialismo histórico e a atração exercida por novas colocações teóricas provenientes das ciências sociais; “desde mediados dos oitenta começamos a sentir uma certa insatisfação a respeito dos discursos que orientavam as nossas experiências, eles nos pareciam limitados para dar conta do que estávamos fazendo; os referentes teóricos com que interpretávamos a realidade, orientávamos os projetos e compreendíamos os sujeitos que os protagonizavam não expressavam tudo o que queríamos dizer ou não correspondiam à realidade sobre a qual estávamos atuando. (CARRILLO, 2012, p. 77-78).

Lembremos que mesmo a partir de Paulo Freire em seus últimos escritos, a *educação popular* abre-se a um diálogo com outras modalidades de ação social. E nisto reconheçamos que ela recupera em boa medida a tradição original vinda dos movimentos de *cultura popular* dos anos 1960 no Brasil<sup>10</sup>. Tempos de antes

10 No começo dos anos 1960, o que nos unia e congregava em frentes de luta popular não era a educação popular, cujo próprio termo surgiu bem depois. Era a “cultura popular”, pensada não como uma categoria de antropólogos, mas

revisitados agora, quando pedagogia-e-educação eram pensadas como uma dimensão da cultura, e eram vividas através de um diálogo entre multi-interações e contribuições provenientes de pluri-diversas teorias e propostas das ciências sociais e de ramos humanistas da filosofia de outras ciências e das artes.

De então para cá, por toda a parte entre o Pacífico e o Atlântico surgiram novos atores sociais, habitantes de antigos e novos territórios de vida, de trabalho e de saberes. Eles emergiram de um ajustamento a novos tempos e a novas frentes de resistência, resiliência e insurgência.

Esse plural acontecimento se associou ao advento de algumas modalidades e vocações da educação chegadas à América Latina sobretudo após os anos 1970. Surgiram então entre nós novas vocações da educação, inexistentes ou incipientes ao tempo das origens da *educação popular*. Inovações pedagógicas que eu mesmo combati em alguns dos meus escritos antigos, acusando-as de serem apenas novas “invasões simbólicas do imperialismo”.

As mesmas que nós, educadores populares de antes e de depois do movimento de refundamentação, acolhemos como novas e necessárias alternativas pedagógicas. Ações culturais através da educação que, desde quando associadas a posturas e vocações emancipadoras, mais se somam do que competem com a *educação popular* original.

Assim a *educação ambiental* (sobre a qual muito escrevi a partir dos anos 1980-1990), a *educação para a paz* (idem), a *educação e direitos humanos* (idem), as *pedagogias dirigidas a comunidades tradicionais e comunidades éticas* (indígenas, quilombolas etc.) e, mais tarde, a *educação social* e a *pedagogia social*. E em uma direção definidamente mais “à esquerda”, a

---

como uma ação política de vocação emancipadora que se realizava através de uma interação entre diferentes atores culturais vindos seja da academia, seja do meio das artes, seja de comunidades e movimentos populares. Uma reunião relevante de documentos da época (inclusive da primeira equipe nordestina de Paulo Freire) está no livro *Cultura popular e educação popular: memória dos anos sessenta* (FÁVERO, 1981).

*educação do campo* dos movimentos populares rurais do Brasil, assim como as experiências reveladoras de *projetos pedagógicos de movimentos insurgentes*, como os zapatistas, do México.

Não devemos esquecer que uma redemocratização relativa de países da América Latina, associada a um ainda incipiente mas esperançoso empoderamento de movimentos populares, foram também fatores que forçaram a *educação popular* a se colocar como uma diferenciada instância de apoio político-pedagógico a ações educativas presentes e ativas nos/dos agora vários e diferenciados movimentos populares sociais, culturais, étnicos etc.

Assim, uma inevitável e oportuna abertura em múltiplas direções, e em diálogo com diversos atores sociais, levou a *educação popular* a migrar de uma exclusiva ou prioritária “leitura classista ortodoxa da sociedade em direção à incorporação de outras perspectivas e categorias analíticas como hegemonia, movimentos sociais, sociedade civil e sujeitos sociais” (TORRES CARRILLO, 2012, p. 78).

Assim, a difícil categoria “povo” passou a receber diversos e, não raro, divergentes sentidos entre educadores populares. Relembro uma vez mais que este é também o momento em que, sobretudo em países pluriétnicos e culturais, vários atores étnicos, culturais e sociais secularmente silenciados fizeram-se crescentemente presentes. E, como lembrei já neste documento, eles obrigaram a própria educação – inclusive as originadas de políticas públicas – a uma revisão de seus imaginários e de seus conteúdos pedagógicos.

E quase sempre são os educadores populares das nações mais multiétnicas e culturais os mais sensíveis a fazer interagirem diferentes sistemas de conhecimento, assim como a incorporá-los substantivamente ao círculo dos saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades de “outros povos e de outras culturas”.

Uma pedagogia “conscientizadora e politizadora”, destinada em seu horizonte a transformações radicais da sociedade através de

uma conquista popular do poder, tende hoje a ser relativizada e repensada no interior de um campo de diferenças entre os diversos contextos sociais. Reconheçamos que para a maior parte dos educadores populares o povo, no sentido original de classe-para-si, segue sendo seja “o” ou, no limite, “um” sujeito protagônico nos processos de luta e mudança social. Entretanto estejamos atentos a que presenciamos um alargamento do sentido político das próprias transformações de seus horizontes.

Sensível a um diálogo com vertentes de pensamento teórico de construção do conhecimento e de suas derivações para a educação, como variantes fundadas em autores que, não raro, provêm mais da física quântica e da biologia do que da economia e da política, educadores populares tendem agora a também abrir-se para acolher novas compreensões de fundo “holístico”, “multicultural”, “integrativo-interativo” e dialogicamente “transdisciplinar”.

Essa derivação inevitável, ao ver de alguns, desloca uma primazia da questão social de um plano socioeconômico em direção a compreensões mais totalizadoras, não apenas do acontecer humano, mas também da complexidade da sociedade. Outros, como Boaventura de Souza Santos, lembram que transformações sociais e epistemológicas dificilmente acontecem, se não ocorrerem juntas e em franca e insurgente interação.

Entre educadores populares algumas questões relacionadas à individualidade, à identidade, à afetividade, e a uma nova conectividade centrada em dimensões que chegam a submeter o racional ao afetivo, tendem a constituir a cada dia o próprio centro de suas reflexões e construções teóricas. E, por consequência, também das pautas e linhas de direção de uma educação que somente pode ser “popular” se for popularmente sensível, e totalizantemente humanizadora.

Estejamos atentas a que uma persistente crise de buscas de um modelo histórico com o horizonte de sociedade situada “para além do mundo capitalista” poderia estar exercendo

junto a educadoras do presente e do futuro próximo uma lastimável – e inevitável, ao ver de algumas pessoas - descrença na viabilidade de transformação social em direção a um outro modelo de poder, saber e sociedade.

Em termos caros a Boaventura de Souza Santos (2001, 2014), isto representaria o abandono de uma vocação “emancipadora” do sistema capitalista, em direção a projetos e ações sociais apenas “reguladoras” de tal sistema social de poder e de saber. Estou entre aquelas e aqueles que acreditam que para além dos estreitos socialismos já nacionalmente experimentados e, sobretudo, diante do desafio do fortalecimento globalizante do capital internacional, o nosso horizonte de afeto, pensamento e prática deverá, mais agora do que antes, centrar-se na construção de formas alternativas e diferenciadas de sociedades solidárias-socialistas. Se “um outro mundo possível” não é viável, em nome do que eu estaria nesta tarde de março escrevendo isto?

Estejamos atentos a uma variação danosa de vocações da educação, quando elas possam deixar-se levar pela tentação de abrir mão de ideias e ações devotadas a frentes de luta pelo advento de um mundo que finalmente desloque o eixo de poder de transformação do presente e de gestação e gestão do futuro, do mercado e do capital para a vida, para o ser humano e para uma sociedade de plena realização dela e dele.

## Entre o que muda, o que permanece?

Desejo encerrar este escrito com pensamentos voltados ao que acredito que permaneça, entre o que muda e se transforma ao longo dos anos e das décadas. Assim, se sonhamos unificar o que entre os “anos sessenta” e “os dias de agora” permanece como uma sequência de fundamentos e de crenças naquilo que nos move a seguir adiante, sobre que pilares e que valores de pensamento e de ação através de modalidades da educação podemos dialogar e agir?

O primeiro deles deverá ter uma crença inabalável na vocação do destino da pessoa humana. A confiança de que, apesar de tudo o que vivemos “agora”, há um presente a confrontar e um futuro a construir a partir de pessoas como Você e Eu, e em nosso nome. Qualquer que seja o estilo de um governo e a vocação de uma sociedade, a pessoa humana é sempre e irredutivelmente o seu sujeito e a sua razão de ser. A pessoa de cada uma e cada um de nós constitui um valor irredutível em si-mesma. Assim, todos os projetos e todas as políticas sociais devem encontrar cada pessoa e em todas as pessoas de um povo, ou de uma nação, os seus destinatários primeiros e essenciais.

Quem quer que seja, qualquer ser humano é em si-mesmo, e sem mediações, o ponto de origem, o valor de sentido e o destinatário de uma educação vocacionada não a apenas “capacitar o indivíduo” para o-mercado, mas “formar a pessoa” destinada à partilha solidária de e em uma plena vida social.

Um segundo valor. Devemos persistir em pensar e praticar uma educação centrada no valor e no primado da *pessoa consciente e cooperativa*, diante do avanço de imaginários hegemônicos que edificam e consolidam o primado do poder do mercado do capital como o território central das relações sociais, na mesma medida em que estabelecem como seu ator central o *indivíduo competente e competitivo*.

Um terceiro valor. Mantenhamos viva a crença em nós próprios e em nossa vocação como educadores. Confiemos no que somos, e no que sempre podemos fazer para mudar nossas cabeças e destinos, e para transformar o mundo em que vivemos. Sigamos, sobretudo quando estamos “remando contra a corrente”, acreditando em um dos fundamentos de educação emancipadora de mentes e sociedades: a crença substantiva em nós, em nós-mesmos e no “entre-nós”: o território de encontros e diálogos que solidária e ativamente criamos quando nos unimos.

Não somos destinados a nos educarmos para nos subordinarmos a uma ordem social

pré-existente, imposta a nós e colonizadora de nossos saberes, de nossos significados, de nossas escolhas e de nossas ações sociais. Mutuamente nos ensinamos-e-aprendemos para sermos, em cada pessoa e em nossas autônomas e solidárias coletividades, os agentes de transformação de nossas vidas e de nossos mundos de vida.

Para além de uma educação humanista em suas versões mais tradicionais, aprendamos a crer e praticar uma vocação da educação que não apenas objective “formar pessoas em sua eminente dignidade”, como passivos senhores de direitos e sujeitos de deveres sociais. Pensemos em algo além. Saibamos educar para formar pessoas e coletividades que se proponham a, crítica e criativamente, tornarem-se mulheres e homens ativamente inconformados. E, portanto, mulheres e homens participantes de processos crescentes e interconectados de emancipação social.

Contra todos os falsos teóricos e “profetas” que em nome do primado do mercado anunciam a morte da pessoa como ser-de-sociedade, e o “fim da história”, juntamente com a premissa de que o “modelo capitalista” veio a ser o único sistema humano e socialmente viável, devemos preservar e ascender a nossa crença na História como algo que vivemos, construímos e escrevemos. Uma realista e esperançosa História com um sentido convergente, emancipador, personalizante, socializante e espiritualizante.

A despeito de todas as teorias que acreditam ou apostam no fim das ideologias de transformação de pessoas e de mundos sociais, devemos confiar em que nós somos não somente seres “na história” ou “da história”, mas autores-atores coparticipantes de cada momento de construção de nosso “tempo na e da História”. Sejamos aqueles e aquelas a quem compete não apenas “seguir o curso da história”, ou simplesmente dedicar-se a estudá-la e criar boas “narrativas” a seu real ou ilusório respeito, mas as pessoas detinadas a vivê-la como a mais difícil experiência coletiva a ser desafiada e construída: a nossa História.

A afirmação da vocação histórica a uma perene transformação sempre mais humanizadora da vida e da sociedade humana permanece como o “sinal de nascença” e como a assinatura de identidade de todas as modalidades de uma educação emancipadora centrada na individualidade da pessoa e em coletivos culturais e sociais de e entre pessoas.

Saibamos acreditar que pelo Mundo inteiro e em cada local onde vivemos, cabe a cada um, a cada uma de nós, e mais às nossas pequenas comunidades utópicas, e ainda às nossas redes espalhadas por todo o Planeta Terra, e à multidão de pessoas provenientes sobretudo dos povos originários e dos excluídos da Terra, a vocação de tornar real a construção de um outro “mundo possível”, como bradamos em nossas caminhadas pelas ruas, em nossos *Fóruns Sociais Mundiais*.

Acreditemos em nossa vocação destinada a uma permanente e irreversível humanização. Paulo Freire gostava de iniciar algumas de suas falas e escritos com a lembrança de que somos seres inacabados; seres inconclusos. E, assim sendo, a contraparte deste suposto será o fato de que somos seres perenemente “acabáveis”; aperfeiçoáveis; ilimitadamente capazes de nos recriarmos a partir de nós-mesmos, e para além de nós-mesmos.

Existirá um critério absoluto para determinar a qualidade de uma mudança ou transformação social? Sim: ela deverá ser sempre mais humanizante e humanizadora. Deverá representar sempre, e de maneira irreversível, um acréscimo de *valor humano ao humano*. Um aumento de condições através das quais as pessoas – e todas as pessoas – possam viver, a cada dia mais, uma vida plena e feliz. Isto é, uma vida de qualidade: criativa, livre, corresponsável e solidariamente partilhada em uma sociedade justa, democrática, igualitária, multicultural, não excludente e aberta à constante mudança.

Frente a uma invasão crescente de “programas” empacotados e de sutis colonizações de sentimentos e de mentes, segundo padrões

pré-fabricados provenientes de agências de regulação do sistema capitalista, devemos crer no valor e no do poder do saber original que habita o coração e a mente de toda e qualquer pessoa. Crer que cada pessoa, quem quer que seja, é em si-mesma uma fonte original, preciosa e irrepetível se seu próprio saber.

Saibamos recriar a confiança na vocação humana ao diálogo, à partilha, à troca de nossos dons, à solidariedade, à gratuidade, à reciprocidade, enfim. Lutemos por acreditar em tal vocação como o fundamento do que nos faz sermos seres humanos; seres conectivos, sujeitos recíprocos e, portanto, autores de nosso aprender-a-saber.

Como educadores, saibamos aprender que não somos “humanos” porque somos “racionais”, ou porque somos “seres políticos”, como em Aristóteles. Somos humanos porque somos “seres aprendentes”. Seres sempre aprendentes. Seres devotados à perene aventura do aprender.

Quem quer que sejam as pessoas, a sua verdadeira vocação será sempre a abertura ao encontro com a pessoa-do-outro no diálogo entre seres iguais, livres e responsáveis por si-mesmos, pelos outros e por seus mundos de vida e de trabalho. Todo o saber, todo o aprendizado e toda a ação social entre pessoas devem realizar-se como vivências interpessoais e culturais de e entre diálogos. E o fundamento do diálogo entre as pessoas não é outro senão o amor.

Não somos apenas mentes que adquirem e acumulam informações e conhecimentos para permanecermos como sempre fomos. Somos seres que transformam o que aprendem e conhecem em formas pessoais e dialógicas de consciência.

A formação de espíritos autônomos entre mentes críticas, criativas e amorosamente dialógicas é a razão de ser de todo o aprendizado, qualquer que seja uma específica alternativa pedagógica. E esta vocação de aprendizado deveria constituir-se como a razão de ser da educação.

Pessoas não aprendem apenas para serem “capacitadas”, instrumentalizadas ou mesmo “recicladas” através da mera informação. Pessoas aprendem para conhecerem. E pessoas aprendem não apenas para acumularem conhecimentos. Aprendem – e deverão estar “sempre aprendendo” – para continuamente processarem saberes ativamente adquiridos como reconhecimento pessoal e interativo de si-mesmas, dos outros e do mundo. Conheço quando faço parte do que é conhecido. Conheço conscientemente quando penso por conta própria e responsabilmente qual o sentido humano e humanizador daquilo que estou conhecendo.

Em interação com outras práticas e processos emancipatórios, a educação deve pretender ser, sem receios, uma alternativa efetiva de poder. Acreditemos que o poder emancipador da educação será possivelmente o mais efetivo e persistente entre todas as práticas sociais emancipatórias.

Pensemos que a tarefa do educador não será apenas o aprimorar pessoas através do conhecimento e da sensibilidade. Para além deste propósito, cabe a ele participar de ações que transformem pessoas, em e entre as suas consciências, os seus afetos e as suas ações, através da inter-troca e da mútua construção de novos saberes, sentidos, significados e vocações de sociabilidade.

Toda a educação sonha uma pessoa! Algumas vezes a sonha como um pesadelo, como quando os nazistas do passado e os nossos ditadores do presente imaginaram escolas que, como fábricas, produzissem autômatos, menos do que seres humanos. Todavia, na mais das vezes a educação sonha um Ser Humano. Entre Platão e Paulo Freire haverá quem acredita que se uma pedra de mármore pode se transformar em uma obra de arte, por que não uma criança? Por que não uma pessoa humana?

Sonhamos também, para além da realização da plenitude de si-mesma em cada pessoa, com um mundo de vidas em que afinal possamos ser seres do dom e da partilha, e não seres do ga-

nho e da ganância. E uma diferença substantiva entre as propostas e os processos dos diferentes projetos de criação de pessoas através do ofício de educar está na maneira como cada um dos ideários pedagógicos pensa e faz interagirem estas perguntas fundadoras que os gregos e outros povos do passado nos deixaram: que tipo de mundo criar, manter ou transformar? Como e através de quem? Que pessoas podem, e como poderiam realizar isto? Qual o lugar e o alcance da educação em “tudo isto?”

A busca de respostas a essas e outras perguntas em geral são deixadas às pesquisas e aos pensamentos de filósofos ou de pensadores teóricos da educação e de ciências e outros territórios afins. Sim, talvez sejam pensamentos que cabem a eles. Contudo, somente a eles? Ou também e substantivamente a nós, pessoas devotadas à educação como habitantes daquilo que chamamos no Brasil de “o chão da escola”? Da escola ou de outros territórios do saber e do sentido, em que, entre as nossas diferenças e convergências, nós nos distribuímos entre inúmeras e crescentes “tribos” de praticantes da vocação de aprender para em seguida ensinar.

Quero convocar aqui um militante das causas humanas e populares que conheci há 57 anos, quando éramos ainda estudantes e “militantes estudantis”. Ele era desde então e segue sendo um amigo e um mestre. Aprendo ao longo dos anos sempre um pouco mais de algum saber precioso, seja quando estou com ele entre nossas caminhadas, seja quando leio.

Que Marcos Arruda (2009, p. 334) nos ajude a encerrar este escrito.

A educação visa a aprendizagem de ‘caminhar no fio da navalha’ na relação comigo próprio, com o Outro, com a natureza e com a sociedade e a humanidade. A educação visa o empoderamento da aceitação e do empoderamento do Outro, a partir de assumir o desafio de meu próprio empoderamento para o meu próprio desenvolvimento enquanto pessoa e coletividade. Sem tornar-me eu próprio sujeito de meu desenvolvimento individual e coletivo, não posso aceitar, acolher e colaborar com o empoderamento do Outro como sujeito de seu próprio desenvolvimento individual e coletivo. Nem posso estar

autônoma e amorosamente conectado com ‘a teia da via e do mistério do Universo’. [...] Educar é ensinar a conviver com o mistério do amor; é ensinar a caminhar no fio do paradoxo amoroso.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARRUDA, Marcos. **Educação para uma economia do amor** – educação da práxis e economia solidária. Aparecida: Ideias e Letras, 2009.

BOÉTIE, Étienne de La. Discurso da servidão voluntária. São Paulo: Martin Claret, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Nós, os humanos** – da vida ao homem, do homem à cultura. São Paulo: Cortez, 2016.

CARRILLO, Alfonso Torres. **La educación popular** – trayctória y actualidad. 2. ed. Bogotá: Editorial El Buho, 2012.

CALDART, Roseli Salette et al (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular/FIOCRUZ/E.P.S. Joaquim Venâncio, 2012.

CLASTRES, Pierre. **Sociedade contra o Estado**. São Paulo: UBU, 2017.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação popular** – memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TOLSTOI, Liev. **Liev Tolstói** – os últimos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TORRES CARRILLO, Alfonso. **La Educación popular**: trayctória y actualidad. 2. ed. Bogotá: El Buho, 2012.

*Recebido em: 10/07/2019  
Aprovado em: 10/09/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# ETHNOMETHODOLOGIE ET RECHERCHE QUALITATIVE EN SANTÉ: OBSERVER, ECOUTER, DÉCRIRE

*Alain Coulon (UFBA)\**  
<https://orcid.org/0000-0001-5354-101X>

## RESUME

Après avoir rappelé le renversement théorique opéré par l'ethnométhodologie et les contre-sens fréquents qui y sont associés, cet article développe quelques-uns des traits de l'ethnométhodologie, en tant que sociologie des accomplissements pratiques, qui cherche à enquêter sur la pratique des acteurs sociaux ordinaires qui mettent en œuvre en permanence leurs savoir-faire sociaux à travers leurs « raisonnements sociologiques pratiques ». Cette compétence n'est pas réservée à quelques-uns, comme les sociologues par exemple, mais elle est exercée par tous les êtres humains dans leurs échanges quotidiens. En prenant en compte cet aspect fondateur, l'article développe, en écho à certains concepts de l'ethnométhodologie, trois opérations « élémentaires » que tout chercheur dans les domaines de la santé ou de l'éducation, et plus généralement en sciences sociales et humaines, peut facilement mettre en œuvre : observer, écouter, et décrire.

**Mots-clés:** Ethnométhodologie. Observer. Écoute. Description.

## ABSTRACT

### ETHNOMETHODOLOGY AND QUALITATIVE HEALTH RESEARCH: OBSERVING, LISTENING, DESCRIBING

After recalling the theoretical reversal made by ethnomethodology and the frequent misinterpretations associated with it, this article develops some of the features of ethnomethodology, as a sociology of practical achievements, which seeks to investigate the practice of ordinary social actors who constantly apply their social skills through their “practical sociological reasoning”. This competence is not restricted to a few, such as sociologists for example, but is practiced by all human beings in their daily exchanges. Taking into account this founding aspect, the article develops, in accordance to certain concepts of ethnomethodology, three “elementary” operations that any researcher in the fields of health or education, and more generally in the social and human sciences, can easily carry out: observation, listening, and description.

**Keywords:** Ethnomethodology. Observing. Listening. Describing.

\* Doutor em Sociologia da Educação pela Universidade de Paris 8. Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Saúde, Ambiente e Trabalho da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Bahia (PPGSAT/FAMED/UFBA). E-mail: [acoulon00@gmail.com](mailto:acoulon00@gmail.com)

## RESUMO

### ETNOMETODOLOGIA E PESQUISA QUALITATIVA EM SAÚDE: OBSERVAR, ESCUTAR, DESCREVER

Depois de lembrar a inversão teórica feita pela etnometodologia e as frequentes interpretações errôneas associadas a ela, este artigo trata de algumas das realizações práticas, que visam investigar a prática de atores sociais comuns que constantemente aplicam suas habilidades sociais através de seu “raciocínio sociológico prático”. Essa competência não é restrita a poucos, como aos sociólogos, por exemplo, mas é exercida por todos os seres humanos em suas trocas diárias. Tendo em conta esse aspecto fundador, o artigo desenvolve, em relação a certos conceitos da etnometodologia, três operações “elementares” que qualquer pesquisador nos campos da saúde ou da educação e, mais geralmente, das ciências sociais e humanas pode facilmente utilizar: observar, escutar e descrever.

**Palavras-chave:** Etnometodologia. Observar. Escutar. Descrever.

## Introduction

Je ressens beaucoup de plaisir et d’émotion de me trouver dans ce lieu historique, dans la vieille ville de Salvador, qui a connu la naissance de la première Faculté de Médecine au Brésil.

Quand le Professor Pena m’a invité à venir faire une conférence à ses étudiants en santé, nous avons parlé d’ethnométhodologie, et de recherche qualitative.<sup>1</sup> Dans le domaine de la santé, cela me paraît essentiel. J’ai accepté d’autant plus facilement de venir parler ici que parmi tous les publics très variés auxquels j’ai eu affaire dans ma carrière, les plus attentifs et les plus compréhensifs ont sans doute été mes étudiants des différents domaines de la santé, en particulier les infirmières. Elles comprenaient ce que je disais ! Ce qui, pour un professeur, est tout de même important, et satisfaisant ! J’espère qu’il en sera de même aujourd’hui !

Je me suis longtemps interrogé sur ce phénomène, en me demandant pourquoi ce public

en particulier était si réceptif aux idées singulières que l’ethnométhodologie avance. Peut-être vous m’aidez à trouver des réponses plus précises et plus argumentées, mais la principale que j’ai trouvée est que j’ai affaire avec vous à un public habitué, par nécessité professionnelle, à observer, à écouter les patients, à leur faire décrire ce qu’ils ressentent, leurs douleurs, leurs symptômes, descriptions qui vont concourir à la co-construction du diagnostic médical puis à la co-participation aux soins.

C’est pourquoi j’ai pensé vous exposer quelques idées sur ces trois opérations intellectuelles élémentaires que sont l’observation, l’écoute, et la description dans la recherche en santé, ou dans l’exercice quotidien des métiers de santé. Au premier abord, cela ne paraît pas très « savant » de s’arrêter sur ces trois termes, mais on peut aller à l’essentiel, au fondamental, avec des idées et des pratiques très simples, à condition qu’elles soient fortement reliées à un ensemble théorique, comme j’espère pouvoir vous le montrer en développant ici certains aspects de l’ethnométhodologie.

Pour ceux d’entre vous qui ne sont pas familiers avec l’ethnométhodologie, je veux

1 Cette conférence a été prononcée le 16 septembre 2016, à la Faculté de médecine de Salvador de Bahia, UFBA, à l’invitation du Programme Santé, Environnement et Travail (PPGSAT). Elle est ici partiellement réécrite afin qu’elle adopte les caractéristiques du style écrit, en conservant toutefois, volontairement, certaines formes de style oral. Mes remerciements vont au Professor Pena, a Professora Mônica Angelim, e a tradutora Professora Ana Teixeira, da UFRB.

d'abord souligner qu'il ne s'agit pas d'une nouvelle méthodologie de l'ethnographie, ni d'une sociologie des relations ethniques, ni d'une nouvelle méthodologie de la sociologie (COULON, 1995, 2017).

Le projet scientifique de l'ethnométhodologie est d'analyser les méthodes, ou, si l'on veut, les procédures, les façons de faire, que les individus utilisent pour mener à bien les différentes opérations qu'ils accomplissent dans leur vie quotidienne. C'est l'analyse des façons de faire ordinaires que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions ordinaires. Cette méthodologie profane (c'est-à-dire non professionnelle) – constituée par l'ensemble de ce qu'on va appeler des ethnométhodes – que les membres d'une société ou d'un groupe social utilisent de façon banale mais ingénieuse pour vivre ensemble, constitue le corpus de la recherche ethnométhodologique. Dans le domaine de la santé par exemple, on va s'interroger sur les antécédents du sujet et de sa famille, ses habitudes alimentaires, ses pratiques d'hygiène, les exercices physiques, l'auto-médication, le travail quotidien effectué, les produits utilisés dans le travail, etc.

L'ethnométhodologie est ainsi définie comme la « science » des « ethnométhodes » c'est-à-dire des procédures qui constituent ce que Harold Garfinkel (2018), le fondateur du courant et l'« inventeur » du mot en 1954, appelle « le raisonnement sociologique pratique ». Il insiste beaucoup sur l'analyse de la pratique, au point qu'il suggérait, en 1968, de remplacer le terme ethnométhodologie par néo-praxéologie, c'est-à-dire un projet scientifique qui se donnerait pour objet de renouveler (néo) l'analyse de l'action humaine, sa pratique concrète (praxis). En fait, on peut dire que l'ethnométhodologie est une **sociologie des accomplissements pratiques**. Si vous voulez retenir une définition simple, je dirai que l'ethnométhodologie, c'est la recherche de ce que les gens savent sur ce qu'ils font et sur les conséquences de leurs actions: ils en

savent beaucoup si on les interroge ! Dans le domaine de la santé, c'est je crois le matériau primaire à partir duquel les professionnels peuvent travailler.

Toute personne dans le monde, quelle qu'elle soit, fait preuve de raisonnement sociologique pratique. Comme le disait Alfred Schütz (2012, p. 32) « nous sommes tous des sociologues à l'état pratique ». Cela signifie que pour vivre en société, nous avons une nécessité absolue d'analyser et de comprendre le monde qui nous entoure, dans lequel nous vivons tous ensemble, et cela indépendamment de notre culture, de notre niveau d'éducation et de notre classe sociale : nos raisonnements et nos actions reposent toujours sur des éléments sociaux que nous maîtrisons et ils sont toujours pratiques: nos raisonnements de la vie quotidienne sont sociologiques et pratiques de part en part.

Le verbe faire est bien utile pour se souvenir de ce qu'est l'ethnométhodologie et de ce qu'elle cherche à montrer et à analyser: faire le professeur, faire le conférencier, faire l'agriculteur, faire l'homme ou la femme politique, faire le juge, faire l'auditeur, faire l'étudiant, faire le médecin, faire l'infirmière, faire le patient, faire la femme ou l'homme, etc. : faire toute chose. Non pas seulement des personnages de théâtre qui jouent leurs rôles sur la scène du monde, comme le concevait Goffman. Nous utilisons réellement, sans cesse, à chaque moment de notre vie, les connaissances sociologiques pratiques que nous avons apprises et accumulées tout au long de notre vie. Non pas non plus à notre insu : nous savons ce que nous faisons, pourquoi nous le faisons, et comment nous le faisons. Nous avons tous une connaissance détaillée du fonctionnement de la société dans laquelle nous vivons. A la différence de la sociologie professionnelle, nous n'avons pas recours, dans notre vie quotidienne ordinaire, à une analyse « scientifique » du monde dans lequel on vit, mais nous sommes capables de le décrire en détail, de montrer notre compréhension fine des mécanismes micro-sociaux

que tout le monde utilise pour que nous puissions vivre ensemble. Cette connaissance est même indispensable, faute de quoi nous sommes considérés comme « inadaptés », « déviants », « marginaux », etc. C'est sur et à partir de cet ensemble (corpus) de connaissances « ordinaires » des acteurs sociaux que l'ethnométhodologie a le projet de travailler. L'ethnométhodologie développe une approche et une théorie de la sociologie qui prend en compte et s'appuie sur la connaissance et la pratique que manifestent à chaque instant de leur vie les acteurs sociaux. Un autre mot que je préfère à celui d'« acteurs sociaux » c'est : les gens. C'est une expression plus compréhensible, simple, pour désigner tout le monde, quel que soit le sexe, l'âge, le milieu social, le travail, l'activité en général.

Venons-en maintenant aux trois opérations « élémentaires » que sont l'observation, l'écoute, et la description. Je les sépare ici pour les besoins de l'exposé, mais vous comprendrez qu'ils sont liés entre eux, surtout les deux premiers, dans le processus de recherche.

## 1) Observer

Je voudrais attirer votre attention sur une chose fondamentale : le monde social est constamment et entièrement disponible à nous tous: il se présente et se commente sans cesse, sous nos yeux, devant nous. Quelque soit son activité, le monde se décrit lui-même et se commente, sans notre aide. C'est ce qu'on appelle en anglais *l'accountability*, terme que je vais vous expliquer dans un instant après vous avoir donné un exemple.

Je vais vous présenter « La machine à commenter » de Harvey Sacks (1993), élève et jeune collaborateur de Garfinkel, qui avait fait sa thèse avec Goffman. Sacks est le fondateur d'un immense domaine de connaissances qu'on appelle l'analyse de conversation: nous y reviendrons un peu plus tard.

– La « machine à commenter » de Harvey Sacks.

Imaginons une machine, dit Sacks. Elle est faite de deux parties:

– La 1<sup>ère</sup> partie « agit », « bouge », « fait » des choses, « *the moving part* » écrivait Sacks dans la version d'origine de son article.

– La 2<sup>ème</sup> partie, de façon synchrone, « dit », « commente », « décrit » ce que fait la 1<sup>ère</sup> partie de la machine.

On a donc affaire à une machine très simple, avec 2 parties: l'une qui agit, l'autre qui décrit les actions de la première.

Supposons maintenant plusieurs situations:

1. une personne ordinaire vient à rencontrer la machine: cela ne lui pose pas de problème particulier: elle comprend d'emblée ce que fait et ce que dit la machine.
2. En revanche, si un sociologue regarde la machine, les problèmes commencent: soit il trouve que la 1<sup>ère</sup> partie de la machine ne fonctionne pas très bien, soit il estime que les commentaires que fait la 2<sup>ème</sup> partie ne sont pas adéquats, ou pas complets, ou pas précis, etc. En un mot, il doit « réconcilier » les deux parties de la machine. Pendant qu'il réconcilie ces deux parties, on va dire qu'il « théorise », dit Sacks.
3. On place un ingénieur étranger devant la machine. Parce qu'il est ingénieur dans le domaine d'action de la machine, il comprend bien de quoi il s'agit; parce qu'il est étranger, il ne comprend rien, pas un mot, au commentaire de la 2<sup>ème</sup> partie de la machine.

On pourra alors considérer qu'il s'agit d'une machine destinée à enseigner les langues étrangères: en connaissant le sens d'action de la machine, il va apprendre le sens de la langue.

Vous l'aurez compris: cette métaphore de Sacks représente l'ensemble de notre société. Nous passons notre vie à faire et à dire, à commenter nos actions. Il ne s'agit pas seulement de nous, les intellectuels, dont c'est le « métier » de parler et d'analyser. Non, il s'agit du monde entier, il s'agit de tous **les gens**. Le

monde entier se présente et se commente. En ce moment même, où je suis avec vous, vous parlant, et vous m'écoutant, il y a des milliards d'interactions dans le monde : si environ un quart ou un tiers des gens sont en train de dormir, les autres échangent, travaillent, parlent. Ils agissent et en même temps commentent leurs actions, ou leurs pensées.

Le monde se présente par l'intermédiaire des dispositifs qu'il a mis en place pour se commenter. Partout, les gens connaissent et utilisent en permanence ces dispositifs afin d'échanger et de vivre ensemble.

C'est cela *l'accountability* naturelle, fondamentale, du monde. *Account* en anglais signifie à la fois compte rendu, rapport, description. Ce qui est *accountable*, est ce qui est rapportable, descriptible. Le monde se décrit lui-même sans cesse, tel est le sens de *l'accountability*.

Notez bien que si la parole est prégnante (nous sommes des « parlêtres » comme disait Jacques Lacan, c'est-à-dire pas seulement des êtres parlants, doués de parole, mais c'est une caractéristique fondamentale, indissociable de notre être, elle nous distingue du monde animal et mammifère dont nous sommes partie), elle ne constitue pas le seul moyen d'expression : il existe aussi le non-verbal, que nous pouvons observer. Par exemple, il est facile de distinguer, parmi les personnes qui marchent en bord de mer à Salvador, qu'elles sont engagées dans différentes activités. Personnellement, j'ai pu distinguer trois types de personnes (peut-être vous en trouverez d'autres en observant attentivement):

- a) certaines personnes ont des outils à la main, poussent une brouette, transportent du ciment, des objets, des matériaux, etc.: ce sont des ouvriers qui réparent le bord de mer abîmé par la dernière tempête;
- b) certaines autres personnes marchent lentement, en bavardant: ils se promènent, peut-être sont-ils amis, peut-être viennent-ils de se rencontrer;
- c) d'autres encore – les plus nombreux –

marchent plus rapidement, ont revêtu une tenue sportive – des baskets par exemple, et une tenue voyante: ils exhibent qu'ils sont en train de « faire de l'activité sportive ».

Toutes ces activités sont facilement observables. Les gens, à leur insu si l'on peut dire, exhibent ce qu'ils sont en train de faire. Ils pourraient aussi le décrire et le commenter si on le leur demandait. Ils savent ce qu'ils font, ils ne sont pas « des idiots culturels ».

## Rompre avec « l'attitude naturelle »

Vous aurez sûrement remarqué qu'observer demande de s'interroger sur « l'évidence du monde », ce que la phénoménologie a appelé « l'attitude naturelle ». Qu'est-ce que c'est ? C'est le fait de ne pas questionner le monde tel qu'il se présente. Il nous apparaît comme évident, naturel. Si je vous demande de regarder par la fenêtre et de me dire ce que vous voyez, les uns me diront « des arbres », les autres « des immeubles », « des nuages », etc. Personne ne pensera qu'il s'agit là d'un décor qu'on a placé à l'extérieur, bien que ce soit possible.

Lorsqu'on se réveille, le monde nous réapparaît, nous savons qui nous sommes, où nous sommes, éventuellement avec qui nous sommes: nous sommes évidents à nous-mêmes !

Le monde s'impose à nous dans son évidence. Comme le disait Merleau-Ponty, « la familiarité qui m'unit au monde est un miracle chaque matin renouvelé ».

C'est cela « l'attitude naturelle »: nous ne questionnons pas le monde. Il faut faire un effort pour rompre avec cette évidence afin de réaliser une observation. Ainsi, pour observer mes personnages du bord de mer, je dois faire l'effort mental, analytique, de questionner et de suspendre les évidences qui se déroulent devant mes yeux: que font ces personnes, et à quoi puis-je reconnaître ce qu'elles font ? Quels

signes exhibent-elles qui me permettent de reconnaître leur activité présente ?

Le monde se présente lui-même, c'est extraordinaire: profitons-en, nous qui prétendons l'analyser. Ce constat, à la fois empirique et théorique, a d'importantes conséquences sur la méthodologie de recherche de terrain, qui en sociologie mais aussi dans certaines sciences humaines et sociales, a négligé l'importance de l'observation. Au contraire, dans les sciences médicales et naturelles, l'observation continue à occuper une place privilégiée. Je ne doute pas que beaucoup d'exemples du monde de la santé vous viennent à l'esprit.

## 2) Écouter

C'est l'analyse de conversation qui m'a appris à écouter. J'avais beaucoup appris en particulier dans le séminaire d'Emanuel Schegloff, à qui je veux ici rendre hommage, auquel j'ai participé en 1988 à UCLA. Schegloff, depuis la disparition de son ami Sacks en 1975, est considéré dans le monde entier comme le « pape » de l'analyse de conversation.

L'analyse de conversation est un domaine dont le précurseur est Harvey Sacks (1992), dont je vous ai parlé tout à l'heure. Il ne s'agit pas de linguistique à proprement parler, mais de sociologie. A travers l'usage de notre langue, nous exerçons notre compétence de sociologue, formée à partir de règles sociales et culturelles, comme vous l'aurez compris si vous avez retenu le début de cette conférence. « Nous sommes des sociologues à l'état pratique », surtout en utilisant notre compétence de membre à l'aide principalement de nos interactions verbales. On ne peut pas dire qu'il s'agit là de micro-sociologie car le comme le dit Schegloff, dans les simples salutations, il y a « toute la société dans un grain de riz ».

Par exemple, je vous dis « bonjour », et vous me répondez « bonjour » : on a tous appris ça, quand on était très jeunes, on nous a expliqué que c'était le fondement de notre interaction avec autrui, la base de la politesse ; partout,

dans toutes les cultures, on se salue, n'est-ce pas. C'est ce qu'on appelle une **paire** dans l'analyse de conversation : les interactions verbales se réalisent toujours par paires. Lorsque ce n'est pas le cas, c'est le signe qu'un problème relationnel a surgi. Si vous ne répondez pas à ma salutation, c'est une offense, personnelle mais surtout sociale : cette non réponse est en quelque sorte une atteinte à l'ordre social.

L'analyse de conversation a développé un immense domaine de recherches dans le monde médical (presque tout en anglais): Maynard, Heritage, Boden, au Brésil: Ana Cristina Ostermann. Notons que les domaines « communicationnels » privilégiés sur lesquels l'analyse conversationnelle a travaillé sont par exemple le monde médical (consultations médicales, ou appels d'urgence, par exemple), ou le monde de l'éducation (tests de sélection, examens oraux, entretiens d'orientation, etc.), mais la vie quotidienne est remplie d'exemples du même type. L'analyse de conversation, qui n'est pas mon propos direct ici, m'a enseigné comment mieux écouter, et surtout quoi écouter.

## Les dispositifs de catégorisation des membres

Écouter les **catégories**. Une autre notion théorique est importante, issue de l'ethnométhodologie: « les dispositifs de catégorisation des membres », dont l'auteur est Harvey Sacks (1992). Il a travaillé pendant plusieurs années avec Harold Garfinkel et Edward Rose (1992), un autre sociologue américain qu'on peut considérer comme le co-inventeur de l'ethnométhodologie. Par l'analyse très fine des interactions ordinaires, banales, échangées entre les gens, Sacks a mis en évidence la connaissance subtile qu'a chaque individu du monde social dans lequel il vit. A la différence de la plupart des linguistes, Sacks a toujours travaillé à partir d'échantillons réels prélevés dans la vie quotidienne des acteurs, et il a fondé

cette nouvelle discipline des sciences humaines qu'on appelle **l'analyse de conversation, ou analyse conversationnelle**.

Sacks a défini ce qu'il fallait entendre par « dispositif de catégorisation des membres ». Une petite fille joue seule à la poupée et, comme tous les enfants du monde, parle à un tiers imaginaire. À un moment, elle dit: « The baby cried the mommy picked it up ».<sup>2</sup>

Deux actions sont ici décrites, dans leur ordre chronologique: *the baby cried* (action A); *the mommy picked it up* (action B). Il est important pour l'analyse de conserver les détails de l'action décrite **par** la petite fille. Ainsi, des étudiants m'ont suggéré parfois que peut-être le bébé pleurait parce qu'il avait été pris par sa maman. Bien sûr que non! Cette petite fille connaît déjà, avec ses trois ans, la chronologie des actions et donc les décrit dans leur ordre séquentiel ! Si vous ne respectez pas l'exactitude et la précision de vos données, toujours, alors vous risquez de vous lancer dans des interprétations fausses, dignes de la « psychologie » qu'on peut parfois trouver dans les magazines féminins...

En entendant ou en lisant cette phrase, on comprend immédiatement qu'il est question de la maman du bébé – et non d'une maman quelconque passant par là par hasard, ce qui serait pourtant possible empiriquement, selon le contexte de l'action (par exemple dans des crèches) –, alors même qu'aucun lien grammatical n'existe dans la phrase entre les deux actions A et B décrites, qui impliquent respectivement *baby* et *mommy*. Pourquoi? (J'ai testé cette phrase dans plus de 30 langues différentes, avec toujours le même phénomène qui se manifeste).

Selon Sacks, *baby* et *mommy* sont des catégories, non seulement linguistiques mais sociales, qui appartiennent toutes deux à la même collection – ici, la collection des catégories qui servent à désigner des relations de parenté. Cette collection variera d'ailleurs, sensiblement parfois, selon les cultures et les

langues. Si nous établissons immédiatement le lien entre *baby* et *mommy*, bien qu'aucune indication grammaticale ne nous soit fournie, c'est parce que:

1. les catégories sont déjà liées entre elles préalablement à leur usage;
2. des règles d'appartenance les réunissent dans la même collection;
3. et qu'on les emploie dans le même contexte.

Notre apprentissage progressif des catégories adéquates pour décrire et rapporter le monde se ferait ainsi par ensemble, par liste, par collection de catégories: on n'apprend pas à un très jeune enfant la liste élémentaire des couleurs en lui apprenant le rouge en janvier, le jaune en février, et le bleu en mars ! On la lui apprend simultanément, afin qu'il identifie et reconnaisse les différents stimuli et puisse à son tour les désigner de façon « compétente », en choisissant la catégorie adéquate dans la liste.

Si l'on suit le raisonnement de Sacks, il en irait de même pour la totalité de l'apprentissage du langage, et de son usage. Au fur et à mesure que nous construisons nos échanges, nous choisissons les catégories adéquates pour faire sens, et nos interlocuteurs, s'ils possèdent le même *jeu* de catégories (c'est en général le cas de *membres* d'une même culture) nous comprennent parfaitement, malgré l'improvisation essentielle de chaque interaction verbale.

## Comment apprend-on sa langue maternelle?

Comment apprend-on sa langue maternelle? Par les interactions verbales incessantes, descriptives et « didactiques » si l'on peut dire, entre la mère et son bébé, qui commencent dès les premières minutes qui suivent la naissance, au cours desquelles le bébé, puis l'enfant, vont progressivement reconnaître et construire en les reproduisant les dispositifs de catégorisation qui, une fois maîtrisés, le fe-

<sup>2</sup> « Le bébé pleurait la maman l'a pris dans ses bras ».

ront reconnaître par autrui comme un membre compétent de la société.

La mère est comme la machine à commenter : elle agit, elle dit ses actions, elle les décrit et les commente: « on va prendre le bain », ou bien « je vais te laver », « on va dormir »; plus tard, quand le bébé a grandi: « on va jouer au ballon », « on va aller se promener au parc », « regarde le canard sur le lac », « on va faire de la trottinette », « regarde l'avion dans le ciel », etc. C'est ainsi que nous apprenons notre langue maternelle : par les descriptions de la mère, ainsi que, plus généralement, des actions qui se présentent là, dans le monde qui nous entoure et que nous connaissons si bien. C'est ainsi qu'on devient progressivement **membre**, au sens ethnométhodologique, c'est-à-dire quelqu'un qui partage le langage commun du groupe dans lequel il vit.

C'est ainsi qu'il faut entendre l'expression « catégorisation », moteur de l'apprentissage, qui est autant social que lexical, de notre vie en société: **un membre compétent catégorise le monde de la même façon que ses semblables.**

Cette opération de catégorisation, qui est une opération naturelle de l'être parlant et interprétant, est incessante et essentielle dans notre vie quotidienne. La catégorisation du monde s'opère, **simultanément, j'insiste**:

1. d'une part, selon la définition de la situation par chaque individu, éminemment variable, certes, mais facilement identifiable par autrui;
2. d'autre part, en fonction du contexte dans lequel il se trouve;
3. enfin, en fonction de l'activité sociale en cours.

La compréhension et l'intériorisation par tout un chacun des dispositifs de catégorisation nous permettent de développer une intelligence commune du monde social, grâce à laquelle nous sommes capables de vivre ensemble et de co-produire le monde dans lequel nous vivons.

Je souhaite vous donner un autre exemple.

## « We were in an automobile discussion »

A un moment de ses recherches, Sacks (SACKS, 1992) a souhaité travailler sur des situations où l'on accueille quelqu'un, un tiers, dans une interaction verbale déjà en cours. Il voulait savoir en particulier s'il était possible de détecter des façons de faire (et donc de dire) soit pour accepter l'autre, soit pour le rejeter. Il cite à cet égard l'exemple d'un homme en train de discuter, chez lui, avec d'autres amis hommes tout en buvant un verre avec eux.

Sa femme arrive de l'extérieur, les salutations réciproques se font, et le mari va dire à sa femme ce qu'ils sont en train de faire (il y a beaucoup de manières potentielles de le dire): « We were in an automobile discussion », dit-il.

Que croyez-vous qu'il se soit passé ? Est-ce qu'il s'agit, selon vous, d'une invitation à se joindre à la discussion, ou au contraire d'un rejet ? Vous aurez raison de penser qu'il s'agit d'un rejet.

1. Le temps du verbe d'abord : l'usage du prétérit (*were*) en anglais marque qu'une action a été interrompue, la femme les a **littéralement** interrompus dans leur discussion;
2. Deux éléments « lexicaux » qui sont des catégories: *automobile* (nous sommes dans la Californie des années 1970, où les femmes conduisent encore peu, et ce sont des hommes qui parlent entre eux de leur passion) ; et *discussion*, qui indique que c'est une discussion animée, « sérieuse », « entre hommes » en quelque sorte.

Dans le cas réel de l'interaction rapportée par Sacks, la femme a tout de suite compris et quitte la pièce!

En conclusion, si en tant que chercheur, ou simplement en tant que travailleur, en tant que soignant surtout, vous voulez « être à l'écoute » des clients, des patients, etc., écoutez les « catégories » qu'ils utilisent. Faites-en

le recensement progressif, faites une « carte d'utilisation » des catégories.

Autre exemple: aux États-Unis, pour désigner les Noirs, on utilisait dans le passé le mot *Negro*, puis il est devenu péjoratif, on a alors utilisé *Black*, qui est une expression qui à son tour a été considérée comme stigmatisante, puis aujourd'hui on utilise *Afro-American*. C'est probablement encore tout aussi problématique ! C'est ce qu'on appelle le « politiquement correct », mais c'est aussi une réalité sociologique qui s'exprime dans la langue, dans l'utilisation permanente que nous faisons des catégories. Souvenez-vous de Sacks: on fait sens en choisissant à toute vitesse nos « catégories », et autrui entend et comprend ces catégories s'il est **membre**, c'est-à-dire s'il dispose du même *jeu* de catégories que le locuteur, s'il possède la même langue et la même culture que lui, s'il a la même « définition de la situation » que lui malgré des nuances possibles dans leur interprétation. Vous aurez remarqué que cette perspective ouvre sur la question des apprentissages de toute nature que nous devons accomplir, pas seulement pendant le temps scolaire, mais dans toute notre vie quotidienne et au cours de toute notre vie, où nous devons nous adapter sans cesse à de nouvelles situations par de nouveaux micro-apprentissages. C'est ce que j'ai montré, par exemple, à propos des nouveaux étudiants, lorsqu'ils entrent à l'université : nous allons y revenir tout à l'heure.

Donc écoutez bien ces descriptions catégorielles car nous avons là à notre disposition une source d'informations inépuisable, constamment disponible à l'analyse !

### 3) Décrire

Je voudrais maintenant aborder avec vous la dernière partie de cet exposé.

Vous avez compris que le monde entier se décrit sans cesse. **Nous passons tous notre vie à faire et à dire.** Mais que se passe-t-il pour nous qui prétendons être aussi des chercheurs?

Car si nous aussi nous « décrivons » les descriptions des acteurs du monde, sommes-nous encore dans la démarche scientifique?

Wittgenstein (1953, p. 55-60), philosophe autrichien, puis anglais, qui a enseigné à Cambridge, semble inverser à la fois l'ordre chronologique qu'on croit connaître entre description et explication, et la primauté de l'une sur l'autre: « il faut bien, à un moment, passer de l'explication à la simple description ». En effet, selon lui, l'explication est beaucoup trop incertaine, elle n'est qu'une hypothèse : elle est marquée par les connaissances préalables du chercheur, alors que « la description permet de montrer l'ordonnement interne des choses ».

Si nous sommes des enseignants, la description est également un outil puissant d'apprentissage. C'est particulièrement vrai à l'école élémentaire, on apprend ainsi la langue et les catégories. Puis un peu plus tard, quand on est au lycée, nos enseignants nous reprochent parfois d'être « trop descriptifs », sous-entendu pas assez analytiques. Retenons ici que c'est faux: **la description est en soi analytique.** Vous, dans le milieu médical et paramédical, le savez bien, c'est même tellement évident et naturel que vous n'en avez le plus souvent même pas conscience.

A l'entrée à l'université, j'ai montré (COULON, 2008) que décrire son propre passage est pour un étudiant un moyen de **s'affilier**, de devenir membre d'un groupe, de transformer l'étrangeté première en familiarité et en connaissance. J'ai montré que les nouveaux étudiants doivent apprendre en premier lieu leur « métier d'étudiant », faute de quoi ils sont éliminés ou s'auto-éliminent. Ils doivent progressivement s'affilier à leur nouveau monde, qui leur paraît d'abord étrange, avec de nouvelles règles d'existence et surtout de nouvelles règles d'apprentissage du savoir et des connaissances. Un outil puissant d'auto-analyse et d'affiliation est la tenue d'un journal dans lequel l'étudiant décrit les différentes interactions qu'il connaît au cours des

trois ou quatre premiers mois à l'université. Il devient ainsi l'ethnographe et, à son insu, l'analyste de son propre passage vers l'enseignement supérieur.

## Le chauffeur de taxi n'est pas un cartographe

Pour ce qui concerne la recherche sociologique proprement dite, la plus grande attention portée à l'acteur en tant que sujet qui objective et décrit le monde qui l'entoure n'implique en aucun cas, selon l'ethnométhodologie, l'abandon de l'attitude scientifique, qui est au contraire clairement revendiquée par H. Garfinkel dans sa thèse (GARFINKEL, 1952). La prise en compte de la subjectivité des personnes observées n'entraîne pas pour autant de confusion, pour le chercheur, entre l'acteur réel et l'acteur construit, ni entre la description de l'objet par le sociologue et celle du même objet par tout acteur social:

Les personnes empiriques du sociologue - ses policiers, ses pères, ses enfants, ses compatriotes irlandais, ses Trobriandais -, sont des objets sociologiques et non des objets de la vie quotidienne. Pour un cartographe, la ville de Boston est décrite par une carte de Boston, [...] l'objet Boston étant construit à l'aide de procédures cartographiques et non en parvenant à un consensus sur les conceptions qu'ont de Boston les chauffeurs de taxi. [...] On ne dresse pas un portrait scientifique du tracé de Boston en consultant les chauffeurs de taxi. (GARFINKEL, 1952, p. 223-224).

La position de H. Garfinkel est donc claire, et le programme scientifique de l'ethnométhodologie ne consiste nullement, contrairement à ce qu'indique par exemple P. Bourdieu (1987, p. 148), en un « compte rendu des comptes rendus des acteurs ». La question est de savoir comment les acteurs produisent leurs mondes, quelles règles les engendrent et gouvernent le jugement. On remarquera que le sociologue doit nécessairement accomplir un travail d'objectivation afin de transformer ses objets empiriques (des malades, des étudiants, des

ouvriers au travail, par exemple) en objets sociologiques (les mêmes personnes mais dans une perspective de recherche); l'acteur social ordinaire fait certes, lui aussi, un travail analogue, afin d'interpréter le monde qui l'entoure et, ainsi, accomplir ses actions, mais il ne prétend pas être entreprendre un travail de sociologue professionnel.

C'est cela qu'il faut rechercher quand on fait du travail de terrain: comment toute personne sur laquelle on veut mener une enquête, objective et comprend son environnement de vie ou de travail, y compris bien entendu dans le domaine de la santé. Vous me direz sans doute ce que vous en pensez, à la lumière de votre expérience.

Pour conclure, je voudrais me référer aux conseils qu'Hérodote - le « père » de l'Histoire et de l'ethnographie modernes - donnait à ses contemporains qui faisaient comme lui le voyage en Égypte, comme tous les Grecs lettrés de son époque. En revenant, il leur conseillait, comme le rappelle Edward Rose (1992, p. 338): « Rapportez ce que vous avez vu, ce que vous avez entendu, rapportez le point de vue du monde, et ajoutez-y quelque chose de votre propre observation ».

Notre tâche d'analyste consiste à entendre, à voir le monde tel qu'il se présente. **Le monde se présente.** Il a l'extraordinaire capacité de se présenter lui-même.

On sait que certains animaux se présentent aussi, dans les parades amoureuses par exemple, afin de se mettre en valeur.

Mais comme le dit Edward Rose (1993, p. 40):

Ce qui distingue l'activité humaine, c'est que le monde entier fait une présentation de soi, donne un sens à ses activités... Chaque être humain entend partager avec les autres sa compréhension de ce qui se présente comme étant le monde. Nous avons un nom pour tout ce qui est présenté. C'est **le monde**. Les lions ne savent pas qu'ils vivent en Léonie. Tous les êtres humains savent qu'ils vivent dans le monde [...] **Il faut entendre le monde dire ce qu'il sait...** Cherchez la pensée humaine dans le monde.

Je vous remercie de votre attention.

## BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU, Pierre. **Choses dites**. Paris: Éditions de Minuit, 1987.

COULON, Alain. **Le métier d'étudiant**. Paris: Econômica, 2008.

COULON, Alain. **Etnometodologia**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

GARFINKEL, Harold. **The perception of the other: a study in social order**. 1952. Dissertation (Ph. D. Social Psychology) – Harvard University, Cambridge, 1952.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

ROSE, Edward. **The Werald**. Colorado: The Waiting

Room Press, 1992.

ROSE, Edward. Conversation avec Harvey Sacks: analyse avec modifications et corrections. **Cahiers de Recherche Ethnométhodologique**, n. 1, p. 25-40, 1993.

SACKS, Harvey. Sociological description. **Berkeley Journal of Sociology**, v. VIII, n. 1, p. 1-16, 1993.

SACKS, Harvey. **Lectures on conversation**. Cambridge: Blackwell, 1992.

SCHÜTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WITTGENSTEIN, L. **Recherches philosophiques**. Paris: Gallimard, 1953.

*Recebido em: 13/08/2019*

*Aprovado em: 10/11/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# “NÃO SOMOS OBJETOS DE PESQUISA”: EM BUSCA DE UMA ANTROPOLOGIA EM COLABORAÇÃO

*Tadeu Lopes Machado (UNIFAP)\**

## RESUMO

Este artigo busca desenvolver uma reflexão crítica a respeito da forma com que a antropologia desenvolve seu conhecimento e estabelece sua base metodológica, mas também busca apontar alguns mecanismos para superar o modelo metodológico que herdamos da tradição antropológica. Portanto, é travado um diálogo com estratégias etnográficas que se colocam como vozes dissonantes da concepção metodológica e epistemológica convencionais. Ao longo do trabalho será feita a descrição de uma experiência pessoal observada recentemente com os povos indígenas de Oiapoque (AP), que, durante um movimento de reivindicação por melhorias e oferta de vagas específicas e entrada diferenciada no vestibular da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), apontaram a necessidade de romper com o olhar colonizador dos pesquisadores brancos, que segundo os indígenas “veem esses grupos étnicos ainda como simples objetos de suas pesquisas”. Ao final apontamos a necessidade de construção de uma pesquisa antropológica em colaboração, intersubjetiva e voltada para atender aos anseios dos povos com os quais executamos nosso trabalho.

**Palavras-chave:** Antropologia. Metodologia. Descolonização do saber. Epistemologia.

## ABSTRACT

### “WE ARE NOT RESEARCH OBJECTS”: IN SEARCH OF A COLLABORATIVE ANTHROPOLOGY

This article seeks to develop a critical reflection on the way anthropology develops its knowledge and establishes its methodological basis, but it also seeks to point out some mechanisms for overcoming the methodological model we inherited from the anthropological tradition. Therefore, a dialogue is held with ethnographic strategies that stand as dissonant voices of the conventional methodological and epistemological conception. The work will describe a personal experience recently observed with the indigenous peoples of Oiapoque (AP), that during a movement of demand for improvements and offer of specific

---

\* Doutorando em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Assistente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: [tlopesm@hotmail.com](mailto:tlopesm@hotmail.com)

places and different entry in the entrance exam of the Federal University of Amapá (UNIFAP), pointed to the need to break with the colonizing gaze of white researchers who, according to the indigenous people, “see these ethnic groups as mere objects of their research”. At the end we point out the need to build a collaborative, intersubjective anthropological research aimed at meeting the desires of the people with whom we perform our work.

**Keywords:** Anthropology. Methodology. Decolonization of knowledge. Epistemology.

## RESUMEN

### “NO SOMOS OBJETOS DE INVESTIGACIÓN”: EN BUSCA DE UNA ANTROPOLOGÍA EN COLABORACIÓN

Este artículo busca desarrollar una reflexión crítica sobre cómo la antropología desarrolla su conocimiento y establece su base metodológica, pero también busca señalar algunos mecanismos para superar el modelo metodológico que heredamos de la tradición antropológica. Por lo tanto, se mantiene un diálogo con estrategias etnográficas que se erigen como voces disonantes de la concepción metodológica y epistemológica convencionales. El trabajo describirá una experiencia personal observada recientemente con los pueblos indígenas de Oiapoque (AP), que durante un movimiento de demanda de mejoras y oferta de lugares específicos y diferentes entradas en el examen de ingreso de la Universidad Federal de Amapá (UNIFAP), Señalaron la necesidad de romper con la mirada colonizadora de los investigadores blancos, quienes según los nativos, “ven a estos grupos étnicos como simples objetos de su investigación”. Al final, señalamos la necesidad de construir una investigación antropológica intersubjetiva y de colaboración dirigida a satisfacer los deseos de las personas con las que realizamos nuestro trabajo.

**Palabras clave:** Antropología. Metodología. Descolonización del conocimiento. Epistemología.

## Introdução

A antropologia nasce como um ramo das ciências sociais, instrumentalizada a partir da tradição da ciência moderna, que prevê uma série de mecanismos e posições criteriosas perante a pesquisa que busca lançar. Dentre as prescrições mais aclamadas por tal tendência científica, a neutralidade e a objetividade tomam destaque como posturas insubstituíveis para a construção de conhecimento de uma “ciência séria”. Dessa forma, a antropologia é guiada para a construção de conhecimento a partir dos estatutos que legitimam o saber científico, desenvolvido por uma ciência que

reivindica o distanciamento do seu “objeto” e que requer “tratar os fatos sociais como coisa” (DURKHEIM, 2007, p. 148).

Veamos, pois, que a influência que a antropologia teve/tem do positivismo trouxe para dentro da disciplina um ordenamento metodológico que estabeleceu por muito tempo os critérios para a construção de seu objeto de conhecimento, bem como o posicionamento do pesquisador perante os fatos colhidos em “campo”. Tais critérios tinham por função demarcar nos locais periféricos do conhecimento a ciência produzida nos “centros do saber”,

entenda-se, portanto, um saber eurocentrado, que entendia o outro (não ocidental) como um objeto moldável, que necessitava de assessoramento para “aprimorar racionalmente seu conhecimento” e assim alcançar graus mais elevados de desenvolvimento.

Tal posicionamento na pesquisa antropológica na atualidade ainda é um fato, mas reconhecemos que há movimentos de “subversão” (FALS BORDA, 1979) que atestam um verdadeiro enfrentamento na forma como as pesquisas na antropologia vêm se manifestando ao longo de sua história. Esses movimentos que contestam a metodologia colonialista de nossa disciplina são impulsionados principalmente pelos próprios sujeitos da pesquisa, que por muito tempo foram emudecidos, silenciados, tratados como objetos e caracterizados nas etnografias como sobreviventes de um tempo anterior (e, portanto, atrasado) ao do pesquisador e da sociedade ocidental como um todo (FABIAN, 2013).

Este artigo busca desenvolver uma reflexão crítica a respeito da forma com que a antropologia desenvolve seu conhecimento e estabelece sua base metodológica, mas também busca apontar alguns mecanismos para superar o modelo metodológico que herdamos da tradição antropológica, buscando romper com a “colonização cognitiva” (SANTOS, 2019), ultrapassando as barreiras das descrições exotizantes e construindo uma antropologia mais plural, “intersubjetiva”, “ecumênica” (RAMOS, 2016).

Utilizarei uma experiência pessoal observada recentemente com os povos indígenas de Oiapoque (AP), que durante um movimento de reivindicação por melhorias e oferta de vagas específicas e entrada diferenciada no vestibular da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), apontaram a necessidade de romper com o olhar colonizador dos pesquisadores brancos, que, segundo os indígenas, “veem esses grupos étnicos ainda como simples objetos de suas pesquisas”. Proponho neste artigo um olhar mais atento ao posicionamento político

que os indígenas demarcaram durante essa reivindicação, que consecutivamente recai na necessidade de uma compreensão mais ampla e plural da epistemologia que construímos dentro dos muros da Academia.

Portanto, o caminho metodológico utilizado para a construção deste artigo foi traçado a partir de minha observação e acompanhamento atento aos desdobramentos da crise que se instalou entre a UNIFAP e os povos indígenas de Oiapoque a partir desse momento em que os indígenas decidiram se insurgir a respeito do posicionamento da universidade. Como aporte teórico, aproximei-me de leituras críticas sobre o papel da Academia e as estratégias metodológicas que a ciência utiliza para construir seu conhecimento; o diálogo com autores e autoras que traçam uma proposta crítica ao fazer etnográfico, dentro ou fora dos espaços geográficos colonizados, e que propõem elementos para um refazer antropológico diferenciado, pautado na colaboração, no desprendimento (RAMOS, 2007); bem como na proposta de um intervenção de pesquisa baseada em epistemologias do sul como estratégia de luta para ultrapassar o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado (SANTOS, 2019), na construção de uma pesquisa autônoma, e que se construa a partir das perspectivas locais dos espaços colonizados (FALS BORDA, 1979), na elaboração de uma pesquisa a partir da interculturalidade (WALSH, 2005, 2008), entre outros e outras.

Desde já é importante afirmar que não estamos propondo o fim da Universidade. Entendemos que a universidade pública é um importante espaço de formação e aprimoramento dos saberes, e que deve aglutinar todas as forças de nossa sociedade, principalmente aquelas que historicamente foram afastadas desses espaços. Em tempos de sérios ataques e ofensas ao saber científico e principalmente à diversidade de pensamentos, saberes e conhecimentos, uma reflexão que aponte as riquezas que são aglutinadas em torno de novas possibilidades de pensar a ciência para além do congelamento que o espírito racional/

positivista impôs, se torna uma necessidade, pois, como Orlando Fals Borda (2009) assume, os tempos de crise requerem que haja habilidade por parte do pesquisador e liberdade para construção de uma “ciência rebelde”, capaz de se desfazer das condutas metodológicas difundidas e sustentadas até então.

## Do exotismo negativo à desobediência epistêmica

Assim como todos os fenômenos sociais, a ciência também é fruto da construção dos indivíduos humanos. Dessa forma, ela é histórica e construída por homens e mulheres ligados ao seu tempo, que buscam dar respostas para os problemas que enfrentam no dia a dia. É nesse sentido que Karl Marx (2006) aponta que os seres humanos são autores de sua própria história, contudo eles não a constroem segundo suas escolhas, mas conforme as condições dadas.

Nesse sentido, a razão científica não pode ser entendida abstrata e impessoal (ZAMBIASI, 2006), mas como um instrumento que viabiliza a mediação entre o pensar e o agir, construída por pessoas que estão inseridas em determinada classe, que têm gênero, que pertencem a um grupo étnico, que têm suas crenças, seus valores, seus costumes. A ciência, portanto, é um posicionamento contextualizado e conjuntural, que se edifica a partir do olhar subjetivo do pesquisador e suas experiências do cotidiano.

A antropologia, por sua vez, assegurou para si uma proposta de investigação que desse conta de cumprir com os requisitos de descrição do outro, do diferente, do exótico, para apresentá-lo ao “ocidente civilizado”. Contudo, o tom teórico/metodológico utilizado pela antropologia foi sustentado pelo discurso da ciência moderna que se consolidava em todos os ramos do saber científico. Nesse sentido, os povos “primitivos” significariam um retrato fidedigno da sociedade que todos fomos, e a antropologia serviria para entender o passado daqueles que já tinham se tornado civilizados.

As viagens científicas, as expedições em que os primeiros antropólogos cumpriram do “centro do saber para o nada”, significariam, portanto, um retorno ao primitivismo para compreender a parte da história que faltava no grande quebra-cabeça (FABIAN, 2013, p. 44).

Tendo como principal objetivo construir etnografias a respeito do outro, o antropólogo direciona seus apontamentos a partir da seleção de fatos que ele mesmo elege como importantes sobre a cultura que observa. Essa seleção de dados, sem a participação do nativo na escolha dos fatos importantes a serem destacados, resultou no que Alcida Rita Ramos (2007, p. 14) denomina de “exotismo negativo”, que são descrições elaboradas pelo antropólogo com a pretensão de “salvar” os nativos da “penúria compreensiva” a que estão confinados.

Destaca-se, dessa forma, que a antropologia surge com o objetivo de testar as teorias gestadas no interior do ocidente e que seu interesse estava muito mais voltado para explorar os povos considerados “primitivos”, e assim submetê-los ao interesse da razão construída de acordo com o estatuto da ciência positivista, passando por cima dos saberes acumulados por esses povos milenarmente. Aníbal Quijano (2005) compreende que o conhecimento produzido pelos conquistadores coloniais estava associado à ideia de raça, que passou a estabelecer uma hierarquização nas relações. Portanto, a ciência que se pretendia construir a partir do encontro do colonizador com o colonizado já tinha seu programa, seu estatuto, suas regras, e todas suas prescrições dialogavam unilateralmente com o que já tinha sido pensado na metrópole, de acordo com os cânones estabelecidos longe da colônia.

Atrelada ao seu tempo, conduzida fortemente por uma concepção hierarquizada da sociedade, as ciências sociais deram sua contribuição para o fortalecimento do saber eurocentrado, explorando os espaços desconhecidos, enveredando sua investigação de acordo com o método canônico de fazer ciência. As descrições etnográficas foram fundamentais

para o conhecimento do “primitivismo social”, que passou a ser categoricamente combatido pelo “ocidente civilizado”.

Contudo, no que tange às ciências sociais produzidas na América Latina, há algumas décadas vemos um processo de acumulação de força teórica que busca dialogar mais com a prática, a vivência e os saberes dos povos autóctones. Orlando Fals Borda (2009) fala de um movimento intelectual na América Latina que buscou romper com a sociologia metropolitana, construindo uma resistência e ao mesmo tempo outra possibilidade de fazer sociologia de forma independente e autônoma. Esse movimento o autor chama de “crise”, entendendo que a contestação dos modelos teóricos metropolitanos traz novas perspectivas e novos desafios para a sociologia local. Do mesmo modo, o autor aponta que tal crise reflexiva estendeu-se para outras ciências sociais na América Latina, tais como a antropologia, história e ciência política.

Nesse contexto surge um questionamento elementar dentro da disciplina: antropologia, para que serve? Qual sua utilidade? Tim Ingold (2019, p. 13), em uma breve e rica reflexão sobre esses questionamentos, oferece a possibilidade de pensar a antropologia com o objetivo de “levar os outros a sério”. Para esse autor, isso significa muito mais do que apenas observar com atenção o que os outros dizem ou fazem. Significa “encarar o desafio que eles (os Outros) colocam às nossas concepções sobre como as coisas são, o tipo de mundo em que vivemos e como nos relacionamos com ele” (INGOLD, 2019, p. 14). Para Ingold (2019), os sujeitos com os quais trabalhamos são como nossos professores, e o antropólogo tem o direito de discordar de suas posições, mas devemos colocar o desafio de levar a sério o que eles nos apontam, sem pretensão de imediatamente considerá-los como sujeitos incapazes de pensamento lógico.

O propósito de se fazer uma antropologia mais engajada e, portanto, comprometida com os povos nativos, buscando emancipar-

se enquanto ciência construída a partir de outras bases epistêmicas, significou um salto para novas possibilidades de construção do conhecimento. Ao mesmo tempo trouxe para dentro da disciplina o indicativo de repensar o percurso metodológico até então estabelecido. Walter Mignolo (2008) denomina “desobediência epistêmica” o movimento de contestação construído no ambiente colonizado, que reivindica autonomia para superar as tendências teóricas criadas estritamente sob a égide do pensamento eurocentrado.

Esse movimento de insurgência intelectual que ocorre na América Latina nos anos recentes tem-se chamado de decolonialidade, o qual Mignolo (2008) entende como uma opção epistêmica que busca romper com as bases teóricas que são fundamentais para a formulação de conceitos que historicamente construímos como se fossem nossos. Com isso esse autor afirma que não pretende se desfazer por completo das tramas teóricas do ocidente, mas a pretensão é separar o entendimento geográfico e político que ocorreu nos últimos cinco séculos na história imperial do que ocorreu e ocorre nas sociedades que foram racializadas a partir da colonização europeia. Portanto, o primeiro movimento decolonial é “aprender a desaprender”.

Essa perspectiva que olha criticamente para a ciência eurocentrada percebe o conhecimento científico para além de um saber que se consuma em si mesmo. A decolonialidade, de acordo com a percepção de Catherine Walsh (2008), é principalmente um instrumento de luta e ferramenta de análise. É uma proposta de refundar uma nova maneira de perceber a construção do Estado. Ao mesmo tempo em que a descolonização se pauta no princípio da ciência, ou seja, serve para derrubar as estruturas por dentro da ciência, também é um instrumento de politização, de luta e reivindicação da construção de uma nova sociedade.

Segundo Walsh (2008), há necessidade de consolidar um pensamento científico próprio na América Latina para derrubar as estruturas

herdadas pela colonização. A autora aponta, baseada nas reflexões de Aníbal Quijano (2005), quatro áreas em que a colonialidade se fundamenta em nossos dias: a) Colonialidade do poder; b) Colonialidade do saber; c) Colonialidade do ser; d) Colonialidade da mãe natureza. Essas quatro áreas em que a colonialidade se instalou são estratégicas para a dominação e subordinação dos indivíduos e da sociedade como um todo, pois se utilizam do mecanismo de classificação social baseado na hierarquização racial e sexual, impõem o saber eurocêntrico como o único capaz de estabelecer os critérios da verdade, inferiorizam, subalternizam e desumanizam todos os que não cumprem com as regras da racionalidade moderna e, por fim, estabelecem o entendimento da divisão das coisas entre cultura/natureza, o que desautoriza a levar a sério o não humano, o espiritual, a magia, a cosmologia dos povos originários.

## Ciência para quem e para quê? – a reivindicação dos indígenas em Oiapoque

Uma nova abordagem da antropologia torna-se imprescindível, não somente pela necessidade da ciência se renovar e buscar caminhos para novas reflexões, mas principalmente porque os próprios sujeitos que estão envolvidos na pesquisa exigem que haja mudança na postura do pesquisador e da condução da ciência que é construída a partir da experiência do encontro com os povos com quem desenvolve seu trabalho.

Nessa perspectiva, a reivindicação de uma antropologia mais voltada para os anseios das pessoas com as quais trabalha, envolvida com os problemas e a prática cotidiana dos indivíduos e mergulhada na possibilidade de ser um instrumento político dos próprios envolvidos na pesquisa é uma atitude que adentra a disciplina, mas que é retrato de um movimento de contestação daqueles que por muito tempo

foram acostumados a serem vistos como “objeto” da pesquisa antropológica, como meros coadjuvantes/informantes da pesquisa.

A politização dos sujeitos da pesquisa antropológica é fundamental para que reconheçam que o trabalho que o antropólogo faz em campo é importante e tem resultados que podem impactar positiva ou negativamente sua comunidade, sua aldeia, seu povo. E um dos primeiros passos para uma politização fundamentada, além da profunda vivência necessária dentro da cultura de seu povo, é a formação que privilegie um olhar crítico e acentue um posicionamento de defesa de sua autonomia intelectual.

No início de 2018 eclode um movimento dos povos indígenas de Oiapoque reivindicando entrada diferenciada para as pessoas pertencentes às quatro etnias indígenas que compõem aquela região (Karipuna, Galibi-Marworno, Galibi Kalinã e Palikur) no vestibular que a Universidade Federal do Amapá estava anunciando para o *campus* Binacional de Oiapoque. Essa é uma pauta já antiga do movimento indígena, mas que nunca havia sido atendida.

A reivindicação dos indígenas se sustentava no fato de que a universidade, como espaço que trabalha com a construção de conhecimento, não pode apenas explorar os saberes dos povos tradicionais da região, mas deve estar a serviço desses povos e, portanto, deve garantir que as pessoas com as quais desenvolve suas pesquisas estejam dentro da universidade para efetivar sua autonomia intelectual e romper com o colonialismo que se instalou nas relações dos brancos com os indígenas no Brasil.

A situação se agrava pelo fato de que no município de Oiapoque quase 1/3 da população é formada por pessoas indígenas.<sup>1</sup> No entanto, dos oito cursos de graduação que há no *campus* instalado na sede do município, apenas um (01) oferece entrada diferenciada para esses grupos étnicos. Trata-se do Curso

1 Segundo o Censo do IBGE de 2010, a proporção de indígenas no município de Oiapoque pelo total da população é 27,15% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

de Licenciatura Intercultural Indígena, que é voltado especificamente para a formação de professores indígenas para atuação no magistério em suas aldeias.

Outro fato importante de destacar é que o *campus* da UNIFAP, ao se instalar no município, em 2007, ofertava apenas a Licenciatura Intercultural Indígena, e em 2013 outros sete cursos passaram a ser ofertados pela universidade. Assim sendo, por seis anos o *campus* desenvolveu atividades específicas para a formação da população indígena local. Contudo, ao se instalarem os demais cursos, os estudantes indígenas não tiveram possibilidade de entrada diferenciada para acessar outras formações. Ou seja, ficaram segregados ao “seu” único curso.

O posicionamento da universidade, por parte de sua direção, perante essa pauta do movimento que se construía era de endurecimento e de inflexibilidade. Os indígenas ocuparam as reuniões do conselho do *campus* para que fosse pautado e deliberado o vestibular que atendesse às suas especificidades. Entretanto, mesmo com o acirramento na disputa por posição, a universidade não cedeu. Como resposta o movimento indígena suspendeu a continuação ou o início de qualquer pesquisa por parte dos professores da UNIFAP em seu território. E uma das justificativas para tal atitude, de acordo com o ofício nº 120, de 14 de maio de 2018, expedido pelo Conselho de Caciques do Povos Indígenas de Oiapoque (CCPIO), endereçada à reitora da universidade e a o diretor do *Campus*, foi a seguinte:

A reunião ocorrida no dia 8 de maio de 2018 no Campus Binacional do Oiapoque, entre Direção do Campus, Conselho do Campus, professores, acadêmicos, lideranças indígenas e quilombolas, serviu para, mais uma vez, constatarmos o preconceito e a discriminação destinados aos povos indígenas e tradicionais. A insensibilidade, a ausência de apoio, o distanciamento evidente e os ataques que sofremos durante essa reunião por parte dos Conselheiros e dos professores do Campus Binacional, serviram para desvelar a falta de respeito destes com os povos indígenas e a resistência que estes têm quanto a entrada de indígenas e quilombolas na Universidade. Além

disso, a posição adotada pelos professores nos mostrou que, para eles, continuamos a ser ‘objetos’ de pesquisa, mas não somos ‘adequados’ e nem teríamos ‘capacidade’ para ingressar nos cursos destinados aos não-indígenas. (CONSELHO DE CACIQUES DO POVOS INDÍGENAS DE OIAPOQUE, 2018, grifo do autor).

A suspensão das atividades de pesquisa da universidade no território indígena indicou o ápice de uma crise entre a instituição e os povos indígenas da região, que há muito tempo vinha se desenrolando. Todavia, para além da crise institucional, tal movimento demarcou o distanciamento de posições sobre o entendimento da função social da universidade, como também do método para a realização da pesquisa acadêmica. Ou seja, além da entrada diferenciada nos demais cursos de graduação, os indígenas sustentavam que era necessária uma nova postura dos pesquisadores perante seus povos, reivindicavam outra forma de relacionamento acadêmico, e também emitiam a necessidade de formação de quadros intelectuais indígenas para derrubar a subordinação acadêmica que os condiciona e os limita.

Entre as lideranças indígenas se dizia que “se nós não servimos para entrar na universidade, os não indígenas também não servem para entrar em nossas aldeias”. Desse modo, se instaurava a divergência de posições demarcada pela negação da universidade em acolher os estudantes indígenas nos demais cursos da instituição, pois o posicionamento adotado pela UNIFAP traduzia o sentimento que a ciência ainda tem com relação aos povos indígenas, um sentimento da manutenção de sua invisibilidade, de tratá-los como povo primitivo e atrasado, que sua forma de colaborar para a ciência é se deixando descrever e serem estudados pela Academia.

Luis Guilherme Vasco (2007), ao acentuar uma severa crítica ao modelo ocidental do fazer etnográfico, pontua que as teorias antropológicas que temos aí, conduzidas pela linha demarcatória da ciência ocidental, servem para dominar os povos colonizados, mas não servem para que esses povos reivindiquem indepen-

dência e autonomia, e garantam o rompimento da dominação. Contudo, para uma coisa as teorias desenvolvidas pelo ocidente já servem: como critério para saber por onde não caminhar (VASCO, 2007). Portanto, assegurar uma antropologia de braços dados com os povos originários é permitir e reconhecer que eles têm agência perante a construção de conhecimento que propomos. Mais do que isso, é reconhecer que o conhecimento é deles e que eles devem ser os autores de sua própria história.

Entretanto, para que isso ocorra é necessário trilhar outros caminhos, às vezes duros e pedregosos, porém mais seguros porque são caminhos construídos em colaboração.

## Uma outra antropologia é possível, mas por onde caminhar?

O movimento dos indígenas em Oiapoque saiu vitorioso em sua pauta. A UNIFAP cedeu à pressão e houve a realização do tão sonhado vestibular específico e diferenciado para os indígenas. Contudo, não podemos deixar de entender esse momento pedagógico para o fazer ciência, momento de rico aprendizado com a luta indígena e a organização de suas frentes de ação conforme aquilo que eles veem, como necessário para seus povos. Deixar esse momento passar sem registro e sem uma séria reflexão sobre o enfrentamento ao modelo tradicional de fazer ciência seria um desperdício epistêmico.

Fals Borda (2009) entende que em tempos de crise na ciência é comum e natural o pesquisador tentar ater-se a instituições e condutas que possam transparecer segurança para sua pesquisa, porque essas atitudes já têm suas regras claras e estabelecidas. Ou seja, elas já têm as soluções para o problema da pesquisa. Contudo, esse autor aponta que essa é uma tendência “escapista”, que além de acomodada é também preguiçosa, porque nos momentos de crise é necessário que haja um desdobramento

da pesquisa que requer habilidade e liberdade (FALS BORDA, 2009). Portanto, reafirmar um modelo metodológico de fazer ciência em um momento em que ele está sendo questionado pelos próprios sujeitos da pesquisa, por não os atender e não interessar a eles, é aprofundar o entendimento nocivo de construir conhecimento pelo conhecimento, sem compromisso e interesse com os envolvidos na pesquisa.

Portanto, o que os indígenas questionam e reivindicam é a possibilidade de eles também manipularem o conhecimento acadêmico. Todavia não é a manipulação de qualquer forma, ou do modo como vem sendo construída pela ciência eurocêntrica, que é excludente e que coloca a propositura de seu método acima de qualquer suspeita para o estabelecimento da verdade.

Luis Guilherme Vasco (2007) sugere que a etnografia deve deixar de ser manipulada exclusivamente pelo dominador e passe a ser instrumento dos dominados, servindo aos seus interesses como uma possibilidade de mudança radical de sua construção social. Teoria, método e técnica estão à serviço da etnografia – continua o pensamento de Vasco –, mas o trabalho em si deve nortear-se pela possibilidade de entender para quem se quer fazer o trabalho etnográfico. Ou seja, existe uma relação de “para quem e para quê” se fazem etnografias (VASCO, 2007, p. 21).

Nesse sentido é que Fals Borda (2009, p. 245) acentua que “a ciência do trópico e do subtropical ainda está por fazer-se”. Como proposta metodológica para essa ciência autônoma e independente, esse autor propõe uma condução da pesquisa pela investigação-ação-participativa, que seria a inserção do pesquisador com as causas concretas do povo com o qual pesquisa, utilizando seu discurso como ferramenta política para a transformação da realidade social.

A fim de construir outros caminhos para o fazer etnográfico, a antropologia deve estar disposta a se desprender de suas matrizes de pensamento como fontes inesgotáveis e inquestionáveis de conhecimento, sem, con-

tudo, cair no que Fals Borda (2009) chama de “xenofobia teórica”. O desprendimento epistemológico aqui proposto está de acordo com o entendimento de Alcida Rita Ramos (2007), que seria ativado com a atitude do antropólogo em renunciar ao papel de autoridade etnográfica e também renunciar às décadas de feridas abertas de submissão dos povos indígenas, que muitas vezes as etnografias só fizeram aumentá-las e expô-las cada vez mais (RAMOS, 2007).

Fazer etnografia hoje não está mais tão “confortável” como era antes, quando o pesquisador chegava em campo, negociava sua estadia e informações em troca de algum punhado de tabaco, anotava tudo o que queria e voltava para a metrópole para produzir seus trabalhos. O entendimento e a orientação que se tinha era que as etnografias eram sempre escritas “pelos ombros dos nativos” (GEERTZ, 1997), mas na verdade eram escritas “pelas suas costas” (TROUILLOT, 2011), pois dificilmente estes teriam acesso ao que fora produzido longe de seu ambiente.

Nesse sentido, vemos cada mais aumentar o número de indígenas que acessam o ensino superior, que buscam avançar na qualificação acadêmica cursando mestrado e doutorado, e que questionam a legitimidade de “verdades” descritas sobre seus povos. Os antropólogos indígenas, ingressando na carreira acadêmica, não irão desfazer a grande contribuição que os antropólogos clássicos deram ao desenvolvimento da disciplina, mas sim criar um diálogo interessante e necessário para que a antropologia continue se reinventando. Reconhecer que a antropologia via os indígenas apenas como fonte de dados brutos para serem analisados fora do ambiente indígena, longe dos olhos e da participação crítica dos próprios indígenas, pode ser uma atitude que leve a antropologia a alcançar outro patamar científico (RAMOS, 2016).

Contudo, um questionamento é necessário: Está a antropologia preparada para fazer um “recurso” estratégico e reconhecer a grandeza epistêmica que esse quadro representa para a disciplina?

Tal recuo representa, na verdade, um avanço significativo na forma de fazer ciência, significa um verdadeiro giro no objetivo e no método da antropologia, que seguirá seu curso com autonomia e condições de fomentar um debate que dialogue e dê respostas muito mais para as comunidades com quem se pesquisa do que para os apelos da Academia.

No entanto, é importante destacar que existem muitos antropólogos bem-intencionados, que se comprometem em construir outras antropologias a partir de novas bases epistêmicas. Portanto, não estamos propondo aqui uma etnologia indígena construída sem a presença do não indígena. Dessa forma, entendendo importante a orientação de Alcida Rita Ramos (2016, p. 13), de construir um trabalho em “colaboração”, “ecumênico”, que seria uma nova forma de construir nossas etnografias. Trata-se de compor uma etnografia a várias mãos, dialeticamente e de forma colaborativa (RAMOS, 2016), colocando o antropólogo na posição de coadjuvante, de colaborador, dando destaque aos saberes tradicionais e aos povos com quem trabalhamos, que são os protagonistas de sua história, não cabendo ao antropólogo determinar se concede ou não a voz a eles, pois eles devem falar por si só, com autonomia, determinação e de acordo com os códigos próprios do meio em que vivem.

De acordo com Rita Ramos (2016, p. 12), uma antropologia ecumênica produziria um novo olhar dentro da própria disciplina, pois abriria espaço para a “intercomunicabilidade epistêmica”, que requer a ampliação do horizonte limitado pelo foco epistemológico eurocêntrico.

O termo proposto por Alcida Rita Ramos (2016) se relaciona diretamente com a proposta de interculturalidade descrita por Catherine Walsh (2005). Para esta autora, a interculturalidade se dá a partir do respeito entre as culturas que se encontram. Um de seus principais objetivos é romper com uma cultura hegemônica, respeitando o diálogo e fazendo com que apareçam as demais culturas que his-

toricamente foram esquecidas e abandonadas em detrimento da hegemonia colonizadora (WALSH, 2005).

Nesse sentido, a interculturalidade é pensada como um processo fundamental que garante o diálogo e o intercâmbio de saberes e práticas, a partir do encontro entre agentes que durante seu processo histórico de vida acumularam, individualmente ou em conjunto, modos de ser, fazer, conhecer e entender. Catherine Walsh (2005) aponta que a dimensão intercultural se caracteriza como um campo de mediação simétrica, são complexas relações, negociações e intercâmbios culturais. Busca a interação de pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes. Se trata de um processo por alcançar, ou seja, não existe na prática, é um processo em construção a partir de práticas sociais concretas e conscientes (WALSH, 2005).

Nesses termos, propomos uma antropologia renovada, consciente das possibilidades que se avolumam a partir de uma abertura para o outro, entendendo que o outro não está numa posição de passividade perante a pesquisa, mas é o sujeito elementar para o fazer etnográfico. E, nesses termos, uma antropologia que olhe mais atentamente para os povos com quem trabalha, que esteja mais a serviço de um envolvimento epistêmico, que busque colaborar para a superação do racismo e da subalternização sofridos pelos povos originários, que seja um mecanismo político de defesa da autodeterminação dos povos, tornando-se essencial para a superação de uma ciência que se preocupa somente consigo mesma.

Tendo como horizonte a construção de uma pesquisa a partir de uma perspectiva em colaboração com os povos indígenas, um ano depois do desfecho do episódio entre a UNIFAP e o Movimento Indígena de Oiapoque, fiz uma viagem à aldeia Kumênê<sup>2</sup> com o propósito de construir um projeto de pesquisa junto com o

2 Essa é a maior aldeia do povo indígena Palikur. Fica localizada às margens esquerda do rio Urucaú, na Terra Indígena Uaçá. Desenvolvo minhas pesquisas com os Palikur desde 2016 e atualmente estou propondo com eles a construção de minha tese de doutorado em sociologia e antropologia.

povo Palikur. Minha proposta de trabalho envolvia a participação direta dos indígenas em todas as etapas da pesquisa, desde a escolha do tema até a consumação dos produtos finais, que necessariamente não serão consolidados somente nos registros e documentos escritos.

Na primeira reunião da comunidade em que apresentei a proposta de trabalho, os Palikur foram enfáticos em dizer que precisavam muito de uma atuação significativa sobre a educação escolar indígena na aldeia. Avaliaram que essa temática era muito importante para eles no momento, porque estavam enfrentando muitas dificuldades no campo das políticas educacionais para a oferta de melhores condições de trabalho e de ensino nas aldeias Palikur. Segundo eles, já haviam feito vários movimentos internos para articular uma pressão junto ao Governo do Estado e à Secretaria de Educação, mas ainda não tinham alcançado o retorno esperado.

A partir dessa reunião fechamos então a temática da pesquisa, e também formamos um grupo de trabalho de nove pessoas, oito da aldeia e eu. Esse grupo ficou responsável por elaborar o projeto, fazer os levantamentos, os estudos, entrevistas com os representantes do Governo, ou seja, tocar em frente o que a comunidade solicitou na reunião; e depois de concluído o trabalho, o compromisso era apresentar os resultados em outra reunião da comunidade, para que em conjunto fossem dados os encaminhamentos necessários.

Atualmente nosso trabalho encontra-se em andamento. Já estruturamos o projeto e estamos na fase de coleta de dados, reunindo materiais e estudando documentos e aportes teóricos que nos ajudem na elucidação do nosso objetivo. Dividimos algumas tarefas entre nós, e nos comprometemos em não construir nossa relação de forma hierarquizada, mantendo sempre um diálogo fraterno na condução do trabalho.

Essa é minha primeira experiência de um trabalho em colaboração efetiva com os sujeitos da pesquisa, onde eles têm agência

e podem manifestar suas opiniões e críticas porque estão diretamente envolvidos no processo de investigação. A proposta surgiu do anseio da comunidade em buscar resolução para um problema que afeta a todos, e, sendo assim, nossa investigação buscará apontar também os caminhos que podem ser percorridos para que a educação escolar indígena na aldeia Kumenê corresponda às expectativas reais dos Palikur. Dessa forma, pelo fato de o trabalho em colaboração estar em andamento, não temos elementos suficientes para afirmar que deu certo, no entanto, o caminho até aqui percorrido já está sendo um precioso momento de aprendizagem e está se consolidando como uma autorreorganização da forma de fazer meu trabalho etnográfico com os povos indígenas.

## Conclusão

Entre tantas possibilidades de construção do conhecimento, a antropologia tem em suas mãos a tarefa de aprender com povos que em muitos casos são silenciados, tidos como ignorantes e rejeitados por organizarem seu pensamento de acordo com outra lógica, distante daquela que se acostumou a tratar convencional. Contudo, em muitos casos o método científico adotado privilegiou o distanciamento em detrimento da aproximação e do envolvimento íntimo do pesquisador com os pesquisados (INGOLD, 2019). Isso acarretou na condução de uma antropologia colonialista, metropolitana, comprometida em sustentar os princípios da ciência moderna.

Para se desfazer do pensamento eurocêntrico e produzir um mecanismo que avance para o rompimento com o racionalismo ocidental, muitos movimentos de descolonização surgem para erigir e propagar uma epistemologia do sul e para o sul. Sabemos que os movimentos de contestação epistemológicos sempre acompanharam o pensamento dominante (embora não nomeados como “descolonização”), e sempre foram considerados como linhas subalternas ou marginais (SANTOS, 2019) dentro do pen-

samento hegemônico, ficando subjugados ao esquecimento e, portanto, à invalidação.

Contudo, o movimento decolonial como proposta epistêmica e política dentro da antropologia, que vem se desenvolvendo principalmente na América Latina, embora não podendo ser considerado como a única voz que aponta outro caminho metodológico dentro da disciplina, tem sua legitimação garantida. Os desdobramentos de uma pesquisa que se coloca como instrumento para os povos com quem pesquisa, e que é conduzida de forma partilhada, tem sua legitimação assegurada pelos próprios sujeitos da pesquisa, que assinam junto com o antropólogo sua etnografia.

Esse movimento assegura a possibilidade de construção de uma nova moralidade para a antropologia, pois, como indica Trouillot (2011), leva a entender a etnografia não como lugar de textualização, de produção exagerada de compêndios e tratados intelectualizados, comprometidos com o cientificismo, mas como interação solidária de vidas e seres, como entendimento intersubjetivo. Portanto, conhecer deixa de ser uma prescrição metodológica e passa a ser fruto de uma relação que cerca mundos distintos.

O movimento que os indígenas de Oiapoque construíram em 2018 é um exemplo da reação do pensamento subalterno que ousa levantar a voz para construir sua própria história, que reivindica seus saberes e que tenta impor-se ao discurso hegemônico que diminui, sufoca e silencia os que pensam o contrário. O posicionamento desses indígenas faz com que tenhamos a compreensão de que teremos uma antropologia renovada, plural e com várias vozes. Entretanto, para termos uma ciência com essa estrutura, é necessário que compreendamos a importância dos subalternizados nesse processo.

Este artigo buscou apontar a necessidade de experimentarmos novas formas de construção de nossas pesquisas com povos indígenas. Em todo momento os sujeitos de nossas pesquisas estão nos ensinando, mas é necessário que o

antropólogo se coloque na posição de aprendiz, para que junto com o povo com quem pesquisa possa produzir algo que afete positivamente a vida da comunidade onde propomos realizar nossas investigações. Dessa forma, a pesquisa em colaboração pretende ser um campo metodológico ainda a ser explorado, mas que se coloca como uma possibilidade de compromisso político e ético com os povos indígenas.

## REFERÊNCIAS

- CONSELHO DE CACIQUES DO POVOS INDÍGENAS DE OIAPOQUE (CCPIO). **Ofício nº 120**, de 14 de maio de 2018. Oiapoque, AP, 2018.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FABIAN, Joannes. **O tempo e o outro**: como a Antropologia estabelece seu objeto. Trad. Denise Jardim Duarte. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FALS BORDA, Orlando. **As revoluções inacabadas na América Latina (1809-1968)**. São Paulo: Global, 1979.
- FALS BORDA, Orlando. La crisis, el compromiso y la ciencia (1970). In: FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2009. p. 219-252.
- GEERTZ, Clifford. **Do ponto de vista dos nativos**: a natureza do entendimento antropológico. O saber local. Novos ensaios em Antropologia Interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- INGOLD, Tim. **Antropologia**: para eu serve? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2010: **Indígenas**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- MARX, Karl. **O Dezoito de Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). p. 107-130.
- RAMOS, Alcida Rita. Do engajamento ao desprendimento. **Campos**, v. 8, n. 1, p. 11-32, 2007.
- RAMOS, Alcida Rita. **Por uma crítica indígena da razão antropológica**. Brasília, DF: DAN/UNB, 2016. (Série Antropologia, v. 455).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- TROUILLOT, Michel-Rolph. **Transformaciones globales**: la antropología y el mundo moderno. Traducción y presentación: Cristóbal Gnecco. Bogotá: CESO/Universidad de los Andes, 2011.
- VASCO, Luis Guillermo. Así es mi método en etnografía. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 6, p. 19-52, enero/junio 2007.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, julio/diciembre 2008.
- WALSH, Catherine. **La interculturalidad em la educación**. Lima: Ministerio de la Educación, 2005.
- ZAMBIASI, José Luiz. Problematizando a epistemologia na construção do conhecimento. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, ano 8, n. 17, p. 151-172, jul./dez. 2006.

*Recebido em: 10/09/2019*  
*Aprovado em: 01/12/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# L'ENQUÊTE SUR LES SAVOIRS AU TRAVAIL: ENTRE ACTIVITÉ NARRATIVE ET PROCESSUS DIALOGIQUES

*Hervé Breton (Université de Tours, France)\**

<https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

*Daisy Moreira Cunha (UFMG)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-0702-8132>

## RÉSUMÉ

L'appréhension, la compréhension et la reconnaissance des savoirs incorporés et tacites qui circulent au sein des collectifs de travail supposent une forme d'enquête bien particulière au sein des approches ethnographiques : l'enquête narrative et dialogique, qui permet d'appréhender, à partir du travail réel, les savoirs au travail. Cette forme d'enquête sollicite l'expression du vécu, en première personne, dans le cadre des récits de pratique ou de la narration biographique, et en seconde personne lors des phases de mise en dialogue au sein des collectifs de recherche-formation. Elle permet d'appréhender le travail à partir de ses dimensions anthropologiques, impliquées et biographiques.

**Mots clés:** Dialogue. Enquête. Narration. Travail. Vécu.

## ABSTRACT

### THE INQUIRY ON WORK KNOWLEDGE: BETWEEN NARRATIVE ACTIVITY AND DIALOGICAL PROCESSES

The apprehension, understanding and recognition of the incorporated and tacit knowledge that circulates within work collectives presupposes a very particular form of investigation within ethnographic approaches: the narrative and dialogical investigation that makes it possible to apprehend, from real work, the knowledge at work. This form of investigation requires the expression of experience, in first person, as part of practice narratives or biographical narratives, and in second person, during the dialogue phases within research and training collectives. It allows us to understand the work from its anthropological, involved and biographical dimensions.

**Keywords:** Dialogue. Inquiry. Narrative. Work. Experience.

---

\* Docteur en sciences de l'éducation et de la formation, université de Tours. Maître de conférences, EA7505, Université de Tours, France. E-mail: [herve.breton.univ@gmail.com](mailto:herve.breton.univ@gmail.com)

\*\* Doctorat en Philosophie, Université Aix-Marseille. Professeur Associé de la Faculté d'Éducation de l'Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG), Brésil. Directrice de la Faculté d'Éducation de l'UFMG 2018-2022. E-mail: [daisycunhaufmg@gmail.com](mailto:daisycunhaufmg@gmail.com)

## RESUMO

### O INQUÉRITO SOBRE O CONHECIMENTO NO TRABALHO: ENTRE A ACTIVIDADE NARRATIVA E OS PROCESSOS DIALÓGICOS

A apreensão, compreensão e reconhecimento do conhecimento incorporado e tácito que circula nos coletivos de trabalho pressupõem uma forma muito particular de investigação nas abordagens etnográficas: a investigação narrativa e dialógica que permite apreender, a partir do trabalho real, o conhecimento no trabalho. Esta forma de investigação requer a expressão da experiência, em primeira pessoa, como parte das narrativas da prática ou narrativas biográficas, e em segunda pessoa, durante as fases de diálogo dentro dos coletivos de pesquisa e formação. Permite-nos compreender a obra a partir das suas dimensões antropológicas, envolventes e biográficas.

**Palavras-chave:** Diálogo. Investigação. Narrativa. Trabalho. Experiência.

## Introduction

L'appréhension, la compréhension et la reconnaissance des savoirs incorporés et tacites qui circulent au sein des collectifs de travail supposent une forme d'enquête bien particulière. Plusieurs obstacles viennent en effet rendre problématique le passage au langage de ce qui constitue les ressources de l'agir au travail, que ces ressources se traduisent concrètement dans des actions effectives ou qu'elles soient potentielles, telles les capacités qui s'actualisent (ou non) en fonction de la configuration singulière des situations. Dans les deux cas, en effet, les savoirs au travail se constatent d'abord en tant que résultat de et dans l'action, et non en tant que processus. Nous retrouvons ici le problème difficile des savoirs expérientiels, soit des savoirs à l'état pratique : ils se manifestent dans l'action en tant que résultats ; ils sont transparents aux sujets, individuels ou collectifs, en tant que processus. C'est donc la pertinence des actions entreprises qui signalent (ou non) les savoirs détenus. Ces derniers peuvent donc être considérés comme «transparentes» du fait de leur dimension tacite : qu'ils soient pensés à l'échelle individuelle ou collective, ils concourent silencieusement au déroulement de l'action sans pouvoir être saisis en tant qu'objets de pensée.

Le passage ci-dessous, extrait d'une recherche-action conduite à l'Université fédérale de Minas Gerais (UFMG) intitulée *Connexao et Sabores*, permet d'appréhender la complexité de la mise en mots et de la mise en dialogue entre les savoirs institués, souvent référencés, et les savoirs expérientiels, singuliers et contextuels, qui trouvent leur force de pertinence en contexte, tout en étant ontologiquement fragiles dès que les discours perdent de vue le travail réel et les situations concrètes:

Alors, nous parlons souvent comme ça, l'ingénieur... Comment êtes-vous parvenu à faire le bon choix... Oh, je l'ai fait... Vous ne lui expliquez pas que vous avez enlevé le carton découpé, que vous l'avez sorti, que vous avez mis un peu de colle, que vous l'avez fait passer par ici, que vous l'avez poussé par là. Vous n'expliquerez pas que vous lui avez fait tout ça... Vous dites : je l'ai fait et c'est tout, parce qu'il vous a dit de le faire. Il donnera l'ordre : faites-le ici. Mais il ne vous demandera pas, écoutez, si la soudure est de deux millimètres de plus, vous le faites comme ça, si elle est de deux millimètres de moins, elle est grillée. Si le tube faisait 15 cm de long, au moment où vous l'avez soudé, combien y a-t-il de soudures, l'une appuyée contre l'autre, la plaque, elle rétrécit, non ? Quand elle rétrécit, cela change toutes les mesures que vous avez faites. Seulement dans son dessin, cela n'apparaît pas toujours. Il y a un ingénieur qui ne le sait

même pas. Il ne le prend pas en compte, alors, lorsque la plaque diminue, il n'y a aucun moyen de la ramener chez elle, c'est tout, c'est fini. Alors ça, c'est le truc avec l'ingénieur. D'après ce que je sais... en conflit avec l'ingénieur. Et c'est un vrai différend, de connaissance. (CUNHA, 2007, p. 111).<sup>1</sup>

Le passage ci-dessus manifeste une dialectique entre deux formes de raisonnement, l'une théorique, l'autre expérientielle. L'appréhension de cette dialectique est rendue possible par l'expression d'un récit, celui d'un mineur de la CNTSM qui, dans le cadre d'une recherche-action sur le travail, mets en mots une situation concrète régie par l'écart des points de vue sur la manière de concevoir l'activité. Ce sont ces dynamiques de composition et de mise en dialogue sur les savoirs au travail que nous proposons d'examiner dans cet article. La proposition est ici la suivante: l'appréhension des savoirs expérientiels suppose d'accompagner une dynamique qui procède d'un passage, celui de l'expérience au langage. Ce passage durant lequel l'expérience devient dicible, trouve les mots pour se dire (BOUTET, 2005), s'accompagne. Paradoxalement il faut, pour accompagner l'expression du vécu au travail, que cette expression soit en première ou deuxième personne en mobilisant des procédés qui permettent de dépasser les discours génériques et globaux sur le travail.

C'est l'objet de cet article que d'examiner les formes d'enquête sur les savoirs au travail qui permettent d'accéder au « réel du travail » lors de la mise en mots. Deux formes d'enquête sont ici étudiées, leur dimension commune étant d'accompagner et d'organiser la mise en mots du vécu au travail afin, notamment, de permettre l'appréhension des savoirs qui circulent « à l'état pratique ». Elles supposent toutes deux un travail durant lequel les professionnels « entrent en enquête » sur leurs savoirs, *via* la narration du vécu (BRETON,

2018) et *via* la mise en dialogue de l'expérience vécue au travail au sein de collectifs dans le cadre d'une recherche-action.

Les *verbatim* présentés dans cet article ont été collectés dans le cadre d'un dispositif de recherche-formation-action avec des salariés mineurs au Brésil qui comprend trois périodes:

- 2005-2008: « Connexions des connaissances sur le travail avec les travailleurs des mines » (financement du ministère du Travail, Brésil);
- 2008-2010: « Connexions de travail dans le secteur de l'énergie avec les travailleurs du Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG) dans le secteur électrique » (financement Sindieletro-MG);
- 2011-2014: « Connexions en matière de santé et de sécurité dans le secteur minier » (durant laquelle le public a été élargi pour intégrer les salariés des mines, des ports et de l'électricité).

Ces dispositifs ont été mis en place avec beaucoup de difficultés du fait de la distance à la fois géographique et socio-professionnelle entre les chercheurs de l'université et les conditions d'exercice des participants qui, pour la plupart, ne bénéficiaient d'aucune aide ou allégement du temps de travail pour participer à la recherche. Ainsi, en l'absence de droit à la formation continue au Brésil, les rencontres ont dû avoir lieu durant le week-end. Par ailleurs, durant ces rencontres, il a fallu surmonter les défis épistémologiques soulevés dans le collectif en organisant des espaces de confrontations et de discussions pour le croisement des savoirs, de manière multi, inter, pluri, transdisciplinaire du fait des questions soulevées au sein du collectif, composé des salariés et des chercheurs. La dynamique de ces rencontres favorise un espace ouvert, en partie libéré des contraintes traditionnelles rencontrées dans les situations de travail des salariés. Selon une perspective méthodologique qui dépasse le cadre de recherche traditionnelle de nature qualitative, la parole libre doit être

<sup>1</sup> Mineur de la Confederação Nacional dos Trabalhadores do Setor Mineral (CNTSM), qui rassemblait, à l'époque, les syndicats de travailleurs du secteur minier au Brésil.

assurée dans un espace de circulation des connaissances et des valeurs qui composent l'expérience des participants. La création d'un espace d'expression propice aux narrations et l'établissement d'un dialogue sur le travail à partir d'une pluralité de situations ont pour objet de favoriser l'expression du vécu à partir du réel du travail. Dans ce cadre, tous les points de vue doivent ainsi pouvoir être exprimés, écoutés et interrogés à partir des questions émergentes sur le vécu au travail dans les mines du fait des espaces de parole ainsi ouverts. La narration du vécu et sa mise en dialogue peuvent alors prendre plusieurs directions et poursuivre plusieurs objets : par les illustrations et témoignages présents dans les récits, les connaissances et valeurs peuvent circuler ; par l'analyse des incidents et accidents, les conditions réelles d'exercice peuvent être analysées et les relations sociales qui préfigurent la vie au travail interrogées, en vue notamment d'actions collectives concertées et communes.

## Enquête ethnographique et enquête narrative

Si l'enquête ethnographique procède selon Laplantine (1996, p. 15) d'un « dépaysement » – « Cette expérience, à vrai dire étrange, qui consiste à nous étonner de ce qui est le plus familier [...] et à rendre plus familier ce qui nous paraissait originellement étrange et étranger [...] est l'expérience même de l'ethnographie ou, comme l'on dit encore, du terrain » –, elle suppose pour être exercée de voir et de regarder : « La perception ethnographique n'est pas, quant à elle, de l'ordre de l'immédiateté de la vue, de la connaissance fulgurante de l'intuition, mais de la vision (et par conséquent de la connaissance) médiatisée, distanciée, différée, réévaluée, instrumentée (stylo, magnétophone, appareil photographique, caméra...) et dans tous les cas retravaillés par l'écriture » (LAPLANTINE, 1996, p. 17). Ainsi, à la différence de l'enquête ethnographique qui suppose

d'exercer son regard sur les situations, « un regard si ce n'est inquiet, du moins questionnant, qui part à la recherche de la signification des variations » (LAPLANTINE, 1996, p. 17), l'enquête narrative suppose d'exercer au travers de la texture de l'expérience qui se donne au souvenir, les dimensions, fragments et aspects du vécu à partir desquels le discours peut s'élaborer, une manière d'appréhender les tensions dialectiques relatives aux dynamiques par lesquelles les « points de vue » s'édifient (FRUTEAU DE LACLOS, 2016), les manières de dire et de faire s'inventent (DE CERTEAU, 1990), les formes de récits au travail se composent (BRUNER, 1986).

Cette perception de la texture de la dimension prélangagière et langagière du vécu entretient cependant des dimensions communes avec la perspective ethnographique, à partir de ce que Merleau-Ponty a nommé « le visible et l'invisible » de l'expérience : « Il faut nous habituer que tout visible est taillé dans le tangible, tout être tactile promis en quelque manière à la visibilité, et qu'il y a empiètement, enjambement, non seulement entre le touché et le touchant, mais aussi entre le tangible et le visible qui est incrusté en lui, comme inversement, lui-même n'est pas un néant de visibilité, n'est pas sans existence visuelle » (MERLEAU-PONTY, 1993, p. 177). Cette citation proposée par Laplantine, qu'il applique à l'enquête ethnographique, trouve la même pertinence pour penser la singularité de l'enquête narrative et dialogique. La narration du vécu peut être définie comme une activité initiée par des sujets individuels ou collectifs qui saisissent des moments vécus au travail, des périodes de vie inscrites dans leurs parcours professionnels, des expériences collectives d'épreuves partagées dans le cadre du travail, pour les mettre en mots et les exprimer. Et c'est du fait de l'exercice narratif que les dimensions non visibles du travail se découvrent. De ce point de vue, la narration du vécu au travail, en procédant au passage de l'expérience au langage, participe de l'émergence et de la constitution des objets

de pensée, de la formalisation des savoirs, d'une connaissance qui s'origine et trouve ses ancrages dans la sphère « expérientielle ». Le dépaysement évoqué par Laplantine peut donc être traduit en termes de « renversement ». Ainsi, si comme l'examine Vermersch à partir des actes de réduction par lesquels sont saisis l'expérience, la structure habituelle à partir de laquelle le discours s'établit de manière séquencée sur le mode « vécu-langage-pensée », cette séquence est inversée au cours de l'enquête narrative, qui suppose, selon Vermersch, « une réduction de la mise en langage : vécu-langage-pensée dans laquelle il y a accueil du vécu avant toute chose » (VERMERSCH, 2003, p. 243). Cette dimension qui procède de l'accueil du vécu constitue le sol commun de l'enquête narrative, qu'elle soit conduite en première personne, par la description et/ou la narration biographique du vécu, ou en seconde personne, par le dialogue, au cours d'échanges et de conversations au sein des collectifs de travail.

## Enquête sur les savoirs au travail à partir de la narration biographique

Chico n'est pas ingénieur en mécanique, mais il est ingénieur. Si je nous attrape, moi et Chico, je suis chaudronnier et lui ingénieur, à parler comme ça, oh... Nous devons passer un tuyau. Il doit rester contre le mur tout le temps et il doit passer d'ici à là sans enlever cette poutre de sa place. C'est une autre façon de travailler. Il le voudra, il calculera l'angle, il calculera l'angle du rayon, il calculera combien de millimètres sont d'ici à là, il étendra la plaque, etc. Si je suis dans un endroit et que le gars parle comme ça, je ne perdrai pas de temps, je dois produire, non ? J'y ai mis un morceau de papier, je l'ai découpé, je l'ai mis sur le dessus de l'assiette et je l'ai découpé. Je ne vais pas continuer à calculer, parce que je n'ai pas le temps de faire ça. Si je continue à calculer... Le responsable... Mettez mon... Vous avez regardé ça pendant quatre heures, vous l'avez fait et ce n'est pas encore fini ? Parce que la fonction du travailleur n'est pas de dessiner.

Faire les dessins, c'est pour l'ingénieur. Parce que nous le faisons plusieurs fois... Il a fait tous les calculs, milliseconde par milliseconde, mais la plaque quand vous la pliez, elle change. Quand le soudeur soude ou qu'il faut se souder soi-même, quand on soude le millimètre change là, un millimètre va là ou là. Au moment où vous rentrez là-dedans, ça ne marchera pas si vous suivez ses mesures. Normalement. Pourquoi ? Parce que ces millimètres changent la soudure, elle peut devenir un peu plus grande ou un peu plus petite et il n'y a aucun moyen de mettre la ponceuse ou de réduire le millimètre dans la soudure, on en perd la puissance. Si la plaque dépasse de deux millimètres la taille de la ponceuse et que je la coupe, vous ne pouvez pas le faire, vous avez coupé l'alimentation de la soudure, vous avez tué tout le travail. Tu l'affaiblis. Donc tu dois la mettre là-dedans. Et qu'est-ce que tu vas utiliser ? Vous prenez une plaque plus mince, si la plaque est trop épaisse, vous prenez un carton, vous y allez, vous coupez la courbe et vous la posez sur le dessus (CUNHA, 2007, p. 111).

La problématique rencontrée lorsqu'un sujet, un collectif de travail, un professionnel cherche à mettre en mots ses savoirs est qu'il n'en dispose pas en tant qu'objets de pensée. Ce point apparaît de manière concrète dans l'extrait de récit du mineur brésilien présenté ci-dessus: la mise en mots porte sur l'activité conduite, les raisonnements tenus... Ce qui transparaît du récit, au-delà des actes et des gestes réalisés pour poser un tuyau, c'est une capacité à lire la situation, à « percevoir » et à « sentir », en fonction des contextes matériels et physiques concrets dans lesquels cette activité doit être réalisée, les manières de faire les plus pertinentes. Du point de vue du *mineiros* la pertinence est conçue en étroite adéquation avec le « donné » de la situation. Les procédés mobilisent l'adhésion maximale avec la situation, à partir de gestes qui s'ajustent au plus près de ce que les circonstances rendent nécessaire: « J'y ai mis un morceau de papier, je l'ai découpé, je l'ai mis sur le dessus de l'assiette et je l'ai découpé. Je ne vais pas continuer à calculer, parce que je n'ai pas le temps de faire ça.

Si je continue à calculer » (CUNHA, 2007, p. 111). Les savoirs de l'expérience ont en effet cette caractéristique : ils trouvent leur pertinence en contexte, par l'invention de procédés régis par la faisabilité, l'économie des ressources et le souci de soi. Ce régime d'activité (BILLETTER, 2002) suppose une attention aux données du contexte et mobilise des inférences abductives et transductives (DENOYEL, 1999) pour inventer et agir en fonction du nécessaire. C'est ce qui explique la dialectique entre les formes de savoirs qui traversent l'ensemble du récit: face aux savoir-faire procéduraux de l'ingénieur, le mineur revendique la valeur des savoirs d'expérience, dont la force et la pertinence sont de pouvoir prendre en compte ce qui se donne dans la situation de manière immédiate – « Nous devons passer un tuyau et il doit rester contre le mur tout le temps et il doit passer d'ici à là sans enlever cette poutre de sa place » (CUNHA, 2007, p. 111) –, mais également dans une dynamique d'anticipation : « Parce que ces millimètres changent la soudure, elle peut devenir un peu plus grande ou un peu plus petite et il n'y a aucun moyen de mettre la ponceuse ou de réduire le millimètre dans la soudure, on en perd la puissance. » (CUNHA, 2007, p. 111). Cette forme d'expression du vécu au travail permet d'appréhender le vital qui circule au cours et au gré des situations de travail : « Parce que ces millimètres changent la soudure, elle peut devenir un peu plus grande ou un peu plus petite et il n'y a aucun moyen de mettre la ponceuse ou de réduire le millimètre dans la soudure, on en perd la puissance. Si elle dépasse de deux millimètres la taille de la ponceuse et que je la coupe, vous ne pouvez pas le faire, vous avez coupé l'alimentation de la soudure, vous avez tué tout le travail. Tu l'affaiblis. Donc tu dois la mettre là-dedans et qu'est-ce que tu vas utiliser ? Vous prenez une plaque plus mince, si la plaque est trop épaisse, vous prenez un carton, vous y allez, vous coupez la courbe et vous la posez sur le dessus. » (CUNHA, 2007, p.111).

## Le « problème facile » des savoirs au travail : réduire le vécu au travail aux dimensions opératoires de l'activité

La réduction de la complexité de la vie au travail aux seuls domaines opératoires et procéduraux de l'action relève de ce que Chalmers (1995) a nommé le « fossé explicatif » : elle cherche à comprendre les pratiques en prenant comme « donnée exclusive » l'intentionnalité du sujet. La centration sur l'agir et ses fondements logiques conduit à penser les processus de couplage entre la perception du sujet et le réel de la situation donnée à partir d'un mouvement par lequel le réel de la pratique est appréhendé en tant qu'objet de pensée. Selon cette perspective, le problème posé par les « savoirs expérientiels » est contenu dans le couplage « action-conceptualisation » de toute pratique professionnelle. Pour Pastré (1999), les invariants opératoires sont des « conceptualisations à l'état pratique ». L'enjeu est alors de chercher à comprendre et à accompagner les processus qui permettent la saisie de la pratique par la pensée, et ainsi de l'action au concept. Une certaine orientation téléologique imprègne donc ce type de démarche : elle consiste en effet à proposer l'idée que la conceptualisation est un accomplissement nécessaire de l'action et que, par voie de conséquence, l'expérience non conceptualisée demeure une matière brute, informe, telle une substance qui reste en attente de raffinage. Cette approche substantialiste de l'expérience qui conduit à la traiter comme une matière dont il serait possible d'évaluer la qualité et les limites caractérise le « problème facile » de l'expérience. Cette logique fait porter l'attention au cours de l'enquête sur les savoirs expérientiels sur les dimensions intentionnelles et finalisées de l'agir professionnel. Il est cependant possible de considérer que les visées intentionnelles qui orientent l'action en situation ne résument pas l'agir au travail,

voire qu'il constitue une donnée qui permet de comprendre les dimensions relevant de l'inscription et de l'implication des sujets au travail. Ainsi, le problème facile de l'expérience consiste à réduire le travail à ce qui relève de la dimension finalisée de l'action. Elle investigate en effet les contenus de l'expérience et le rapport du sujet à ces contenus, que celle-ci soit conduite à partir des savoirs tacites et incorporés qui se donnent au sujet sur le mode tacite en fonction de la situation éprouvée et/ou de schèmes conscientisés relatifs à la mise en œuvre d'une pratique. Cette approche comporte cependant ses limites car elle laisse quasiment dans l'ombre les dimensions auto-poïétiques (VARELA, 2017) de toute expérience vécue. C'est cet aspect qui caractérise le « problème difficile » de l'expérience.

## Le « problème difficile » du vécu au travail : appréhender selon une perspective expérientielle et biographique les processus de constitution et d'évolution des savoirs d'expérience

Comment décrire l'activité dans les situations de travail et ainsi reconnaître les savoirs expérientiels d'un sujet, d'un professionnel, d'un collectif de travail, sans les réduire à leur seule dimension opératoire et finalisée ? Il est en effet raisonnable de soutenir l'idée que ce qui constitue une ressource de l'agir (les savoirs de l'expérience) s'est constitué dans la durée de la vie du sujet (dimension historique et biographique) et participe en même temps, selon des modes à préciser, des anticipations quant au devenir (dimension prospective). De ce point de vue, les savoirs expérientiels sont bien plus que des moyens au service d'une fin. Il apparaît en effet extrêmement réducteur de considérer que la capacité à jouer du violon ne sert qu'à jouer des morceaux de musique. En

effet, savoir jouer d'un instrument de musique permet de vivre des expériences esthétiques, d'en faire vivre d'autres à autrui et, au-delà, d'habiter le monde en intégrant l'esthétique des sons, le rythme des mélodies, la synchronicité des collectifs de musiciens. Autre exemple, peut-être moins évident au premier abord : savoir servir en salle, dans un restaurant, une brasserie ou un café, constitue une ressource bien plus vaste que celle d'acheminer des mets ou des boissons sur des tables. Au-delà des gestes et des actes, une conception du service s'affirme, qui comporte des dimensions d'accueil au sein d'un lieu propice à la détente, à la réflexion, aux échanges entre pairs, durant les différents temps de la journée. Il est donc possible de déplorer le caractère réducteur d'une approche des savoirs expérientiels qui réduit l'agir à ses dimensions instrumentales dont la caractéristique est de n'être régie que par le rapport moyens/fins. Ce constat étant posé, le problème reste cependant entier. Il est en effet difficile d'appréhender par la pensée, et donc de mettre en mots, ce qui circule et traverse chacun des gestes professionnels, ce qui dépasse chaque acte et qui relève des valeurs et de l'histoire du sujet qui les réalise. Cette perspective suppose en effet de porter attention à la vie intentionnelle du sujet, mais également aux modes de donation des situations (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003) et aux conceptions du sujet sur la manière juste et pertinente d'exercer son métier. De ce point de vue, les savoirs expérientiels sont pensés en tant que processus résultant d'une réciprocité dynamique entre « situation perçue » et « agencité du sujet ». Cette conception des savoirs expérientiels n'est pas sans conséquence sur les logiques d'enquête qui permettent de les appréhender. La problématique est alors la suivante : les savoirs n'étant pas détenus en propre mais seulement disponibles au gré des situations, leur caractérisation suppose la narration de l'agir à partir de moments vécus, afin que puissent être dits et restitués les manières de faire, l'ajustement des manières de faire en

fonction des horizons de perception du sujet en situation, et les formes d'implication du sujet dans ses pratiques, son parcours professionnel et son métier. La prise en compte de ces différents paramètres suppose un travail de mise en mots et en sens des pratiques professionnelles qui puisse conjuguer les régimes de la description phénoménologique et de la narration biographique (BRETON, [2020?]).

## Comprendre le travail via l'enquête dialogique

Je vais vous parler de l'expérience à Santa Suzana, du feldspath et de l'aluminium. La question de l'humidité est venue du gars qui était là, à l'excavatrice, lorsqu'il a jeté le matériau dans le concasseur primaire. Cet ouvrier savait quand le matériau était mouillé ou sec et c'est lui qui a extrait le produit à son arrivée sur le chantier. Là, c'était un centre de meunerie, les produits arrivaient du Minas Gerais, de São Paulo ou même de Bahia. Juste en regardant, il sentait si le matériau était bon ou s'il fallait le mélanger avec le matériau sec ou humide. À l'époque où il n'était pas rentable d'acheter le matériel, ici dans le Minas Gerais, les gens ont décidé d'acheter le feldspath dans une région de São Paulo. C'était un endroit où plusieurs carrières ont été coupées et il y avait du feldspath au milieu des concasseurs. Qui prendraient-ils pour savoir si le matériel est de bonne qualité ou non ? S'ils ont pris le géologue, il n'avait aucune expérience. Alors, qui prendront-ils ? L'opérateur de la pelle. Il a dit que le matériel était de mauvaise qualité, mais si nous prenions 40 p. 100 de ce matériel plus 60 p. 100 de notre stock, cela ferait un produit de bonne qualité. C'était juste un opérateur. Il a pris sa retraite et a continué à travailler parce que son expertise était trop grande. (CUNHA, 2007, p. 109).

L'extrait ci-dessus présente le témoignage d'un mineur qui fait état d'un savoir expérientiel d'un de ses collègues qui pouvait, par les sens, identifier et évaluer la qualité d'un minerai. Les connaissances du feldspath de ce mineur du Minas Gerais étaient tellement profondes qu'il pouvait « à l'œil » connaître ses propriétés les plus importantes (ces pro-

cedés nécessitant d'ordinaire des analyses de laboratoire). Cette capacité rendue possible par l'acquisition de « savoirs à l'état pratique » contient, si elle doit être décrite de manière formelle, une somme de connaissances considérables. En effet, le feldspath est une des grandes familles de minéraux dont les caractéristiques physiques et chimiques sont communes alors qu'elles peuvent comporter des variations de couleur. Du point de vue chimique, ces « aluminosilicates » peuvent être potassiques (K), calciques (Ca) ou sodiques (Na)... Ce minéral est très utilisé dans l'usinage de céramiques de verre, ainsi que dans l'industrie de la teinture. La composition chimique du minéral est une question stratégique pour les industries qui l'utilisent. Cette composition chimique est reflétée par sa couleur, les cristaux et leurs facettes, ses arêtes suite aux brisures ; sa brillance et son poids constituent des repères utilisés par les ouvriers pour identifier si le feldspath contient de la potasse calcique ou du sodium. Ces éléments théoriques relevant du savoir de la science géologique étaient appréhendés et connus par l'ouvrier mineur sur le plan pratique et expérientiel, sans qu'il puisse en faire état sur un plan analytique et formel. Ce n'est qu'au cours de l'échange, lors de la discussion et du témoignage recueilli par la recherche-action, que la capacité est suggérée et que les savoirs sont indiqués, de manière allusive.

Le court récit a été recueilli dans le cadre de la formation-recherche *Conexões de saberes sobre trabalho no setor mineral* (ADAO et al., 2008). Dans le dialogue interlocutif entre pairs, les échanges s'amorcent par de micro-récits (GEORGAKOPOULOU, 2007; MONTANDON, 2013) qui condensent de manière allusive les savoirs expérientiels détenus par les mineurs. La circulation des micro-récits s'opère ensuite par le dialogue, qui sollicite la mémoire d'un autre mineur qui, à son tour, témoigne de son vécu, celui-ci venant, lorsqu'il prend la parole, nourrir les échanges. Au fil des discussions entre travailleurs, ainsi qu'avec les chercheurs,

la socialisation des vécus singuliers au travail intensifie la mise en commun des savoirs, ce qui permet d'intensifier la compréhension mutuelle. Ainsi, par le dialogue interlocutif, d'autres histoires sont partagées dans la conversation sur le même sujet, ce qui permet de préciser les connaissances, d'exprimer les valeurs et les stratégies d'action nécessaires pour résoudre les problèmes rencontrés du fait de l'organisation parcellaire du travail. Cette forme de dialogue conjugue différentes dynamiques : entre pairs, la compréhension se fait parfois par des « mots du métier » qu'ils sont les seuls à comprendre. Elle permet au cours de l'échange de préciser « chemin faisant » les termes, de diversifier les énoncés et les manières de dire, d'initier une activité réflexive et dialogique afin de chercher collectivement des manières de dire qui fassent sens à l'échelle du collectif. Ce travail de compréhension réciproque peut demander un étayage de connaissances du fait de « l'inconfort intellectuel » (SCHWARTZ, 2000b) résultant de la prise de conscience des formes des savoirs circulant au sein du collectif. Ainsi, les chercheurs ont dû collecter des renseignements sur les minéraux afin de pouvoir comprendre les enjeux des savoirs portés par les mineurs qui savaient reconnaître le feldspath.

## Sources et ancrages de l'enquête dialogique au travail

La perspective théorico-méthodologique s'inscrit bien dans l'héritage de Paulo Freire (1996a) et de l'éducation populaire dans la mesure où il y a un appel au dialogue permanent avec l'expérience de vie et le travail préalable des élèves adultes, puisque porteurs de savoirs et valeurs. Chez Freire, le dialogue permet l'écoute attentive, par l'échange de savoirs, des modes de vivre et de sentir les circonstances historiques dans lesquelles les sujets sont plongés. Dans ces échanges dialogiques d'expériences de vie, et de travail, il est possible d'appréhender l'humanité indus-

trieuse. Le dialogue sur l'expérience est aussi au centre des approches contemporaines du travail. Chez Oddone, en Italie, vers 1970, les « communautés scientifiques élargies » partent de l'expérience de travail pour réinterroger les connaissances et les normes de vie en commun dans les organisations productives, mais aussi dans les formes de gouvernement de la cité. L'expérience est comprise à partir de ce qu'elles faisaient, pensaient du sens attribué au travail, ainsi que des objectifs de leurs luttes pour la recherche de meilleures conditions de vie et de travail. L'expérience a été comprise comme une manière de faire l'expérience, aux niveaux individuel et collectif, des difficultés que posent les situations de travail, dans l'accomplissement des tâches, dans la capacité à faire face aux problèmes et à trouver des solutions aux problèmes concrets rencontrés au quotidien dans les tâches prescrites, tout en trouvant des moyens de résister au gouvernement tayloriste par l'expérience, y compris sur le plan politique et syndical (ODDONE; BRIANTE, 1981, p. 17). Pour Oddone (ODDONE; BRIANTE, 1981, P. 59-60), l'expérience se forge dans la confrontation des conditions générales de production dans les situations de travail dans lesquelles le travailleur vit: « En établissant cette jonction au sein de l'entreprise entre organisation formelle et organisation réelle, le travailleur acquiert une expérience en matière de tâche, mais en transmettant son savoir à d'autres il en acquiert également une se rapportant aux hommes. Pourtant, on peut affirmer que la formation informelle est le fruit de deux expériences : d'une part, de l'expérience purement et simplement transmise et, d'autre part, de l'expérience née des difficultés rencontrées et surmontées au cours de la transmission. Il émerge de ce deuxième type d'expérience un grand nombre de nouveaux problèmes encore sans solution et qui, de plus, ne sont pas même perçus puisque leur objet diffère de celui des problèmes initiaux (machine ou tâche) ».

Différentes méthodes peuvent être mobilisées pour favoriser cette mise en dialogue

des savoirs au travail. L'« instruction au sosie » consiste à demander de communiquer son expérience à quelqu'un qui va nous remplacer, d'où ressort l'expérience du vécu, singulier et collectif, tel que l'avait développé Oddone à la FIAT à Turin dans les années 1970. Ces narrations du vécu sont des matériaux que les chercheurs doivent prendre comme source de réflexion pour repenser les modèles théoriques sous-jacents à leurs recherches. Ainsi, les travaux pionniers d'Oddone et Briant (1981) soulignent les possibilités d'articulation, dans une confrontation permanente, des connaissances scientifiques et de l'expérience des travailleurs.

De même, Alain Wisner et son équipe, à la même époque, essaient de comprendre la nécessité d'appréhender le travail en situations concrètes pour le transformer à travers une confrontation permanente entre le travail prescrit et le travail réel, ce qui ramène à une confrontation épistémologique permanente entre le planifié et l'exécuté. Ainsi, l'enquête narrative orientée vers le dialogue peut également être pensée à partir de cette dialectique entre les dimensions prescrites du travail et les pratiques réelles déployées en contexte : cette enquête est alors l'occasion de l'expression et de la circulation des points de vue des sujets faisant l'expérience du travail dans les collectifs et entreprises. Dans ce sens, le livre *Comprendre pour transformer* (GUÉRIN et al., 2007) est un traité qui expose progressivement ces règles, ces principes, ces façons de procéder dans le cas de l'analyse ergonomique du travail en vue de construire des interventions en situation de travail. L'un des enjeux poursuivis par cette forme d'enquête est de limiter les phénomènes de réduction résultant d'une appréhension du réel à partir des « découpages disciplinaires ». Ainsi, par la tension dialectique entre problèmes de l'expérience et problèmes de recherche, de nombreux aspects des phénomènes vécus au travail peuvent rester inaperçus du fait du maintien par les chercheurs de grilles de lecture adossées

aux catégories des savoirs disciplinaires et/ou académiques. La puissance résultant de la conjonction du narratif et du dialogique est de permettre la circulation des manières de dire et ainsi d'instaurer des rapports de proximité entre les savoirs théoriques du travail prescrit et les savoirs d'action du travail réel. La mise au jour de ces dialectiques est l'un des enjeux de l'enquête dialogique au travail.

## L'enquête dialogique et ses processus de reconnaissance des savoirs au travail

Avec Bakhtine, nous avons également appris le plurilinguisme dialogique comme moyen de préserver la diversité des voix discursives. Une caractéristique fondamentale de toute énonciation est qu'elle est soutenue par des positions sociales. Ces discours circulent socialement, avec des points de vue axiologiquement marqués sur les choses de ce monde, représentant des synthèses entre différentes langues de toutes sortes de groupements socioculturels et économiques, de professionnels, générationnels, de genre... Ces discours sont matérialisés dans différents dialectes, différentes langues, exprimant des sentiments du monde et des tendances historiques en événements concrets lors de situations professionnelles. La diversité qui marque ce plurilinguisme est avant tout sociale, culturelle, et donc historique et économique, située là où se trouve celui qui parle, représentant les forces de la lutte locale où il vit et travaille. Le sauvetage de cette énonciation, sous forme dialogique, dans des dispositifs comme le nôtre fait émerger la pluralité des voix présentes dans les situations de travail dans le monde minier. À travers des histoires et des dialogues nous pouvons entrevoir les luttes en cours ainsi que, d'une certaine manière, comment cette expérience est vécue par ceux qui y participent. Nous pouvons entrevoir les connaissances et les valeurs qui opèrent dans les situations.

Mais le dialogue sur le travail entre chercheurs et mineurs dans notre dispositif *Conexões de saberes sobre trabalho no setor mineral* (ADAO et al., 2008) n'était pas évident car, dans cette expérience individuelle et collective, leurs valeurs, leurs connaissances, et leur capacité à intervenir dans la résolution des problèmes qui se posent au travail ne sont pas facilement communicables. Ainsi, dans l'extrait proposé, différentes formes de dialogues peuvent être identifiées : le mineur témoigne de savoirs détenus par un de ses collègues. Il procède pour cela d'une saisie de vécu situé dans son histoire (dialogue intralocutif) pour dire cette expérience et les savoirs du collègue au groupe de pairs (collectif de travail) qui connaissent de manière expérientielle les savoirs dont il est question. Il socialise également (et dans le même temps) ces savoirs aux chercheurs et experts, qui eux doivent apprendre théoriquement les savoirs géologiques dont il est question pour les comprendre et ainsi rendre possible le maintien du dialogue.

## Principes et méthode de l'enquête narrative et croisement entre le biographique et le dialogique

### De l'expérience aux questions de méthode

Il n'y a pas de moyen sûr. Selon l'origine latine du terme *methodus*, le préfixe *meta* signifie « à travers » et *hodos* « chemin », « route », ce qui signifie donc, étymologiquement, « un chemin par lequel nous cherchons à atteindre ou à réaliser quelque chose ». Il est également possible de considérer le chemin comme un ensemble de procédures qui suit l'esprit pour découvrir et démontrer la vérité (dans les sciences). Ou, dans un sens proposé par la logique, comme une manière de conduire la raison dans la recherche de la vérité en science. Il peut s'agir d'une méthode d'analyse, il est donc logique d'être guidé par le découpage de cette expérience en parties/dimensions. Cela

nécessiterait alors l'utilisation de la méthode synthétique pour recomposer le tout par les composants configurés analytiquement. Mais le problème est que, dans le cas de l'expérience de travail, le tout ne peut jamais être la somme des parties symétriquement découpées et analysées, pour au moins deux raisons: les parties ont été prises comme des configurations séparées de manière générique et les « sciences » qui analysent avec leurs instruments ne traitent pas ces parties par des protocoles méthodologiques qui les combinent en unités. Ainsi, il est nécessaire de considérer avec attention les apports résultant de la narration du vécu et de la mise en dialogue de l'expérience au travail.

### La force de l'enquête narrative : mise en mots et mise en intrigue des savoirs

La caractéristique de la narration est de pouvoir appréhender l'expérience en limitant les processus de réduction des dimensions organique et biographique qui composent l'activité: organique car, nous avons essayé de le montrer, l'agir et ses ressources (soit les savoirs expérientiels ou savoirs pratiques) ne peuvent être appréhendés en dehors (d'un point de vue d'extériorité) de la situation dans laquelle ils s'exercent ; biographique, car l'activité en situation de travail se déploie en fonction d'un style, celui du sujet au travail et du collectif dans lequel il évolue. C'est la force du récit que de pouvoir appréhender et tenir ensemble ces dimensions contradictoires. Il faut, pour comprendre ces aspects, revenir à ce que Ricoeur nomme le pouvoir de configuration du récit: « L'acte de mise en intrigue combine dans des proportions variables deux dimensions temporelles : l'une chronologique, l'autre non chronologique. La première constitue la dimension épisodique du récit : elle caractérise l'histoire en tant que faite d'événements. La seconde est la dimension configurante proprement dite, grâce à laquelle l'intrigue transforme les événements en histoire » (RICOEUR, 1983, p. 129). Cette capacité de la narration d'alterner entre

le régime de la description détaillée qui permet la mise en mots des formes d'agir en situation et celui de la narration de la durée qui permet la mise en mots des transformations qualitatives des manières de faire (dynamique de professionnalisation) et des manières de voir (édification des valeurs) dans le temps confère à l'activité narrative une puissance.

C'est à partir de ce pouvoir configurant du récit et des possibilités qu'il offre en termes de manifestation des savoirs d'expérience, de mise au jour des connaissances du point de vue du sujet sur le travail et de formation de soi que les courants des histoires de vie en formation (PINEAU; LEGRAND, 2019) et de la recherche biographique (DELORY-MOMBERGER, 2010) se sont déployés en Europe (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2008) et au Brésil (SOUZA, 2008), notamment. La forme narrative de l'enquête, qu'elle soit individuelle ou collective, conduite avec soi-même par « conversion du regard » ou dans le cadre d'interactions au sein d'un collectif, comporte une dimension dialogique: « Toute référence est co-référence dialogique ou dialogale. Il n'y a pas à choisir entre une esthétique de la réception et une ontologie de l'œuvre d'art. Ce que reçoit le lecteur, c'est non seulement le sens de l'œuvre mais aussi, à travers son sens, sa référence, c'est-à-dire l'expérience qu'elle porte au langage et, à titre ultime, le monde et sa temporalité qu'elle déploie en face d'elle » (RICOEUR, 1983, p. 147).

### **La force de l'enquête dialogique : de la réciprocité à la mutualité dans la narration du vécu au travail**

La connaissance qui circule au travail est d'abord et avant tout personnelle, produite dans l'histoire de vie de chaque personne, par rapport aux autres et aux situations de vie. Selon Bernard Charlot ce rapport est à la fois épistémique, identitaire et social. Il est épistémique parce que c'est une façon de comprendre le monde, qui peut être théorique mais qui révèle aussi des manipulations d'objets, le développement d'une activité, des comportements et des relations

avec les autres, en particulier. Les processus d'apprentissage sont, selon cette perspective, le résultat des histoires du sujet, de sa vision du monde, de ses principes et de ses valeurs, en d'autres termes, de formes de reconnaissance réciproques qui fondent les collectifs et les rapports coopératifs au travail. Par conséquent, toute relation avec la connaissance est aussi une relation avec l'autre : l'autre qui favorise l'apprentissage, qui contemple ou s'oppose, ou même l'autre idéalisé (CHARLOT, 1999). Enfin, toute relation avec la connaissance est une relation sociale, car le sujet qui apprend fait partie d'un monde rempli de relations sociales. Ce sujet occupe une place sociale, porte des histoires, expérimente des rencontres avec d'autres sujets, fait l'objet de désirs et d'incitations. Par conséquent, la constitution des hommes et des femmes en tant que sujets de connaissance dépend de la multiplicité des relations qu'ils développent avec le monde.

Cependant, elles circulent dans les relations collectives de travail où elles sont validées et, selon leur nature et les circonstances locales, peuvent faire l'objet de transmission et de partage avec leurs pairs. C'est la fonction et la singularité de l'enquête dialogique que de porter au langage ces manières de dire, ces manières de voir et ces manières de faire. En effet, sans espace de socialisation des récits de pratiques qui sont, par extension, des récits de vie, l'expérience singulière reste individuelle. Ainsi, par la circulation des récits du fait de la mise en dialogue de l'expérience, s'opèrent trois mouvements : un travail d'extériorisation par lequel, selon les termes de Dilthey, l'expérience en étant exprimée à la communauté s'accomplit (mouvement vital); la reconnaissance de la singularité des manières de voir et des manières de vivre (mouvement de socialisation); la thématization des dimensions restées imperçues, saisies en tant qu'objets au sein des collectifs.

Pour reprendre les mots de Charlot (1999, p. 73): « Il n'y a pas de rapport avec la connaissance, mais avec celle d'un sujet. Il n'y a de sujet que dans un monde et dans une relation

avec l'autre. Le rapport au monde ne cesse pas d'être un rapport social, même s'il est celui d'un sujet. » Il convient de mentionner que la dimension sociale de la relation avec la connaissance confère aux autres dimensions une expression singulière. L'identité, l'être social et la préférence pour l'une ou l'autre forme d'apprentissage sont entrelacés. Cependant, il faut éviter les visions déterministes entre la structure sociale et le rapport au savoir, car considérer que « [...] le rapport au savoir est social ne signifie pas qu'il doive être mis en correspondance avec une simple position sociale. La société n'est pas seulement un ensemble de positions, c'est aussi l'histoire » (CHARLOT, 1999, p. 74).

## Conclusion

L'objet de cet article, corédigé par deux auteurs dans une dynamique alternant les temps d'écriture, les moments d'échanges, de dialogue et de controverse, est de formaliser les dimensions anthropologiques des modes d'enquête narratifs et dialogiques sur les savoirs au travail. Ainsi, si différentes formes d'enquête sur le travail sont possibles (THIEVENAZ, 2019), la singularité de l'approche narrative peut être maintenant résumée pour la caractériser. Tout d'abord, *réfléchir aux changements dans le travail à travers les échanges entre concepts et expériences*: analyser le travail en tant qu'expérience et/ou du point de vue de l'activité constitue un défi épistémologique, politique et éthique permanent. Reconnaître que les travailleurs ont de l'expérience dans les méandres du processus productif, dans les situations de travail dans lesquelles ils se trouvent, pose le problème théorique et méthodologique de l'approche et de la mise en évidence de ces expériences, de l'analyse de l'activité. Ensuite, *considérer comme partenaires de ce projet de connaissance les protagonistes dans leur diversité*: l'accent est mis sur la construction d'un nouveau régime de production des connaissances, à partir de la relation entre la théorie et la pratique, selon les

mots de Schwartz, et de la double anticipation entre le concept et l'expérience, structurant en permanence les configurations historiques. Par ailleurs, il y a un appel à faire de la recherche sur les dispositifs de construction à trois pôles en vue de nouveaux régimes de production de la connaissance.

Ainsi, que la connaissance soit pensée à partir d'un ancrage ferme et résolu « en première personne » (ZAHAVI, 2015), comme cela est le cas pour le courant des histoires de vie en formation (PINEAU, 1984) ou dans les courants de la micro-phénoménologie (PETITMENGIN; BITBOL; OLLAGNIER-BELDAME, 2015), ou selon une perspective qui procède par le dialogisme des dispositifs de conversation avec les travailleurs – cercles de culture (FREIRE, 1996b), communauté scientifique élargie (ODDONE; BRIANTE, 1981), et dispositif dynamique à trois pôles (SCHWARTZ, 2000a, 2000b) –, l'enjeu de l'enquête vise la formation de soi des chercheurs et/ou travailleurs, la transformation des conditions sociales par le renforcement d'identités et du pouvoir d'agir des collectifs de travail, la structuration de moyens d'intervention et d'enquête pour interroger éthiquement le vécu au travail en recherche.

## RÉFÉRENCES

- ADAO, L. C. *et al.* Conexões de saberes sobre trabalho no setor mineral. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: CEFET, 2008.
- BILLETTER, Jean-François. **Leçons sur Tchouang-Tseu**. Paris: Allia, 2002.
- BOUTET, Josiane. **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 2005.
- BRETON, Hervé. Enquête sur les effets vécus au cours de l'activité biographique : vers une perspective micro-phénoménologique pour penser l'herméneutique du soi. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 7, p. 274-289, jan./abr. 2018.
- BRETON, Hervé. L'enquête narrative, entrée durée et détails. **Éducation Permanente**, n. 222, [2020?].

À paraître.

BRUNER, Jérôme. **Culture et modes de pensée.** L'esprit humain dans ses œuvres. Paris: Retz, 1986.

DE CERTEAU, Michel. **L'invention du quotidien.** Tome 1: Arts de faire. Paris: Folio, 1990.

CHALMERS, David. Facing up to the problem of consciousness. **Journal of Consciousness Studies**, n. 2/3, p. 91-118, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Du Rapport aux Savoirs.** Paris: Anthropos, 1999.

CUNHA, Daisy. **Trabalho:** Minas de saberes e de valores. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **La condition biographique.** Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris: Téraèdre, 2010.

DENOYEL, Noël. Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. **Revue française de pédagogie**, n. 128, p. 35-42, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FRUTEAU DE LACLOS, Frédéric. Pour une épistémologie française. Souriau et la connaissance du sens commun. **Revue de Métaphysique et de Morale**, n. 90, p. 177-191, 2016.

GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **Small stories, interaction and identities.** Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. Des approches européennes non francophones en histoires de vie. **Pratiques de Formation/Analyses**, n. 55, p. 9-85, 2008.

GUÉRIN, François. *et al.* **Comprendre le travail pour transformer, la pratique de l'ergonomie.** Montrouge: ANACT, 2007.

LAPLANTINE, François. **La description ethnographique.** Paris: Éditions Nathan, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Le visible et l'invisible.** Paris: Gallimard, 1993.

MONTANDON, Alain. Formes brèves et micro-récits. **Les Cahiers de Framespa**, n. 14, 2013.

Disponible sur: <http://journals.openedition.org/framespa/2481>. Consulté le: 4 sep. 2019.

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. **Redécouvrir l'expérience au travail.** Paris: Les Éditions sociales, 1981.

PASTRÉ, Pierre. La conceptualisation dans l'action. Bilan et nouvelles perspectives. **Éducation permanente**, n. 133, p. 13-35, 1999.

PETITMENGIN, Claire; BITBOL, Michel; OLLAGNIER-BELDAME, Magali. Vers une science de l'expérience vécue. **Intellectica**, n. 64, p. 53-76, 2015.

PINEAU, Marie-Michèle Gaston. **Produire sa vie:** autoformation et autobiographie. Québec: Edilig, 1984.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie.** Paris: Presses Universitaires de France, 2019.

RICCEUR, Pierre. **Temps et récit.** 1. L'intrigue et le récit historique. Paris: Seuil, 1983.

SCHWARTZ, Yves. Philosophie et Ergologie. **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, Paris, n. 2, avr/jui, 2000a.

SCHWARTZ, Yves. **Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe.** Toulouse: Octarès, 2000b.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biographie.** Écrits de soi et formation au Brésil. Paris: L'Harmattan, 2008.

THIEVENAZ, Joris. **Enquêter et apprendre au travail:** approcher l'expérience avec John Dewey. Paris: Éditions et Passions, 2019.

VARELA, Francisco. **Le cercle créateur.** Écrits (1976-2001). Paris: Seuil, 2017.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Eva; ROSCH, Eleanor. **L'inscription corporelle de l'esprit.** Paris: Seuil, 2003.

VERMERSCH, Pierre. Psycho-phénoménologie de la réduction. **Alter**, n. 11, p. 229-255, 2003.

ZAHAVI, Dan. Intentionnalité et phénoménalité. Un regard phénoménologique sur le problème difficile. **Philosophie**, n. 124, p. 80-104, 2015.

Recebido em: 01/08/2019

Aprovado em: 08/11/2019



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# LAS METODOLOGÍAS BIOGRÁFICAS Y NARRATIVAS Y SUS APORTES PARA EL DESARROLLO DE PROCESOS ANTROPOLÓGICOS ALREDEDOR DE LA SALUD Y LA ENFERMEDAD EN COMUNIDADES CAMPESINAS

*Mauricio Múnera Gómez (UdeA)\**  
<https://orcid.org/0000-0003-2300-9617>

## RESUMEN

Este texto presenta algunas reflexiones acerca del uso de las metodologías biográficas y narrativas, para el desarrollo de procesos de investigación alrededor de la salud y la enfermedad en comunidades campesinas del Norte de Antioquia. A partir de la pregunta por cómo el campesino se hace sanador, se da cuenta del aporte de las historias de vida como herramientas que permiten la comprensión de diferentes trayectorias y experiencias de campesinos, que llevan a cabo tareas de salud comunitaria. En sintonía con las metodologías que se abordan en el artículo, se presentan algunas estrategias para la recolección de información: círculos de palabra, observación de prácticas y relatos de experiencias. Así, se destacan las prácticas para el cuidado de la vida de la vida que desarrollan los campesinos y, además, las vías de iniciación de ellos como sanadores. Por último, el artículo reconoce la importancia de las metodologías biográficas y narrativas para la transformación de los modos de investigar y para la consolidación de otras posibilidades de enunciación.

**Palabras clave:** Metodologías biográficas y narrativas. Historias de vida. Campesinos. Prácticas para el cuidado de la vida.

## RESUMO

### METODOLOGIAS BIOGRÁFICAS E NARRATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS ANTROPOLÓGICOS EM TORNO DA SAÚDE E DA DOENÇA NAS COMUNIDADES RURAIS

Este texto apresenta algumas reflexões sobre o uso de metodologias biográficas

\* Doctor en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación Somos Palabra: formación y contextos. Correo electrónico: [mauricio.munera1@udea.edu.co](mailto:mauricio.munera1@udea.edu.co)

e narrativas para o desenvolvimento de processos de pesquisa em saúde e doença em comunidades rurais do norte de Antioquia. A partir da questão de como o camponês se torna um curandeiro, é apresentada a contribuição das histórias de vida como ferramentas que permitem a compreensão de diferentes trajetórias e experiências de camponeses que realizam tarefas de saúde comunitária. De acordo com as metodologias abordadas no artigo, são expostas algumas estratégias para coleta de informações: círculos de palavras, observação de práticas e histórias de experiências. Assim, destacam-se as práticas de cuidado da vida que os camponeses desenvolvem e, além disso, os modos de iniciação como curandeiros. Por fim, o artigo reconhece a importância das metodologias biográficas e narrativas para a transformação de formas de investigação e para a consolidação de outras possibilidades de enunciação.

**Palavras-chave:** Metodologias biográficas e narrativas. Histórias de vida. Camponeses. Práticas de cuidado da vida.

## ABSTRACT

### **BIOGRAPHICAL AND NARRATIVE METHODOLOGIES AND THEIR CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF ANTHROPOLOGICAL PROCESSES AROUND HEALTH AND SICKNESS IN RURAL COMMUNITIES**

This text presents some reflections about the use of biographical and narrative methodologies for developing researches around health and sickness in rural communities in North of Antioquia, Colombia. From the question how the peasant becomes in healer, it is possible to recognize the contribution of life stories as tools that allow the understanding of different trajectories and experiences of peasants, who carry out community health tasks. Based on the biographical and narrative methodologies, the text develops some strategies for information gathering: word circles, observation of practices, and stories of experiences. Thus, here are shown the practices for the care of the life that peasants develop and, in addition, the ways of initiating them as healers. Finally, the article recognizes the importance of biographical and narrative methodologies for the transformation of ways to research and to consolidate of other enunciation possibilities.

**Keywords:** Biographical and narrative methodologies. Life stories. Peasants. Life care practices.

## La investigación como viaje<sup>1</sup>

La vida es un gran viaje que se compone, a su vez, de migraciones, desplazamientos y retornos. Como viaje, nos impela a estar caminando, pues es el caminar la vía para aprender y enriquecer aquel baúl con el que llegamos a esta tierra. En tanto nos ponemos en camino, comenzamos a reunir experiencias que nos obligan a mirar-nos, a escuchar-nos y a unirnos con los otros y con lo otro. Sin vida no hay viaje y sin viajes/migraciones/desplazamientos la vida es sólo un concepto vacío, una palabra desprovista de fuerza y trascendencia. Los viajes a los que nos referimos son, literalmente, aquellas salidas que, ocasionalmente, programamos para visitar la playa, ir a la montaña, caminar por otras ciudades... Pero, si acudimos a la metáfora, los viajes son, también, acciones que emprendemos a diario para abandonar nuestra zona de comodidad y para aventurarnos a reconocer lo que está afuera de nosotros.

Estas dos vías de comprensión nos resultan útiles para hacer alusión a la tesis doctoral *Artisanos de la salud y prácticas para el cuidado de la vida: aproximaciones a la medicina tradicional en el Norte de Antioquia* (MÚNERA GÓMEZ, 2019), la cual fue desarrollada en el contexto del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Acudimos a la imagen del viaje, pues, sin lugar a dudas, los ejercicios de construcción conceptual, de construcción metodológica y de construcción de las interpretaciones se dieron en el fragor de muchos desplazamientos, salidas y regresos.

La investigación doctoral surgió del interés de acercarnos a algunos hombres y mujeres sabedores o, en otros términos, a hombres y mujeres medicina, quienes habitan diferentes

veredas y municipios del Norte de Antioquia, Colombia,<sup>2</sup> y quienes se han dedicado al desarrollo de acciones de salud comunitaria. Así pues, siguiendo la invitación de Constantino Cavafis (1982), emprendimos un largo viaje hacia muchas Ítacas, pusimos en el fuego algunas intenciones y nos dirigimos a lugares insospechados “[...] a aprender, a aprender de sus sabios” (p. 51). El camino fue pródigo en enseñanzas y nos acercó a una comprensión de la vida humana a partir de los procesos de salud y enfermedad de las personas; además, nos permitió adentrarnos en algunas explicaciones del mundo y de las relaciones que en él se dan entre los diferentes seres que lo integran, a propósito del cuidado de la vida en sus diferentes manifestaciones. De este viaje, de las peripecias del caminar y de los aprendizajes logrados, queremos hablar en estas páginas.

El inicio de esta empresa estuvo marcado por el deseo de retornar a nuestras raíces para observar, escuchar y dialogar. Queríamos llegar a donde los hombres y mujeres medicina –o abuelos sabedores como también los reconocimos– para recordar cómo aprendieron a preservar la vida, a partir de los pensamientos y las acciones que los integraron con la naturaleza, el cosmos y la divinidad. En concreto, pretendíamos profundizar en aquellas formas de salud que, a pesar del paso del tiempo, se mantenían como testimonio de una herencia de grupos étnicos que se asentaron en el Norte de Antioquia, tierra de los osos de anteojos, tierra de los nutabes,<sup>3</sup> tierra de los abuelos

1 La investigación que dio como resultado este artículo demandó el uso de varios consentimientos informados que fueron firmados por los ocho participantes de la misma. Además, durante todo el desarrollo del ejercicio de pesquisa, los participantes fueron conocedores de los avances y se vincularon a la exposición de las pinturas elaboradas por el artista invitado, además asistieron a la presentación final de las biografías comentadas, que el investigador construyó.

2 Colombia está integrado por treinta y dos departamentos, y una de estas divisiones es Antioquia. Este departamento, de acuerdo con la Ordenanza 41 del 30 de noviembre de 1975, se encuentra dividido, geográfica y administrativamente, en las siguientes regiones: Norte, Bajo Cauca, Magdalena Medio, Oriente, Suroeste, Nordeste, Valle de Aburrá, Occidente y Urabá. Al tiempo, estas regiones se encuentran subdivididas en diferentes zonas, que están demarcadas por asuntos de orden geográfico. En estas regiones se agrupan los 125 municipios del departamento, sin embargo, hasta el momento, éstas son unidades de organización y administración, mas no gozan de ninguna independencia política o gubernamental.

3 *Nutabaes* o *nutabes* y *tahamíes* fueron las etnias indígenas que habitaron esta región; a la vez, osos de anteojos, imponentes y fieros animales, se encontraban aposentados en toda ella, en especial en la zona del Altiplano, en los tiempos

participantes de la investigación.

Indagar por el cuidado era tarea necesaria, pues, reconocimos que, a pesar de la existencia de un modelo biomédico, que extendía sus formas de interpretación de la salud y la enfermedad por todos los puntos cardinales, los participantes de la investigación también disponían de otras formas de atención de la vida, que custodiaban con respeto y que desarrollaban con generosidad, sin caer en la mercantilización de un diagnóstico, una terapéutica o un producto. Los abuelos del Norte de Antioquia eran nuestros sabedores, así como también lo podían ser algunos integrantes de comunidades indígenas o comunidades negras. Pero, la opción fue por el pensamiento mestizo (CEBALLOS GÓMEZ, 2002), es decir, por los procesos de transculturación a los que se habían visto sometidos nuestros territorios después de los procesos de conquista y colonización, y que se veían materializados en formas de hacer concretas en el siglo XXI.

De esta manera, llegamos a diferentes municipios como San Pedro de los Milagros, Belmira, Entreríos, Don Matías, Santa Rosa de

previos y paralelos a la llegada de los conquistadores a tierras americanas. Debido a las cruentas incursiones de los hombres que llegaron en barco desde el otro lado del Atlántico, tanto los indígenas, como los majestuosos animales desaparecieron de la zona, dejando prácticamente aniquilada la remembranza de su historia. De los osos, hoy por hoy, sólo se puede encontrar una escultura a la entrada del municipio de Santa Rosa de Osos. En cuanto a los indígenas, si bien no hay muchas claridades acerca de su desaparición, algunos documentos se atreven a plantear la idea, según la cual, varios de ellos se movieron hacia las márgenes del Mar Caribe, otros tantos murieron en el proceso de conquista, algunos más fueron usados como esclavos para la explotación de las minas de oro, mezclando así su sangre con la de los colonizadores, y una parte restante fue incluida en el resguardo indígena que tuvo lugar en las tierras de Ituango. A propósito de la llegada de los españoles y la conquista de los territorios, Escobar Villegas (2004, p. 58) asevera lo siguiente: “la llegada de los conquistadores europeos a la actual región de Antioquia tuvo lugar a principios del siglo XVI. Las expediciones se realizaron muy pronto en el período de las conquistas y los antiguos pueblos indígenas de esta región, como los nutabes, los tahamíes y los katíos, fueron vencidos rápidamente y sometidos luego a los tratamientos que la Corona española impuso a los indios en América: trabajos forzados, esclavitud, encierro en los resguardos, tributos obligatorios y mestizajes biológicos y culturales. La invasión de las tierras de los indios causó una notable disminución de la población en las sociedades aborígenes”.

Osos y San José de la Montaña. Allí, gracias a la posibilidad del intercambio derivado de la palabra, nos dirigimos a veredas, corregimientos y barrios de los municipios para indagar por aquellas personas que llevaban a cabo ejercicios destinados a reestablecer la salud humana. Y, entre conversación y conversación, pudimos recordar que la diversidad de un país como Colombia y de un departamento como Antioquia no sólo estaba dada por la exuberancia de sus relieves con sus despliegues de fauna y flora, sino, también, por la fuerza y la magia de los seres humanos que los habitaban.

A medida que las visitas se hacían más frecuentes, nos llamó la atención el hecho de que estos abuelos, muchas veces sin pensarlo, ni desearlo, se convirtieron en custodios de la salud personal, familiar y comunitaria. De acuerdo con sus narrativas, ellos desempeñaban tareas asociadas al trabajo en el campo, tales como la agricultura y la ganadería; sin embargo, por distintos movimientos y azares de la vida, comenzaron a combinar sus desempeños de labriegos con el de agentes de los procesos de salud. Reconocer este asunto, en medio del trabajo de campo, nos llevó a plantear una pregunta central alrededor de la cual se comenzarían a tejer los subsiguientes encuentros y las conversaciones: ¿cómo el campesino deviene sanador? Con este norte claro, ya no sólo nos interesaba conocer diferentes prácticas de sanación, como las denominamos en un inicio, sino que, por el enfoque que le habíamos dado a la investigación, nos estábamos adentrando en las biografías y las subjetividades de hombres y mujeres guardianes de la salud.

Con esta reorientación, la investigación adquirió un horizonte concreto: profundizar en las sinuosidades del oficio de los campesinos sanadores desde su propia voz, trayectorias y recorridos. No eran todos los campesinos sanadores, dada la unidad contextual que ya aclaramos, nos enfocamos en los campesinos del Norte de Antioquia de las zonas de los Ríos Chico y Grande y, con ello, sus historias de vida se transformaron en el centro de nuestras con-

versaciones para indagar sobre las terapéuticas y las formas de acompañamiento a quienes se hallaban con algún padecimiento. Entonces, el enfoque cambió, pues no nos adentramos en el tema de interés desde las prácticas de sanación. En lugar de ello lo hicimos a partir de los testimonios de vida, que establecían una fuerte conexión entre el pasado y el presente, para luego reconocer las prácticas para el cuidado de la vida, como las nombramos posteriormente, es decir, la herbolaria, el sobanderismo, la partería, la animería, la imposición de manos, la limpieza a través de la luz, la heliocromoterapia y la oración y la canalización de José Gregorio Hernández Cisneros.

En relación con lo anterior, en esta investigación tomamos algunas decisiones. Por un lado, como lo acabamos de señalar, volvimos a las experiencias y los testimonios de diferentes campesinos dedicados a cuidar de la salud a través de prácticas diversas, para ello recogimos sus narrativas y, con éstas, construimos otras narrativas mediadas por la literatura, la música y las pinturas. Al respecto, el hecho de optar por las voces de los campesinos como sanadores y agentes de la salud no desestimó las experiencias de algunos usuarios de las terapéuticas que aquéllos ofrecían, al contrario, en algunos casos, estas últimas fueron complementarias para la construcción de los relatos. De otro lado, no pretendimos construir un perfil epidemiológico de las enfermedades de la zona del Norte de Antioquia, no porque no fuera importante, sino porque más que clasificar las enfermedades, por el carácter interpretativo de la investigación, pretendíamos ahondar en los modos de comprender la salud y la enfermedad, como elementos constitutivos de la vida.

En trabajos subsiguientes se pueden llevar a cabo estos abordajes en diálogo con los elementos aportados por la biomedicina y los sistemas de gestión de salud, mas, para este trabajo en particular la finalidad fue otra, es decir, la de retomar las trayectorias de los sujetos y, desde sus voces, aportar a la construcción de un tejido intercultural de la salud y la compren-

sión de todo sistema médico como un sistema cultural (LANGDON, 2014).

Otro de los elementos, que debemos destacar del presente trabajo, tiene que ver con que éste aportó al reconocimiento de formas de pluralismo terapéutico, que dieron lugar a procesos interculturales de diálogo de saberes allegados de la tierra, las plantas, los animales y los minerales; de conocimientos aportados por la biomedicina, y de elementos relacionados con la religión y la magia. De acuerdo con las comprensiones derivadas de esta investigación, este pluralismo terapéutico, que se evidenció a través de la coexistencia de prácticas de distinto orden, dio lugar al desarrollo de itinerarios terapéuticos (PERDIGUERO-GIL, 2006), a través de los cuales se puso en escena la capacidad de decisión de los agentes de salud y de los usuarios de los diferentes procedimientos curanderiles.

Por esta razón, en el trabajo dejamos de asumir a los campesinos sólo como una fuerza de producción, para reconocerlos como hijos de la tierra y como sujetos de conocimiento, con trayectorias personales y comunitarias, que ponían en relación las dimensiones humanas y las dimensiones sagradas. Desde esta consideración, esta investigación aportó elementos para desarrollar ejercicios que permitieron comprender al ser humano como totalidad holística, y para reconocer los diferentes campos en los cuales suceden los procesos de salud y enfermedad: el cuerpo, la mente, el espíritu y las emociones.

Al respecto, hemos de plantear que la voz, los saberes y las experiencias de los campesinos mestizos han estado por fuera de la construcción de una agenda intercultural de salud en un país como Colombia, pues, para nadie es un secreto que, a la hora de hablar de “medicina tradicional” lo primero que llega al pensamiento de algunas personas son las formas de curación, cuidado y tratamiento desarrolladas por comunidades indígenas o por comunidades negras. Pero, los campesinos a los que nos hemos referido no han sido vinculados

a este tipo de medicina, ni a la consolidación de sistemas plurales de atención de la salud y la enfermedad, pues, según son vistos, éstos carecen de “ancestralidad” y “tradición”, y estas valoraciones, la mayor de las veces, sólo aplican para los otros grupos étnicos que mencionamos anteriormente.

Si para los indígenas y los negros ha sido difícil ser vinculados a este tejido intercultural, para los campesinos mestizos lo ha sido aún más, pues, ante la legislación colombiana, los territorios en los que éstos habitan no son reconocidos como espacios sagrados, que merecen ser delimitados como resguardos de la vida expresada en las plantas, los animales, los animales y, como tal, en la diversidad humana, salvo en el caso de algunos páramos. De ahí que, este trabajo propició el reconocimiento de los campesinos y de los vínculos que éstos establecían con las distintas formas de vida, que incidían en la sanación y el bienestar.

Para retomar el tema del diálogo, debemos aclarar que esta investigación se inscribió en un escenario de formación de carácter inter y transdisciplinar, por esta razón, el intercambio de perspectivas no sólo se dio entre formas y terapéuticas de las realidades socioculturales, sino que, en atención a la propuesta de formación del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Es importante aclarar que retomamos los aportes de campos disciplinares como la Historia, la Antropología, la Antropología Médica, las Teorías del Discurso, entre otros.

Por último, esta investigación demostró que, en un país como Colombia, en el que después de la expedición de la Ley 100 de 1993 se intentó homogenizar todo el sistema de salud en atención a unas formas hegemónicas de entender y atender la enfermedad y la sanación de los seres humanos, aún podemos encontrar sistemas de cuidado de la vida, que se enraízan en las culturas y que beben de éstas para presentar diferentes modos de comprensión del ser humano, del cuerpo, el espíritu, la divinidad, en

fin, de la salud como posibilidad de integración.

Estamos ante una investigación, que tomó distancia de lo establecido por la Ley 100 desde una mirada biomédica, que determinó formas únicas de atención de la salud en las regiones y las zonas que integran el país; en lugar de ello, nos acercamos a la enfermedad y la salud como procesos culturales, que ponen en escena las representaciones, los discursos y las prácticas de las comunidades y los sujetos que las integran. A través de esta investigación nos acercamos a un tipo de organización social y cultural, que por el poco reconocimiento que tiene ante la legislación colombiana, se ha mantenido por fuera de la construcción de una agenda intercultural para la comprensión de diferentes itinerarios terapéuticos.

Así pues, uno de los principales aportes de la pesquisa fue asumir que la salud es, en sí misma, un proceso artesanal (MÚNERA GÓMEZ, 2019), que implica la relación de tres dimensiones importantes: el hacer, representado en las manos; el decidir y el razonar, expresado en el pensamiento; y el establecer diferentes vínculos, lo cual se manifiesta a través del corazón. Desde esta óptica, se privilegió la voz de determinados sujetos de las comunidades que asumieron importantes tareas de atención de la salud, en relación o en tensión con los sistemas de la biomedicina. Ante la ausencia de unos determinados sistemas derivados de la medicina académica en las comunidades campesinas y ante el mosaico de culturas de la salud del que nos habla Hugo Portela (2015), reivindicamos las experiencias de hombres y mujeres que, sin pensarlo y, quizá, sin buscarlo, se adentraron en formas del cuidado integral.

## Sobre las metodologías biográficas y narrativas: formas de hacer asociadas con la investigación

Que las cosas escapen de sus formas, que las formas escapen de sus cosas y que vuelvan a unirse

de otro modo. El mundo se repite demasiado. Es hora de fundar un mundo nuevo. (JUARROZ, 2012, p. 218-219).

Después de haber presentado el problema y el contexto de la pesquisa, es momento de explicitar algunos elementos acerca de la construcción metodológica, que pongan en evidencia las posibilidades y las formas a través de las cuales abordamos la pregunta orientadora de la investigación. En este momento de la escritura, recurriremos a la descripción y la narración de algunos de los acontecimientos más importantes, que nos posibilitaron el avance en los procesos de intercambio con las comunidades y los sujetos participantes. Cabe mencionar que, en esta parte del artículo presentaremos algunas comprensiones acerca de las metodologías biográficas y narrativas, la noción de perfiles de historia de vida y las estrategias para la recolección de la información a las que acudimos en este ejercicio de aproximación a la salud y la enfermedad, en comunidades campesinas, desde la perspectiva sociocultural.

Debemos aclarar que tomamos distancia de cualquier mirada instrumental del hacer en investigación y, más bien, nos acercamos a una idea de la metodología como espacio de “poiesis”,<sup>4</sup> es decir, como escenario de creación. Por tal motivo, reconocemos que la construcción metodológica no sólo se refirió a la determinación de unas relaciones entre enfoques, metodologías e instrumentos para la recolección de la información, sino que ésta implicó, también, otras acciones tales como: proposición del tema de investigación, construcción del estado del arte para situar el horizonte conceptual y comprensivo de la pesquisa, descripción de unas maneras de comprender el problema, elaboración de un núcleo de preguntas orientadoras y reconocimiento de algunos ámbitos conceptuales, para fundamentar las pretensiones investigativas.

Lo que haremos a continuación es articular

<sup>4</sup> Esta noción es presentada por De Certeau (2000) como “una poiética”. Él aclara que ésta viene de la voz griega *poiein*, y que tiene que ver con crear, inventar, generar.

estos asuntos en clave de unos enfoques epistemológicos y metodológicos y, además, presentar las estrategias de investigación a partir de las cuales nos acercamos a los diferentes campesinos participantes y desarrollamos los procesos de intercambio, análisis y escritura, que nos ayudaron a destacar sus voces, experiencias y prácticas.<sup>5</sup>

Esta pesquisa se inscribió en una idea de investigación cualitativa, en tanto propiciamos un acercamiento a diferentes prácticas de carácter cultural asociadas a los procesos de salud y enfermedad, es decir, unas configuraciones, que se relacionaron con asuntos simbólicos y discursivos, y que derivan en procesos de interacción entre diferentes sujetos y sus comunidades. Por ello, retomamos la siguiente definición de María Eumelia Galeano (2007, p. 20), que nos permite aclarar cómo asumimos la perspectiva cualitativa en este ejercicio poético: “[...] la investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada ‘desde adentro’, y rescatando la singularidad y las particularidades de los procesos sociales”.

De este modo, nuestro interés fue acercarnos “desde adentro”, esto es, desde la singularidad de las experiencias, los saberes y los procedimientos a formas de atención de los procesos de salud y enfermedad, llevadas a cabo por campesinos del Norte Antioquia, en particular de aquellos ubicados en municipios cercanos a la Vertiente de los ríos Chico y Grande: San Pedro de los Milagros, Don Matías, Belmira,

<sup>5</sup> En la construcción de esta propuesta metodológica, ha sido muy importante el acercamiento a diferentes textos del profesor Orlando Fals Borda, en particular, a aquellos que abordan la idea de la investigación-acción-participación como posibilidad para acercarnos a las voces y las experiencias de los sujetos que, a lo largo de la historia, han sido silenciados o marginados. La propuesta de Fals Borda (1979, 1991, 2009) reviste importancia para este trabajo, pues permite reconocer diferentes sujetos, prácticas y saberes que provienen de sectores subalternos –para el caso de los campesinos– y, desde aquí, la puesta en marcha de acciones que propicien el diálogo con múltiples racionalidades y formas de producir conocimiento.

Entrerrios, Santa Rosa de Osos y San José de la Montaña. Como ya lo habíamos mencionado, la mirada se orientó hacia “los modos de hacer” de estos artesanos de la salud o, en otros términos, de estos hombres y mujeres medicina,<sup>6</sup> y no a los efectos o los resultados que se pudieran evidenciar en los usuarios o en quienes se acercaran a ellos. Aunque hemos de aclarar que, en algunos momentos, esas otras narrativas también hicieron aportes a los procesos de análisis y comprensión de las prácticas, sin ser el objeto de interés de este estudio.

En este contexto, reconocimos las prácticas de atención a los procesos de salud y enfermedad como configuraciones culturales, que estaban fundamentadas en representaciones, discursos y saberes de los sujetos, tanto de los que las desarrollaban, como de sus usuarios. Así, desde una mirada cualitativa, nos acercamos a las formas de producción, circulación, apropiación y uso de los saberes sobre el cuidado de la vida y del cuerpo y, desde aquí, develamos la incidencia del simbolismo y el ritual en los procesos de curación. De nuevo, en palabras de Galeano, nos vinculamos a “[...] lo local, lo cotidiano, lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores, que son quienes viven y producen la realidad sociocultural” (GALEANO, 2007, p. 20-21).

Para cumplir con lo anterior, nos fundamentamos en las metodologías biográficas y narrativas, a partir de la construcción de perfiles de historias de vida, pues no intentamos construir la “gran historia”, que destacara todos los sucesos y los acontecimientos vividos por los campesinos sanadores, sino que nos interesó acercarnos a unas determinadas perspectivas o dimensiones, asociadas con el devenir sanador. De aquí que acudimos a la noción de perfil de historia de vida, porque hubo unos

determinados ángulos desde los cuales reconocimos y dialogamos con los participantes de la investigación.<sup>7</sup>

Al acercarnos a las metodologías biográficas y narrativas abordamos las experiencias y los recorridos, las peripecias y las comprensiones generadas por un sujeto frente a su propia vida. Aquí adquirieron importancia las redes de significado que los sujetos participantes lograban construir en sus relaciones con otros. Es por ello por lo que preferimos hablar del campo de las metodologías biográficas y narrativas como un escenario en el que se entretajan diversas formas del relato, tantísimas manifestaciones de la palabra y, en sí, de los géneros discursivos. El relato trae consigo la evocación de la experiencia, por ello, esta forma de la narración es otra posibilidad para vivir de nuevo la vida. Aquí se trata de reconocer, describir e interpretar las múltiples maneras de la subjetividad y, en otros términos, las distintas trayectorias de los sujetos. Por esta razón, hablamos de microhistorias que, por lo general, no son reconocidas en la escritura de aquella gran historia que se condensa a través de una determinada hegemonía o fuerzas hegemónicas.

En este caso, de lo que se trató fue de elaborar una suerte de “biografía interpretada”<sup>18</sup>, en la que llevamos a cabo una reconstrucción de voces y testimonios y, a partir de la cual, pudimos hacer determinados énfasis en la misma forma de construir los relatos y en los modos de compartirlos. Por ello, al acogernos a la idea de perfiles de historia de vida, la tarea no se limitó a la recopilación de datos, más bien, nuestras acciones se encaminaron hacia un

6 Con esta noción nos queremos referir a diferentes hombres y mujeres que han dedicado su vida a la medicina, es decir, curanderos tradicionales que han propiciado el conocimiento, el respeto y el rescate de diferentes tradiciones y saberes tradicionales de América. Esta noción puede ser ampliada en Tekpankalli (1996, 2005).

7 Como bien lo expone Leonor Aurfuch (2010, p. 17), “la sola mención de lo ‘biográfico’ remite, en primera instancia, a un universo de géneros discursivos consagrados que tratan de aprehender la cualidad evanescente de la vida oponiendo, a la repetición abrumadora de los días, a los desfallecimientos de la memoria, el registro minucioso del acontecer, el relato de las vicisitudes o la nota fulgurante de la vivencia, capaz de iluminar el instante y la totalidad. Biografías, autobiografías, confesiones, memorias, diarios íntimos, correspondencias dan cuenta, desde hace poco más de dos siglos, de esa obsesión de dejar huellas, rastros, inscripciones, de ese énfasis en la singularidad que es a un tiempo la búsqueda de trascendencia”.

ejercicio comprensivo desde el tejido de voces, memorias y experiencias. Nos centramos, entonces, en determinados episodios de esa gran historia, que es la vida misma, para, por medio de ellos, adentrarnos en determinados argumentos y explicaciones de los participantes de la investigación.

Hemos de aclarar que, a través de las metodologías biográficas y narrativas es posible ingresar en las formaciones culturales para comprenderlas como escenarios en los cuales se produce conocimiento, y en las que se toman determinadas decisiones. A través de la construcción de una historia de vida se comprende un momento histórico determinado, no desde la voz hegemónica, mas sí desde la singularidad y el tejido de microhistorias y segmentos de historias. No obstante, a través de las narrativas y las historias de vida no sólo se da la recolección de datos sobre un momento histórico o una cultura particular, tal y como lo muestra Chase (2015); gracias al intercambio con los géneros narrativos, es posible adentrarse en un mundo de significados, acontecimientos y trayectorias de los sujetos, en otras palabras, es posible tener un mayor acercamiento a la subjetividad de los actores sociales.

En esta investigación, asumimos las narrativas en clave de las siguientes miradas: las narrativas como metodología de investigación, en tanto entregaron elementos epistemológicos y discursivos para fundamentar las pretensiones investigativas, así como para construir una red de significados compartidos alrededor del trabajo con la memoria y la experiencia; las narrativas como formas para orientar los análisis, pues iluminaron los caminos para construir los escenarios conversacionales con los participantes, recoger los datos entregados por ellos y desarrollar diferentes procesos interpretativos alrededor del núcleo de preguntas orientadoras del trabajo, y las narrativas como formas para orientar la escritura, pues aportaron en la construcción de otros relatos, que establecieron vínculos con la literatura, la música y el arte, a fin de configurar otras

formas del discurso, en las que se destacaran los diálogos entre las voces de los diferentes participantes del trabajo.

En sintonía con lo dicho, nuestra apuesta epistemológica tuvo que ver con una defensa de las metodologías biográficas y narrativas como formas a través de las cuales es posible producir conocimiento y generar otras vías de comprensión del mundo de la diferencia y lo diferente. En este contexto, también sería una manera de agenciar el discurso académico o científico,<sup>8</sup> que atiende a otras formas y estéticas de creación verbal o, como lo expresa Bajtin (1998), a otras formas de discurso.

Y a fin de construir los perfiles de historia de vida, usamos algunas estrategias o formas de interacción tales como los relatos de experiencias, los círculos de palabra y la participación en terapéuticas y procedimientos de sanación, como caminos para aproximarnos a la memoria, las vivencias y las subjetividades propias de los sanadores. Apelar a los perfiles de historia de vida, como posibilidades narrativas, nos ayudó a tejer elementos alrededor de la pregunta orientadora de la investigación: ¿cuáles son los acontecimientos, las experiencias y las situaciones que hacen que un campesino devenga sanador y artesano de la salud? y, desde ella, pudimos comprender múltiples representaciones acerca del mundo, los territorios, las relaciones humanas y los vínculos con lo sagrado. Porque, además de introducirnos en las

8 Al respecto de esta idea, Jerome Bruner (1998, p. 46) destaca “dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento”, las cuales aportan elementos específicos para construir y aprehender la realidad. La primera de éstas es la modalidad paradigmática o lógico-científica, que se fundamenta en la caracterización y la conceptualización, y en procedimientos tales como la explicación y la argumentación. La segunda es la modalidad narrativa, que guarda relación con la construcción de significados desde el uso de la metáfora y los tropos, con la descripción de la realidad desde la conciencia de los protagonistas de las historias y las experiencias, y desde la configuración de actos de habla, de carácter subjuntivo, que expresan deseos, exhortaciones, intercambio de posibilidades y prismas como formas de ver el mundo. Según Bruner, “[...] la modalidad narrativa permite llegar a conclusiones no sobre certidumbres en un mundo prístino, sino sobre las diversas perspectivas que pueden construirse para que la experiencia se vuelva comprensible”.

biografías y las subjetividades de los hombres y las mujeres participantes de la investigación, también intentamos destacar algunas particularidades de sus formas de pensamiento y de los territorios en los que viven.

Según Miguel Martínez Miguelez (2006, p. 220), “una historia de vida es una práctica de vida, una praxis de vida en la que las relaciones sociales del mundo que en esa praxis se da son internalizadas y personalizadas, hechas ideografía” y, en consonancia con este planteamiento, al volver sobre las biografías y las narrativas de sanadores, lo que hicimos fue orientar la mirada hacia sus propios recorridos vitales y a los modos a través de los cuales configuraron unas formas específicas de entender el cuerpo y de relacionarse con la enfermedad y la sanación. Se trató, en otras palabras, de hacer unos retratos “como acuarelas o apuntes a lápiz, perfiles más amplios como óleos y libros como modestos murales” (KRAUZE, 2013, p. 13), según la vida y los oficios de cada uno de los campesinos, como sujetos de saber que han vinculado otras epistemes y otros paradigmas a ese propósito de la búsqueda de la salud y del bienestar.

Las metodologías biográficas y narrativas propiciaron la construcción de los perfiles de historias de vida de los campesinos.<sup>9</sup> Éstas partieron de la necesidad de propiciar otras formas de interacción con algunos sujetos de la cultura que, en muchos casos, no habían sido reconocidos por ciertas formas de conocimiento, instancias o instituciones de orden hegemónico.<sup>10</sup> En esta dirección, a través de la escritura, construimos unos retratos que nos permitieron reconocer el rostro del otro, sus

rasgos, pliegues y aquellas marcas distintivas de su experiencia como sanadores. Por ello, al amparo de estas metodologías, tomamos distancia de cualquier interés de cuantificar o establecer generalizaciones acerca del sistema de salud en Colombia o en la región Norte de Antioquia; mucho menos, construimos perfiles epidemiológicos de las comunidades y los municipios en los que tuvo asidero la investigación. En lugar de ello, a través de las estrategias para la recolección de la información, pudimos reconocer que, en las montañas del territorio antioqueño, habitan personas herederas de rituales y tradiciones, que son capaces de dialogar con las particularidades de una modernidad avasallante y, desde ahí, configuran otras políticas y estéticas de existencia.

De tal suerte, nos aproximamos a ocho artesanos de la salud, que desarrollaban prácticas para el cuidado de la vida. Tuvimos la oportunidad de conocer a campesinos que llevaban a cabo terapéuticas fundamentadas en la herbolaria o la yerbatería, es decir, que usaban las hierbas y las plantas medicinales para reestablecer funciones propias del cuerpo y generar procesos de armonización de las personas y los espacios en los que viven; también, establecimos vínculos con mujeres parteras, encargadas de acompañar procesos de gestación y nacimiento de seres humanos; igualmente, nos acercamos a formas de sobanderismo o compostura, a través del contacto con personas que “sobaban o componían” y propiciaban la articulación y el movimiento de zonas y partes del cuerpo afectadas por lesiones, caídas o traumatismos; finalmente, este ejercicio nos permitió tener proximidad a personas, que llevan a cabo un riguroso trabajo de acompañamiento espiritual, a través de la imposición de manos, la oración y la canalización de energías, entidades y divinidades.

A continuación, queremos destacar algunos elementos relacionados con los campesinos participantes de la investigación y con las prácticas para el cuidado de la vida que éstos desarrollaban:

9 De acuerdo con Fortunato Mallimaci y Verónica Giménez (2006), los métodos biográficos son unas de las principales tradiciones en el contexto de los abordajes cualitativos de la investigación social. Según estos autores, “los métodos biográficos describen, analizan e interpretan los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo” (MALLIMACI; GIMÉNEZ BÉLIVEAU, 2006, p. 175).

10 Esta idea también podría leerse como sujetos que habían sido silenciados y cuyos saberes se habían visto subalternizados y marginalizados. Estas ideas se vieron enriquecidas con la lectura de Guha (2002).

**Esquema 1** – Información sobre los participantes de la investigación, las prácticas desarrolladas y sus vías de iniciación como sanadores

<b>NOMBRE, EDAD Y UBICACIÓN DEL SANADOR</b>	<b>PRÁCTICAS PARA EL CUIDADO DE LA VIDA</b>
<p>Berta Inés Avendaño Agudelo</p> <p>89 años</p> <p>Santa Rosa de Osos</p>	<p><b>Partería</b> Este oficio retoma los conocimientos de diferentes mujeres que se constituyen en guardianas de la vida humana. En el caso de doña Berta, su iniciación como partera fue el resultado de un asunto del azar, pues ella fue llamada para asistir a la partera, que era considerada la “oficial”. En el momento del parto, se presentó el nacimiento de unos mellizos, según lo narró doña Berta, el más grande de los dos no podía respirar. Ella recordó las palabras de unas mujeres mayores, que decían que cuando los niños recién nacidos no respiraban se les debía soplar duro por el ano para que les llegara aire a los pulmones. Aunque no era la partera invitada, aplicó la instrucción que había escuchado y le devolvió la vida al infante; de esta forma se aventuró en el oficio de partera o comadrona como también se le conoce.</p>
<p>José Leonardo Céspedes Rodríguez</p> <p>76 años</p> <p>San Pedro de los Milagros</p>	<p><b>Herbolaria</b> Esta práctica se relaciona con el uso de variadas plantas, de carácter medicinal, que se usan en procedimientos de salud doméstica y comunitaria. Según lo narra don Leonardo, su iniciación como hombre conocedor de plantas se dio gracias a la herencia recibida de su familia. Desde niño observó cómo su padre usaba y preparaba diferentes bebidas, unturas o mezclas de plantas; además, su progenitor también se destacaba por ser componedor o sobandero. Gracias a los ejemplos reconocidos en el seno familiar, este hombre puso en práctica los saberes aprendidos por las vías de la observación y del ejemplo.</p>
<p>Martha Genoveva Osorno Restrepo</p> <p>74 años</p> <p>Don Matías</p>	<p><b>Heliocromoterapia</b> Esta práctica para el cuidado de la vida implica la conjunción de tres fuentes de energía y sanación, a saber: el sol, el agua y el color. Doña Martha se inició en este oficio a partir de la lectura de un libro elaborado por Israel Rojas. Gracias a este texto, aprendió que podía usar cuatro botellas de colores para energizar el agua con la ayuda del sol. Los siguientes son los colores y los usos de las botellas: azul para el equilibrio y las dolencias de orden mental, problemas de garganta y circulación; verde para las personas que tienen principios de cáncer o para las mujeres que tienen problemas en los ovarios; amarilla para personas con ataques epilépticos o con lepra; roja para hacer paños o masajes a personas parapléjicas. Además, esta sabedora comenzó a usar la botella transparente o blanca para preparar gotas para los ojos. Además de este oficio, doña Martha también se especializó en la práctica de la herbolaria gracias a su sensibilidad y conexión con las plantas.</p>
<p>Argemira Echeverry Molina</p> <p>72 años</p> <p>San Pedro de los Milagros</p>	<p><b>Oración y canalización de José Gregorio Hernández Cisneros</b> Esta forma de atención de la salud implica una relación con el espíritu de José Gregorio Hernández Cisneros, quien fue un médico venezolano que ejercía la medicina alopática o facultativa. Luego de la muerte del médico José Gregorio en Venezuela, a causa de un accidente automovilístico, comenzó a ser convocado por diferentes personas de las culturas populares, de esta forma la fe en su espíritu se hizo extensiva a diferentes regiones de Latinoamérica. En el caso de doña Argemira, ella aprendió este oficio gracias a sus propios padecimientos de salud y los de su padre. En algún momento, ella pidió la ayuda de una mujer que también canalizaba el espíritu de este hombre. De esta manera, luego fue iniciada en las tareas terapéuticas.</p>

<p>Blasina del Socorro Mery de Correa</p> <p>62 años</p> <p>San José de la Montaña</p>	<p><b>Sobanderismo</b></p> <p>Esta es una práctica muy común en diferentes municipios del Norte de Antioquia, Colombia. Quienes la agencian ofrecen una atención de la estructura osteomuscular de los pacientes, la cual integra los músculos, los huesos, los tendones o los cartílagos.</p> <p>Tal y como lo cuenta doña Blasina, se inició en este oficio a partir de la observación de su abuelo, quien fue un médico en el municipio de Santa Rosa de Osos. Esta mujer, en primera instancia, atendió a diferentes animales domésticos y posteriormente extendió esta práctica a seres humanos. El sobanderismo se puede agenciar por la vía de la oración con secreto o por la del masaje con presión.</p>
<p>José David Múnera Ochoa</p> <p>52 años</p> <p>San Pedro de los Milagros</p>	<p><b>Limpieza a través de la luz</b></p> <p>Don José David cuenta que comenzó a realizar esta práctica a partir del seguimiento de su propia intuición. De acuerdo con los relatos y las observaciones del trabajo del sabedor, este oficio articula el uso de una fotografía del ser consultante y de una vela. El terapeuta pone el material fotográfico frente a la luz y, gracias a unas sombras que se dibujan en el cuerpo de la foto, éste hace interpretaciones y construye diagnósticos. Luego, se derrama parafina sobre las sombras para llevar a cabo la limpieza y para desarrollar la sanación de padecimientos físicos, emocionales o mentales.</p>
<p>Ramiro Antonio Velásquez</p> <p>49 años</p> <p>San José de la Montaña</p>	<p><b>Imposición de manos</b></p> <p>Esta práctica se articula con el aprovechamiento de la energía y la fuerza que desprenden las manos en el contacto con plantas, animales y seres humanos. Don Ramiro se inició en esta forma de atención física, espiritual y mental gracias a un sueño en el que un hombre de rasgos similares a Jesús de Nazareth le enseñó a imponer las manos para ayudar a los enfermos y desvalidos. En otros contextos, esta práctica también se articula con el reiki como forma de sanación con la ayuda de la energía universal.</p>
<p>Jesús María Tobón Mazo</p> <p>44 años</p> <p>Belmira y Entrerriós</p>	<p><b>Animería</b></p> <p>Este oficio integra aspectos de la religiosidad popular del mundo católico. Durante todas las noches del mes de noviembre, un hombre, que es llamado “el animero”, se dirige al cementerio de su localidad para invitar a pasear a las Ánimas del Purgatorio, para que vuelvan a los lugares que recorrieron cuando eran seres humanos. A medida que el animero recorre las calles del pueblo, pide a las personas que ofrezcan un <i>padrenuestro</i> por las almas, para que éstas encuentren el descanso eterno.</p> <p>Don Jesús María se hizo animero gracias a la observación de personas mayores que, cuando él era más joven, desempeñaban esta tarea. Gracias a su cercanía con la Iglesia Católica y al oficio de sepulturero, sintió una profunda conexión con el culto de las Ánimas y, por esta razón, lo comenzó a desarrollar.</p>

**Fuente:** Elaborado por el autor de este artículo.

Vale la pena mencionar que no homologamos la metodología con el seguimiento de una serie de recetas o instrucciones para producir algo, sino que la asumimos como una ruta que fuimos transitando, y que tuvo incidencia en los modos de observar, escuchar, conversar, leer y escribir. Y para ampliar un poco más esta última idea, queremos introducir algunas descripciones y explicaciones acerca de cómo

podimos conocer a los participantes de la investigación y, gracias a esto, llevar a cabo las estrategias de recolección de información, las cuales, como ya lo mencionamos, aportaron en la elaboración de los perfiles de historia de vida y propiciaron el desarrollo de los análisis, que incluimos en este texto.

El principal criterio de participación, que planteamos para el desarrollo de la pesquisa,

estuvo asociado con el acercamiento y la interacción con personas, de origen campesino, que desempeñaran oficios asociados a la atención de los procesos de salud y enfermedad, en diferentes municipios y veredas del Norte de Antioquia. No obstante, este criterio, que acabamos de exponer, nos hizo plantear otro más, el cual tuvo que ver con la necesidad de ir hasta los municipios, recorrer sus calles y caminos e indagar en las plazas, las veredas y los lugares de encuentro por aquellas personas que eran reconocidas como curanderos, sanadores, médicos tradicionales, entre otras formas de nominación.

Para ese momento de la pesquisa, que implicó el recorrido por los municipios y el reconocimiento de los posibles participantes, aún no teníamos claras las palabras más adecuadas para designarlos. Por eso, acudimos a diferentes nominaciones, pues aún no sabíamos cómo los reconocían las comunidades y, además, como se autopercebían ellos mismos. Lo que sí tuvimos claro, luego de la delimitación del contexto de la pesquisa, fue que intentaríamos llegar hasta las personas que, según las comunidades y sus integrantes, eran reconocidas por determinadas habilidades, capacidades o dones para sanar y ayudar a otros. De esta manera, paso a paso, fuimos tejiendo una red de personas y puntos de contacto, que nos ayudaron a llegar hasta los rincones y los parajes más insospechados de algunos municipios de la Meseta de los Osos, en el Norte de Antioquia.<sup>11</sup>

11 Como lo afirman, Mallimaci y Giménez Béliveau (2006, p. 177), al recurrir a las palabras de Smith, para la escritura de un relato de historia de vida “uno tiene que elegir un héroe o una heroína [...]. El investigador que recurre a la historia de vida no busca representatividad estadística, por lo tanto, el muestreo se basa en criterios de tipo teórico: en el muestreo selectivo, la persona se elige según rasgos considerados relevantes en términos conceptuales. Si nuestra investigación sigue un diseño multivocal o polifónico, lo importante será garantizar que nuestros entrevistados den cuenta de un rango amplio de experiencias individuales”. En atención a lo anterior, en este trabajo, más que un asunto de elección, en este trabajo operó una construcción de criterios de participación, en los cuales los sujetos fueron convocados para tomar decisiones frente a la posibilidad de adentrarnos en sus relatos, experiencias e itinerarios de vida e itinerarios terapéuticos en cuanto a las formas de atención de la salud.

Cumplidos estos criterios, lo que hicimos fue generar la confianza suficiente para que aquellas personas, que nos habían mencionado en nuestros recorridos, nos permitieran ingresar hasta la intimidad de sus hogares o lugares de trabajo, para sostener algunas conversaciones acerca de sus recorridos vitales. Luego de conversaciones inesperadas, sellamos un acuerdo para vernos más seguido y, de este modo, permitir que las palabras se levantaran y comenzaran a distinguirse, como nos lo narra Nicolás Buenaventura (2007, p. 14), a fin de que se volvieran “árboles, enredaderas, arbustos y florecitas”; a fin de que se instauraran como remembranza de lo vivido y promesa de lo porvenir.

Las visitas se hicieron asiduas. Tal y como lo diseñamos, propusimos iniciar nuestras interacciones a través de unas *entrevistas en profundidad*,<sup>12</sup> a partir de las cuales esperábamos acercarnos a los universos discursivos de los campesinos. Intentamos ser fieles a varias teorías sobre metodología de investigación y preparamos unos acercamientos paulatinos, que nos ayudaran a bordear los saberes y las prácticas, que queríamos conocer. Sin embargo, al llegar a los lugares en los que se encontraban los participantes, los escenarios discursivos se tornaron amplios y dieron lugar a conversaciones entre varias personas, lo que hizo que el protocolo de preguntas o tópicos de indagación fuera reevaluado y que, en su lugar, diéramos paso a intercambios más fluidos, en los que no sólo intervenimos el campesino y el “investigador”, sino en los que también se vieron imbricados otros integrantes de la familia, vecinos y personas interesadas en escuchar las experiencias y los relatos de quienes se desempeñaban como guardianes de la salud.

Por lo anterior, las entrevistas en profundidad se resignificaron y convirtieron en *círculos de palabra*, es decir, en escenarios de conversación, cuya derivación fue un diálogo de saberes, a partir de la voz de un mayor. Gracias a lo ante-

12 Para ampliar algunas ideas acerca de la entrevista, sugerimos revisar Fontana y Frey (2015).

rior, nos reunimos tres, cuatro o más personas, de muy diversas edades y, entre todos nosotros, circuló la palabra, tanto para preguntar, como para responder; tanto para afirmar, como para proponer otras cuestiones más. Así pues, en medio de los oficios cotidianos, conocimos esas historias que se escondían detrás de un rostro, una mirada y una sonrisa. El objetivo no estuvo puesto en el seguimiento cabal de un protocolo de preguntas, sino en la configuración de una conversación, que nos permitiera profundizar en muchas historias y avatares de unos sujetos campesinos, que alternaban sus tareas en el campo con el cuidado de la vida en sus múltiples manifestaciones. En muchas ocasiones, las preguntas y los comentarios de los otros participantes de los círculos de palabra implicaron aspectos que, desde la investigación, no habían sido contemplados y que resultaron de una importancia inusitada, para cumplir con las intencionalidades del trabajo.

Los círculos de palabra dieron lugar, entre otras cosas, a la socialización de múltiples *relatos de experiencia* de los campesinos, asociados a situaciones en las cuales sus prácticas habían sido importantes para la recuperación de la salud de algunas personas de sus comunidades o familias. Por esta razón, fueron otra importante estrategia para la recolección de la información, gracias a la cual pudimos develar representaciones, saberes y procedimientos alrededor de asuntos de sanación y enfermedad. El carácter de estos relatos fue oral, lo cual implicó la ampliación con gestos, onomatopeyas y hasta silencios, que ayudaban a marcar ciertos énfasis y transiciones en lo narrado.

En algunos casos, muchas de las preguntas o los comentarios hechos en las conversaciones permitieron la emergencia de los relatos, por medio de los cuales nos sumergimos en situaciones o anécdotas en las que se vio problematizada la efectividad o el éxito de algún procedimiento o terapia; del mismo modo, los relatos favorecieron la manifestación de sensaciones asociadas a las experiencias y los aprendizajes de los campesinos. Por este

motivo, estas estrategias narrativas, que se desprendieron de los círculos de palabra, fueron importantes para describir, interpretar y, además, recordar particularidades de las vivencias y reconocer en éstas la incidencia de la dimensión simbólica.

Al respecto, tal y como lo muestran Fortunato Mallimaci y Verónica Giménez Béliveau (2006, p. 175-176): “[...] estudiar el relato de los hechos de la vida de un individuo es el trabajo que un investigador realiza cuando recurre a la historia de vida. [...] tiene como elemento medular el análisis de la narración que este sujeto realiza sobre sus experiencias vitales”.

Como una derivación de las anteriores estrategias de recolección de información, nos adentramos en la *participación en terapéuticas y procedimientos de sanación*. De acuerdo con la construcción del proyecto de investigación, consideramos la posibilidad de acudir a la *observación participante*<sup>13</sup> como una vía para el levantamiento de la información requerida; empero, al estar en los encuentros y las conversaciones, ese rol del observador participante, que hace un registro de todo cuanto sucede y lo guarda a través de algunos instrumentos de sistematización, dio paso a una implicación en desarrollo de las prácticas. En otras palabras, varios de los campesinos nos permitieron tener un mayor acercamiento a sus oficios para atender los procesos de salud y enfermedad, lo cual nos ayudó a reconocer cómo usaban diferentes materiales y recursos, y a vincularnos a lo que ellos mismos operacionalizaron.

Gracias a esta última estrategia, aquel rol del “investigador”, que se fundamenta en la “asepsia” y la supuesta “objetividad”, a través de construcción de unos protocolos de preguntas y formulaciones, dio paso a un compromiso con los procedimientos y al establecimiento de formas de cooperación. Incluso, en ciertos momentos, nosotros mismos nos convertimos

13 Para ampliar algunas consideraciones acerca de la observación participante y sus vínculos con la etnografía, recomendamos revisar las siguientes referencias: Angrosino (2012); Tedlock (2013) y Galeano (2007).

en personas consultantes, pues tuvimos la posibilidad de exponer nuestras propias dolencias físicas, emocionales y mentales, así como algunas cuestiones de orden espiritual, que nos generaban inquietud. Lo anterior se vio animado por una sentencia pronunciada por varios de los campesinos: “Si quieren saber qué es lo que hago, primero lo deben conocer conmigo”.

Sin embargo, debemos aclarar que esta estrategia, asociada con la participación en el desarrollo de las terapéuticas, sólo se dio en los casos en los que fue posible. Por cuestiones

del azar y del tiempo, así como por asuntos relacionados con la edad o los desempeños de los campesinos, en ciertas ocasiones, no contamos con la posibilidad de asistir a una intervención determinada sobre un paciente o persona consultante, por lo cual sólo pudimos acercarnos a los oficios por medio de las descripciones y las narraciones recogidas en el trabajo de campo.

En el siguiente esquema, vamos a reunir los principales elementos de la ruta metodológica, que acabamos de exponer:

**Esquema 2** – Relaciones entre enfoque, metodología y estrategias de investigación



**Fuente:** Elaborado por el autor de este artículo.

Ahora bien, luego del desarrollo de las anteriores estrategias para la recolección de la información y de los correspondientes ejercicios de sistematización, codificación y proposición de líneas de análisis, llevamos a cabo la construcción de los perfiles de historias de vida de los participantes y la respectiva validación con ellos mismos. Aproximadamente, realizamos treinta y cuatro encuentros con los campesinos, en los que, como lo acabamos de mostrar, ellos aportaron sus recuerdos y sus comprensiones a propósito de asuntos relacionados con algunas formas de la medicina tradicional en comunidades campesinas; posteriormente, como una manera para hacer devolución de lo interpretado, a través del análisis de los datos y la escritura de los perfiles, volvimos a las

comunidades y a los participantes para leer los textos, a fin de conocer sus consideraciones y valoraciones frente a lo que allí expusimos.

Este nuevo encuentro nos permitió sostener otros intercambios discursivos, en los que los campesinos escucharon los perfiles de historia de vida, hicieron ampliaciones de las ideas allí reunidas y recomendaron algunos ajustes frente a los acontecimientos destacados. Igualmente, este momento de la devolución ayudó a materializar aquella metáfora propuesta por Krauze (2013), que ya compartimos líneas atrás, según la cual construir una historia de vida guarda proporciones con hacer el diseño de unos retratos o pinturas, que destacan los pliegues y los rasgos de los sujetos. Para tal fin, vinculamos al artista Carlos Antonio Aguilar

Cardozo al trabajo de campo, para que nos apoyara en el propósito de construir algunos retratos de los campesinos, de los territorios en los que vivían y de las prácticas o las terapéuticas, que llevaban a cabo, para cuidar la vida.

En este caso, el acercamiento a las metodologías biográficas y narrativas, como formas para la construcción de saberes, también implicó al uso de otras formas de representación, que no quedaron circunscritas, únicamente, al lenguaje verbal, es decir, a las dimensiones orales o escritas. Gracias a la metáfora que ya destacamos, en el ejercicio investigativo, usamos la pintura como otra forma para construir las narrativas, y para acercarnos a aquellas experiencias y trayectorias de los sujetos participantes, las cuales fueron decisivas en aquel devenir sanador, que fue el eje de la investigación.

En estos encuentros finales del trabajo de campo, mientras hacíamos lectura de los perfiles de historia de vida y conversábamos sobre aquellas otras experiencias, que se desprendían de la investigación, Carlos Antonio, como artista, tomó algunos apuntes de los rostros de los campesinos, para luego, en su propio taller, instaurarlos como formas de representación,<sup>14</sup> a partir de las cuales se daba lugar a otros énfasis en las historias de vida. Del mismo

modo, los apuntes también retomaron aquellas particularidades de los territorios y de las formas del relieve, tan propias de una región como la del Norte antioqueño y, en particular, de la zona del Altiplano o la Meseta de los Osos. Finalmente, la lectura de los perfiles de historia de vida también le entregó algunos elementos al artista para que, en su taller, avanzara en la representación de aquellas terapéuticas, que los sujetos de la investigación aprendieron gracias a diferentes vías de iniciación.

El artista, entonces, escogió tres técnicas diferentes, para cumplir con aquel propósito de representar con otros códigos y símbolos la formación y la subjetividad de los artesanos de la salud, que se vincularon al trabajo. En este caso, él optó por los lápices de colores, las acuarelas y los óleos, como técnicas a través de las cuáles amplió los testimonios y los significados recogidos en el desarrollo de las estrategias investigativas. En total, se elaboraron veinticuatro pinturas durante la investigación, ocho por cada una de las técnicas antes mencionadas. A continuación, vamos a exponer algunas de las razones que justificaron la selección de cada una de estas técnicas, en atención a las ideas expuestas por Carlos Antonio en algunas conversaciones. Es importante destacar que, luego del trabajo de campo en los municipios de la investigación, sostuvimos algunas conversaciones con el artista para comprender, desde su lógica, algunos elementos de las obras que entregó y de las decisiones frente a las técnicas que seleccionó.

La primera técnica utilizada por el pintor fue la de *lápices de colores*. Gracias a ella el artista intentó detallar la esencia y la sensibilidad de los participantes, a través del énfasis en aspectos psicológicos, emocionales y en la conformación de los rostros de cada uno de ellos. El uso de las puntas de los lápices de colores fue útil para insinuar algunas cualidades, tales como la nobleza, la bondad, la introspección o la elocuencia, entre otras; además, se detallaron rasgos particulares tales como la forma de mirar, el modo de sonreír, la textura y el color de la piel y, en general,

14 A propósito de la noción de representación, Roger Chartier (2005, p. I) nos recuerda que éstas son “[...] las diferentes formas a través de las cuales las comunidades, partiendo de sus diferencias sociales y culturales, perciben y comprenden su sociedad y su propia historia”. Igualmente, este historiador francés nos recuerda que las representaciones “[...] remiten a las modalidades específicas de su producción, comenzando por las intenciones que las habitan, hasta los destinatarios a quienes ellas apuntan, a los géneros en los cuales ellas se moldean. Descifrar las reglas que gobiernan las prácticas de la representación es pues una condición necesaria y previa a la comprensión de la representación de dichas prácticas” (CHARTIER, 2005, p. VIII). Al respecto, acudimos al concepto de representación dada su riqueza para integrar diferentes formas de conocimiento y apropiación de los universos socioculturales. Este concepto es útil tanto para hacer referencia a las formas de pensamiento, como a los registros y los soportes en los que éstas se materializan. Así pues, volviendo a Chartier (2005), es muy potente la idea de pensar que estos procesos de percepción, interpretación y producción de la realidad se fundamentan en el reconocimiento de las diferencias de las comunidades, de allí que luego se desarrollen otros ejercicios de nominación, significación y establecimiento de relaciones.

aquellas características que destacaban los pliegues de las biografías y las subjetividades de los sanadores. Los lápices de colores son muy utilizados para hacer bocetos, trazos y unos primeros diseños, que aportan, luego, al afloramiento de ideas, pues su uso exige un cuidado con los rasgos, así como un gran realismo en el momento de componer el retrato.

La segunda técnica a la que acudió el pintor, para intentar materializar la metáfora propuesta por Krauze (2013), fue la *acuarela*. El uso de esta resultó muy conveniente para destacar la composición paisajística de algunos territorios de la Meseta de los Osos, escenario que integra formaciones similares en cuanto al relieve se refiere. Una de las particularidades de la acuarela como técnica es que usa el agua como un material de sustantiva importancia, para la conformación de los trazos y las formas, y de este argumento se valió el artista para capturar diferentes imágenes de un territorio que es generador de agua y, por tanto, de vida.

A la par, dada la fluidez y la soltura que trae consigo esta técnica, con ella se detallaron diferentes fenómenos de la naturaleza, así como interrelaciones entre la tierra, el cielo, el agua, el aire y los animales. Las acuarelas, que resultaron del trabajo de campo, explicitaron algunas particularidades de las veredas y los municipios en los que vivían los participantes de la investigación, no obstante, al observarlas con cuidado se pueden identificar determinadas formas que se repiten o que mantienen rasgos similares, que comparten los municipios en los que se llevó a cabo la pesquisa.

El *óleo* fue la tercera técnica a la que acudió el artista, con ésta realizó un acercamiento a las prácticas o las terapéuticas que los agentes de la salud realizaban en sus veredas, corregimientos y municipios. Los óleos pintados en el contexto de la investigación lograron destacar diferentes componentes y dimensiones sutiles de los oficios dedicados a la preservación de la vida. Igualmente, gracias al uso de esta técnica fue posible poner en escena aquellas interrelaciones con la tierra, el cielo y lo sagrado, las

cuales, según los testimonios de los participantes, se daban en sus tareas de servicio y ayuda hacia otros. Al respecto, es conveniente aclarar que, con los diferentes óleos, no se procuraba una determinada “fidelidad” o “realismo” a propósito de las prácticas para el cuidado de la vida; si bien, el origen de estas pinturas fueron los relatos y las descripciones de los sujetos que las agenciaban, el pintor le dio fuerza a otros elementos, cuyo reconocimiento no dependía de una condición sensorial, sino que se articulaba con otros componentes más sublimes y trascendentes.

No obstante, de acuerdo con las palabras del artista, el óleo es una técnica mixta que, en su caso, implicó una relación con las otras técnicas como lápices de colores, acuarela y acrílico, con el fin de generar ciertas texturas y apariencias propias de la pintura. De algún modo, esta técnica fue una especie de síntesis de otras formas creativas; además, al ser el último grupo de pinturas en realizar, permitió la recuperación de colores, formas y elementos, algunos de los cuales ya se habían presentado en las anteriores técnicas. Así, el artista empezó con los lápices de colores, de forma lenta y pausada, para elaborar los retratos de los rostros; posteriormente siguió con las acuarelas, para dar un acercamiento a los paisajes; y, luego de esto, acudió a los óleos y lugar a una irrupción de símbolos, formas y posibilidades creativas.

Para culminar esta reconstrucción de la memoria metodológica, es conveniente aclarar cómo llevamos a cabo la última parte del trabajo investigativo, luego de la escritura de los perfiles de historia de vida y de las pinturas. Dado que los campesinos, que hacían parte de aquella red dedicada al cuidado de la salud, no se conocían, decidimos llevar a cabo un encuentro de todos ellos, en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Para cumplir con este propósito, gracias a una sinergia entre la Dirección Académica, la Biblioteca Efe Gómez, la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Sede, pudimos llevar a cabo una exposi-

ción de las veinticuatro pinturas elaboradas en el contexto de la pesquisa y, además, invitar a todos los participantes a un conversatorio, que tuvo lugar el día sábado 17 de febrero de 2018, alrededor de las pinturas exhibidas. Esta actividad favoreció el encuentro y el conocimiento de los campesinos; del mismo modo, fue un espacio para hacerles una devolución frente a sus aportes al desarrollo de la investigación; y, por último, permitió la vinculación de personas de la comunidad académica de la Universidad y de otras externas, para conversar con estos guardianes de la salud acerca de sus propios trayectos formativos, saberes y prácticas alrededor de las formas para cuidar la vida.

En este conversatorio, los participantes de la investigación enfatizaron en aquellos acontecimientos de su biografía sanadora, que fueron importantes para su devenir en artesanos de la salud. Al mismo tiempo, gracias a la posibilidad de la palabra, pudimos comprender que, a pesar de las distancias, entre las comunidades campesinas se mantienen determinadas formas de atención a la salud, que mantienen su correspondencia con la tierra, el agua, el aire, el sol y las divinidades, formas todas que nos hablan de una relación diferente con aquellos seres que nos rodean, incluso con la vida y con la muerte.

Lo dicho hasta el momento nos lleva a insistir en algo que afirmamos en páginas precedentes, esto es que nuestra forma de entender la metodología estuvo más asociada con el avance por una ruta rica en formas y relieves, y no tanto con el seguimiento de instrucciones o procedimientos previamente establecidos. La ruta transitada fue generosa en aprendizajes y estos nos permitió transformar las formas de mirar, hablar, investigar y escribir, por esta razón, comenzamos este texto recurriendo a las palabras de Roberto Juarroz (1991), pues reconocemos que es hora de comenzar a fundar un nuevo mundo, un mundo en el que los sujetos, los saberes y las prácticas establezcan otras relaciones y otras formas de hablar y de comprender lo humano.

## Unas palabras finales: la inminencia del cierre

Optar por el desarrollo de metodologías biográficas y narrativas, en cualquiera de las esferas sociales, será siempre un llamado a la resistencia frente a los regímenes que pretenden regular y homogenizar las voluntades, las subjetividades y las formas de enunciación. Hoy en día, las ciencias, con el pretexto de objetivar y hacer neutral y transparente al conocimiento, someten a rigurosos procedimientos de asepsia el trabajo con sujetos y comunidades, de tal suerte, los investigadores renuncian incluso a su propia voz e instauran unos dispositivos de saber y de poder, para reducir a determinados códigos y nomenclaturas a los participantes de las investigaciones y a los testimonios que éstos aportan para el tejido de saberes.

De aquí la necesidad de adelantar trabajos en los que sea posible devolver la voz a los sujetos que, históricamente, han quedado por fuera de los circuitos de conocimiento del mundo ilustrado. Y, como vimos en las anteriores páginas, éste fue uno de los propósitos de la investigación doctoral *Artesanos de la salud y prácticas para el cuidado de la vida: una aproximación a la medicina tradicional en el Norte de Antioquia* (MÚNERA GÓMEZ, 2019). Gracias a este ejercicio de pesquisa fue posible ingresar a universos simbólicos en los que el diálogo entre trayectorias, saberes y prácticas campesinas para cuidar la vida se agenció de forma permanente.

En el ámbito de las ciencias humanas y sociales, es importante retornar a aquellos sujetos que hacen parte de las culturas populares y que tienen saberes que reflejan una construcción histórica de largo aliento. Así como nuestro pensamiento occidental cuenta con los aportes de innumerables pensadores, científicos y académicos, el mundo de la vida también se integra con la vida y el hacer de muchos sujetos que, de forma anónima, aportan saberes y prácticas, que resuelven situaciones concretas y que, sin lugar a dudas, mejoran la

calidad de vida de las comunidades en ámbitos sociales, culturales, ambientales, educativos y, como el caso de la pesquisa de la que damos cuenta aquí, de la salud.

Le corresponde pues a la academia y al sistema mismo escolar retornar a aquellas formaciones humanas que agencian modos concretos de ser, estar y convivir. Este es quizá, el principal aporte de los enfoques y las metodologías biográficas y narrativas, que nos animan a mantener la esperanza y a reconocernos integrados a un todo gracias a la posibilidad de narrar y de tejer pequeñas historias que configuran el gran lienzo que nos hace humanos.

## REFERENCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografía y observación participante en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2012.

ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico**. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

BAJTIN, Mijailovich. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI Editores, 1998.

BRUNER, Jerome Seymour. **Realidad mental y mundos posibles**: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa, 1998.

BUENAVENTURA, Nicolás. "Palabras". *En*: MAYA, Tita. **Cuentos y pasatiempos**. Bogotá: Secretos para Contar, 2007.

CAVAFIS, Constantinos. **Poesía completa**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

CEBALLOS GÓMEZ, Diana Luz. **"Quyen tal hace que tal pague"**. Sociedad y prácticas mágicas en el Nuevo Reino de Granada. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2002.

CHARTIER, Roger. **El mundo como representación**. Estudios sobre historia cultural. Barcelona: Gedisa, 2005.

CHASE, Susan E. Investigación narrativa: multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. *En*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (coord.). **Métodos de recolección y análisis de datos**. Manual de investigación cualitativa volumen IV. Barcelona: Gedisa, 2015. p. 58-112.

DE CERTEAU, Michel. **La invención de lo cotidiano**. Tomo I. Las artes del hacer. México, D.F.: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000.

ESCOBAR VILLEGAS, Juan Camilo. La historia de Antioquia, entre lo real y lo imaginario. Un acercamiento a la versión de las élites intelectuales del siglo XIX. **Revista Universidad Eafit**, v. 40, n. 134, p. 51-79, | abr./jun. 2004.

FALS BORDA, Orlando. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1979.

FALS BORDA, Orlando. **Acción y conocimiento**: como romper el monopolio con investigación acción participativa. Santafé de Bogotá: CINEP, 1991.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo de Oro Editores/CLACSO, 2009.

FONTANA, Andrea; FREY, James. La entrevista. *En*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Ivonna (coord.). **Métodos de recolección y análisis de datos**. Barcelona: Gedisa, 2015. p. 140-202.

GALEANO, María Eumelia. **Estrategias de investigación social cualitativa**. El giro en la mirada. Medellín: La Carreta Editores, 2007.

GUHA, Ranahit. **Las voces de la historia y otros estudios subalternos**. Barcelona: Crítica, 2002.

JUARROZ, Roberto. **Poesía Vertical**. Madrid: Cátedra, 2012.

KRAUZE, Enrique. El club de los biógrafos. *En*: BAZANT, Mílada (coord.). **Biografía**: modelos, métodos y enfoques. México: El Colegio Mexiquense, 2013. p. 11-15.

LANGDON, Esther Jean. **La negociación de lo oculto**: chamanismo, medicina y familia entre los Siona del bajo Putumayo. Popayán: Universidad del Cauca, 2014.

MALLIMACI, Fortunato; GIMÉNEZ BÉLIVEAU, Verónica. Historia de vida y métodos biográficos. *En*: VASILACHIS DE GIALDANO, Irene (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 175-212.

MARTÍNEZ MIGUELEZ, Miguel. **Ciencia y arte en la metodología cualitativa**. México: Trillas, 2006.

MÚNERA GÓMEZ, Mauricio. **Artesanos de la salud y prácticas para el cuidado de la vida**: aproximaciones a la medicina tradicional en el Norte de Antioquia. 2019. Tesis (Doctorado en Ciencias

Humanas y Sociales) – Universidad Nacional de Colombia, Medellín, 2019.

PERDIGUERO-GIL, Enrique. Una reflexión sobre el pluralismo médico. *En*: JUÁREZ, Gerardo Fernández (coord.). **Salud e interculturalidad en América Latina**. Antropología de la salud y crítica intercultural. Quito: ABYA-YALA, 2006.

PORTELA, Hugo. Epistemes-otras: un desafío para la salud pública en Colombia. *En*: LANGDON, Esther; CARDOSO, Marina (org.). **Saúde indígena**. Políticas comparadas na América Latina. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 145-168.

TEDLOCK, Barbara. La observación de la participa-

ción y el surgimiento de la etnografía pública. *En*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Ivonna (coord.). **Las estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2013. p. 198-227.

TEKPANKALLI, Aurelio. **Una voz para los hijos de la tierra**. Tradición oral del Camino Rojo. Chicago, P.S.: Graphics, 1996.

TEKPANKALLI, Aurelio. **El regreso al camino de mis antepasados**. Morelia: Impresos Hurtado, 2005.

*Recebido em: 12/08/2019*

*Aprovado em: 12/11/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# DE LA ORGANIZACIÓN A LA CULTURA ESCOLAR ABORDAJE COMPLEJO Y DESAFÍOS PARA PENSAR LA GESTIÓN EN CLAVE ANTROPOLÓGICA

Alexander Medina Rojas\*

<https://orcid.org/0000-0001-8024-0052>

Ricardo Castaño Gaviria (IE/UFMT)\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-6019-7998>

## RESUMEN

Este artículo es resultado parcial del proceso de conceptualización de la investigación doctoral denominada *Elementos que constituyen la cultura escolar en un contexto rural*. Se exploran las relaciones teóricas y epistemológicas entre la *organización escolar* y la *cultura escolar*, el papel del gestor educativo en una perspectiva crítica de la gestión educativa. Asimismo, se abordan componentes del currículo, la formación y el contexto cultural, para proponer una alternativa con elementos que permitan emprender acciones que aborde la gestión con otra mirada.

**Palabras clave:** Cultura escolar. Organización escolar. Gestión educativa.

## ABSTRACT

### FROM SCHOOL ORGANIZATION TO SCHOOL CULTURE COMPLEX APPROACH AND CHALLENGES TO THINK EDUCATION IN ANTHROPOLOGICAL KEY

This paper is the partial result of the conceptualization exercise of the doctoral research called Elements that constitute the school culture in a rural context. The theoretical and epistemological relationships between school organization, school culture and the role of the educational manager in a critical perspective of education are explored. Likewise, curriculum, training and context components are approached to propose an alternative with elements that allow undertaking actions that address educational management with another look.

**Keywords:** School culture. School organization. Education management.

\* Magister en enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad San Buenaventura-Medellín-Colombia. E-mail: [alex.medina.rojas@gmail.com](mailto:alex.medina.rojas@gmail.com)

\*\* Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Matogrosso (UFMT). Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro dos grupos de investigação: Antropologia Pedagógica e Histórica. *Formaph*, da Universidade de Antioquia, e Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Formação Docente, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (IE/UFMT). E-mail: [rcastanog@gmail.com](mailto:rcastanog@gmail.com)

## RESUMO

### DA ORGANIZAÇÃO À CULTURA ESCOLAR: ABORDAGEM COMPLEXA E DESAFIOS PARA PENSAR A GESTÃO EM CHAVE ANTROPOLÓGICA

Este artigo é o resultado parcial do processo de conceituação da pesquisa de doutorado denominada *Elementos que constituem a cultura escolar em um contexto rural*. São exploradas as relações teóricas e epistemológicas entre *organização escolar* e *cultura escolar*, o papel do gestor em uma perspectiva crítica da gestão educacional. Da mesma forma, componentes do currículo, da formação e o contexto cultural são abordados para propor uma alternativa com elementos que permitam realizar ações que abordem a gestão com outro olhar.

**Palavras-chave:** Cultura escolar. Organização escolar. Gestão educacional.

## Introducción

Pretendemos en este artículo dar cuenta de una relación que ya hace varias décadas se viene tejiendo en el campo de estudios de la antropología contemporánea, ésta es, entre la denominada *cultura escolar* y la reflexión pedagógica centrada en el contexto de producción cultural de los espacios educativos. La Cultura Escolar como campo de estudios, no remite también al reconocimiento de la escuela que se nos plantea en términos de organización social, atravesada por varias funciones y demandas. Aquí propondremos reflexiones de orden epistemológico que nos permitan ver las características del trabajo antropológico en los contextos educativos específicamente el papel del gestor educativo.

La identificación de escuela como espacio social de producción y reproducción cultural permitió la emergencia de las temáticas del currículo en diferentes contextos de la formación, evidenció los conflictos en la vida cotidiana, las tensiones y paradojas que se expresan en un campo antes concebido solo como disciplinamiento y reproducción.

El momento histórico en el cual vivimos, nos invita a dar una mirada diferente a las diversas problemáticas que se tienen en la escuela. Así, surgen propuestas epistemológicas que invita a tomar una posición que parte de la diversidad, pluralidad de conocimientos y múltiples criterios ante las diferentes formas de ver la vida y

la sociedad (SANTOS, 2009). Los aportes desde las epistemologías emergentes y pedagógicas latinoamericanas ofrecen una posición, que desde la perspectiva crítica reflexione sobre la gestión educativa y en especial por la cultura escolar en la implementación del currículo. Partiendo del principio que las organizaciones educativas poseen diferentes tipos de culturas que condicionan las formas del desarrollo del currículo (PÉREZ, 2004).

Pretendemos reflexionar acerca de los elementos conceptuales primordiales y las tareas que se deben realizar para iniciar un cambio de cultura institucional, en especial, relacionado a la formación de estudiantes de educación básica primaria y secundaria, formación que debe trascender a los docentes orientados desde el liderazgo del directivo docente.

### La Organización escolar como proceso antropológico en la sociedad del conocimiento

El reto que se plantea en la sociedad del conocimiento debe partir de dar respuesta a una pregunta que seguramente muchos ya se han planteado: ¿Qué experiencias o estrategias de formación vale la pena proporcionar en nuestras instituciones educativas?, para dar respuesta, Contreras (2010, p. 564) nos

propone romper tres elementos por los cuales la escuela está permeada, estos son: “una organización escolar (la escuela graduada), una categoría institucional (el currículum como orden y secuencia en la enseñanza y el aprendizaje) y una pedagogía (la enseñanza como acción de instruir)”, paradójicamente y desde la experiencia se puede encontrar con una resistencia al cambio, y es que son las personas que actúan en este contexto: padres de familia, docentes y estudiantes, los principales resistentes a los cambios.

No es suficiente tener visión pedagógica, si la estructura institucional está reclamando en su lógica interna secuenciación, orden de aprendizaje, homogeneidad e igualdad de resultados. Esto explica por qué propuestas bienintencionadas de modificación pedagógica acaban siendo otra vez absorbidas por la tradición. (CONTRERAS, 2010, p. 564).

Seguramente cada una de las personas que hacen parte de esta red tiene el temor al cambio, a pesar de saber y ser conscientes que el cambio es necesario, repensar y ver la escuela con otra mirada es fundamental para educar en esta sociedad del conocimiento. Es así como la organización escolar requiere una mayor apertura, así como diversas estrategias y espacios educativos que se puedan dar. En consecuencia, esto supone un abandono de las formas de administración o liderazgo que se mueven con la lógica de la regulación, generalización y homogeneización de los espacios escolares (CONTRERAS, 2010). Así, el directivo debe realizar una gestión que permita armonizar las relaciones de cada uno de los actores que permita la apertura de espacios de creatividad y con una posición crítica que abra el debate de lo que debe y puede llegar a ser la escuela. Toda vez, que la escuela es un espacio para:

[...] idear y llevar a cabo una propuesta educativa que atienda a lo que se entiende como nuclear de un espacio educativo: cuidar lo más propio de cada niño y cada niña y a la vez preguntarse por los ambientes, relaciones y experiencias que puedan ayudar a que cada uno, cada una, pueda prosperar, pueda desarrollar sus recursos. Son apuestas por vivir con los niños y niñas, acompañándolas en sus peripecias vitales, ofre-

ciéndoles nuevas posibilidades. (CONTRERAS, 2010, p. 553).

Es así, que la forma como se da la organización escolar hace que en la comunidad se instaure una cultura, donde cada miembro de esta, con sus acciones, garantice la permanencia de formas sociales y culturales que superen la mera visión administrativa.

## Elementos que configuran la cultura dentro de la organización escolar

El pensador Morin (2011, p. 148) propone que: “deberíamos sustituir el sistema actual por un nuevo sistema educativo basado en la relación entre las cosas, radicalmente diferente, así, del actual. Dicho sistema permitiría fomentar la capacidad de la mente para pensar los problemas individuales y colectivos en su complejidad”. Para sustituir el sistema se hace necesario un cambio de pensamiento, pero a la vez un liderazgo, entendido este como, el uso de la influencia para persuadir, para modificar o para hacer que los demás sigan a una persona (CANTÓN; PINO, 2014). Este liderazgo tendría la compleja tarea, por medio de la formación, de intentar lograr esa cultura que cambie lo que hoy en día es la concepción de escuela.

De esta manera la organización escolar inmersa en la comunidad educativa puede ser vista como un sistema que produce cualidades desconocidas en las relaciones que se tejen en esta, así: “la organización de un todo produce cualidades o propiedades nuevas en relación con las partes consideradas de forma aislada” (MORÍN, 2002, p. 98). Estas propiedades emergen de forma natural y dinámica de acuerdo con los intereses y valores que se logran movilizar en cada uno de los integrantes de la institución educativa.

De esta manera, el proceso de formación de los maestros no termina en la universidad, no es tarea única de las facultades, este proceso debe continuar, ya que se podrían formar

nuevas generaciones de educadores que recuperasen para su profesión el sentido crítico. Dentro de las relaciones maestro–estudiante, se debe hacer énfasis en el cambio, en especial del currículo y otras formas de enseñar:

Es fundamental enseñar comprensión humana, que por sí sola permite cultivar la solidaridad y la fraternidad. La comprensión humana nos posibilita concebir al mismo tiempo nuestra identidad y nuestras diferencias respecto de los demás y reconocer su complejidad antes que reducirla a un único carácter. Promover una enseñanza que aborde los problemas de civilización que afectan a nuestra vida cotidiana: la situación de la familia, la cultura juvenil, la vida urbana, las relaciones ciudad-campo, la educación sobre el consumo, el ocio, los medios de comunicación, el ejercicio activo de las libertades democráticas. (HESSEL; MORÍN, 2012, p. 27).

Como la enseñanza es relacional por naturaleza, la calidad de las relaciones entre maestros y estudiantes, es decir, el ambiente de aula, tiene un impacto considerable en las dificultades y el éxito de unos y otros. Está demostrado, por los diversos estudios de calidad educativa que allí donde el ambiente es bueno, el aprendizaje también lo es. Es aquí donde aparecen los procesos autorreguladores (MORÍN, 2002). El llamado a realizar esta regulación es el maestro, de ahí la importancia de la formación, no solo para el estudiante, también para el maestro, sus maneras de abordar las situaciones son evidencias de la cultura individual y colectiva, dado que “la sociedad está presente en cada individuo como un todo a través del lenguaje, la cultura, las normas” (MORÍN, 2002, p. 99).

## 1.1 La organización escolar como estructura de la cultura

Paradójicamente el principio de auto-eco-organización, término propuesto por Morín (2002) es específicamente válido para todos los miembros de la comunidad educativa que desarrollan su autonomía en dependencia de su cultura, y para las sociedades que se desarrollan en dependencia de su entorno. Para

ilustrar esto a través de un ejemplo, se podría pensar en organizar una actividad dentro de una institución educativa, una actividad donde se involucren padres de familia, docentes y estudiantes. El directivo docente propone la realización en pro de los estudiantes, pero no todos participan de la actividad, se encuentra con diferentes obstáculos por parte de los actores en la realización de la actividad. En este caso no se logra vincular la totalidad de los miembros, quizá por una situación relacional. De ahí la importancia de lograr un pensamiento vinculante como lo propone Morín (2002, p. 102):

[...] un modo de pensar capaz de vincular y solidarizar conocimientos disjuntos es capaz de prolongarse en una ética del vínculo y de la solidaridad entre humanos. Un pensamiento capaz de no estar encerrado en lo local y lo particular sino concebir los conjuntos sería capaz de favorecer el sentido de la responsabilidad y el de la ciudadanía.

Una manera de lograr cambios, es favorecer aspectos de formación en valores, actitudes y habilidades sociales necesarias para facilitar la integración crítica de los estudiantes en la sociedad. Estos aspectos permean una concepción de enseñanza y aprendizaje, aunque para todo se requiere voluntad, en especial para aprender.

La voluntad de aprender de cada encuentro no significa que ese aprendizaje será fácil o siempre posible. Entenderse a uno mismo y a otros, rara vez está garantizado y en cualquier caso siempre es incompleto. Pero ese interés supone que no existen muros impermeables que impidan que la gente goce de una cercanía que preserve la singularidad y de una distancia que nos acerque. La gente puede aprender a discernir los valores que están en juego en diferentes modos de vida (cf. Mei-lin Ng, 2006), así como aprender de las formas a menudo bastante dispares que tiene la gente de sostener sus valores, incluso cuando son compartidos. (HANSEN, 2014, p. 121).

Aunque se tiene algunos aspectos para analizar la cultura dentro de una organización, dinámica y compleja a la vez, estos elementos deben analizarse con mayor detalle ya que la

idea que el directivo docente puede modelar la cultura, por ejemplo, en el aspecto del aprendizaje no puede darse hasta que no se realice una integración de todos los aspectos que mueven la gestión.

## 1.2 La paradoja del directivo docente: estructura – cultura

Se necesita que el directivo docente como líder pedagógico de la institución, según Deal y Peterson (2009), se convierta en un administrador de la cultura y un guardián de la estructura. Pero hay que tener cuidado con este argumento. Quizá por pretender tener instituciones que sean más humanas, es demasiado fácil pasar por alto la importancia de tener una organización educativa clara en su estructura y en los procesos que hoy por hoy se debe responder ante las autoridades educativas. Por lo tanto, el objetivo debe ser lograr un equilibrio entre lo racional o estructural y entre lo intersubjetivo y cultural.

El pensamiento dualista gobierna el mundo moderno, nos invita a ver las partes como segmentos antagónicos y no como ideas que se complementan. Por lo tanto, pensar que la escuela está lleno de paradojas, al respecto Najmanovich (2008, p. 13) argumenta que: “Las paradojas nos convidan a cuestionarnos nuestras creencias, paradigmas y teorías de una manera radical: inventan nuevas dimensiones que nos lleven a construir paisajes cognitivos diferentes en los cuales la presencia de las paradojas no entraña dificultad alguna”, así que lograr el equilibrio entre lo racional-estructural y entre lo intersubjetivo-cultural, desde el rol del gestor educativo, en este caso, es una de las tareas desde la gestión en clave antropológica. Najmanovich (2008, p. 10) resalta que: “Las paradojas muestran algo irracional pero de un modo perfectamente racional. En ellas la forma y el contenido se sacan chispas mutuamente: no puede eludirse su interconexión”.

La cultura escolar es un tema que se ha venido abordando en el campo de la investi-

gación educativa (ELÍAS, 2015). Los estudios realizados por diferentes autores muestran una diferencia desde lo conceptual y lo metodológico. Sin embargo, hasta el momento no hay una unidad de criterio en la forma de abordar la cultura escolar. Esto se puede presentar porque la cultura comprende elementos profundos que son difíciles de identificar, como normas y valores, así como características más visibles como rituales y ceremonias.

La noción de cultura escolar está lejos de ser nueva. En 1932, el sociólogo educativo Willard Waller argumentó que cada escuela tiene una cultura propia, con un conjunto de rituales, costumbres y un código moral que configura el comportamiento y las relaciones dentro de ella (DEAL; PETERSON, 2009, p. 8). Por lo anterior, los miembros de una comunidad educativa: directivos, docentes, padres de familia y estudiantes; una vez puestos en contextos de manera, conscientes o inconscientemente, comienzan a interpretar aquello que no se encuentra escrito. Maslowski (2001, p. 9) define la cultura escolar como: “los supuestos, normas y valores básicos, y los artefactos culturales que comparten los miembros de la escuela, que influyen en su funcionamiento en la escuela”. Esta definición se refiere a una serie de elementos culturales, es decir, supuestos, normas y valores básicos, y artefactos culturales, y un número de aspectos culturales, como por ejemplo su naturaleza compartida y su influencia en el comportamiento. Como elementos claves de la cultura escolar Deal y Peterson (2009) nos enumera: el sentido compartido de la misión y la visión institucional; las normas, valores y creencias; rituales, tradiciones y ceremonias; historia e historias; personas y relaciones; elementos y símbolos. Así, la cultura escolar está compuesta de reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes. La cultura escolar está conformada por un repertorio

de imágenes, mapas o artefactos que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas, rutinas, deseos y connotaciones emotivas (PÉREZ, 2008). Según Peterson y Deal (2009) actualmente, el término Cultura denota aquellos elementos complejos como son los valores, las tradiciones, el lenguaje, los propósitos que existen en una escuela. Engloba también las reglas y creencias no escritas, la combinación de rituales y tradiciones, la serie de símbolos y producciones, el lenguaje especial y las formas de expresarse del personal y los alumnos, las expectativas para el cambio y el aprendizaje que privan en el mundo de las mismas.

La cultura escolar es el conocimiento adquirido que utilizan los diferentes actores de la escuela para interpretar experiencias y generar conductas dentro de la institución educativa; su caracterización e interpretación resulta de gran utilidad porque, aunque no proporciona guiones detallados de manejo e interpretación de situaciones, provee principios para interpretarlas y responder a ellas (GARCÍA-ZÁRATE, 2013). La cultura está embebida en una red cultural informal. Los miembros que hacen parte de la institución educativa, a menudo, asumen roles en esa red.

## Mirar con dos ojos la escuela

Lo que ocurre en la escuela invita a los actores de la comunidad educativa a ver cada hecho de cada día a través de dos lentes, cada uno de ellos debe permitir identificar entre lo técnico y lo cultural. Por lo anterior, el líder educativo y a través de sus acciones, debe ser capaz de equilibrar y combinar la lógica y el arte. Al hacerlo, ayuda a crear escuelas, con su formación de cultura, técnicamente sólida y simbólicamente adaptada. Para ello se requiere pararse entendiendo la complejidad, “como un enfoque dinámico e interactivo que implica un cambio en el tratamiento global del conocimiento y nos exige renunciar a la noción de un mundo exterior independiente y a una mirada que pueda abarcarlo completamente”

(NAJMANOVICH, 2008, p. 27). Por lo anterior, lo dinámico y las diversas redes que se presentan en las escuelas, el enfoque complejo nos da oportunidad de dejar a un lado el pensamiento polarizado y dualista y al respecto nos ofrece:

Los abordajes de la complejidad nos dan la oportunidad de expandir y transformar, o más aún, reinventar el juego del conocimiento. Desde estos enfoques es posible considerar y aprovechar el modo en que las distintas áreas del saber y el quehacer humanos se afectan de múltiples formas fertilizándose mutuamente. Pensar ‘en red’ implica ante todo la posibilidad de tener en cuenta el alto grado de interconexión de los fenómenos y establecer itinerarios de conocimiento tomando en cuenta las diversas formas de experiencia humana y sus múltiples articulaciones. (NAJMANOVICH, 2008, grifo del autor, p. 150).

Así, una de las principales características que tiene la complejidad, según Najmanovich (2008, p. 21) es la dinámica vincular definida como: “la fuente de donde manan tanto los elementos como las relaciones, es a través de ella que emergen los sistemas complejos, que son siempre unidades heterogéneas en intercambio permanente con un contexto activo”. Bajo esta premisa y tratando la escuela como un sistema complejo, activo y dinámico con redes que tejen relaciones bajo supuestos valores propios de la cultura, el directivo docente, debe poner la mirada de tal manera que pueda lograr en la escuela esa relación antagónica pero complementaria de la técnico y lo intersubjetivo y particular.

Como se señaló anteriormente, las instituciones educativas son organizaciones que presentan desafíos que exigen, dentro de la dinámica e incertidumbre, tomar decisiones que se ven afectadas por la cultura escolar que está inmersa en esta. Los conflictos y dilemas son desafíos con los que se confrontan los diferentes actores de la comunidad educativa, por ejemplo: el directivo con los maestros, los padres de familia, con los administrativos y con los estudiantes. Algunas de las paradojas que ayudan a formar una cultura escolar dependen,

en gran parte, de las acciones del directivo docente. En el libro *Shaping School Culture. Pitfalls, paradoxes & promises* de Deal y Peterson (2009), recomiendan algunos aspectos los cuales, dentro de lo paradójico, contribuyen a la formación de una cultura escolar los cuales se resumen a continuación:

- a) No se trabaja por estímulos pero es necesario recompensar a las personas:  
Los maestros y maestras así como el personal administrativo y de servicios generales encuentran mayor significado al recibir estímulos cuando permiten, con sus acciones, que los estudiantes aprendan y crezcan como personas. Es cierto que los maestros trabajan por vocación, e inmersos dentro del contexto educativo deben asumir los valores institucionales que se promueven en la escuela, pero un factor que favorece la cultura e impulsa el trabajo de sus miembros es el reconocimiento de sus logros.
- b) El currículo siempre debe ser revisado:  
La planificación es importante para generar motivación al cambio curricular. A medida que el caos y la incertidumbre se presenta las situaciones temporales deben cambiar, por lo tanto la planeación debe evolucionar, por lo tanto debe haber flexibilidad que aporte a la estabilidad y, como última medida, producir una cultura entorno al trabajo más desafiante. El cambio es necesario, por lo tanto, se debe encontrar un equilibrio entre la estabilidad y el cambio constante, eso permite que la comunidad educativa tenga los pies en la tierra estando alerta a lo que la dinámica nos presenta.
- c) La educación debe abordarse seriamente pero debe ser divertida:  
La escolarización sigue siendo uno de los esfuerzos más importantes y serios de cualquier sociedad. Pero la seriedad debe ser contrarrestada con pasión, diversión y alegría. El trabajo duro y la

dedicación pueden y deben combinarse con historias, rituales, memorias cómicas y divertidas.

- d) Coordinación con las autoridades educativas:  
La coordinación con las autoridades educativas como Ministerio de Educación y Secretarías de Educación no siempre es viable. Las Instituciones Educativas se han vuelto complejas, las diferentes actividades a las que se deben responder, un sin número de proyectos que deben estar presentes los planes decenales de educación, los indicadores de gestión de las diferentes administraciones sumándole los procesos internos de comités, horarios, proyectos institucionales, entre otros. Pueden ocasionar un caos que produzca conflicto y desarticulación. Seguir las directivas pero al mismo tiempo ser insubordinado. No es convertirse en un rebelde que conduzca a tener malas relaciones con las entidades externas, pero si saber discernir, dentro de la dinámica de cada contexto que puede satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes. Encontrar la combinación correcta de “subordinado - independiente” es un requisito que puede contribuir a formación positiva de la cultura escolar.
- e) No ignorar los resultados de las pruebas externas pero no dejarse consumir por ellos:  
Los puntajes de los exámenes son la única medida verdadera del resultado educativo, es una afirmación que para el administrador educativo en única y verdadera. Pero, utilizar los puntajes de las pruebas como una de las tantas medidas valiosas no se puede descartar. A pesar que los resultados importantes en educación siguen siendo ignorados por las leyes actuales. Es fundamental mostrar qué tan bien se está desempeñando la escuela en los indicadores de

aprendizaje. Pero el reto está en buscar, desarrollar e incorporar otras formas de evaluar otros aspectos intangibles inmersos en los diferentes valores que dentro de una cultura se encuentra en los contextos. No ignorar el desempeño obtenido de las pruebas externas, pero no se dejarse consumir por ellos. Todos los recursos no pueden destinarse a una única necesidad. El objetivo es encontrar un sentido compartido de equidad y calidad.

- f) No es lograr cambios demasiado rápido pero si es cambiar rápido para hacer la diferencia:

La formación de una buena cultura crea cambios en los patrones y prácticas educativas que favorecen la institución educativa. La fusión de liderazgo – gestión requiere, quizá, un equilibrio entre acción y reflexión o tomar riesgos – precaución. “Saltar antes de mirar hace que los planes salgan mal; mirar demasiado antes de saltar crea parálisis que impide que se tomen decisiones”, el secreto puede estar en encontrar la armonía a través de la acción reflexiva y la reflexión activa.

- g) Delegar o hacer:

Compartir o distribuir el liderazgo es uno de los principales dilemas de las instituciones educativas. El directivo debe estar dispuesto a estar al frente para hacer las cosas bien, pero debe tener fe en el liderazgo de los demás.

Los líderes dentro de las instituciones educativas, aquellos que tienen la tarea diaria de orientar cada uno de los procesos de gestión, deben observar el día a día; dado que, además de las paradojas ya mencionadas, quizá existan muchas más paradojas, estás que persigue al directivo cada minuto del día a día. No es fácil alcanzar un punto medio viable entre las dualidades técnicas y simbólicas del trabajo de los directivos. De ahí la capacidad a desarrollar la mirada con dos ojos para poder

entrelazar cada uno de los roles dentro de una cultura escolar. Najmanovich (2008, p. 150) reflexiona acerca de pensar el mundo en términos de redes poéticas, pensadas, “como aquellas capaces de producir y crear en y a través de interacciones transformadoras”, y más cuando se enfrenta a una serie de metas u objetivos institucionales inmersos dentro diversos valores culturales inmersos dentro de las redes que se van configurando dentro de las instituciones educativas. Por lo tanto es necesario atender los problemas que suelen estar en primer plano, bien sea desde el campo técnico – estructural como el relacionado con lo humano – simbólico, esto nos puede conducir a generar conocimiento entendido como configuración que surge de la interacción multidimensional, no como un producto rígido y externo cristalizado en una teoría, sino como en una actividad en constante evolución (NAJMANOVICH, 2008).

## Una cultura escolar entre la globalización y la educación popular

El punto de partida para analizar los cambios sociales y educativos, se dan en el marco de la globalización y el neoliberalismo, propios de los países anglosajones y occidentales. Este discurso, fuertemente marcados por políticas económicas, promovidos por los mercados y los gobiernos, priorizan el espacio económico sobre el espacio político.

Allí están los procesos de socialización con su múltiple institucionalidad: estado, familia, religión, escuela, medios masivos de comunicación, organizando el mundo desde esa mirada. No en vano al interior de ellos ese ejercicio homogeneizador se repite, por ejemplo, en la escuela, el currículo, los estándares, las competencias, y para ello la globalización capitalista y neoliberal como la única manera de ser y estar en el mundo termina construyendo una matriz transnacionalizada (a nivel político, social, económico, comercial, financiero) bajo el cual se produce el nuevo control. (MEJÍA JIMÉNEZ, 2014, p. 15).

Entendiendo que el espacio político nos permite lograr transformaciones reales en la escuela desde lo pedagógico. Es así, que los cambios estructurales en un sistema educativo obedecen a una normativa que orienta las prácticas a un estándar general universal. En consecuencia, se imposibilita estructurar líneas socioculturales en la educación. Al contrario, estas emergen a partir de buenas prácticas flexibles que se dan dentro de algunos contextos educativos (GUZMÁN UTRERAS, 2015).

Cuando se analizan los efectos de este, sobre los contextos educativos, García Ruiz (2011) señala cuatro elementos principales: globalización de las políticas educativas centradas en reducción de gasto y la privatización; introducción de factores economicistas en la misión de la educación y en las funciones que cumple en la sociedad. Convergencia estructural de los sistemas educativos, tendente a consolidar una etapa larga de formación básica que incorpore la enseñanza secundaria elemental. Junto a ello, aparente atención preferente a la educación técnica, tecnológica o universitaria en la formación de una mano de obra cualificada, en detrimento de dicha formación en la educación básica; finalmente, el incremento del control sobre el currículo y la evaluación, convergencia curricular en materias como lengua inglesa e informática, y énfasis en el currículo en materias como ciencias y matemáticas. Lo anterior conduce a los diferentes actores inmersos en los contextos educativos a pretender dar resultados a costas de aquello que se impone, sin embargo, hay quienes a partir de esta lectura crítica prefieren no seguir dichas políticas e intentar, desde la educación y la formación, buscar alternativas que den identidad a nuestros contextos culturales, sociales y políticos.

Ante este panorama, la Educación popular se presenta como una alternativa para crear un modelo pedagógico-político, que emerge dentro del contexto latinoamericano, a partir de las particularidades de las sociedades sudamericanas; la educación popular pretende crear un proyecto desde el sur para proponer una

manera distinta de comprender la situación actual latinoamericana alejada de las clásicas explicaciones eurocentristas. Es así, que esta propuesta educativa orienta los sentidos de la sociedad, pretende establecer un saber de frontera para dialogar con propuestas que se realizan en otras latitudes del Sur y de ese Norte-sur crítico para construir apuestas, identidades y sentidos de futuro desde nuestro quehacer y configurar un movimiento emancipatorio con múltiples particularidades y especificidades (MEJÍA JIMÉNEZ, 2015).

### 1.3 Cultura escolar y educación popular dentro de un contexto estandarizado

Las posiciones reduccionistas o simplistas que trae consigo la ciencia moderna y las reformas educativas promovidas desde la política en favor de la economía, llevan al gestor educativo o directivo docente a tomar decisiones que terminan afectando la cultura escolar dentro de las instituciones educativas. El camino más fácil y cómodo es cumplir con las directrices en resultados que eleven la “calidad” de acuerdo a los parámetros pedidos por las autoridades institucionales. El otro camino es, desde el contexto, comprender como se relacionan las personas que intervienen en el proceso educativo. Bolívar hace referencia a la categoría de cultura y en palabras de Guzmán Utreras (2015, p. 9) indica que:

La cultura no se define conceptual ni pragmáticamente como algo alejado de la historia, de la construcción social ni de su contexto; por el contrario, es un concepto histórico, contingente y en constante construcción dinámica, que evoluciona y se modifica a pesar de que en ocasiones parezca tener cierta estabilidad; transmitiéndose por medio de elementos formales y definidos por la misma cultura dominante, la cual le otorga sentido y significado.

Tomando como referencia esta definición de cultura, podremos aproximarnos a la *cultura escolar* como objeto principal de interés con-

siderando para ello que: “implica entenderla como un contexto donde se movilizan los sujetos pedagógicos. Resulta necesario comprender el carácter dinámico de la organización escolar, con una realidad histórica, contingente y particular a través de la interacción entre sus miembros” (GUZMÁN UTRERAS, 2015, p. 8). En consecuencia no se puede pretender obtener unos resultados desconociendo la realidad cultural con que está cargado el contexto educativo.

Pues bien, Mejía Jiménez (2014) dice que la educación popular se llena de contenido a medida que las condiciones históricas y momentos específicos, por lo general en medio de una crisis, para dar respuesta a coyunturas en contextos particulares. De esta manera se construye de un acumulado de luchas para transformar la sociedad, dotando a los educadores críticos de una propuesta que reconoce el interés de grupos oprimidos y excluidos para construir sociedades más justas y más humanas. En consecuencia, no es posible desconocer el origen, las situaciones problemas o injusticias sufridas por los diferentes miembros de una comunidad educativa. Los desplazamientos, los rasgos interculturales, la migración, la pobreza, entre otros, serán elementos a tener en cuenta en las relaciones que se tejen, desconocer las condiciones históricas y pretender acogerse a unos estándares alejaría a la educación de su misión, como ejercicio político pedagógico. Mejía Jiménez (2014, p. 5), al respecto propone que:

[...] la educación popular en sus variados desarrollos, ha empujado una concepción en la cual no existe acción educativa y pedagógica sin contexto, y allí están presentes los diferentes elementos políticos, sociales, culturales, económicos sobre los cuales se construye la desigualdad, la exclusión, la segregación y las injusticias en nuestra sociedad, proponiendo condiciones y prácticas para transformar estas condiciones desde la educación, entendida ésta en sus múltiples dimensiones: formal, no formal e informal, bajo el supuesto de que el solo cambio educativo no transforma la sociedad, pero si aquél no cambia, tampoco lo hace la sociedad.

## 1.4 Gestión educativa en contexto: las relaciones como objeto de estudio

Lo anterior nos motiva a reflexionar en una intervención desde el ejercicio educativo cuyo punto de partida sea la realidad y una lectura crítica de ella, reconociendo que las desigualdades producidas socialmente deben ser enfrentadas y solucionadas de la misma manera. En el fondo se debe buscar intervenir la realidad sin pretender hacer de la cultura escolar algo aislado, inmune a las tensiones y contradicciones del mundo exterior y de las realidades históricas del momento (DOMINIQUE, 2012). Más claramente Guzmán Utreras (2015, p. 8), piensa la intervención educativa como un: “espacio pedagógico de cambio y transformación educacional no ligada a las normativas preferentemente rígidas del curriculum, sino más bien a lo que se le escapa y se considera como transversalidad, objetivos transversales o similares.” De esta manera, quizá, desligándose de las normativas y reconociendo las coyunturas contemporáneas se podría pensar en una aproximación a la educación popular – ruralidades – que

[...] propone un trabajo pedagógico que reconociendo los intereses de los grupos sociales empobrecidos política, económica y socialmente, los coloque en la sociedad para hacer real el aprendizaje situado en una perspectiva crítica y de reconocimiento de construir las condiciones para transformar esa condición. (MEJÍA JIMÉNEZ, 2014, p. 6).

Esto implica que la intervención de la situación toque a las personas y en especial su relación con el otro, dado que: “La educación popular reconoce que su escenario de acción está constituido por las relaciones de poder propias de esta sociedad, y en educación va más allá de verlo operando en la economía y el Estado o ser un simple proceso de reproducción.” (Mejía Jiménez, 2014, p. 6), es así, que la primera mirada hacia afuera debe buscar la independencia, y más desde el rol directivo

que orienta pedagógicamente la institución educativa.

El cambio cultural implica la transformación de la propia identidad profesional, por lo que no puede ser gestionada sino reconstruida (BOLÍVAR, 1996), ello invita a comprender como los diferentes actores que se relacionan dentro de las instituciones educativas: directivos, docentes, padres de familia y estudiantes; tejen sus relaciones dentro de los diferentes espacios pedagógicos, al respecto Mejía Jiménez (2014, p. 7) afirma que: “toda relación educativa es una mediación, en la cual esos diferentes saberes dialogan, se comparten, y se negocian como parte de su cultura, lo cual va a demandar tener la claridad de que quien enseña aprende y, de igual manera, quien aprende enseña.”. Por lo mismo, el maestro dentro del aula determina elementos que contribuyen a la mejora de los aspectos que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje:

Son los referentes a prácticas de educadores populares que construyen y trabajan procesos e instituciones como la familia, la escuela, constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas. Allí se dan dinámicas de interacción específica, logrando consolidar relaciones sociales transformadas en los diferentes roles que se presentan en esos diferentes espacios. (MEJÍA JIMÉNEZ, 2014, p. 9).

De alguna manera, relacionar estos dos conceptos nos aproxima a una mirada compleja, ubicando no solo al maestro si no al directivo entre el dialogo y la confrontación, que desde la complejidad se denomina el principio de complementariedad, es allí donde los maestros y maestras desde la divergencia puede contribuir dar forma, desde lo cultural, a cambios que formen una identidad dentro de la comunidad educativa.

Este hecho va a abrir un campo de reflexión más profundo, en cuanto nos coloca a los educadores populares desde las diferencias y la diversidad cultural con un principio de complementariedad, lo cual va a permitir el ejercicio de diálogo y confrontación, la necesidad de realizar negociaciones culturales, en las cuales nos enriquecemos social, cultural, políticamente, convirtiendo

la actividad educativa y pedagógica en un ejercicio permanente, donde los tres procesos están presentes, para poder llegar a acuerdos que nos permitan una praxis donde la intra e interculturalidad toman forma en la transculturalidad crítica, como principio de complementariedad. (MEJÍA JIMÉNEZ, 2014, p. 13).

De tal manera que las prácticas deben buscar transformar las diferentes relaciones de poder inmersas en las comunidades educativas y que afectan la consolidación de una educación popular. Por ejemplo, en los entornos familiares y escolares suele verse el interés que los niños y niñas asuman comportamientos de adultos, desconociendo la cultura infantil y juvenil que en el siglo XXI trae los niños, niñas y adolescentes. Es así, que los maestros y maestras, debemos pensar en espacios de aprendizaje emancipador desde la socialización y la construcción de relaciones en un proceso dinámico y de continuo diálogo-confrontación.

A modo de conclusión, se requiere una transformación cultural para el cambio, sin esperar ese cambio externo político, un primer paso sería, un cambio interno *micro-político*, el cambio en la manera de entender y practicar la Gestión Educativa. Autores como Bolívar (1996), han puesto de manifiesto que la implementación del cambio por medio de la cultura escolar debe considerar aquellos elementos que le son propios en la construcción social de los individuos. Por lo tanto, sacar de contexto la realidad para pretender parecernos a otras culturas, nos hace perder identidad, es así que Mejía Jiménez (2014) propone llenar de contenidos y desarrollos metodológicos específicos en cuanto a principios que fundamenten el acumulado histórico de una tradición. Ir del discurso a la práctica, trabajar con filigrana sus procedimientos para hacer real lo político-pedagógico. Podemos concluir que la *gestión* para ir más allá del proceso organizativo administrativo, supone un necesario trabajo antropológico, de conocimiento de la organización escolar, sus tensiones y paradojas, pero ante todo las condiciones contextuales e históricas que le dan sentido.

## REFERENCIAS

- BOLÍVAR, A. Cultura escolar y cambio curricular. **Bordón**, v. 48, n. 2, 169-177, 1996. Disponible en: [http://www.icshu.net/downloads/microtalleres/ej\\_cultura%20Escolar%20y%20cambio%20curricular.pdf](http://www.icshu.net/downloads/microtalleres/ej_cultura%20Escolar%20y%20cambio%20curricular.pdf). Acceso en: 16 jun. 2019.
- CANTÓN, I.; PINO, M. **Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento**. Madrid: Alianza Editorial, 2014.
- CONTRERAS, J. Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. In: **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2010. p. 548-566.
- DEAL, T.E.; PETERSON, K.D. **Shaping school culture**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc, 2009. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/9781119210214>. Acceso en: 8 ago. 2019.
- DOMINIQUE, J. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2012.
- ELÍAS, M. E. La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. **Revista Electrónica Educare**, v. 19, n. 2, p. 285-301, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>. Acceso en: 16 jun. 2019.
- GARCÍA-ZÁRATE, M. L. **La caracterización de la cultura escolar de una escuela Normal a través de su normativa, ceremonias y valores**. 2013. 201p. Tesis (Doctorado Interinstitucional en Educación) – Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Guadalajara, México, 2013. Disponible en: <https://doi.org/http://hdl.handle.net/11117/1212>. Acceso en: 17 jun. 2019.
- GARCÍA RUIZ, M. J. Contrastes de las Culturas Escolares Finlandesa y Española. **Revista Española de Educación Comparada**, v. 0, n. 18, p. 157-202, 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/reec.18.2011.7561>. Acceso en: 3 sep. 2019.
- GUZMÁN UTRERAS, E. Cultura escolar: reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educacional. **Summa Psicológica**, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.18774/448x.2015.12.264>. Acceso en: 3 sep. 2019.
- HANSEN, D. T. **El profesor cosmopolita en un mundo global**: buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido. Madrid: Narcea, 2014.
- HESSEL, S.; MORÍN, E. **El camino de la esperanza**: una llamada a la movilización. España: Paidós, 2012.
- MASLOWSKI, R. **School culture and school performance**: an explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects. 2001. 220p. Tesis (Doctorado) – Twente University, Enschede, Nederland, 2001. Disponible en: <http://www.tup.utwente.nl/uk/catalogue/educational/school-culture>. Acceso en: 26 jul. 2019.....
- MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 62, p. 1-31, 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf>. Acceso en: 7 sep. 2019.
- MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. **Praxis & Saber**, v. 6, n. 12, p. 97-128, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/22160159.3765>. Acceso en: 7 sep. 2019.
- MORÍN, E. **La vía para el futuro de la humanidad**. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad, 2011.
- MORÍN, E. **La cabeza bien puesta**: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.
- NAJMANOVICH, D. **Mirar con nuevos ojos**: nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.
- PÉREZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Ediciones Morata, 2004.
- PÉREZ, A. **¿Competencias o pensamiento lógico?** La construcción de los significados de la representación y la acción. Madrid: Morata, 2008.
- SANTOS, B. de S. **Una epistemología del sur**. Ciudad de México: Clacso/Siglo XXI, 2009.

Recebido em: 13/07/2019  
Aprovado em: 19/10/2019



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# EL DIÁLOGO INTERCULTURAL COMO MÉTODO PARA ARTICULAR UNA EXPERIENCIA ENTRE ESTUDIANTES DE BRASIL Y EL REINO UNIDO

*Jorge Alejandro Santos (UBA)\**

<https://orcid.org/0000-0002-9081-5881>

*Cláudia Battestin (UNOCHAPECÓ)\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-7871-9275>

*Darren R. Reid (Univesity Conventry)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-5785-1071>

## RESUMEN

El artículo presenta una experiencia de diálogo intercultural a través de una clase compartida entre estudiantes de profesorado brasileños del pueblo *Kaingang* y estudiantes de historia del Reino Unido. Está inspirada en la propuesta de la filosofía intercultural que postula al diálogo entre culturas como método para articular un proyecto alternativo al proceso de globalización actual, sustentado en la diversidad de las culturas entendidas como reservas de humanidad capaces de brindar recursos para una mundialización solidaria, basada en la cooperación entre pueblos y culturas. La construcción de este diálogo requiere de acciones y propuestas concretas que lleven adelante lo meramente enunciado filosóficamente. Creemos que el ámbito educativo, y en especial la educación y la escuela indígena, es un espacio especialmente adecuado para articular el diálogo intercultural de manera práctica y concreta. Por eso además de presentar la experiencia se evalúan cualitativamente sus resultados, mostrando el impacto positivo que tuvo en los dos grupos que participaron en ella.

**Palabras clave:** Educación. Diálogo. Interculturalidad. Indígena. *Kaingang*.

## ABSTRACT

### INTERCULTURAL DIALOGUE AS A METHOD FOR ARTICULATING AN EXPERIENCE BETWEEN STUDENTS FROM BRAZIL AND THE UNITED KINGDOM

The article presents an experience of intercultural dialogue through a class

\* Pós-Doutorando en Educación por Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Doctor en Filosofía por Universidad de Buenos Aires (UBA). Professor da Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires e Professor Adjunto da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidad Nacional de Lomas de Zamora. E-mail: [jorgesantosuba@gmail.com](mailto:jorgesantosuba@gmail.com)

\*\* Doctora en Educación por Universidad Federal de Pelotas (UFPel – Brasil). Profesora del Departamento de Humanidades y Ciências Jurídicas y del programa de Posgrado en Educación por Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó – Brasil). E-mail: [claudiabattestin@hotmail.com](mailto:claudiabattestin@hotmail.com)

\*\*\* Doctor en Historia por University of Dundee (Reino Unido). Profesor y Director del curso de Historia de la Univesity Conventry (Reino Unido). E-mail: [ab8203@coventry.ac.uk](mailto:ab8203@coventry.ac.uk)

shared among Brazilian students of the *Kaingang* people and history students of Coventry University in the United Kingdom. It is inspired by the proposal of intercultural philosophy that postulates the dialogue between cultures as a method to articulate an alternative project to the current process of globalization, based on the diversity of cultures understood as reserves of humanity capable of providing resources for a globalization based on cooperation between peoples and cultures. The construction of this dialogue requires concrete actions and proposals that carry forward what is merely stated philosophically. We believe that the educational field, in particular the indigenous school, is an excellent space to articulate the intercultural dialogue in a practical and concrete way. Therefore, in addition to presenting the experience, its results are evaluated qualitatively, showing the positive impact it had on the two groups that participated in it.

**Keywords:** Education. Dialogue. Interculturality. Indigenous. *Kaingang*.

## RESUMO

### O DIÁLOGO INTERCULTURAL COMO MÉTODO PARA ARTICULAR UMA EXPERIÊNCIA ENTRE ESTUDANTES DO BRASIL E REINO UNIDO

O artigo apresenta uma experiência de diálogo intercultural por meio de uma aula compartilhada entre estudantes brasileiros do povo *Kaingang* e estudantes de história da Universidade de Coventry, no Reino Unido. É inspirado pela proposta da filosofia intercultural, que propõe o diálogo entre culturas como forma de articular um projeto alternativo para o atual processo de globalização, com base na diversidade de culturas entendida como reservas de humanidade capazes de fornecer recursos para uma globalização da solidariedade, com base na cooperação entre povos e culturas. A construção desse diálogo requer ações concretas e propostas que levem adiante o que é meramente declarado filosoficamente. Acreditamos que o campo educacional, especialmente a educação e a escola indígena, é um excelente espaço para articular o diálogo intercultural de maneira prática e concreta. Portanto, além de apresentar a experiência, seus resultados são avaliados qualitativamente, mostrando o impacto positivo que teve nos dois grupos que participaram.

**Palavras-chave:** Educação. Diálogo. Interculturalidade. Indígena. *Kaingang*.

## Introducción

Buscar elucidar momentos que pueden promover el aprendizaje y la socialización entre saberes, es lo que impulsa esta escrita. Y fue por medio de un proyecto entre la Universidad de Coventry del Reino Unido de Gran Bretaña y la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó, Santa Catarina, Brasil, que iniciaron los diálogos sobre cultura entre las dos instituciones. Este artículo parte de esta experiencia

intercultural cuyo objetivo es presentar como el diálogo entre las culturas puede colaborar para una educación capaz de crear posibilidades de cambios y pensamientos. Pero, para que haya diálogo necesita haber horizontalidad en la comunicación entre los individuos que forman parte y entre las culturas que en él intervienen. Es evidente que los individuos y las culturas que entran en diálogo no se encuentran de

hecho en condiciones de igualdad, sino que, estas condiciones, deben ser construidas y cuidadas. En esta situación, el diálogo se originó mediante el uso de recursos tecnológicos con los estudiantes del grado de licenciatura intercultural indígenas (Brasil) y con los estudiantes de grado de historia (Reino Unido), generando, espacios de sensibilización y curiosidad por las culturas de ambos. Pero, lo que más llamo la atención, fue la curiosidad de los estudiantes de Historia de Universidad de Coventry Unido por la cultura indígena de Brasil.

Adriana Puiggrós (1996) sostiene que desde tiempos de la conquista fueron objeto de forma particular de dominación caracterizada por la ausencia del registro de los discursos de los indígenas, por la resistencia férrea de España y Portugal a cualquier tipo de penetración cultural y por la identificación negativa de los indígenas por el desconocimiento de la lengua y la religión de los conquistadores (más que por el conocimiento de la propia), señalándolos como ‘no educados’ y sospechados de ‘incapaces de educación’. Estos prejuicios según la autora, aún se encuentran presentes y es común identificar a la población indígena como “no educada” por el desconocimiento de la cultura o lengua occidental, mas que por el propio conocimiento de su cultura y de su lengua. El trabajo de las Licenciaturas Interculturales indígenas de la Unochapecó donde esta experiencia se inserta, tiene como objetivo revertir esa concepción poniendo en el centro de la formación de profesores indígenas la valorización de la propia cultura, lengua e identidad.

Desde el año 2009 la Unochapecó tiene un programa de formación de profesores indígenas a fin de satisfacer la demanda de profesionales capacitados pertenecientes a las propias comunidades para desempeñarse dentro de ellas en el área de educación básica y media. El programa a sido exitoso en varios aspectos, ha logrado formar un número importante de profesores que se desempeñan profesionalmente cumpliendo su objetivo principal. Para esto tuvo que solucionar algunos inconvenientes

específicos, en especial tuvo que desarrollar una estrategia para disminuir la evasión de estudiantes indígenas de la educación universitaria. La principal estrategia para reducir la evasión de estudiantes, como lo señalamos en artículos anteriores (SANTOS; PIOVENZANA; NARCISO, 2018), fue dictar el curso de Licenciatura Intercultural dentro de las Tierras Indígenas. Es decir, en vez de que los estudiantes salgan de la tierra indígena hacia la ciudad, la universidad y sus profesores van a las tierras indígenas a dictar sus cursos.

En estudios anteriores sostuvimos que la causa de la evasión se debía principalmente a lo que conceptualizamos como tres fronteras: físicas, culturales y económicas. Sintéticamente las fronteras físicas se refieren a las dificultades de trasladarse desde la zona rural donde se encuentran las tierras indígenas hasta la ciudad, con fronteras culturales nos referimos a él prejuicio que aún existe sobre la población indígena y el poco conocimiento de los profesores universitarios de la cultura, el contexto y las costumbres de esa población. Finalmente, la frontera económica existe en el sentido de que la población se encuentra entre los sectores de menos recursos económicos de la sociedad brasilera. Ante estas fronteras, las políticas pedagógicas que pretendían formar profesores indígenas en las mismas instituciones y con similar pedagogía con las que se forman profesores no indígenas se mostraban ingenuas y descontextualizadas, incapaces de enfrentar la envergadura real del problema. La estrategia diseñada por la Unochapecó con apoyo financiero de la Secretaría de Educación del Estado de Santa Catarina fue exitosa y consiguió revertir la evasión de los estudiantes indígenas de las aulas universitarias.

Otro de los éxitos del programa consistió en lo que llamamos la alfabetización intercultural de los profesores que participan del proyecto. Porque, paradójicamente quien más experiencia intercultural tiene en este contexto es estudiante indígena que siempre ha vivido entre dos culturas y ha tenido que mediar cons-

tantemente entre las prácticas, costumbres y lenguajes de una y otra. En cambio, para los profesores, habituados a la educación en el contexto universitario tradicional, ir a enseñar en una escuela de una comunidad indígena implica reaprender el contexto y realizar el esfuerzo de adquirir la práctica de la mediación cultural, con el cuidado de no hacerlo de manera colonial sino al contrario descolonizando sus propias prácticas pedagógicas (SANTOS; PIOVENZANA; NARCISO, 2018).

Sin embargo, la estrategia diseñada para el programa también implica algunas dificultades, como el riesgo a lo que llamamos “endogamia educativa”. En el sentido de que por dictarse dentro de la tierra indígena el curso tiene la ventaja de reducir drásticamente la evasión, pero la desventaja de que los alumnos no transitan la experiencia de estar en el contexto universitario que, si bien suele resultar hostil a la cultura indígena, brinda ciertas habilidades importantes para un profesor de escuela inicial o media, sobre todo en el caso de que ocupe cargos directivos o de gestión dentro de las escuelas indígenas. Es importante para los profesores más allá del aprendizaje de contenidos, el aprendizaje práctico del funcionamiento del sistema educativo fuera de la tierra indígena a fin de poder convertirse en gestores, articuladores y mediadores de las demandas educativas de las comunidades a las que pertenecen frente a los diferentes niveles de gestión estatal, municipal, provincial y nacional. Por lo tanto, se diseñaron algunas estrategias para que el tránsito entre la educación en la tierra indígena y la dictada en la universidad en su sede urbana no quedasen aisladas. En este artículo expondremos una experiencia que tiene como fin vincular a los estudiantes con el contexto educativo no indígena y que va más allá del contexto nacional y regional: clase compartida con los estudiantes de la Universidad de Coventry del Reino Unido de Gran Bretaña.

Esta experiencia de diálogo tiene también otro lado con otro sentido y objetivos (*dia-logo*

señala la existencia de dos *logos*, dos razones o sentidos que entran en contacto). Desde el lado inglés participaron estudiantes de la Universidad de Coventry en su mayoría de la graduación de historia matriculados en un módulo sobre racismo y resistencia en América. Estos estudiantes conocían a través de textos científicos la historia de la colonización de América, principalmente de Norteamérica por su pasado como colonia Británica. Además, su idea sobre la población indígena americana suele estar formada las imágenes de la cultura popular que se da a través de medios de comunicación, documentales, películas o series de televisión. Pasar de ese conocimiento abstracto a un diálogo con personas reales, donde cada uno, en un marco de respeto y comprensión, puede hacer preguntas y reflexiones directas se transforma en una experiencia impactante.

En lo sucesivo el artículo hará una breve descripción del marco teórico en el que se desarrolla la experiencia objeto de este estudio, luego se referirá a las Licenciaturas Interculturales Indígenas de la Unochapecó y a la población *kaingang* para contextualizar la experiencia. Asimismo, describirá los caracteres e intereses de los estudiantes ingleses y los objetivos que los grupos pretendía alcanzar en el diálogo. Luego haremos una breve descripción de la experiencia y expondremos los resultados alcanzados evaluados a través de métodos cualitativos especialmente entrevistas y preguntas informales de los profesores a los participantes luego de la experiencia. En el apartado final se expondrán las conclusiones.

## Marco teórico-metodológico de la experiencia

El marco teórico en el que se desarrolla la experiencia objeto de este artículo es la filosofía intercultural y la pedagogía freireana releída desde la perspectiva intercultural (SANTOS, 2017). Específicamente adherimos a la idea de Raul Fornet-Betancour (2000) que propone al diálogo intercultural como un método para

articular un proyecto alternativo al proceso de globalización actual, sustentado en la diversidad de las culturas entendidas como reservas de humanidad capaces de brindar recursos para una mundialización solidaria, basada en la cooperación entre pueblos y culturas más que en el afán de competencia y dominación del otro.

El diálogo intercultural se postula como un proyecto para articular y generar una respuesta alternativa a la integración o asimilación de la alteridad en una supuesta 'cultura mundial' monoculturalmente predeterminada por occidente y sustentada en los procesos comerciales y financieros típicos de la globalización neoliberal. El diálogo respetuoso, empático, horizontal se propone como un instrumento para reorganizar en el mundo las relaciones entre culturas en base a la cooperación y de comunicación solidarias entre los diferentes universos culturales existentes en la humanidad. El diálogo intercultural así entendido implica un proyecto alternativo de convivencia y relación entre las culturas y los pueblos: darle la posibilidad a un mundo donde quepan muchos mundos.

Dentro de este marco de diálogo intercultural se recurre a algunas metodologías específicas. Los estudiantes de ambos grupos tendrán que decir quienes son, responder las preguntas del otro grupo y luego reflexionar, a partir de ellas, sobre la cultura de los otros y sobre la propia. Esto es interesante pues pueblos indígenas suelen ser los "etnografiados", es este tema inclusive, utilizamos como fuente los excelentes trabajos etnográficos de Veiga (1994, 2000) en los que describe la cultura *kaingang*. En el marco del diálogo, sin embargo, los estudiantes indígenas tienen un rol activo al presentarse, decir quienes son, describir su cultura con su propia voz y, asimismo, son activos al hacer preguntas al grupo de estudiantes europeos. Los estudiantes europeos tienen un rol equivalente. Veremos que los intercambios llevaron a los estudiantes a reflexionar sobre su propia cultura a la par de conocer y pensar la cultura del otro. Por lo que sin ser este artículo

una autoetnografía, hay un cierto recurso al método autoetnográfico en la implementación del diálogo, entendido como estudio y descripción de un grupo social que se considera propio, ya sea por la pertenencia cultural, la ubicación socioeconómica, la ocupación laboral o el desempeño de alguna actividad específica (BLANCO, 2012).

Asimismo, una vez expuesta la experiencia se procederá a una evaluación cualitativa de la misma realizada a partir del análisis de conversaciones y preguntas informales realizadas a los participantes de la experiencia. El método cualitativo aplicado busca responder preguntas particulares que no se pueden cuantificar a fin de profundizar la comprensión de las causas y significados de las acciones humanas (MINAYO; GOMES; DESLANDES, 2002).

Retomando el marco teórico de la propuesta de diálogo intercultural surgen algunos interrogantes en torno a ella: ¿en qué ámbitos se dará este diálogo en concreto?, ¿entre quiénes?, ¿quién hará de interlocutor de las culturas?, ¿quiénes serán los representantes de ellas?

Hay que tomar conciencia de que el diálogo, del que tanto se presume, es absolutamente imposible si no se dan condiciones de igualdad. Es incluso, como sostiene Panikkar (2006), una afrenta hablar de diálogo a quien se está muriendo de hambre, a quien se le ha despojado de su dignidad humana o a quien ni siquiera sabe de qué estamos hablando, porque su sufrimiento o su diferente cultura lo incapacitan para ello.

En el contexto actual no sobran los espacios en que las condiciones mínimas para el diálogo estén dadas en tanto lo pensemos como una alternativa posible, concreta, realizable y capaz de disputar la presencia hegemónica de la globalización neoliberal.

El ámbito educativo, en especial la escuela, se presenta como uno de los espacios posibles donde el diálogo intercultural podría practicarse de manera concreta y en condiciones aceptables. Especialmente la escuela en las comunidades indígenas, los programas de

formación de profesores indígenas en las universidades y particularmente las aulas de las Licenciaturas Interculturales Indígenas de la Unochapecó, nos dan un contexto adecuado para poner en práctica, de manera concreta y no meramente retórica el diálogo intercultural. En el caso que nos ocupa el diálogo se pone en práctica entre estudiantes indígenas *kaingang*, estudiantes de la universidad de Coventry ciudadanos de distintos países europeos y profesores latinoamericanos e ingleses que participaron de esta experiencia.

Somos conscientes de que frente a la dimensión del proceso globalizador esta propuesta alternativa es pequeña y humilde. Pero su carácter concreto, real y no meramente enunciativo la hacen muy valiosa y la convierten en un ejemplo que alienta la esperanza. Un grano de arena en el mar no es nada, pero es un grano de arena.

## Conociendo el pueblo Kaingang en el Oeste Catarinense y las Licenciaturas Interculturales

Los *kaingang* son la principal sociedad *Ge* del Brasil Meridional. Su territorio tradicional abarcaba los estados de São Paulo, de Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul y la provincia argentina de Misiones. Su economía se sustentaba en la caza, recolección, pesca y agricultura complementaria. Los primeros contactos registrados son de misioneros jesuitas españoles en el año 1626 que intentaron reducirlos sin éxito en la misión de Guairá. Desde ese primer contacto hasta la fecha el derrotero del pueblo *Kaingang* por su supervivencia es similar al de otros pueblos originarios de América, una historia de luchas y resistencias, negociaciones y acuerdos, adaptación a las nuevas realidades impuestas por la cultura nacional hegemónica. Una historia no exenta de contradicciones a la que no nos referiremos detalladamente aquí por exceder los estrechos objetivos de este artículo, remitimos a quien tenga interés en la

cultura *kaingang* y su historia a trabajos de especialistas como Juracilda Veiga (1994, 2000)

Actualmente, la población *kaingang* es de 50.000 personas aproximadamente en 25 áreas de reserva en los estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul. Un número equivalente sobrevive en las periferias de las ciudades (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, 2010).

En el estado de Santa Catarina, la mayoría de las tierras demarcadas están en la región oeste, entre ellas la Aldea Toldo Chimbangué, donde se dicta la Licenciatura a la que concurren estudiantes de todas las aldeas cercanas. Actualmente la actividad principal de la población que vive en territorio *kaingang* es la pequeña agricultura de subsistencia. Muchos también se dedican a la venta de artesanías tradicionales en las ciudades y rutas de la región. Asimismo la zona es uno de los mayores polos alimenticios y agroindustriales de Brasil, por lo que muchos indígenas son contratados con sueldos mínimos por los frigoríficos como mano de obra de baja calificación en esa industria.

Vale recordar que los territorios indígenas (T.I) demarcados no son propiedad de las comunidades, el usufructo es otorgado para su subsistencia física y cultural, pero son territorios de la Unión. Por lo tanto, la posesión de la tierra es precaria incluso si ha sido demarcada.

Dentro de las T.I. actualmente hay escuelas de enseñanza básica y media. De acuerdo a la normativa que regula la educación indígena, la situación ideal es que los profesores que enseñan en la escuela dentro de los territorios pertenezcan a las comunidades<sup>1</sup>. Ante la falta de profesores pertenecientes a las comunidades del oeste catarinense, la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte de Santa Catarina junto con la Unochapecó diseñaron las Licenciaturas Interculturales Indígenas que comenzaron a dictarse en 2009 con el objetivo de formar

1 A la normativa Federal se suma la regulación del Estado de Santa Catarina que en su Constitución (Art. 210) asegura a las comunidades indígenas el uso y la enseñanza en sus lenguas maternas, así como sus propios procesos de aprendizaje.

profesores pertenecientes a las comunidades *kaingang* de la región. Para evitar la evasión de los estudiantes indígenas y atravesar las fronteras físicas, culturales y económicas citadas anteriormente, la estrategia fue que la universidad vaya a la tierra indígena con su programa de formación de profesores en vez de que el estudiante salga de la aldea. La estrategia fue exitosa en tanto la evasión se logró revertir alcanzando un 90 % de la asistencia regular a los cursos. Sin embargo, la estrategia implicaba un riesgo de aislamiento de la comunidad educativa indígena del resto del sistema educativo. A fin de evitar este riesgo se realizan algunas clases y eventos especiales en la universidad, se organizaron eventos científicos y de extensión a los que los estudiantes indígenas asisten y experiencias de diálogo intercultural como la que exponemos en este estudio. Importante destacar que se formaron dos grupos de profesores indígenas, el primero entre los años 2009 y 2013 y el segundo entre 2014 y 2018. Para agosto de 2019, se ofrecerán 100 vagas para que los indígenas estudien en la licenciatura intercultural indígena

Los estudiantes indígenas que participaron de esta clase intercultural con estudiantes de Inglaterra pertenecen al segundo grupo. La clase se realizó el día 28 de febrero de 2019, una semana antes de la ceremonia de formación y entrega de diplomas. Era un período de receso de un curso que estaba prácticamente concluido por lo que solo requerimos la asistencia de miembros pertenecientes a las comunidades más cercanas a la ciudad de Chapecó.

Participaron estudiantes de la Aldea Kondá y de la Tierra Indígena Toldo Chimbangué. Lograr momentos de acercamiento con otras culturas es una forma de mostrar para el mundo a cultura *Kaingang*, según los informes de los estudiantes de indígenas.

Es importante señalar que los profesores de la Universidad de Coventry que participaron en la organización del diálogo, visitaron las tierras indígenas en ocasión de un workshop sobre desarrollo sustentable y gobernanza rea-

lizado en la ciudad de Chapecó a mediados de 2018. Por lo que ya conocían a los estudiantes indígenas, sus escuelas y sus comunidades. El conocimiento personal fue un hecho importante para el éxito del diálogo, la existencia de una relación personal previa hace mucho más fácil la comunicación y el diálogo intercultural. Creemos que la experiencia no hubiera funcionado sin este paso previo. Todos los estudiantes que participaron conocían al profesor de Inglaterra y ya habían establecido una relación de empatía. Después de esta llegada, se organizó un documental sobre los *Kaingang*, que se extendió ampliamente entre los países (KEEPERS..., 2019). Este documental contribuyó para mostrar la historia y la cultura de este grupo étnico, pero, su trasfondo a presentado voces que claman por respecto frente a los prejuicios y exclusión.

## La dinámica de la clase compartida con los estudiantes de la Universidad de Coventry y Unochapecó

Acerca de los estudiantes de la Universidad de Coventry es importante mencionar que no hubo estudiantes indígenas. Los mismos venían de Inglaterra, Irlanda del Norte, Francia y España, todos ellos en su último año de estudios de grado. La mayoría matriculados en el programa de historia a excepción de algunos matriculados en un curso de honor conjunto de Historia y Política. Ambos programas se caracterizan por su énfasis en el estudio de historia moderna (1492-2000), en especial las de los pueblos occidentales desde el año 1800. El grupo se encontraba cursando el módulo de enseñanza titulado "Racismo y resistencia en los Estados Unidos" donde se estudia las experiencias históricas de los colectivos indígenas nativoamericanos, afroamericanos, latinos y americanos originarios de Asia oriental en los EEUU desde 1814 a 1992. Se hizo especial hincapié en las experiencias de los indígenas americanos y

afroamericanos. La filosofía de este módulo se resume en la siguiente tesis que intentó ser corroborada a lo largo del semestre: “las historias de las minorías raciales en las Américas no son historias de represión. Sino historias de cómo estos grupos la enfrentaron, lucharon y la superaron. Son historias de empoderamiento y no apenas historias de opresión.”

Antes de la sesión de diálogo intercultural con los estudiantes *kaingang*, los estudiantes europeos conocían a los indígenas americanos a través de dos fuentes: la cultura popular, como el cine, la literatura y otras formas de medios de comunicación, y a través de sus estudios en la universidad. Ninguno conocía personalmente a algún integrante de un pueblo indígena americano y, como la mayoría de los europeos occidentales, gran parte de su conocimiento sobre estos pueblos estaba determinada por un entorno mediático que enfatiza sobre la experiencia y los estereotipos de los pueblos nativos norteamericanos.

El en curso que finalizó con la clase compartida y el diálogo con los estudiantes *kaingang* se intentó desconstruir esta imagen estereotipada que los estudiantes comparten con la población europea en general. Se analizó esta versión esterotipada proveniente del cine fundamentalmente norteamericano desde una perspectiva postcolonial. Se hizo especial hincapié en las formas en que los europeos y los estadounidenses de origen europeo proyectan imágenes, lugares e ideas comunes sobre los pueblos indígenas, independientemente de que sean o no apropiados.

Para la deconstrucción de tales tropos populares se colocaron las imágenes de los films en una tradición artística de varios siglos de duración, esto contribuyó a demostrar la naturaleza problemática del simbolismo que se asocia con los indígenas americanos. A través de las discusiones, los estudiantes pudieron comprender mejor las complejidades de las culturas e historias indígenas, así como las imágenes coloniales que dan forma a sus juicios previos sobre estos pueblos. En relación

al pueblo *Kaingang*, se organizó un seminario especial en el que se les dio la oportunidad de hacer preguntas y se expusieron investigaciones y experiencias de sus profesores con ese pueblo. Luego, los estudiantes trabajaron en grupos pequeños, llevando a cabo discusiones sobre los tipos de ideas y conceptos que deseaban abordar en el encuentro. Así se definieron una serie de preguntas que se concentraron en los temas de identidad y cultura. Esas preguntas fueron:

- a) ¿Qué piensan los brasileños no indígenas sobre los *kaingang*?
- b) ¿Cómo te sientes acerca de la figura histórica, Kondá?<sup>2</sup>
- c) ¿Qué quieren que la gente de Europa sepa sobre el pueblo *Kaingang*?
- d) ¿Cuáles son las barreras que enfrentan los *kaingang* con respecto a su educación?
- e) ¿Puedes darnos algunos ejemplos del folklore *kaingang*?
- f) ¿Cuántos miembros de su comunidad hablan el idioma *kaingang*?
- g) ¿De dónde vienen los *kaingang*?
- h) ¿El sistema educativo en Brasil ayuda a empoderar a su comunidad?

Para los estudiantes, que provienen de diferente orígenes culturales y sociales, esta fue su primera oportunidad de dialogar directamente con alguien perteneciente a un pueblo indígena de América. El seminario les brindó una oportunidad única: las de participar y gestionar un diálogo dinámico e intercultural. En un mundo cada vez más globalizado, esta experiencia les proporcionó una oportunidad intelectual y humanamente emocionante, una globalización diferente que pone acento en el encuentro respetuoso y en el diálogo entre los pueblos, en la unión, el respeto, la empatía y la solidaridad, más que en los negocios, el comercio o las finanzas.

2 Jefe que da nombre a una de las comunidades *kaingang* del oeste de Santa Catarina. El grupo del cacique de Kondá fue derrotada por los colonizadores y usada para derrotar militarmente a otros grupos de indígenas, incluso *kaingangs* que aún no se habían adherido a la autoridad estatal.

Importante destacar que, durante la dinámica con la que se organizó la clase compartida y el diálogo entre los estudiantes, tuvimos dos dificultades fundamentales: la distancia y la lengua. La distancia puede fácilmente resolverse con las condiciones tecnológicas actuales con una video-conferencia. Sin embargo, las Licenciaturas Interculturales Indígenas se dictan en las Tierras Indígenas donde las condiciones técnicas para una video-conferencia son totalmente insuficientes. No hay equipos técnicos ni existe conexión a internet mínimamente estable. Por eso se decidió hacer el diálogo desde lo campus de la universidad que cuenta con una sala con condiciones técnicas óptimas.

La dificultad logística consistió en llevar a los estudiantes desde las aldeas hasta la ciudad en el período de receso. Aunque parezca simple, no es un problema menor, pues el transporte desde la zona rural en ocasiones es sumamente dificultoso. Pero además la vida social, económica y cultural de la tierra indígena, tiene su dinámica, sus obligaciones y tareas que no son siempre postergables y una temporalidad, un sentido de la puntualidad y de los tiempos propicios (SANTOS; BATTESTIN; PIOVENZANA, 2018) no siempre compatible con la organización de una video-conferencia al modo en que acostumbramos en las universidades. A esto hay que sumarle el hecho de que muchos de los estudiantes indígenas era la primera vez que asistían o participaban de una videoconferencia.

A causa de estas circunstancias organizamos la llegada de los estudiantes indígenas a la universidad con algunas horas de anticipación, hicimos una pequeña reunión explicando la dinámica que habíamos pensado para el diálogo y les pedimos que escriban algunas preguntas que ya habían pensado para hacerles a los estudiantes europeos. Algunos se mostraron sorprendidos pues no habíamos conseguido explicar claramente, en las reuniones previas, la idea de la comunicación por videoconferencia y algunos esperaban encontrar a los alumnos europeos en persona, como lo habían hecho

anteriormente con los profesores de Coventry cuando visitaron Brasil<sup>3</sup>. Sin embargo, rápidamente comprendieron la dinámica y lograron hacer una serie de preguntas sumamente interesantes.

- a) ¿Cómo ven los europeos a las poblaciones indígenas americanas?
- b) ¿Tienen población indígena en Europa?
- c) ¿Qué saben de los *kaingang*?
- d) ¿Por qué están interesados en nuestra cultura?
- e) ¿Qué les interesa saber de nuestra cultura?
- f) ¿Quieren oír nuestra lengua?
- g) Al profesor que ya había visitado la tierra indígena ¿Cuál era su opinión sobre ella y qué enseñanza se llevó de su visita?
- h) ¿Quieren saber de nuestras danzas y nuestras mitades clánicas?

Como vimos en el apartado anterior los estudiantes europeos tuvieron una clase de preparación previa, que incluyó un proceso de deconstrucción de su imagen sobre las poblaciones originarias de América. Y esto es sumamente importante al momento de pensar un diálogo intercultural. Pues al contrario de lo que se supone la cultura occidental y quienes la integran (europeos o americanos de origen europeo) son quienes tienen menos experiencia y apertura intercultural. Fonet-Betancourt (2000) habla de que existe un extendido “analfabetismo intercultural” incluso entre profesores y estudiantes universitarios. En la experiencia de las Licenciaturas Interculturales esto fue notorio, uno de los resultados positivos de ellas fue la alfabetización intercultural de los profesores, que al tener que ir a enseñar a la

3 Junto con los estudiantes vinieron algunos familiares más jóvenes, que no son estudiantes de la Licenciatura. Es frecuente en el aula universitaria indígena la presencia de familiares, hijos o hermanos más jóvenes, que tiene que ver con el modo indígena de “educar”, se educa participando, viendo como los mayores actúan, imitando a los que saben. Se trata de una forma de enseñanza más concreta que pone acento en la práctica y la imitación. Participaron del encuentro tres estudiantes de Kondá y uno del Toldo Chimbangue, más tres estudiantes jóvenes de nivel medio que esperamos recibir en los cursos universitarios cuando sean reabiertos.

aldea indígena, aprenden *in situ*, un contexto cultural que ignoraban o desconocían.

En cambio, las poblaciones indígenas llevan siglos de contacto, aprendizaje, adaptaciones y de diseño de estrategias de supervivencia frente al avance de la cultura occidental sobre su propia cultura, su territorio y hasta sus propios cuerpos. Esto se hace evidente en el tema de la lengua: el diálogo se realizó a partir de la presencia de un traductor de inglés al portugués y viceversa. Los estudiantes de Brasil hablan la lengua *kaingang* además del portugués y, para la mayoría, es su lengua materna y de habla cotidiana en la aldea. Sin embargo, todavía no es posible hacer participar plenamente a la lengua *kaingang* del intercambio intercultural pues mientras ellos hablan dos lenguas (una europea y otra indígena,) los no-indígenas europeos o americanos solo hablan lenguas de origen europeo. Esta circunstancia hace evidente que la competencia intercultural de los estudiantes indígenas en mayor:

La dinámica del diálogo permite desconstruir el prejuicio colonial vigente desde los tiempos de la conquista europea en territorio americano que identifica al indígena como salvaje, no educado e ignorante por el desconocimiento de la lengua, cultura, ciencia y religión europea y nunca por el conocimiento de su propia lengua, cultura, ciencia y religión (PUIGGRÓS, 1996).

El diálogo se articuló entonces en de manera bilingüe en inglés y portugués con la asistencia de un traductor que la Unochapecó puso a disposición de la experiencia. Los estudiantes indígenas sin embargo querían hablar y mostrar su lengua a sus colegas ingleses, por lo que muchas veces formulaban las preguntas y/o respuestas en lengua *kaingang* y luego ellos mismos la traducían al portugués para ser nuevamente traducidas al inglés.

El intercambio resultó sumamente interesante, se trató de un diálogo dinámico y respetuoso que logró atravesar barreras lingüísticas, culturales y geográficas. Comenzó con una introducción y presentación de los grupos por

parte de los profesores que coordinaron el encuentro y luego comenzó el diálogo a través de preguntas que se habían preparado. Si bien se había una lista por cada grupo, el diálogo tomó su propia dinámica y una respuesta llevó a otra pregunta sin seguir necesariamente el orden planeado de preguntas. Nos interesaba más la fluidez del diálogo que recorrer exhaustivamente la lista planeada. Además del traductor dos profesores de la Unochapecó y un profesor de la Universidad de Coventry oficiaron de mediadores y facilitadores del diálogo dado su conocimiento previo de los grupos y dinámica.

Los resultados fueron sumamente interesantes en especial por alguna serie de preguntas que sorprendieron a los participantes y los llevaron a repensar sus concepciones sobre el otro grupo y sobre todo sobre ellos mismos.

A causa de su extensión no podemos reproducir el diálogo de manera completa, por lo que optamos por resaltar las partes que consideramos más interesantes, atendiendo especialmente a la opinión de los estudiantes. Concluido el diálogo se realizaron en ambos grupos preguntas generales sobre el resultado de la experiencia y se recogieron las opiniones y sentimientos de los participantes.

Las preguntas de los estudiantes europeos estuvieron dirigidas a la relación de la población indígena y la no-indígena en el contexto brasilero, por un lado, y giraron en relación a la cultura propia del pueblo *Kaingang* por el otro.

Las preguntas de los estudiantes indígenas estuvieron dirigidas a cómo veían los europeos a los indígenas sudamericanos, qué pensaban de ellos, qué les interesaba de su cultura y una muy particular e impactante para los estudiantes europeos: si había en sus países poblaciones indígenas y cómo las trataban.

Cómo puede apreciarse en las preguntas se refleja la situación señalada anteriormente de mayor conocimiento y experiencia intercultural de parte de la población indígena respecto de la no-indígena. Los estudiantes indígenas no preguntaban cómo vivían los europeos, cuál era su cultura y su lengua, pues forma parte

de su conocimiento general y sentido común. Al contrario, preguntaban qué sabían de ellos. Las respuestas fueron satisfactorias pues se mostraron sorprendidos por el conocimiento que tenían sobre su cultura y por el interés que mostraban. La preparación previa del grupo de estudiantes europeos fue muy importante. Y la sorpresa en relación a ese conocimiento tiene que ver con que en Brasil e incluso en el estado de Santa Catarina, parte significativa de la población ignora la existencia de poblaciones indígenas en la región sur, que suponen totalmente colonizadas por brasileros de origen europeo, una situación de invisibilización cultural propia del prejuicio colonial aún muy arraigado.

El interés, respeto, empatía y mirada positiva de parte de los estudiantes europeos fue útil en estimular la comunicación y permitir que los *kaingang* muestren su cultura, lengua y tradiciones. Cuando el diálogo finalizaba, ofrecieran cantar una canción tradicional en su lengua como muestra de agradecimiento y amistad. Fue el momento más emotivo de la experiencia.

Aquí las respuestas y apreciaciones de cuatro de los estudiantes *kaingang* respecto de la pregunta sobre cómo valoraron la experiencia, el diálogo y el intercambio con los estudiantes europeos.

Es importante estar ante una nueva experiencia, interactuar con personas que también quieren saber sobre la diversidad de otras culturas. Para mí, que soy educador, sirvió mucho como estímulo, para buscar ampliar mis conocimientos sobre otras culturas [...] Yo valoro el diálogo de extrema importancia, espero poder seguir hablando con esos estudiantes, y un día, ir a visitarlos. (ESTUDIANTE 1, Junio 15, 2019).

Me sorprendió. Me di cuenta de que no saber hablar otro idioma hace que las preguntas no estén bien elaboradas. [...] Es importante conocer gente extranjera, conocer otras historias y culturas. Así puedo trabajar con mis alumnos y hablarles de lo que conocí. (ESTUDIANTE 2, Junio 15, 2019).

Yo valoro de extrema importancia este tipo de diálogo, pues ya es hora de que los pueblos

indígenas busquen nuevos mecanismos en lo referente al conocimiento, procurando llevar a las comunidades indígenas el conocimiento de otras culturas. [...] Gracias a Unochapecó fue posible conocer a esas personas. También, una de las preguntas que no pude hacer es si existe posibilidad a través de estas universidades, de desarrollar o crear proyectos de sostenibilidad para las comunidades indígenas. Pues es muy preocupante ver la llegada de la soja y del maíz transgénico en nuestras tierras y en los alrededores, pues con ellos llegan los venenos. (ESTUDIANTE 3, Junio 15, 2019).

Me sentí inseguro al hacer las preguntas, porque nosotros solemos preguntar frente a frente. Pero es una experiencia diferente, de vídeo conferencia, si puedo voy a hacerlo otras veces. [...] Cada uno tiene curiosidad en conocer la cultura del otro no. Ellos se quedaron curiosos en saber sobre nuestras mitades clónicas. Creo que un pueblo tiene mucho que aprender con el otro. (ESTUDIANTE 4, Junio 15, 2019).

Como ilustran estas respuestas la evaluación fue positiva. Además, evidencian el cumplimiento de uno de los objetivos de esta experiencia: ampliar el horizonte de la educación indígena a fin de que atienda las necesidades de la comunidad, pero no quede estrictamente limitada a ella. Los educadores indígenas son mediadores interculturales y este contacto respetuoso y empático con estudiantes de otro continente, que hablan otras lenguas es sumamente útil. Incluso ya están demandando más de estas experiencias y pensando en establecer vínculos externos que ayuden a enfrentar problemas en su comunidad como el citado problema medio ambiental. Estas experiencias enseñan y ayudan a crear y gestionar estos vínculos. Evaluamos la experiencia como altamente satisfactoria para los estudiantes indígenas.

Para los estudiantes europeos, por su parte, la conferencia fue la primera oportunidad que tuvieron de entrar en contacto directo con los indígenas americanos. Significó una ocasión óptima para comprender de manera práctica y concreta los conceptos y la historia aprendida en relación a los pueblos que sufrieron

la conquista, colonización y aún sufren una serie de prejuicios coloniales que dificultan su desarrollo como pueblo en el nuevo contexto histórico. Pudieron preguntar directamente sobre la vida y la cultura de sus contrapartes. Y lo paradójico es que todavía más importante que las respuestas, fueron las preguntas que a ellos les realizaron. Los estudiantes europeos habían especulado sobre las respuestas que podrían recibir sus preguntas. Sin embargo, no pudieron anticipar lo que preguntarían los estudiantes *kaingang*. En especial una cuestión resultó totalmente inesperada y los hizo reflexionar sobre su propia cultura e identidad: la pregunta sobre si había pueblos indígenas o tribus en el Reino Unido.

Los sorprendió tanto que la encontraron difícil de responder, no porque carecieran de conocimiento, sino porque no habían considerado la historia de las Islas Británicas desde una perspectiva indígena antes de esto. Si bien el nativismo populista (FORD; GOODWIN, 2014) parece estar aumentando en el Reino Unido (y en otras partes del mundo occidental), el concepto de un verdadero pueblo indígena en las Islas Británicas no existe como en las Américas.

Requirió pensar el concepto de indigenidad en su propio contexto social y nacional. Una idea que rara vez se emplea. En ese primer momento respondieron que no había pueblos indígenas en el Reino Unido, aunque sí, agregaron, que los habitantes de Escocia e Irlanda representaban alguna semejanza con la idea de pueblo indígena. Tal vez, dijeron, algunos de estos pueblos podrían considerarse cuasi-indígena.

La dificultad que enfrentaron para responder a esa cuestión dio lugar a una serie de discusiones posteriores en la que algunos estudiantes intentaron entender su propia historia desde esta nueva perspectiva. Fue un proceso importante pues creó nuevas oportunidades de entendimiento, aprendizaje, reevaluación y recomprensión de la historia británica a partir de los conceptos implícitos en la pregunta de los estudiantes *kaingang*. Se pudo reconsiderar

la historia de las islas británicas, pensar sobre cómo las olas secuenciales de grupos humanos han afectado a las islas. El patrón histórico de asentamiento de estas poblaciones dio lugar a una red complicada y superpuesta de identidades y culturas en convivencia y/o competencia que emergen en toda la región. La población prerromana de las islas británicas (los celtas) aparecen supuestamente, al igual que los pueblos indígenas de las Américas, como pueblos "sin identidad". En Inglaterra, los romanos, los anglos, los jutes, los sajones y los vikingos desplazados, se fusionaron o dominaron a la población celta, lo que dio como resultado una cultura altamente dinámica que evolucionó constantemente y que integró elementos culturales significativos de cada uno de estos grupos. En algunas partes de Escocia e Irlanda, sin embargo, estas oleadas tuvieron menos impacto. Esto llevó a que las regiones menos afectadas como las tierras altas de Escocia y grandes partes de Irlanda y Gales, conserven un sentido distinto de identidad y, en algunos casos, el idioma y la idea de una pertenencia cultural diferenciada (TRILLING, 2012).

El diálogo con los estudiantes indígenas impulsó a reconsiderar la propia historia desde una perspectiva distinta y a alcanzar otra comprensión del papel desempeñado por la inmigración, la integración de la población y la existencia de identidades distintas dentro del propio contexto histórico y nacional. Un fenómeno que era abstracto y lejano se volvió sumamente relevante a partir de una mirada con distinta perspectiva, la perspectiva indígena que de otro modo no habría surgido en el módulo.

Esta circunstancia muestra el valor de la experiencia de diálogo intercultural con voces no occidentales pocas veces escuchadas. Para un grupo de estudiantes con aspiraciones de carrera que van de la obtención de doctorados en historia indígena hasta trabajar para las Naciones Unidas o una variedad de ONG, esta experiencia tuvo un valor enorme. Demostró la importancia de crear situaciones de diálogo

en las que se hacen preguntas, pero en las que también hay que elaborar respuestas a cuestiones a veces inesperadas. Proporciona la oportunidad e incluso requiere que un individuo reevalúe el marco que utiliza para entenderse a sí mismo y su relación con otras culturas.

A través de las discusiones que siguieron a la sesión, quedó claro que los estudiantes europeos comprendieron que no solo tuvieron la oportunidad de aprender sobre los *kaingang*, sino además la oportunidad de aprender sobre ellos mismos.

## Conclusiones

La conclusión más relevante de este trabajo es que muestra que es posible construir espacios reales y concretos de diálogo intercultural respetuoso, empático, horizontal que sirvan para reorganizar en el mundo las relaciones entre culturas en base a la cooperación y de comunicación solidarias entre los diferentes universos culturales existentes en la humanidad.

La segunda conclusión importante es que prueba que el ámbito educativo es un espacio sumamente importante donde se puede construir este diálogo. Es más, creemos que la escuela indígena puede pensar en sí misma como un espacio de diálogo entre culturas, donde se medían saberes, creencias, formas de ser, estar y pensar el mundo. La escuela indígena debe ser parte sustancial del mundo donde quepan muchos mundos.

Este estudio no permite llegar a una tercera conclusión relevante basados en la experiencia de los estudiantes europeos: no solo la escuela y la educación indígena puede ser entendida como un espacio de diálogo intercultural. La escuela y la educación sin más en una sociedad abierta y democrática en este momento histórico de comunicación y contacto cultural intenso puede convertirse en un espacio de diálogo intercultural. El impacto en los estudiantes europeos, la reelaboración de sus ideas sobre los otros y sobre sí mismos muestra que además de posible, esto es también deseable.

Para finalizar afirmamos que los objetivos de la experiencia fueron alcanzados, ambos grupos evaluaron como sumamente positivo el impacto de la experiencia, ambos grupos tuvieron la oportunidad de aprender de otra cultura. Además, de estos aprendizajes obtuvieron experiencia directa al participar y administrar un espacio intercultural dinámico e intelectualmente fructífero que pueden replicar en sus carreras profesionales después de su graduación en los diversos ámbitos en que se desarrollen. Todos aprendimos que un mundo donde quepan muchos mundos, es posible.

## REFERENCIAS

- BLANCO, M. Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. **Andamios Revista de Investigación Social**, Ciudad de México, v. 9, n. 19, p. 49-74, 2012.
- FORD, R.; GOODWIN M. **Revolt on the right: explaining support for the radical right in Britain**. London: Routledge, 2014.
- FORNET-BETANCOURT, R. Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. **Revista Polylog**, n. 1, 2000. Disponible en: <http://them.polylog.org/1/ffr-es.htm>. Acceso en: 05 feb. 2019.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). **O Brasil indígena**. Brasília, DF, 2010.
- KEEPERS OF THE FOREST: A TRIBE OF THE AMAZON IN THE MODERN WORLD (HISTORY & CULTURE OF THE KAINGANG). Dirección: Daren Reid. Studio Academe, 2019. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZywE92bDCrQ&t=698s>. Acceso en: 05 feb. 2019.
- SANTOS, J. A.; PIOVENZANA, L.; NARCISO, A. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo Kaingang. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 99, n. 251, p. 189-204, 2018.
- SANTOS, J. A.; BATTESTIN C.; PIOVENZANA, L. Paradojas interculturales en la formación de profesores indígenas del pueblo Kaingang. **Revista Diálogo Educativo**. v. 18, n. 59, p. 1222-1241, 2018.
- SANTOS, J. A. Aportes para una pedagogía crítica nuestroamericana: identificando el núcleo con-

ceptual del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire. **Revista Pedagógica**, v. 9, n. 41, p. 80-95, 2017.

MINAYO, M. C.; GOMES, R.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PUIGGRÓS, A. Presencias y ausencia en la historiografía pedagógica latinoamericana. *En*: CUCUZZA, H. (comp.). **Historia de la educación en debate**. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, 1996. p. 91-119.

PANIKKAR, R. **Paz e interculturalidad: una reflexión filosófica**. Barcelona: Herder, 2006.

TRILLING, D. **Bloody nasty people: the rise of Britain's far right**. London: Verso, 2012.

VEIGA, J. **Cosmologia e práticas rituais Kaingang**. 2000. 367 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas SP, 2000.

VEIGA, J. **Organização social e cosmovisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê meridional**. 1994. 282 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 1994.

*Recebido em: 11/06/2019*

*Aprovado em: 14/11/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# APRENDIZAGEM NA/DA ETNOGRAFIA: REFLEXÕES CONCEITUAL-METODOLÓGICAS A PARTIR DE DOIS CASOS BEM BRASILEIROS

*Ana Maria Rabelo Gomes (UFMG)\**  
<https://orcid.org/0000-0003-0156-2112>

*Eliene Lopes Faria (UFMG)\*\**  
<https://orcid.org/0000-0001-7463-4135>

*Renata Silva Bergo (IEAR/UFF)\*\*\**  
<https://orcid.org/0000-0002-6218-0911>

## RESUMO

O artigo aborda as relações entre etnografia e aprendizagem, tema assumido como interface estratégica entre os campos da Educação e da Antropologia. São explorados dois casos – o futebol e as religiões de matriz africana – cujas práticas culturais são difusas e constitutivas da experiência de diferentes segmentos sociais no Brasil, para abordar os processos de aprendizagem nos dois contextos, inclusive das próprias etnógrafas que deles participaram. Assumiu-se a necessária condição situada destes processos, para que fossem apreendidos na riqueza que nos interessava explicitar, ou seja, na forma como essas práticas acontecem e são (re)produzidas especificamente no Brasil. A partir da proposta de aprendizagem situada desenvolvida por Jean Lave, revelam-se algumas das especificidades da prática da etnografia e dos modos de aprender em cada caso, para refletir e buscar anunciar os novos cenários em que estamos construindo hoje nossas práticas e pesquisas com diferentes coletivos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem situada. Etnografia. Umbanda. Futebol.

## ABSTRACT

### LEARNING AND ETHNOGRAPHY: CONCEPTUAL-METHODOLOGICAL ISSUES FROM TWO VERY BRAZILIAN CASES

The article addresses the relationship between ethnography and learning, a

\* Doutora em Educação pela Università di Bologna (Italia). Pos-Doutora em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGAS/Museu Nacional/UFRJ). Professora Titular no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: [anagomes@ufmg.br](mailto:anagomes@ufmg.br)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: [elienelopesfaria@gmail.com](mailto:elienelopesfaria@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta e Coordenadora do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis, da Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF). E-mail: [renatabergo@id.uff.br](mailto:renatabergo@id.uff.br)

theme assumed as a strategic interface between the fields of education and anthropology. Two cases are explored – soccer and Afro-Brazilian religions – whose cultural practices are diffuse and constitutive of the experience of different social segments in Brazil, to address the learning processes in both contexts, including the ethnographers who participated in them. The necessary situated condition of these processes is assumed, so that they could be apprehended in the richness that we were interested in making explicit, that is, in the way these practices happen and are (re) produced specifically in Brazil. From the situated learning proposal developed by Jean Lave, we unveil some specificities of the practice of ethnography and the ways of learning in each case, to reflect and to announce the new scenarios in which we are building our practices and researches with different collectives today.

**Keywords:** Situated learning. Ethnography. Umbanda. Soccer.

## RESUMEN

### APRENDIZAJE EN / DE ETNOGRAFÍA: REFLEXIONES CONCEPTUAL-METODOLÓGICAS DESDE DOS CASOS MUY BRASILEÑOS

El artículo aborda la relación entre etnografía y aprendizaje, tema asumido como interface estratégico entre los campos de la educación y la antropología. Se exploran dos casos, el fútbol y las religiones afrobrasileñas, cuyas prácticas culturales son difusas y constitutivas de la experiencia de diferentes segmentos sociales en Brasil, para abordar los procesos de aprendizaje en ambos contextos, incluidos los etnógrafos que participaron en ellos. Se supuso la condición situada de estos procesos, de modo que pudieran ser apprehendidos en la riqueza que estábamos interesados en hacer explícito en la forma en que estas prácticas suceden y se (re) producen. A partir de la propuesta de aprendizaje situado desarrollada por J. Lave, revelamos algunas especificidades de la práctica de la etnografía y las formas de aprendizaje en cada caso, para reflexionar y anunciar los nuevos escenarios en los que actualmente estamos construyendo nuestras prácticas e investigaciones con diferentes colectivos.

**Palabras clave:** Aprendizaje situado. Etnografía. Umbanda. Fútbol.

## Introdução

As pesquisas aqui apresentadas, e as reflexões que com elas trazemos, são fruto de um percurso que vem se desenvolvendo desde 2011, quando nos voltamos para o tema da aprendizagem enquanto tema de interface em diversos sentidos. Como tema que poderia fazer dialogar os campos da Educação e da Antropologia, assumindo que a fórmula inicialmente genérica da “aprendizagem da cultura” (GOMES, 2014) poderia ser uma provocação para a desnaturalização de processos de aprendizagem que nos são muito próximos

e familiares, sem por isso serem conhecidos (DAMATTA, 1978). Nesse sentido, os dois casos aqui convocados ao diálogo trazem experiências de dois âmbitos considerados reconhecidamente brasileiros, cujas práticas culturais são difusas e expressivamente constitutivas da experiência de diferentes segmentos sociais em nosso país: as muitas dimensões do que é a prática do futebol no Brasil; e as práticas das diversas religiões de matriz africana.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Embora não seja possível fazer aqui um maior desenvolvimento dessa afirmação, as interfaces que

A etnografia foi a abordagem conceitual-metodológica escolhida para buscar conhecer e explorar o que viriam a ser os processos de aprendizagem das práticas do futebol e das práticas das religiões de matriz africana por muitas e diversas razões, cabendo ressaltar aqui o pouco conhecimento que se tem sobre tais processos em nosso país; e ainda ressaltar e assumir a necessária condição situada desses processos, para que fossem apreendidos na riqueza que nos interessava explicitar, ou seja, na forma como essas práticas acontecem e são (re)produzidas especificamente no Brasil (GOMES et al., 2012).<sup>2</sup> Tal abordagem também nos permitiu ensaiar um diálogo entre campos temáticos que frequentemente não se entrelaçam, buscando gerar uma aproximação entre temas pesquisados, mas também entre os pesquisadores e entre os próprios praticantes. Trata-se de uma tentativa de abrir um cenário mais amplo de encontros e convergências na universidade, para além de um diálogo formal supostamente promovido pelas teorias, essas, sim, consideradas adequadas para realizar o trânsito entre diferentes contextos – temáticos, acadêmicos e de práticas. Interessava-nos buscar perspectivas para promover uma aproximação entre os sujeitos mesmos das experiências, os diferentes praticantes. E esta perspectiva tem sido mais um elemento balizador no crivo que as pesquisas de campo sempre projetam sobre as diferentes teorias.

Falar em práticas situadas e aprendizagem necessariamente nos remete à proposta desenvolvida por Jean Lave (LAVE, 2011, 2019; LAVE; WENGER, 1991). É a partir do quadro

---

se revelaram mais profícuas foram as que ocorreram entre campos específicos como Antropologia da Técnica e da Tecnologia, a atenção à dimensão material das práticas culturais (a cultura material); Antropologia da Criança e da Infância; Antropologia do Corpo; Antropologia das Religiões, em específico as pesquisas sobre religiões de matriz africana. Temas abrangentes têm sido mobilizados, como a concepção e formação da pessoa em diferentes configurações sociais e a noção de socialidade (STRATHERN; TOREN, 1996), além dos que serão abordados no artigo.

2 As pesquisas conduzidas e em curso envolvem outras temáticas que não serão aqui referidas.

acima descrito que retomamos alguns pontos chave da revisão que Lave (2019) faz do livro *Situated Learning*, para com ela refletir e buscar anunciar os novos cenários em que estamos construindo hoje nossas práticas e pesquisas etnográficas, nos dirigindo a diferentes coletivos.

Duas são as ideias principais, quer se trate de uma abordagem para as pesquisas e projetos em curso, quer se trate de refletir sobre nossa própria prática: “Descentrando a pesquisa sobre aprendizagem” e “Somos todos aprendizes de nossa própria prática em mudança” (LAVE, 2019, p. 133-134).

## Descentrando a pesquisa sobre aprendizagem

Afirma Lave (2019) que, na releitura do livro *Situated Learning*, à luz das interações e reações ocorridas após mais de 25 anos de sua publicação, o mais importante “movimento” teórico do livro não seria a proposição, nele central, do caráter situado da prática e, de consequência, da aprendizagem; mas sua insistência em que isso implica e exige uma investigação descentralizada da aprendizagem. “Afim, a aprendizagem é sempre apenas parte da mudança da prática, em um mundo em mudança” (LAVE, 2019, p. 134).

Essa autora então resume em uma sequência de pontos esse argumento, para finalizar com a sua referência original:

A aprendizagem é apenas uma parte de um continuum da prática. O aprendizado situado como participação periférica legitimada torna a participação inseparável dos participantes na prática e as práticas parcialmente incorporadas na mudança dos participantes. *As práticas das quais os participantes fazem parte são condições necessárias para a aprendizagem.* O objeto de análise, portanto, precisa ser uma *paisagem texturizada de participação.* Estudos sobre a aprendizagem como participação periférica legitimada em comunidades de prática começam aí. Um enfoque coerente para tais observações emerge do descentramento do estudo da

aprendizagem – ‘mudar a noção de um aprendiz individual para o conceito de participação periférica legitimada em comunidades de prática é, precisamente, descentralizar a análise da aprendizagem’ (Lave e Wenger, 1991, p. 94). (LAVE, 2019, p. 135, grifo nosso).

Ao se referir à pesquisa realizada entre os alfaiates na Libéria (LAVE, 2011), ela chama atenção para o fato que foi uma tentativa de abordar o tema da aprendizagem sem as demarcações próprias do contexto escolar que reiteradamente influenciam as pesquisas sobre aprendizagem, ainda que de forma muitas das vezes implícitas. A começar pela crítica às definições feitas pela negação – o formal e o não-formal; o escolar e o não-escolar – que sempre servem mais a obliterar do que a revelar aspectos importantes do que está sendo observado.

No sentido então de indagar sobre as “condições de possibilidade da aprendizagem”, Lave (2019) afirma que o capítulo 4 de *Situated Learning* focaliza essa exploração das possíveis direções da observação, para que a aprendizagem seja assumida como parte das práticas em curso. Ela insiste em buscar apreender o que é visto como recurso que torna possível, ou que viabiliza a aprendizagem, do ponto de vista dos aprendizes.

A partir da ideia de “estruturar recursos para a aprendizagem na prática”, buscava-se entender como, “dependendo da organização do acesso, a condição de periferia legitimada pode promover ou impedir a participação legitimada” (LAVE; WENGER, 1991, p. 103, grifo do autor). A ideia do acesso às práticas foi desdobrada de formas muito variadas em diferentes pesquisas (GOMES et al., 2012), e será aqui importante. Assim como as negociações que se dão em campo e legitimam – ou não – a participação das etnógrafas e tem incidência fundamental na condução das práticas da própria etnografia.

Afirma ainda Lave (2019) que, ao mesmo tempo em que toma absoluta distância do termo cognição, a proposta é que o termo

participação seja lido pelo menos em dois sentidos: para referir às pessoas participando nas práticas; mas também às práticas que são constituídas pela participação das pessoas – ambos como um único e imbricado (e contínuo) processo.

Passamos então ao cenário mais recente que nos desafia, e que, partindo dessas provocações, assume que fazer etnografia é um processo de contínua aprendizagem.

## “Somos todos aprendizes de nossa própria prática em mudança”: aprendendo com a etnografia

Com essa afirmação, vamos então introduzir os dois casos, assumindo a ideia de aprendizagem como mudança na forma de participação na prática. Vamos ver como essa orientação pode então guiar uma releitura sobre as atividades de campo quanto às práticas que estavam sendo investigadas; e, ao mesmo tempo, guiou a própria aprendizagem das pesquisadoras como etnógrafas em campo, que foram aprendendo a se mover na medida mesma em que aprendiam sobre o próprio campo/tema da pesquisa.

Fazer pesquisa é prática situada – e aprender a fazer pesquisa significa mudar nosso modo de participar. Essa premissa pode valer para todos os envolvidos, nesse momento em que as fronteiras entre pesquisador e pesquisado se mesclam, e tem se produzido vários “atravessamentos”, ou deslocamentos.<sup>3</sup>

3 Referimo-nos aqui à experiência na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) de mais de 20 anos com a formação de professores indígenas, além do programa de vagas suplementares nos demais cursos; ao sistema de reserva de vagas na graduação e agora também na pós-graduação para negros e indígenas. Ou seja, hoje temos uma presença crescente e institucionalizada de pessoas de diferentes proveniências, muitas das quais habituadas a receber pesquisadores em suas comunidades ao longo desses 20 anos, e agora passando a transitar elas próprias como pesquisadores e pesquisadoras nos espaços da universidade.

## 1. Etnografia em um terreiro de umbanda

O que um terreiro de umbanda tem a dizer sobre aprendizagem? Para responder a essa pergunta serão apresentados nesse texto os processos de construção e reconstrução dos contornos da pesquisa etnográfica realizada por Bergo (2011) quando da produção de sua tese de doutorado intitulada *Quando o santo chama: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática*. O objetivo é apresentar como o caminho teórico-metodológico percorrido pela pesquisadora foi sendo definido pela sua própria experiência de campo. Pretendemos mostrar que a realização da referida pesquisa tornou evidente como as contingências e constrangimentos próprios da investigação determinam *o que* deve ser observado e *a quem* é preciso se dirigir no universo estudado, intervindo diretamente na definição (ou redefinição) das relações que compõem a pesquisa.<sup>4</sup>

Apesar do foco de interesse ter permanecido sempre o mesmo, o percurso de produção da etnografia foi marcado por muitas e significativas mudanças, inclusive tendo começado em um contexto absolutamente distante do universo religioso, quanto mais umbandista.

Interessada em compreender processos de aprendizagem na prática (LAVE; WENGER, 1991), a pesquisadora realizou inicialmente uma investigação exploratória em que buscou conhecer o cotidiano de projetos socioeducativos de diferentes naturezas e propósitos (governamentais, ONGs, religiosas, comunitárias e associativas). Intencionava localizar experiências educativas/formativas que apresentassem modos peculiares de “socialização” e “circulação de saberes”. Dentre as

mais variadas atividades que pôde acompanhar, as que se destacaram por apresentarem uma organização bastante curiosa e que mais se diferenciava da organização escolar foram oficinas de percussão.

De maneira geral, o verbo *aprender* – sobretudo quando nos referimos à infância – parece estar inevitavelmente associado a certas estruturas e condições, tais como: escola, professor, aluno, sala de aula, materiais didáticos; além da noção de que se trata de um processo individual e que ocorre na mente das pessoas. Essas associações diretas, tão fortemente presentes no nosso cotidiano, chegam a impedir que pensemos em outros modos de compreender o que é educação em sentidos mais amplos.

Não obstante, um olhar atento, voltado para distintos contextos sociais e culturais, pode abrir um caminho extremamente rico a ser explorado na busca por uma ampliação do conhecimento sobre processos educativos, especialmente sobre *modos de aprender*. Como as oficinas de percussão se mostraram terrenos férteis para abordar essas questões, uma delas em específico – a que apresentava características mais instigantes – foi escolhida para a realização do trabalho de campo.

Nessa fase da pesquisa, Bergo (2011) considerou adotar uma postura investigativa semelhante à utilizada por Wacquant (2002) em seu estudo realizado em um ginásio de boxe em uma comunidade afro-americana de baixa renda na cidade de Chicago. Sendo assim, ao se tornar ele próprio um aprendiz de boxeador em seu campo empírico (uma academia de pugilistas), ele era ao mesmo tempo o observador, o objeto e o sujeito da observação. Wacquant (2002, p. 60) lançou mão dessa metodologia por considerar o boxe como uma prática por excelência e que, por isso, exige que “mergulhemos nele como pessoa, que nele se faça a aprendizagem e que se viva as principais etapas desde o interior”.

Ao se posicionar como uma “aprendiz de percussão”, Bergo (2011) pretendia então explorar aspectos inerentes ao processo de

4 Depois da realização da pesquisa, surgiram interessantes trabalhos que focalizaram a aprendizagem no candomblé (CAPUTO, 2012; OLIVEIRA; ALMIRANTE, 2017; RABELO, 2015; RABELO; SANTOS, 2011), que têm pontos de convergência e especificidades que não cabem ser aqui tratados, uma vez que estamos privilegiando o percurso inicial da pesquisa.

aprender uma determinada prática ou técnica e também aspectos “didáticos-metodológicos” presentes na oficina. Não obstante, foram as próprias contingências do campo empírico que apresentaram um novo universo de possibilidades investigativas.

Me dispus a ser uma *aprendiz-observadora* das oficinas de tambor [...], no período de um ano completo. Além do caderno de campo, utilizei como instrumento de registro a gravação,<sup>5</sup> em um aparelho de MP3, de tudo o que se passava nas oficinas. Contudo, apesar da experiência ter sido riquíssima, ao final de todo esse período e com um enorme volume de material produzido, ainda não havia conseguido definir o foco da análise a ser desenvolvida. (BERGO, 2011, p. 19, grifo do autor).

## Redefinição da pesquisa

Visando uma imersão cada vez maior no campo, a pesquisadora buscou compartilhar com os outros participantes não só as atividades da oficina, mas também diferentes momentos de descontração e conversas informais. Em uma destas muitas conversas, o oficineiro contou como suas primeiras incursões no mundo da música estiveram profundamente atreladas a sua história familiar e religiosa.

PESQUISADORA: E seu pai tocava muito?

OFICINEIRO: Ele arriscava bem. Eu me lembro dele tocando coisas harmônicas, tipo sanfona, que é até difícil de tocar, eu não sei nada. Mas eu me lembro bem na minha mente porque... Essa coisa dele cantarolar umas coisas antigas, compor, ele tinha algumas composições.

PESQUISADORA: Ah, é? Ele tocava o que? Sanfona e o que mais?

OFICINEIRO: Que eu me lembre é essa coisa de percussão, atabaque, por causa do próprio espiritismo. Por ser um ogã, ele ajudou a construir as coisas na minha família-de-santo. Que eu sou ogã também, né?

PESQUISADORA: Você é o que? Ogã? Que é isso?

5 Procedimento adotado mediante expressa autorização tanto do oficineiro como dos participantes. Terminada essa fase da pesquisa, contava-se com aproximadamente 150 horas de gravação.

OFICINEIRO: [Soltou uma grande gargalhada].<sup>6</sup>

Diante do meu espanto e ignorância, permeados por um enorme interesse em compreender melhor a influência do ‘espiritismo’<sup>7</sup> em sua formação musical, os temas de nossos bate-papos passaram a girar quase exclusivamente em torno dessa temática. Foi a partir daí que o percussionista e compositor começou a ceder lugar para que o *ogã* se manifestasse. Sem que eu pudesse prever, o querido ‘mestre’ de percussão foi se tornando cada vez mais um imprescindível guia a conduzir a pesquisa por caminhos nunca antes sequer imaginados. (BERGO, 2011, p. 21, grifo nosso).

A partir daquele momento, uma nova etapa do estudo teve início, visando localizar mais precisamente na história de vida desse rapaz as circunstâncias que possibilitaram o seu acesso ao universo musical e artístico e, mais especificamente, como se deu seu aprendizado da percussão. Entretanto, no processo de adensamento do trabalho de campo, houve um convite para que a pesquisadora conhecesse seus familiares e sua residência, onde funcionava um terreiro de umbanda comandado por seu irmão. Esses episódios acabaram se configurando como passos decisivos para a redefinição dos contornos da pesquisa.

Conforme nos referimos anteriormente, o propósito de fundo da pesquisa sempre foi o interesse em problematizar a questão da aprendizagem para além dos contextos de estruturação pedagógica, buscando conhecer e compreender práticas sociais em que o *aprender* acontece de modo peculiar, como parte inerente às práticas nas quais os sujeitos se encontram envolvidos. Com essas questões em mente, Bergo (2011) iniciou as incursões ao terreiro de umbanda, que a princípio se de-

6 Entrevista realizada em 25 de agosto de 2008.

7 Nos primeiros contatos com os membros da família do oficineiro, todos se diziam “espíritas”, porém não tardaram a especificar a natureza umbandista desse espiritismo. Autodeclarar-se espírita é um recurso comumente utilizado por adeptos de religiões mediúnicas, sobretudo dos cultos de matriz africana. Isso pode ser compreendido, pelo menos, de duas formas: o espiritismo goza de melhor prestígio social do que a religiões de matriz africana; e o fato da origem da umbanda ter sido fortemente influenciada por princípios da doutrina kardecista.

ram de maneira casual, mas que rapidamente tomaram um caráter etnográfico.

Não obstante, é preciso dizer que o fascinante e misterioso novo contexto de pesquisa que começava a se configurar trouxe inquietações de natureza pessoal para a pesquisadora e também alguns conflitos de ordem teórico-metodológica. No que se refere às questões pessoais, toda a carga de uma inserção desde sempre em uma cultura cristã conservadora mostrou a sua força. A falta de conhecimento não só a respeito da umbanda, mas também acerca das religiões de matriz africana de maneira geral, era reforçada por uma série de mitos e leituras distorcidas produzidas por uma educação que se deu exclusivamente dentro dos dogmas e preceitos da Igreja Católica.

Entretanto, foi interessante observar que justamente esse desconhecimento e o fato de ser uma pessoa “de fora” da religião possibilitaram uma entrada em campo muito positiva e acolhedora, pois as perguntas e a presença frequente da pesquisadora foram vistas como provas de um real e legítimo interesse. Mais do que causar estranheza, os membros e frequentadores do terreiro encaram a possibilidade de conviver com alguém empenhado em estudar (e não *utilizar*) a umbanda como uma curiosa e rica oportunidade de troca de vivências e saberes.

Já os conflitos e dúvidas de ordem teórico-metodológica permaneceram ao longo de toda a realização da etnografia. Como continuar conduzindo o trabalho de campo e, posteriormente, a produção de uma análise e uma escrita que dessem conta de uma prática cultural absolutamente diversa e dinâmica, que se fundamenta em elementos impossíveis de se definir com precisão e que fogem completamente a uma análise objetiva, como fé, dom, mediunidade, possessão e magia? Um universo no qual o mais essencial aprende-se além e aquém da linguagem e até mesmo da consciência; uma comunidade de prática feita de homens e mulheres de carne e osso, mas também por deuses, santos e espíritos de

“luz” e de “trevas” envolvidos em uma intensa e cotidiana relação?

A teoria da aprendizagem situada proposta por Lave e Wenger (1991), que já vinha orientando o trabalho desde o início, trouxe grande contribuição para pensar a respeito de diferentes aspectos que nos interessavam da prática umbandista. Partindo do entendimento de que aprendizagem é inerente a toda prática social, esses autores sugerem uma mudança de foco bastante inquietante e inspiradora: não mais centrar a atenção no indivíduo como aprendiz, e sim pensar a aprendizagem constituída pelas relações que ocorrem como participação nas práticas sociais.

Num primeiro momento, a observação participante aconteceu exclusivamente em situações mais comuns e mais conhecidas dos terreiros (festas, sessões, cerimônias, “puxadas”, “trabalhos”). Entretanto, rapidamente percebeu-se que, para compreender a prática umbandista, não bastava frequentar as festas públicas ou as cerimônias grandiosas; seria preciso acompanhar o dia a dia do grupo de fiéis. Ficou claro que os fundamentos da umbanda estão de tal modo intrincados no curso dos acontecimentos cotidianos que são efetivamente parte do mundo ordinário dos seus praticantes. Bergo (2011) foi conduzida, então, a uma aproximação cada vez mais efetiva de tal contexto, visando entender como os sujeitos lidavam cotidianamente com as questões relativas à religião que professam.

Um dos grandes desafios desse trabalho foi buscar escapar aos padrões preestabelecidos no imaginário coletivo que, de modo geral, centralizam a atenção nos aspectos percebidos como exóticos das religiões de matriz africana. Paulatinamente, tornou-se evidente que a *preparação* dos rituais e cerimônias revelavam mais sobre a complexidade da prática religiosa do que o próprio evento em si. Afinal, é na vida cotidiana, e não tanto durante os rituais, que se manifestam as graças que as entidades espirituais concedem aos “seus filhos”, e também as punições e cobranças que fazem a eles. Apre-

dizagem e vida cotidiana se apresentavam de forma inevitavelmente intrincada (LAVE, 2019). Por essa razão, a pesquisa se desenvolveu tanto acompanhando os sujeitos no contexto habitual da prática umbandista (interna e externa ao terreiro) em que são submetidos às etapas dos processos de iniciação e desenvolvimento e onde cumprem suas “obrigações”, realizam “trabalhos” e fazem o atendimento a comunidade, quanto em outras situações e circunstâncias do dia a dia dos participantes daquela comunidade.

As atividades de campo revelaram serem elas mesmas um longo aprendizado que em muito ecoaram a expressão “catar folhas”, usada por Cossard (1981) para se referir a esse paciente percurso. Ciente da importância de registrar as falas dos sujeitos em diferentes contextos de suas vidas, era fundamental como etnógrafa estar sempre acompanhada dos inseparáveis “instrumentos de trabalho”: caderno de campo, lápis e gravador. Entretanto, de livre circulação por todos os cômodos da residência, o gravador era absolutamente proibido no “barracão” (nome dado ao local onde funcionava efetivamente o terreiro de umbanda) ou em ocasiões em que os guias espirituais estivessem manifestados. Assim, buscando realizar uma descrição de toda a dinâmica social do terreiro, progressivamente Bergo (2011) desenvolveu a habilidade muito comum aos etnógrafos de escrever com rapidez e descrição, utilizando estrategicamente códigos, símbolos, abreviaturas e siglas a serem decifradas posteriormente ao longo de muito trabalho a ser realizado distante do campo de pesquisa.

De fato, se em campo as habilidades mais requisitadas ao pesquisador se referem à agilidade e capacidade de registro e síntese, fora dali a transcrição e tradução dessa escrita codificada se mostra uma atividade extremamente lenta e minuciosa. Foram, portanto, necessárias muitas horas de trabalho para conseguir realizar a laboriosa tarefa de transformar um amontoado de dados em um texto coerente e inteligível. Na fase mais intensiva da obser-

vação participante, tudo que era visto, ouvido e experimentado em campo ficava ressoando na memória da pesquisadora todo o tempo. A magnitude da experiência vivida naquele contexto a afetava<sup>8</sup> de tal forma que, ao voltar para a casa, seus pensamentos eram continuamente invadidos por vozes, imagens, trechos de pontos cantados, expressões e gestos característicos de cada uma das entidades do terreiro.

Certamente, o tipo de interação estabelecida com as pessoas do terreiro foi também determinante para o registro satisfatório do vivido e experimentado naquele universo e do que seus interlocutores lhe permitiram aprender. O clima amistoso e alegre predominante ali contribuiu muitíssimo para sua rápida integração ao grupo na condição de pesquisadora. Gentilmente, aqueles filhos de santo foram permitindo que ela se aproximasse e passasse a participar de suas rotinas religiosas.

Um aspecto interessante relativo a isso foi que seu inseparável gravador tornou-se um instrumento facilitador da mediação e aproximação entre os sujeitos. Alvo de muitas brincadeiras e dúvidas sobre a real “utilidade” de tudo que com ele era registrado, foi a presença do gravador que muitas vezes possibilitou a produção de situações interessantíssimas que muito revelaram sobre aquele universo. Conforme registrou em seu caderno de campo, Bergo (2011, p. 28) frequentemente ouviu e gravou frases do tipo:

Acho tão engraçado você pedir pra gravar essas conversas da gente. Uma conversinha normal, assim boba... A gente não tá nem falando nada de mais, aí vem você com o gravador. [Risos].

Tudo você grava, né? Depois eu quero ver o que você vai fazer com esse monte de bobagem que a gente fala.

[...]

Você gravou isso que ele falou? Acho que é importante pra sua pesquisa.

Outro aspecto interessante que marcou a etnografia foi a presença significativa de

<sup>8</sup> No sentido que Jeanne Favret-Saada confere à expressão (GOLDMAN, 2005).

crianças que tomavam parte da prática de umbanda como participantes ativos. Sem que tivesse sido previsto na proposta da pesquisa, o contato direto com as crianças se mostrou uma fonte riquíssima de informações, permitindo que viesse à tona uma série de aspectos extremamente relevantes para a compreensão daquela realidade. A maneira como o grupo infantil era tratado pelos adultos e a forma como interagem nas mais variadas atividades da religião evidenciam as concepções nativas de infância e também seus diferentes modos de compreender a aprendizagem (COHN, 2013). A observação participante realizada com os pequenos umbandistas permitiu conhecer a forma como percebiam o processo de iniciação nessa religião, como falavam sobre isso, o que pensavam, o que já sabiam e, principalmente, *como* sabiam, como tinham acesso às informações e as elaboravam, como praticavam, dentre outros aspectos que estruturavam essa participação na comunidade religiosa. A pesquisa se redefiniu, portanto, buscando compreender a aprendizagem enquanto processo cotidiano de se tornar / de vir a ser / de se *produzir* umbandista.

Buscando realizar diferentes diálogos teóricos, foi possível compreender, por um lado, as experiências vivenciadas pelos membros do terreiro como percursos de “aprendizagem situada” e o terreiro de umbanda como uma “comunidade de prática” (LAVE; WENGER, 1991); e por outro, os conhecimentos ali (re) produzidos como constituidores da “habilidade” (INGOLD, 2000) umbandista. O sentido que Lave e Wenger (1991, p. 32) atribuem ao caráter situado da aprendizagem refere-se “às possibilidades transformadoras de ser e de se tornar um participante pleno no mundo social”, definindo a aprendizagem como “produção histórica, transformação e mudança das pessoas” (LAVE; WENGER, 1991, p. 51). A partir de Ingold (2001a, 2001b) concluiu-se que as habilidades constituídas na umbanda nada têm de inatas: são produzidas na e pela prática coletiva constante, pela necessidade de cumprir sua

“missão”, por pressão da comunidade de prática para que assumam suas funções de tocar os sagrados instrumentos rituais, ou de cuidar do terreiro e dos seus membros, ou ainda de servir como mediador entre os homens e seus deuses e guias espirituais. Longe de ser “natural” ou evidente, todo o gestual e demais aspectos da vivência religiosa supõem aprendizagem, e esta é *perene*: constante e nunca se esgota.

A aprendizagem da e na umbanda obedece, obviamente, a fundamentos e tradições da religião, porém esse processo não é completamente explícito nem mesmo para os praticantes mais experientes. Isso porque os elementos que o compõem não são universais, muito menos formalmente definidos. De forma similar ao percurso de iniciação do candomblé, também na umbanda “o que se deve aprender não é conceitualizado como um corpo perfeitamente coerente e unificado de regras e conhecimentos, como algum tipo de doutrina sobrecodificada e imposta de cima” (GOLDMAN, 2005, p. 205). O conjunto dos saberes é reunido ao longo dos anos até que “adquirir uma densidade suficiente para que com ele se possa fazer alguma coisa” (GOLDMAN, 2005, p. 205). Assumindo a perspectiva de que tal processo não é “natural”, e não se dá “espontaneamente”, foi preciso procurar identificar naquele contexto quem ou o que regula os percursos, explicitando os aspectos invisíveis (na medida em que não eram evidentes) do aprender (na) umbanda.

Na produção final do texto etnográfico, para dar sentido e organização às numerosas e ricas experiências vividas em campo, fez-se a opção analítica de apresentar o material produzido e as reflexões em três categorias que classificavam os aspectos principais identificados ao longo da pesquisa: os modos da *participação* dos membros no terreiro; os modos das *relações* entre esses membros; e as *ações* diretas e indiretas de suporte à aprendizagem por eles produzidas nos espaços e tempos próprios da religião. A participação, as relações e as ações de suporte à aprendizagem foram

compreendidas no estudo como os “recursos”<sup>9</sup> que estruturavam e organizavam a prática de umbanda, configurados, por fim, como condições determinantes para que a aprendizagem pudesse ocorrer.

Na impossibilidade de tratarmos nos limites do presente artigo de cada um desses três conjuntos de “recursos”, para encerrar a apresentação da etnografia aqui focalizada optamos por fazer uma breve referência a um tipo bastante específico de *ação* que foi classificado sob a categoria nativa de *estratégia de aprendizagem* (BERGO, 2011). Fizemos essa opção pelo fato de essa categoria analítica permitir compreender aspectos das transformações que ocorriam com os umbandistas, mas também com a própria pesquisadora em seu fazer etnográfico.

O primeiro aspecto a ser destacado é o fato de que a efetiva identificação da existência de “estratégias de aprendizagem” só foi possível em virtude de uma narrativa feita por um ogã de toque, que chamou atenção da pesquisadora para aspectos da produção de umbandistas aos quais ela ainda não havia dado a devida atenção.

PESQUISADORA: Eu fico impressionada com a quantidade de coisas que vocês têm que saber.

OGÃ: É muita coisa mesmo. [risos].

PESQUISADORA: Como é que vocês conseguem?

OGÃ: A gente tem nossos métodos.

PESQUISADORA: Como assim, métodos?

OGÃ: [risos] Uai, eu por exemplo, eu desenvolvi uma estratégia pra aprender que é assim, é... quando eu não sei as folhas que podem ser usadas na defumação, por exemplo, é só eu ir lembrando do ponto que a gente toca na gira enquanto tá defumando... “com incenso e benjoim, alecrim e alfazema, eu defumo essa casa com as folhas da jurema”. [risos]. Entendeu?

PESQUISADORA: Olha só... Entendi... [risos].

[...]

OGÃ: Estratégia, moça. Eu sou um cara esperto [risos]. (BERGO, 2011, p. 195).

<sup>9</sup> O termo foi utilizado remetendo à noção de “recursos estruturantes” também desenvolvido por Lave e Wenger (1991).

A partir dessa conversa, a pesquisadora, então, vasculhou suas notas de campo, gravações e entrevistas realizadas ao longo de quase dois anos, buscando localizar outras situações em que tal “recurso” esteve presente, mas que na época em que ocorreram ela não era ainda capaz de reconhecer. Empreendendo uma espécie de processo “retroinvestigativo”, foi possível localizar no material etnográfico vários registros que remetiam diretamente à noção de *estratégia* aventada pelo ogã, bem como anotações que faziam referência, direta ou indiretamente, a ideias como *exercício*, *método* ou *metodologia* de aprendizagem. Isso a levou a concluir que era imprescindível se debruçar também sobre a *dimensão estratégica* da prática umbandista, compreendendo-a como uma componente crucial – juntamente com a *participação* e as *relações* – dos principais recursos estruturantes da prática de umbanda.

No processo de releitura de seus dados de campo, foi possível identificar que os membros daquela comunidade de prática possuíam um discurso relativamente elaborado sobre essa questão, em vista do que se podia perceber no início da pesquisa. Contudo, o fato de ter (re) conhecido a dimensão estratégica somente a partir de uma determinada situação de interação com um dos membros evidenciou que, embora recorrentes e potentes, essas ações eram, em certa medida e para alguns, “invisíveis” no sentido de que são absolutamente corriqueiras e dadas como óbvias ou naturais pelos sujeitos envolvidos. Apesar da noção de “estratégia” remeter a intencionalidades, naquele contexto tais ações eram também fluidas e sutis, justamente por serem circunstanciais, inerentes à própria experiência religiosa.

Para que a pesquisadora se atentasse a elas foi preciso uma longa e intensa presença em campo, além de cultivar uma sensibilidade “teoricamente informada” e desenvolvê-la para muito além do uso de procedimentos metodológicos “adequados”. Acima de tudo foi necessário que chegasse a ser, ou se deixasse ser, simbólica e misticamente “afetada”.

## 2 Engajamento na prática cotidiana: sobre aprendizagens de futebolistas e etnógrafos

O futebol é um jogo de contato; muito contato entre seres humanos e tem que treinar, porque se você não treinar você não consegue jogar [...] a habilidade você adquire, você já não nasce sabendo não, ninguém nasce sabendo driblar; sempre está acumulando dentro de jogo um drible, um toque mais refinado, sempre você aprimora assim. (FARIA, 2008, p. 171).

A pesquisa de doutorado de Faria (2008) – intitulada *A aprendizagem na e da prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte* – teve como objetivo descrever como é que se aprende aquilo que pouco se ensina no formato escolar no Brasil: o futebol. O pressuposto básico do trabalho é de que o futebol no país se (re)produz a partir de amplos e difusos processos de aprendizagem (nos quais há pouco ensino observável), ou seja, o futebol é prática cultural na qual fica evidente que os processos de aprendizagem são indivisíveis da sua produção cotidiana. Ainda que no Brasil haja situações nas quais o futebol possa estar associado a objetivos educacionais (quando ele é utilizado para disciplinar crianças e jovens), a sua aprendizagem decorre da participação nos diferentes contextos de prática a partir de diferentes formas de engajamento: jogar, assistir, conversar, ensaiar, torcer ou simplesmente “estar lá”, são modos de participar que redundam em aprendizagem da e na prática.<sup>10</sup>

Para abordar a aprendizagem do futebol não se colocava como possibilidade, portanto, recortar um contexto de prática (eleito como o lugar da aprendizagem) para realizar a pesquisa de campo. O objeto constituído implicou, pois, na escolha de um *setting* empírico em que os recursos para a aprendizagem do futebol viessem das várias fontes nas quais ele se apresenta.

<sup>10</sup> Dentre os estudos que também focalizaram a aprendizagem do futebol, podemos destacar Damo (2005) e Spaggiari (2015).

Respeitando essa característica do futebol no Brasil, a pesquisa de campo realizada em 2005 e 2006 focalizou as práticas futebolísticas de jovens de um bairro da periferia da cidade de Belo Horizonte (MG).

Como professora de educação física, não era tarefa fácil pesquisar aprendizagens fora da escola. Muito pelo contrário, era difícil observá-las fora das práticas pedagógicas e das demarcações escolares que assumem o aprender como o resultado de relações de ensino, de transmissão e internalização. Como argumenta Lave (2011), há um mito sobre o aprender que, historicamente, reduziu as descrições da aprendizagem ao âmbito da escola. A hegemônica compreensão da escola como o lugar social da aprendizagem e a centralidade da escolarização no nosso contexto sócio-histórico (com a assimetria da relação mestre/aprendiz) incide, entretanto, para além do âmbito da educação escolar. Ela impacta as relações cotidianas, uma vez que produz apagamento das práticas culturais forjadas fora do parâmetro da forma escolar e cria opacidade para as outras relações cotidianas de aprendizagem. Assim, quando se é provocado a narrar sobre o modo como práticas culturais se constituem e constituem sujeitos, pouco (ou nada) se consegue observar/descrever. Esse foi um dos desafios enfrentado por Faria (2008) no decorrer da pesquisa sobre a aprendizagem do futebol. Como observar e descrever práticas de aprendizagem quando não há ninguém ensinando? No percurso da pesquisa do futebol, a pesquisadora precisou constituir (aprender) maneiras para acessar as práticas de aprendizagem do futebol – práticas as quais já de início sinalizavam não se circunscrever e, até mesmo, questionar a lógica da noção de transmissão.

A singularidade da etnografia é que, embora ela se produza das relações entre o etnógrafo e muitos mestres – como afirma Velho (2006), mestres acadêmicos e mestres do campo –, não há contextos e processos de ensino desse ofício. O etnógrafo não existe *a priori*. Ele se constitui no mosaico das complexas relações

entre pares e no aprendizado que emerge do entrelaçamento das relações cotidianas com os diferentes mestres.

A abordagem situada da aprendizagem de Lave e Wenger (1991) e as relações da aprendizagem com a vida cotidiana que Lave (1982, 2011) vinha desenvolvendo desde o seu trabalho sobre os alfaiates da Libéria tornaram-se uma referência central na pesquisa sobre o futebol. O fato é que no cotidiano da pesquisa o conceito de *participação periférica legitimada* de Lave e Wenger (1991) permitiu desvelar aspectos das práticas futebolísticas obscurecidos pela hegemonia das relações de ensino. Tornou-se, portanto, uma lente a partir da qual se poderia desdobrar possibilidades de observar aprendizados acontecendo no curso da prática cotidiana.

A aprendizagem como “atividade situada” constitui a definição central do processo que Lave e Wenger (1991, p. 29) chamam de *participação periférica legitimada* (PPL), ou seja, processo pelo qual aprendizes participam em comunidades de prática em que o domínio do conhecimento e das habilidades requer movimento em direção à “participação plena nas práticas socioculturais”. A aprendizagem “como um aspecto inseparável e integral da prática social” é o que propõem os autores, sob a rubrica PPL (LAVE; WENGER, 1991, p. 29). Oferecendo uma forma de falar sobre as relações entre os novatos e veteranos e sobre atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática, a PPL é um “ponto de vista analítico sobre a aprendizagem” (LAVE; WENGER, 1991, p. 29), em que “saber/conhecer e aprendizagem são parte da prática social” (LAVE; WENGER, 1991, p. 40). Portanto, é “proposta como um descritor do engajamento na prática social que acarreta aprendizagem” (LAVE; WENGER, 1991, p. 34-35).

Apontando os limites das “explicações convencionais” (que percebem a “aprendizagem como um processo pelo qual o aprendiz internaliza o conhecimento já descoberto, transmitido por outros”), Lave e Wenger (1991, p. 33)

sugerem que: “a aprendizagem é um processo que toma lugar em uma estrutura de participação, não em uma mente individual”. Isso implica “ênfase no entendimento compreensivo envolvendo a pessoa por inteiro” (e não o recebimento de um corpo de conhecimento sobre o mundo). Além disso, implica na visão de que agente, atividade e mundo se constituem mutuamente, ou seja, o sujeito se constitui no mundo ao mesmo tempo em que constitui o mundo (processo circular).

O estudo do futebol feito a partir dessa lente permitiu desvelar aprendizagens onde antes nada se via. Uma aprendizagem invisível que, muitas vezes, é confundida, ou afirmada como dom. Permitiu também compreender a necessidade de configurar o campo de pesquisa respeitando os espaços de participação dos jovens no futebol: a) nas aulas de Educação Física; b) no recreio na escola; c) no campo de futebol do bairro (nas práticas de futebol do projeto social, nos treinos do time juvenil e infantil, nos jogos amistosos e de campeonatos, nas práticas de lazer); d) na Praça de Esportes; e) em outros campos de futebol da cidade (campeonato amador).

A escolha e o acesso ao contexto da pesquisa de campo são completamente definidos pelas relações em campo. Trata-se de processo de negociação, na qual as partes vão se afinando e aprendendo a estabelecer limites e possibilidades. O início da pesquisa de campo (que começa antes da formalização da pesquisa) inaugura, portanto, a participação do pesquisador nas práticas investigadas e torna-se, desse modo, a possibilidade de acesso ao sistema de relações da qual, a partir daí, ele também passa a fazer parte.

A pesquisa do futebol exigiu negociações e formalizações explícitas. No entanto, a autorização para a pesquisa não garante o *acesso à prática*. Como afirmam Lave e Wenger (1991), o acesso está diretamente relacionado à possibilidade de ser um praticante legítimo da prática em questão. Nesse sentido, é preciso destacar que, embora o futebol no Brasil seja uma práti-

ca pública e difusa no cotidiano, ela é também generificada. Assim, os praticantes legítimos (que alcançam possibilidades de participação e, conseqüentemente, aprendem) são em sua maioria homens.<sup>11</sup>

Ser uma pesquisadora/mulher no âmbito do futebol é produzir um movimento de mergulho numa prática masculina e ultrapassar limites silenciosos, mas socialmente pactuados. Constituir (aprender) maneiras de aproximação e, ao mesmo tempo, lidar com as possibilidades de acesso permitidas pelos membros é um dos desafios enfrentados por uma pesquisadora/mulher nesses contextos – o que geram questões do tipo: Em que termos ocorreria a observação? Qual o tipo de inserção no futebol é possível a uma mulher? Tal como os jovens praticantes do futebol, a pesquisadora precisou aprender sobre o seu modo de participação possível; sobre o que a inserção possibilitada poderia efetivamente permitir e limitar.

Inicie a pesquisa de campo do futebol no bairro após autorização dos professores e treinadores que orientavam as práticas juvenis. A participação feminina, nos contextos de produção do futebol do bairro, no entanto, muitas vezes destoava da lógica do lugar. Na maior parte das vezes em que fui ao campo, era a única mulher presente. A evidente exclusão das mulheres dessa prática rerepresentava a forte demarcação de gênero nesse esporte. Desse modo, as questões de gênero atravessaram toda a produção de dados. (FARIA, 2008, p. 46).

Conversar sobre a aprendizagem do futebol com os participantes da pesquisa sempre gerava debate sobre um fenômeno que, de tão familiar (naturalizado), é também desconhecido. Nas relações com os meninos, jovens e homens (com o masculino) eu me sentia marcada pela diferença. Conversar com esses participantes sobre a pesquisa me deslocava de posição. Passava do lugar de quem sabe (pois anunciar uma pesquisa de doutorado me dava certo status) para o lugar de quem não sabe, enquanto o inverso acontecia com os meus informantes. Então jogadores de futebol na escola, boleiros de fim de tarde no campo do bairro, 'atletas' de fim de semana, professores e treinadores etc., passavam a me conduzir – como se conduz um iniciante – no tema de

11 Ainda que o gênero seja um tema de amplo debate nos estudos sobre futebol no Brasil, ainda são escassos os trabalhos sobre a participação das mulheres nesse campo.

pesquisa. (FARIA, 2008, p. 44, grifo nosso).

As práticas de futebol no campo de futebol eram marcadas por linguagens, gestos e conversas sobre futebol que pareciam (na visão dos participantes) extremamente adequadas ao espaço masculino. A questão da linguagem não passou despercebida, entretanto, pelo treinador que, durante os primeiros treinos observados, fazia recomendações explícitas sobre a minha presença (feminina) e a proibição do uso de palavrões. Mas o tempo extenso de pesquisa de campo foi dando lugar a certa naturalização da minha presença. Portanto, fomos construindo um tipo de relação em que cada um podia se comunicar sem ter que se transformar no outro: nem eu passei a falar como eles (mesmo porque isso não era esperado de uma mulher), nem os jovens se constrangiam em falar na minha presença. (FARIA, 2008, p. 47).

A pesquisa de campo talvez permita ao etnógrafo uma noção justa das implicações da afirmação de Lave (2011, p. 133-134): “somos todos aprendizes de nossa própria prática em mudança”. Afinal, embora a pesquisa de campo faça parte de um processo de planejamento estruturado e na qual o pesquisador já tenha investido esforços na compreensão do objeto, a imersão no campo supera as expectativas e os desafios descritos nas análises teóricas. O campo (a participação) constitui, portanto, contexto central de aprendizagem da observação participante que o pesquisador se propõe a fazer. Conforme os futebolistas envolvidos com o futebol, também o etnógrafo precisa lidar com o paradoxo de que é necessário aprender para fazer; e fazer para aprender (FARIA, 2008).

No cotidiano da pesquisa, Faria (2008) teve que se haver com vários dilemas e questões. A pergunta básica – por onde começar? – rapidamente se mostra apenas como a ponta do *iceberg*. Muitas outras perguntas e tomadas de decisão vão sendo constituídas e constitui o pesquisador no processo de imersão no campo: Como abordar e conversar com as pessoas? Como se vestir e o que levar para o campo? Como fazer os registros das práticas? Como se posicionar no campo? Interferir diretamente ou observar (por exemplo, ao presenciar uma briga entre os jovens)?, dentre outras questões que configuram o ofício.

Nas práticas de futebol dos jovens do bairro evidenciavam-se ditos e não-ditos, numa linguagem pautada no silêncio e na fala e, de qualquer forma, incrustada no corpo. Eu tentava compreender o que diziam aqueles corpos juvenis. Precisava elaborar, portanto, estratégias para alcançar os modos de organização da prática (da qual a aprendizagem era parte). Contudo, como aqueles jovens, eu estava passando por um processo de aprendizagem. No decorrer da pesquisa é que fui constituindo uma percepção ampliada da dinâmica do futebol e dos seus modos de aprendizagem. Fui constituindo na prática a habilidade de pesquisadora (INGOLD, 2001b). Assim, aos poucos (e num exercício prático) comecei observar aprendizagens onde antes não via. Mergulhei nesse exercício. Outra estratégia utilizada foi o uso dos contrastes nas práticas futebolísticas: diferenças entre os futebolis femininos e masculinos; diferenças na aprendizagem do futebol e de outros esportes; diferenças dos contextos de produção do jogo no bairro; etc. (FARIA, 2008, p. 46).

Aprender as rotinas, horários e fluxos de pessoas; aprender a ser visível/participante (já que é impossível ser invisível); aprender a lidar com as expectativas dos pesquisados (como nos casos de jovens e mães que viam na pesquisadora possibilidades de ascensão no futebol); aprender a se comportar em campo (compreender os códigos colocados à sua presença); aprender a falar “caralho” como exclamativa convincente; aprender a suportar o trabalho exaustivo de ficar horas tentando compreender o que ali acontece (mesmo quando tudo parece repetitivo); aprender a lidar com o imponderável; são apenas alguns dos aspectos com os quais a pesquisadora teve que lidar.

A prática de pesquisa de campo trata-se, também, de um processo de educação da atenção (INGOLD, 2001b) que inclui a *aprendizagem da própria presença*:

Na escola, foi difícil escapar da demarcação de papéis da instituição. A entrada de um adulto no contexto posiciona-o imediatamente: professor, futuro professor, estagiário, pai de aluno, membro da direção. Para minimizar o impacto da minha presença, procurei escapar dessas

classificações, ficando sempre onde estavam os alunos. Desse modo, sentava na arquibancada com eles no decorrer das aulas de Educação Física, assistia aos jogos do campeonato do lado em que eles ficavam na quadra e buscava me aproximar dos grupos de conversa. Percebi, então, que uma relação de confiança foi sendo tecida: nas conversas sobre o desempenho de alguns jogadores na escola (e fora dela); nas ‘tarefas’ de tomar conta do material de alguns alunos na quadra (muitos ficavam preocupados com roubos); na leitura dos cadernos dos alunos decorados com escudos e figurinhas dos times profissionais; nas conversas sobre outros assuntos. (FARIA, 2008, p. 44, grifo do autor).

Engana-se quem acredita que o etnógrafo tem o controle das situações e de que ele é quem dirige o empreendimento da pesquisa de campo. É apenas à medida que ele consegue perceber que pode agir (INGOLD, 2001b). O trecho que segue pode ser tomado com uma cena emblemática da complexidade de tais processos.

Conheci Biruga (no seu ofício de descobrir jovens para compor os times do Racing) em meados de 2005 nas imediações da escola. Com motivações distintas e papel e caneta nas mãos, ele e eu observávamos o mesmo jogo de futebol de um grupo de jovens, em uma aula de Educação Física. Acompanhando uma aula que acontecia na Praça de Esportes em frente à escola, já que a quadra da escola estava ocupada com outras atividades, comecei a notar a presença e as intervenções de um homem, no jogo de futebol dos alunos. Sentado em um degrau próximo à quadra, chamando muitos jovens pelo nome e perguntando os nomes daqueles que não conhecia, ele zombava/brincava com os que já conhecia, convocava para o treino do time Juvenil, jovens que estavam participando da aula (‘— Quarta-feira às quatro horas.’) e também para o amistoso do final de semana (‘— Sábado se ganhar tem lanche’). Observando o jogo, Biruga também convidava outros jovens, que se sobressaiam no futebol, para participar do treino dos times do Racing. Após a aula, enquanto conversava com alguns jovens, fui informada de que Biruga era treinador do Racing e estava recrutando jovens para os treinos de futebol do time infantil/juvenil e, conseqüentemente, da Copa de Juvenil de Futebol Amador da cidade.

Nesse mesmo dia, no trajeto da escola para casa, encontrei Biruga em frente à banca de revista nas imediações do campo de futebol. Apresentei-me e falei do interesse em acompanhar os treinos e os jogos do Racing no campeonato. Biruga consentiu prontamente a observação das práticas. (FARIA, 2008, p. 137).

A pesquisa de campo desfaz, em muitos sentidos, a noção amplamente enraizada na sociedade de que os mais novos aprendem com os mais velhos. No caso da pesquisa do futebol isso se apresenta de pelo menos duas maneiras: primeiro, porque a sua aprendizagem subverte essa lógica e o mais habilidoso nem sempre é o mais velho; segundo, porque o pesquisador se torna também aprendiz das práticas pesquisadas, ou seja, o campo o reposiciona, sendo ele quem aprende: seja com os adultos, com os jovens, os idosos ou as crianças. “Levar a sério o que dizem os nativos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) e produzir simetria entre os conhecimentos nativos e os do pesquisador (GOLDMAN, 2006) é o que garante que tais aprendizagens possam ocorrer. Aqui vale a pena reportar o aprendizado com um jovem pesquisado de 16 anos. A lucidez com a qual ele define o futebol na epígrafe “O futebol é um jogo de contato; muito contato entre seres humanos” (FARIA, 2008, p. 90) talvez possa ser tomada como um modo de descrever as múltiplas situações de aprendizagem da etnografia.

É importante retomar aqui, entretanto, uma característica marcante do futebol: os mecanismos velados de exclusão. Assim, no bairro pesquisado, aos jovens que tinham dificuldade de progredir/aprender, a participação não era negada abertamente. Ficavam “gelados” até que resolvessem abandonar o jogo – o que acabava por marcar os jovens, visto que, mais do que o manejo da bola, o que estava em questão eram as identidades dos aprendizes. Para suportar tal processo (e permanecer no futebol) era preciso desenvolver outras disposições. Conforme explicou Pelé (jovem de 12 anos), o importante no futebol é não perder a calma: “Tem gente que já fica nervoso, já não quer jogar mais. Mas

ninguém vai aprender sem jogar futebol não. Você não pode ficar nervoso. Você tem que ter calma.” (FARIA, 2008, p. 127).

No processo de pesquisa, Faria (2008) esteve atenta ao fato de que também as suas possibilidades de acesso à prática estavam relacionadas à permanência em campo e às mudanças na sua forma de participação. Tal como os futebolistas, havia o risco de que ela fosse excluída do jogo – o que impediria seus deslocamentos entre as práticas.

A pesquisa de campo se constitui, então, em um processo de transformação do pesquisador. Todavia, o relato etnográfico não surge de forma automática ao final do percurso. Ele exige muitos outros esforços de aprendizagem, também, na prática da escrita. Assim, não basta (re)produzir os relatos, traçando, passo a passo, as etapas da pesquisa, as decisões tomadas no campo e as implicações nos dados produzidos. Se tais informações são fundamentais à leitura de qualquer pesquisa, elas deixam escapar o processo vivido. Afinal, como falar de uma trajetória de pesquisa sem falar da trajetória da pesquisadora? Como explicar o mergulho no contexto observado sem tratar das emoções vividas no decorrer da investigação? Como falar de práticas corporais (da *habilidade* futebolística) sem tratar do lugar ocupado pelo próprio corpo? Muitas foram as questões produzidas no estudo do futebol e anunciá-las ajuda a elucidar o grau de envolvimento e ajuda a entrelaçar a produção da pesquisa com a da pesquisadora.

Após mais de um ano de imersão e a produção de páginas e páginas de notas de campo e de entrevistas, era impossível para FARIA (2008) escapar à pergunta: Como dar legibilidade aos dados, à experiência do campo? Afinal, o mundo não se organiza em categorias explicativas. Os dados acumulados não produzem automaticamente um entendimento organizado em termos de temas e capítulos. Nós é que tentamos transformar a complexidade da vida cotidiana em uma estrutura linear (ATKINSON, 1992). Atenta a essa complexidade, FARIA

(2008) foi tentando compor a aprendizagem do futebol com os seus múltiplos aspectos.

Para desvelar os modos de aprender, a pesquisadora colocou foco no futebol procurando analisar como os jovens iniciantes se tornavam veteranos. Esse engajamento no futebol do bairro lhe dava, contudo, a mesma impressão da onda observada pelo personagem *Palomar*, de Ítalo Calvino (1994): sem início nítido, sem fim delimitado. Por onde começar? Como focar as aprendizagens dos jovens (heterogêneos) e, ao mesmo tempo, considerar outros interlocutores nesse processo dinâmico e multifacetado? No bairro pesquisado o futebol era produzido nas relações entre crianças, jovens e adultos, em contextos diferenciados. Buscando desvelar o que seria a aprendizagem, Faria (2008) concentrou esforços de descrição dos modos de participação dos jovens na prática a partir do conceito de *participação periférica legitimada* (LAVE; WENGER, 1991). Com isso, tentou focar os recursos de aprendizagem da prática, tentando superar a noção de aprendiz individual e descentralizar a análise da figura do mestre (pedagogo) e do ensino.

A participação nos contextos de futebol do bairro (posição na qual obteve legitimidade) permitiu que a pesquisadora pudesse borderjar aspectos importantes da aprendizagem dessa prática social, sem nela se tornar uma jogadora futebol. Portanto, o trabalho foi feito por alguém que, após ter vivido a experiência de pesquisa de campo, pôde mostrar aspectos que a imersão total no jogo pode esconder ou não deixa ver com clareza (DAMATTA, 2006).

De outro modo, a releitura das práticas de pesquisa realizadas permitiu à pesquisadora compreender que, tal qual os praticantes do futebol, a aprendizagem da etnografia também se dá na prática. Pode-se dizer que exercício de aprendizagem dos jovens no futebol e o da pesquisadora são da mesma ordem: trata-se de um processo de participação no qual a permanência em campo é fundamental.

Dentre os aprendizados no âmbito do futebol (com os futebolistas), Faria (2008) sin-

tetiza: a) que o aprender não é sinônimo do ensinar, mas sim do viver! Aprende-se sempre; b) que o aprender se dá na relação entre pares: entre sujeitos de diferentes idades e diferentes domínios da prática; c) que o aprendizado envolve muitos aspectos para além do jogo em si – trata-se de exercício de constituição da pessoa e da prática; d) que o aprender é resultado da participação na prática social; e) que o acesso (que envolve a legitimidade de participação de alguns e não de outros) e a permanência na prática são fundantes no processo de aprender. Entretanto, também que a exclusão é eminente: assim, nem todo mundo aprende.

O etnógrafo não sai imune da prática etnográfica. De fato, o processo de imersão da pesquisa é uma experiência singular para o pesquisador – que no caso de Faria (2008) saiu marcada na forma de compreender as práticas de futebol e as relações (de aprendizagem) que envolvem a produção desse esporte na sociedade, mas também a forma de ver a si mesma – marcas que se projetam no corpo, no agir/sentir.

## Considerações para continuar a conversa

Lave (2019) afirma que uma leitura muito comum do livro *Situated Learning* simplesmente retorna a divisões dualistas antigas, mesmo se se admite algo novo – a ideia de aprendizagem situada –, mas depois reafirmando que esse seria apenas o outro polo em relação a formas gerais, não situadas, frequentemente “modernas” ou “avançadas” de aprendizado. “Mas o argumento de *Situated Learning* foi enfático. Toda aprendizagem é situada. Não há exceções” (LAVE, 2019, p. 139).

Essas orientações (apenas parcialmente apresentadas antes) nos serviram para desenvolver exercícios etnográficos em diferentes contextos, como os dois aqui apresentados, e ainda temas como as práticas tradicionais entre os povos indígenas (SILVA, 2011), tarefas da vida cotidiana em contextos urbanos (DRUM-

MOND, 2014), dentre outras que podiam em alguma medida ser incentivadores e instigadores na forma de interagir com a investigação uns dos outros (GOMES; FARIA, 2015).

Nesse sentido, elas solicitam antes de mais nada que o etnógrafo esteja em permanente reflexão sobre a sua forma de participação, buscando explicitar suas premissas (BATESON, 1972) e confrontá-las com as premissas dos demais com quem ele interage.

Essa reflexão não é nova na prática da etnografia – de fato não o é! A diferença aqui seria, talvez, introduzir o tema da aprendizagem como um tema caro – diríamos até mais, um tema estratégico – na interface entre investigações dos campos da antropologia e da educação. Um tema que, nessa perspectiva, deve entrar de forma simétrica e provocar uma contínua revisão de premissas e posições, especialmente por parte dos pesquisadores em razão de sermos todos provenientes de contextos escolarizados (a universidade é um deles). Ou seja, é um tema estratégico, mas que nos põe a prova; e no qual é grande nosso risco de reproduzir concepções, que vão desde o que pode ser assumido como a natureza da pessoa humana (SAHLINS, 2008), do que podem ser as relações que constituem essas pessoas, até a ideia mesma do que seja aprender.

Contudo, como Lave (2019) nos propõe: introduzir o tema da aprendizagem significa *descentrar* do tema da aprendizagem. Esse é o exercício que estamos progressivamente produzindo.

Em outras palavras, uma etnografia sensível às questões que envolvem o que chamamos de aprendizagem deve ser uma etnografia que poderia até iniciar por se abster do uso desse termo, como a própria Lave nos sugeriu em uma de suas palestras na UFMG em 2011. Não se trata, portanto, para o que estamos nos propondo, de desenvolver um campo específico de investigação – algo como uma antropologia da aprendizagem, ou estudos educacionais da aprendizagem –, mas desenvolver uma prática de investigação que leve em conta o que

acontece – e sempre acontece – em termos de aprendizagem nas práticas em curso (alguns podem chamar de reprodução da prática; outros de formação da pessoa).<sup>12</sup>

Essa postura é semelhante, em certos aspectos, ao que propõe Christina Toren (1999) quando nos fala da importância de envolver as crianças nas investigações das práticas ou convenções de uma dada cultura, ou mais precisamente, como formula a própria Toren (1999), quanto às formas de socialidade que caracterizam uma dada comunidade ou povo. Segundo Toren (1999), sem essa perspectiva, muito do que precisamos conhecer sobre essas formas de socialidade não emerge, não se revela.

Essa atenção com a específica configuração das práticas de modo a revelar o que Lave (2019) refere como “condições de possibilidade da aprendizagem” pode ser parte integrante de qualquer investigação, ainda que ela não seja voltada especificamente para o tema da aprendizagem. Essa primeira postulação programática busca, assim, promover um campo amplo de observação e de registro etnográfico, que pode permitir, como temos tentado fazer, o diálogo entre pesquisadores de diferentes âmbitos e envolvidos com diferentes temáticas.

Se, por um lado, tal proposição abre um campo de comum interesse para pesquisadores, é muitíssimo presente a demanda em diferentes comunidades (usamos aqui o termo quase como uma provocação) de permitir ou promover a continuidade de suas práticas – de toda ordem: práticas de produção de música, de produção de artefatos, rituais, de subsistência, práticas de cuidado e de cura etc.

Aqui pensamos que as duas categorias que emergem na revisão que faz Lave (2019) – *aceso e participação* – podem ser boas referências que nos guiam nesse panorama mais amplo. Muitos dos processos da chamada globalização, ou mesmo da “modernização” – ou introdução de padrões da modernidade em configurações sociais consideradas não modernas – promo-

<sup>12</sup> Para Bateson (1972), a modificação ou autorregulação de um organismo através da integração de informação sobre ele próprio é o que poderia ser chamado de aprendizagem.

vem exatamente essa mudança no acesso e nas formas de participação nas práticas. Assim como promovem a introdução de novas práticas e outras formas de participação. Muito frequentemente vemos uma leitura surpresa dos próprios praticantes quanto às dificuldades de se “manter a tradição”, ou mesmo de se viabilizar o exercício de uma determinada prática, pois essa percepção vem quase sempre a reboque de outras considerações que introduzem essas modificações (a escola como uma entre muitas das modificações introduzidas). Uma leitura mais atenta, que evidencie de forma mais incisiva essa dimensão implícita das práticas – a de gerar as condições de possibilidade de sua aprendizagem –, poderia interessar a muitos de nós, pesquisadores e pesquisadoras, assim como aos próprios praticantes, em relação àquilo que percebemos como algo que nos é caro e de grande valor.

No caso da umbanda, o processo de aprender é caracterizado pelo que Goldman (2005) observou – reportando à experiência que Cosard (1981) descreveu como “catar folhas” – ou seja, uma paciente participação na vida diária do terreiro, ao mesmo tempo que um compromisso com os momentos rituais, colhendo as ocasiões para progressivamente ir tornando-se um umbandista mais qualificado e experiente. Um processo que não tem fim, no qual todos se percebem na condição de aprendiz em diferentes estágios.

Dessa mesma forma, o processo de aprendizagem da etnógrafa no terreiro de umbanda teve que assumir esse modo de inserção na prática: conseguir fazer parte ativa da condução cotidiana e se surpreender pelo fluxo contínuo de questões e informações que passou a perceber. Daí a necessidade de desenvolver suas habilidades de registro dentro desse fluxo denso e ininterrupto – entre encontros rituais e cotidianidade – que caracterizava a vida no terreiro. As pequenas ações contínuas e cotidianas de suporte à aprendizagem (os recursos estruturantes) davam lugar a esse “catar folhas”, porém com *estratégias* intencionais

pelas quais os praticantes se guiavam. Cada momento cotidiano como o recolher de algo que compunha um fluxo progressivo e distribuído, diluído no tempo, de se progredir dentro da prática, conduzido em interações várias entre os vários agentes, atores e entidades.

No caso do futebol, indagado nesse contexto de sua muito inicial configuração (não se trata das práticas que envolvem profissionais), em lugar de se encontrar como centro da prática a imagem mais habitual de um jogador com sua habilidade individual de lidar com a bola, descobriu-se, através dos praticantes, a centralidade de um processo relacional, em que a atenção era voltada para as pessoas e o modo como elas se deslocavam em campo. Ao mesmo tempo, esses deslocamentos eram continuamente tensionados pelo risco de ser excluído do jogo, caso essa mesma habilidade não fosse constituída.

Da mesma forma, a aprendizagem da etnógrafa foi marcada por essa dinâmica de atenção nas relações e do sempre possível horizonte de “exclusão do jogo”, metaforizando algo para além do futebol, algo que faz pensar na sociedade brasileira como um todo, com o exercício perene, até hoje não resolvido, de lutar contra a exclusão.

Fazer um cotejamento entre os dois cenários de pesquisa e de imersão das etnógrafas pode ser, portanto, muito revelador. Em um caso, uma prática como a do futebol, que é caracterizada pela contínua e ampla exposição social, que é dada a ver em diferentes contextos e difundida por diferentes canais. No outro, uma prática religiosa que ocorre em locais reservados, de forma circunscrita e codificada. Em ambos os casos, buscar apreender os processos de aprendizagem significou uma imersão na cotidianidade e uma navegação atenta pelas específicas configurações da prática.

Com esses dois casos, buscamos trazer à luz os sentidos da proposta conceitual-metodológica de assumir que aprender é, portanto, modificar a própria participação na prática, ela mesma em mudança – e nesse sentido a própria

prática etnográfica é emblemática do processo de aprender. Para colher melhor esse processo relacional e contínuo, é preciso voltar nossa atenção, antes de mais nada, para a configuração da prática em questão, e das relações entre os praticantes, e nelas buscar aferir, de forma sempre situada, as condições de possibilidade da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ATKINSON, P. **Understanding ethnographic texts**. London: Sage Publications, 1992.
- BATESON, G. **Steps to an ecology of mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1972.
- BERGO, R. S. **Quando o santo chama**: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática. 2011. 249 f. Tese (Doutorado de Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.
- CALVINO, I. **Palomar**. Tradução de Ivo Barbosa. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação em terreiros** – e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013.
- COSSARD, Gisèle Binon. “A Filha de Santo”. In: MOURA, C. E. M. (org.). **Olóòrisà**: escritos sobre a religião dos Orixás. São Paulo: Agora, 1981. p. 133-156.
- DAMATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter Anthropological Blues. In: NUNES, E. A **Aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.
- DAMATTA, R. **A bola corre mais que os homens**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- DAMO, A. S. **Do dom à profissionalização**: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. 2005. 435 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.
- DRUMMOND, A. F. **Participação de crianças e de adolescentes nas tarefas domésticas**. 2014. 125 f. Tese (Doutorado em Ciências da Reabilitação) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2014.
- FARIA, E. L. **A aprendizagem na e da prática social**: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte. 2008. 229 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2008.
- GOLDMAN, M. Formas do saber e modos do ser: observações sobre multiplicidade e ontologia no Candomblé. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 102-120, 2005.
- GOLDMAN, M. Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica. **Etnográfica**, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 161-173, maio 2006.
- GOMES, A. M. R. Um (possível) campo de pesquisa: aprender a cultura. In: TOSTA, S. P.; ROCHA, G. (org.). **Diálogos sem fronteira**: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 205-220.
- GOMES, A. M. R.; FARIA, E. Etnografia e aprendizagem na prática: explorando caminhos a partir do futebol no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1213-1228, dez. 2015.
- GOMES, A. M. R. *et al.* Learning [the] culture in Brazil among soccer players and traditional groups. In: AAA ANNUAL MEETING, 111., 2012, San Francisco. **Annals** [...]. San Francisco, 2012.
- INGOLD, T. **The perception of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. New York: Routledge, 2000.
- INGOLD, T. **The debated mind**: evolutionary psychology versus ethnography. Oxford: Harvey Whitehouse, 2001a.
- INGOLD, T. Beyond art and technology: the anthropology of skill. In: SCHIFFER, M. B. **Anthropological perspectives on technology**. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2001b. p. 17-31.
- LAVE, J. A comparative approach to educational forms of learning processes. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 13, n. 2, p. 181-188, 1982. Special issue.
- LAVE, J. **Apprenticeship in critical ethnographic practice**. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

- LAVE, J. **Learning and everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- OLIVEIRA, A.; ALMIRANTE, K. A. Criança, terreiro e aprendizagem: um olhar sobre a infância no candomblé. **Estudos de Religião**, v. 31, n. 3, p. 273-297, set./dez. 2017.
- RABELO, Miriam Cristina. Aprender a ver no Candomblé. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n. 44, p. 229-251, 2015.
- RABELO, Miriam Cristina; SANTOS, Rita Maria Brito. Notas sobre o aprendizado no Candomblé. **Revista FAEEBA**, v. 20, n. 35, p. 187-200, 2011.
- SAHLINS, M. **The western illusion of human nature**. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2008.
- SILVA, R. C. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**. 2011. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.
- SPAGGIARI, E. **Família joga bola: constituição de jovens futebolistas na várzea paulistana**. 2015. 470 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.
- STRATHERN, M.; TOREN, C. The concept of society is theoretically obsolete. In: INGOLD, T. (org.). **Key debates in anthropology**. London: Routledge, 1996. p. 57-96.
- TOREN, Christina. **Mind, materiality and history: explorations in Fijian ethnography**. London: Routledge, 1999.
- VELHO, O. **Trabalhos de campo: antinomias e estradas de ferro**. Aula inaugural no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. O nativo relativo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.
- WACQUANT, Loic. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Tradução Ângela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

Recebido em: 15/08/2019  
Aprovado em: 30/11/2019



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# A ETNOGRAFIA COMO MODO DE ENSINAR E APRENDER NA ESCOLA

*Grazielle Ramos Schweig (UFMG)\**

<https://orcid.org/0000-0003-0590-9742>

## RESUMO

Ao explorar maneiras em que a Antropologia pode compor com os modos de fazer na escola, o artigo discute potencialidades do fazer etnográfico como práticas docente e discente no Ensino Médio. Para tanto, parte de uma experiência de pesquisa e ensino com jovens estudantes de uma instituição de educação profissional de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Neste projeto, elementos da investigação etnográfica permearam tanto o fazer docente, na proposição das intervenções pedagógicas, quanto o percurso de aprendizagem dos estudantes. A partir da análise dos diários de campo produzidos, discute-se os usos da etnografia enquanto ferramenta de planejamento e intervenção em contextos educativos. Em específico, entende-se a pesquisa etnográfica na escola enquanto prática de “educação da atenção” (INGOLD, 2010) – ou de cultivo da “atenção imanente” (STENGERS, 2017) – operada tanto por parte dos estudantes quanto da professora, favorecendo a composição de um “plano comum” de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Etnografia. Diversidade. Aprendizagem pela pesquisa. Ensino-aprendizagem. Atenção.

## ABSTRACT

### ETHNOGRAPHY AS A WAY OF TEACHING AND LEARNING IN SCHOOL

By exploring how Anthropology can compose with “ways of making” in school, the article discusses the potential of ethnography as teacher and student practices in High School. Therefore, it starts from a research and teaching experience with young students of a vocational education institution in Porto Alegre, Rio Grande do Sul. In this project, elements of ethnographic research permeated both the teaching practice, in the proposition of pedagogical interventions, and the student learning path. From the analysis of field diaries, it discusses the uses of ethnography as a tool for planning and intervention in educative contexts. Specifically, ethnographic research at school is understood as a practice of “education of attention” (INGOLD, 2010) – or of cultivation of “immanent attention” (STENGERS, 2017) – operated both by students and teacher, favoring the composition of a “common plan” of learning.

**Keywords:** Ethnography. Diversity. Learning through research. Learning-teaching. Attention.

\* Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: [grazielle.schweig@gmail.com](mailto:grazielle.schweig@gmail.com)

## RESUMEN

### LA ETNOGRAFÍA COMO FORMA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

Al explorar caminos en que la Antropología compone con las “formas de hacer” en la escuela, el artículo analiza el potencial de la etnografía como práctica en la escuela secundaria. Por lo tanto, parte de una experiencia de investigación y enseñanza con jóvenes estudiantes de una institución de educación vocacional en Porto Alegre, Rio Grande do Sul. En este proyecto, elementos de la investigación etnográfica impregnaron tanto la práctica docente, en intervenciones pedagógicas, como el camino de aprendizaje de los estudiantes. Con los diarios de campo, se discuten los usos de la etnografía como herramienta de planificación e intervención en contextos educativos. En particular, se entiende la investigación etnográfica en la escuela como una práctica de “educación de la atención” (INGOLD, 2010), o de cultivo de la “atención inmanente” (STENGERS, 2017), operada tanto por los estudiantes como por la profesora, favoreciendo la composición de un “plan común” de aprendizaje.

**Palabras clave:** Etnografía. Diversidad. Aprendizaje por investigación. Enseñanza y aprendizaje. Atención.

## Introdução

Nos últimos anos, a Antropologia tem se feito presente na escola básica dentro do componente curricular “Sociologia”, o qual abarca os saberes do conjunto das Ciências Sociais – Antropologia, Sociologia e Ciência Política (BRASIL, 2000, 2006). Além disso, uma série de questões caras à tradição antropológica acabaram por ganhar espaço de modo transversal na escola e nos debates públicos sobre educação no período recente. Em grande medida, isso é fruto de um contexto no qual movimentos sociais e políticas públicas conferiram visibilidade à questão da “diversidade” na educação, incluindo-se aí o papel das ações afirmativas nas Universidades e da Lei nº 11.645/2008, que inclui o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos (BRASIL, 2008). Sendo assim, temas como relações étnico-raciais, povos indígenas e tradicionais, identidade cultural, gênero, direitos humanos, entre outros, passaram a permear documentos oficiais, planos pedagógicos, práticas escolares e cursos de formação de professores.

Em uma perspectiva de inseparabilidade entre “conteúdos” a serem aprendidos e “modos”

de viver e se relacionar (INGOLD, 2018; JASANOFF, 2004), entende-se que o ensino de questões ligadas a “cultura” e “diversidade” implica a criação de maneiras singulares de entrar em relação. Isto é, além de garantir a presença desses temas nos currículos e normativas oficiais, é necessário desenvolver sensibilidades outras e modos de composição com vivências e problemáticas as mais diversas, que atravessam o espaço da escola e da Universidade. Nesse sentido, das possibilidades de interlocução entre a tradição antropológica e a educação, este artigo busca evidenciar o fazer etnográfico enquanto um modo específico de entrar em relação com o outro e de produzir conhecimento sobre a cultura. Notadamente, discute-se como elementos da etnografia podem figurar enquanto potentes ferramentas no planejamento e intervenção em contextos educativos que busquem promover a diversidade.

Em específico, explora-se os usos da pesquisa etnográfica na escola enquanto prática de “educação da atenção” (INGOLD, 2010, 2016a) – ou arte da “atenção imanente” (STENGERS, 2017). Nesse sentido, o fazer etnográfico é

aqui considerado, sob uma ótica particular, não apenas como método de descrição ou de coleta de dados para análise, mas como uma forma de se relacionar que possibilita atentar à cultura como “acontecimento” (DELEUZE, 2003), isto é, em sua dimensão emergente. Assim, ao longo do texto, discuto uma experiência realizada com jovens estudantes do Ensino Médio,<sup>1</sup> na qual se buscou abrir espaço para cultivar a atenção aos processos emergentes vivenciados por eles, compondo processualmente um “plano comum” de aprendizagem. Ou seja, sem delimitações temáticas prévias, lançou-se mão de técnicas e problemáticas contemporâneas que perfazem a etnografia, operacionalizando conceitos centrais como cultura, etnocentrismo, relativismo, poder e violência simbólica, criando-se percursos singulares de investigação onde a análise e a intervenção se misturaram.

## A pesquisa etnográfica e sua dimensão educacional

A etnografia tem sua origem remontada ao trabalho de Bronislaw Malinowski nas Ilhas Trobriand, no início do século XX. Sua pesquisa é considerada uma ruptura com os chamados “antropólogos de gabinete”, os quais teorizavam sobre a cultura a partir de relatos de “segunda mão”, isto é, por meio de informações obtidas por terceiros, missionários e viajantes. Na obra “Argonautas do Pacífico Ocidental”, publicada em 1922, Malinowski (1984) lança as bases do que compreendemos como pesquisa de campo etnográfica: a observação participante. Realizada por meio da convivência prolongada com os sujeitos da pesquisa, a etnografia passou a implicar um deslocamento – geográfico e epistemológico – com relação ao lugar e às categorias de pensamento do pesquisador. Essa maneira de produzir conhecimento sobre

a cultura, permeada por movimentos de estranhamento e familiarização, ao não conceber protocolos de pesquisa replicáveis, constitui-se em um campo dinâmico, apresentando práticas concretas bastante variadas e singulares, como atenta João Pacheco de Oliveira (2009).

Em meio a caminhos possíveis, além de se configurar como “descrição da cultura”, dado pelo nome “etno-grafia”, o trabalho do antropólogo possui uma importante dimensão educacional, tal como tem enfatizado Tim Ingold (2016a, 2018) em suas produções mais recentes. Ao conviver de modo prolongado com os sujeitos de pesquisa, exercitando uma atitude de suspensão de certezas prévias, os antropólogos passam por um processo de aprendizagem minuciosa, desenvolvendo habilidades de percepção sensível ao outro. A escrita do diário de campo, prática essencial no trabalho de campo, além de sua função de registro, configura-se em uma ferramenta de apoio a esse processo educativo, ao longo do qual as seguranças cotidianas mais banais são postas à prova. Desse modo, para além da objetificação dos sujeitos e situações vivenciadas (ou seja, da produção de “dados”, descrições e afirmações sobre o mundo), a observação participante diz respeito a um movimento existencial de “correspondência” com o entorno. Isto é, ela ocorre ao se viver “atencionalmente” com as pessoas com quem se pesquisa e se aprende, colocando-se em uma constante atitude de abertura ao inesperado (INGOLD, 2016a, 2016b).

Nessa abordagem, fazer pesquisa antropológica significa enfrentar um contínuo não-saber, um colocar-se à disposição do movimento do outro, que pode desmanchar nossas hipóteses interpretativas a cada instante. Como reflete Ingold (2016a, p. 408): “Fazê-lo pode ser perturbador, e implicar riscos existenciais consideráveis. É como lançar o barco na direção de um mundo ainda não formado – um mundo no qual as coisas ainda não estão prontas, são sempre incipientes no limiar da emergência contínua.” Sob essa ótica, menos do que mapear traços e características de uma determinada cultura,

1 Aos sujeitos participantes foi garantido o anonimato. O nome da instituição onde foi realizada a pesquisa-intervenção é citado no texto dada a fácil identificação em razão de pertencimento institucional prévio da autora.

o trabalho do antropólogo diz respeito a uma “educação da atenção”<sup>2</sup> à emergência das coisas; à cultura em seu devir. Trata-se do cultivo da “arte da imanência” (STENGERS, 2017), um esforço de não-reificação das identidades, mas de acompanhamento de seus processos de contínua transformação.

Esse modo de fazer pesquisa antropológica contribui para a problematização de abordagens essencialistas e culturalistas – as quais se mantêm presentes nos debates sobre “cultura” e “diversidade” no âmbito da educação. Como argumentam McDermott e Raley (2011), apesar dessas abordagens não serem dominantes no campo de debates da Antropologia contemporânea, elas parecem persistir em pesquisas antropológicas sobre a educação, ao considerarem culturas ou identidades enquanto totalidades homogêneas, reificando processos de vida. Dessa forma, abordar a etnografia na escola como prática de atenção à cultura como acontecimento objetiva fazer um contraponto a essas tendências. Aproximando-se da “proposição cosmopolítica” de Isabelle Stengers (2018), trata-se de “desacelerar” a construção do mundo – das interpretações, dos consensos e coerências – dando lugar à hesitação, possibilitando maior composição com o outro, sem soluções fáceis para o problema da diferença.

Com isso, sob uma atitude de abertura ao inesperado e ao não-saber, colocamo-nos o desafio de fazer a prática etnográfica operar como ferramenta de ensino e aprendizagem na escola – este espaço do saber objetificado em conteúdos a serem ministrados por especialistas. Caminhos para responder a esse desafio foram experimentados em uma proposta de pesquisa e ensino com jovens estudantes do segundo ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Restinga*, em Porto Alegre, onde atuei como professora de Sociologia/Ciências Sociais. As atividades foram realizadas com três turmas em 2016 e duas turmas em 2017, as quais eram compostas por uma média de 25 alunos. Dentro dos limites (e limitações) de aulas semanais de 50 minutos, a proposta de trabalho para cada ano se deu em torno da realização de pesquisas de orientação etnográfica em grupos, por parte dos alunos. Concomitantemente, acompanhei as atividades por meio da escrita de diários de campo, os quais ajudavam a refletir sobre os caminhos percorridos e a tentar “antecipar” o que emergia (INGOLD, 2012).

O *Campus Restinga* do IFRS situa-se no bairro que lhe dá nome, em uma região a 30 quilômetros do centro de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. A Restinga é um dos bairros mais populosos da periferia da cidade, contando com mais de 60 mil moradores regulares. Sua história é contada a partir de processos de remoção forçada de comunidades majoritariamente negras que habitavam a região central da cidade na década de 1960 (ZAMBONI, 2009). Em 2006, lideranças comunitárias do bairro iniciaram uma campanha pública pela construção da “escola técnica da Restinga”, a qual foi contemplada em edital público no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando-se o *Campus Restinga* como parte do IFRS. Com início das atividades em 2010, e atendendo em sua maioria estudantes moradores do bairro, atualmente a instituição oferta três formações na modalidade de técnico integrado ao Ensino Médio – Eletrônica, Informática e Lazer –, sendo as atividades aqui narradas realizadas com turmas dos dois primeiros cursos.<sup>3</sup>

2 Concebendo o processo educativo por meio do engajamento sensível com o entorno, Tim Ingold (2010) define a “educação da atenção” como um processo de contínua afinação do sistema perceptivo do praticante com as propriedades do ambiente. Segundo ele, a aprendizagem da cultura ocorreria muito mais por educação da atenção do que por transmissão ou acúmulo de representações mentais.

3 O *Campus Restinga* também oferta regularmente dois cursos profissionalizantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Comércio e Agroecologia), um curso técnico subsequente (Guia de Turismo) e cinco cursos superiores (Licenciatura em Letras, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica Industrial, Gestão Desportiva e de Lazer e Processos Gerenciais).

## Começar pelo meio: acessando a cultura como acontecimento

Iniciar uma pesquisa envolve delinear um campo problemático de investigação. Implica a capacidade de tornar questionável algum aspecto do cotidiano que normalmente é tomado como banal, óbvio, natural.<sup>4</sup> Desde Malinowski, além da familiaridade com conceitos, métodos e técnicas de investigação, vimos que o fazer etnográfico demanda fundamentalmente se deslocar, ou seja, envolve desenvolver uma atenção diferenciada a si e ao entorno. Nas primeiras aulas com as turmas de segundo ano, nos aproximamos de conceitos introdutórios, como cultura, etnocentrismo, relativismo e violência simbólica por meio de filmes, leituras, exercícios teatrais e debates.<sup>5</sup> Chegava, então, a hora dos estudantes esboçarem um foco problemático em torno do qual caminhar a pesquisa de cunho etnográfico a ser realizada em grupos de até quatro integrantes. Ao serem convidados à proposta de investigação, alguns estudantes demonstraram dúvidas – alegaram ser difícil definir o quê pesquisar diante de tantas possibilidades. Assim seguiu uma das aulas:

Nesse dia foi dada a oportunidade de reunirem-se nos grupos, em sala de aula, para trocarmos ideias. A primeira tarefa era escolher um tema de interesse e produzir um pequeno texto justificando sua relação com os conceitos que vínhamos estudando. Enquanto conversavam, eu ia passando para acompanhar as conversas. Nesses deslocamentos, notei que em um grupo de meninos, os alunos estavam tocando e comentando a respeito do cabelo de um dos integrantes. Cheguei mais perto e perguntei como andavam as discussões. Eles comentaram que não tinham ideia sobre o que fazer na pesquisa. Mencionaram alguns temas vagos, mas não pareciam motivados. Con-

tinuaram com alguns olhares e comentários sobre o cabelo do colega até que direcionei atenção ao que se atravessava. Diziam que o colega tinha alisado o cabelo, ao que o menino negava, afirmando que seu cabelo era assim mesmo. Logo surgiu a classificação ‘cabelo ruim’ e ‘cabelo bom’ em meio ao diálogo. Sugeri a eles que ‘cabelo’ daria um ótimo tema de pesquisa etnográfica. Eles estranhararam, riram. Começamos, então, a pensar o quanto de etnocentrismo havia na classificação que eles tinham acabado de usar. Comentaram sobre como as pessoas são julgadas pela aparência, sobre o racismo implicado nisso. Deram-se conta de que o tipo de cabelo tem influência até no modo como são recebidos nos lugares em que circulam na cidade. Ao final da conversa, indiquei que eles assistissem ao documentário ‘Good Hair’<sup>6</sup> para a aula seguinte.<sup>7</sup>

Assim, cada grupo saiu dessa aula com alguma tarefa para a semana seguinte. Enquanto alguns já começaram a elaboração de um texto de justificativa, que relacionava seu tema aos conceitos introdutórios que havíamos discutidos, outros ganharam indicações para auxiliar na busca por um foco inicial. Agora eles teriam que transformá-lo em um problema de investigação exequível e que dissesse respeito a um grupo ou fenômeno concreto, observável, de modo que eles pudessem acompanhá-lo por meio de uma pesquisa. As orientações para trabalharmos em diálogo com a etnografia foram construídas especialmente a partir da discussão feita no dia em que assistimos ao documentário *Babilônia 2000* (2001), de Eduardo Coutinho.<sup>8</sup> Na ocasião, elencamos características de sua narrativa que se aproximavam da pesquisa antropológica. Acordamos, portanto, que deveriam ser elaboradas perguntas de pesquisa que buscassem “saber como a pessoa chegou às ideias que expressa” ou que inten-

4 Cabe lembrar que as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio indicam que as Ciências Sociais na escola têm como papel a “desnaturalização e o estranhamento” dos fenômenos sociais (BRASIL, 2006, p. 107).

5 Não cabendo detalhar neste espaço, ao iniciar o ano letivo, assistimos a vídeos e documentários para sensibilizar os estudantes à escuta de narrativas; trabalhamos com desenho e realizamos jogos teatrais, de modo a preparar a atenção do corpo e do olhar.

6 Dirigido por Jeff Stilson (GOOD..., 2009).

7 Nota do Diário de Campo da pesquisa registrada em abril de 2016.

8 Neste documentário, Eduardo Coutinho e sua equipe acompanham moradores de duas favelas cariocas no dia 31 de dezembro de 1999, em atividades preparativas para o réveillon do ano 2000. Ao assisti-lo, reparamos no modo como o entrevistador/pesquisador não está ausente da cena, em como as perguntas são colocadas para que o entrevistado pense sobre sua vida, bem como na importância da escuta atenta.

tassem compreender “a perspectiva de quem está envolvido no problema” – entendendo que poderiam ser múltiplos e contraditórios esses pontos de vista. Sendo assim, independentemente do tema aos quais se referiam, as questões de pesquisa tinham por objetivo provocar uma determinada atitude, uma posição de escuta de algum “outro”.

Desde a aproximação conceitual inicial até a elaboração das perguntas de investigação, decorreram-se aproximadamente oito semanas de aula. Esse tempo foi importante, pois mesmo antes de nomear questões de investigação, a pesquisa – enquanto “educação da atenção” – já estava em curso, tanto para os estudantes quanto para mim. Não houve, portanto, um momento definido a partir do qual a pesquisa passaria a ser executada ou os “dados” coletados. Havia, desde o início, um território que vinha sendo explorado, passo a passo, ao se propiciar um espaço de sensibilização e de atenção às questões vivenciadas pelos estudantes, as quais nem sempre são de fácil ou imediata explicitação. Para pensar sobre esse processo, nos aproximamos da ideia de “começar pelo meio”, tal como sugerida por Deleuze e Guattari (1997) e explorada por Eugenio e Fiadeiro (2013). Ao apostar na atenção à imanência do acontecimento, a ideia de começar pelo meio se opõe ao “plano de princípio ou finalidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 222), que impera nos modos escolares de educação. Isto é, na escola, a delimitação de um conjunto de conteúdos e objetivos prévios normalmente dá o tom da organização curricular, constituindo “modos operativos” que “raramente partem do ‘fator de situação’ do meio” (EUGENIO; FIADEIRO, 2013, p. 223, grifo dos autores) para produzir conhecimento. Ou seja, as propostas pedagógicas normalmente constituem-se mais em torno da “intenção” do professor (ou do currículo) que seleciona conteúdos e institui seu ponto de partida; e menos com base na “atenção” às questões que emergem.<sup>9</sup>

9 Conferir o artigo de Tim Ingold *O Dédalo e o Labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção* (INGOLD, 2015) para uma discussão acerca da “intenção” e “atenção” nos

Significativamente, o “fator de situação”, o “começar pelo meio”, podem ser considerados a matéria própria da investigação etnográfica, acessados pela prática da observação participante, pelo movimento de acompanhar os processos da cultura em se fazendo; perseguindo a diferença em seu caráter emergente. Desse modo, no âmbito do fazer etnográfico, a ideia de “começar pelo meio” liga-se à possibilidade de sustentar o não-saber, que ocorreu tanto por parte dos alunos quanto da professora. Em nosso caso, isso aconteceu na medida em que foi feita uma aposta de não delimitação de um programa pronto, ou seja, sem definição *a priori* de temas ou autores a serem aprendidos. Houve apenas a proposição de alguns conceitos iniciais e, especialmente, a construção de um determinado modo de trabalhar que aos poucos foi permitindo delinear questões. Nesse sentido, elementos do fazer etnográfico inspiraram o próprio planejamento pedagógico, na medida em que houve um esforço de levar a sério e trabalhar com as inquietações dos próprios estudantes – abrindo oportunidade para se estudar a cultura “em ato”, viva.

## O “problema” como dispositivo de educação da atenção

Do ponto de vista do planejamento pedagógico e das pesquisas dos estudantes, as questões elaboradas pelos grupos podem ser concebidas como “analisadores”,<sup>10</sup> dada sua capacidade simultânea de colocarem a realidade em análise e de se constituírem enquanto “operadores de intervenção” (ROSSI; PASSOS, 2014, p. 19). Da mesma forma em que foi narrada a situação em que emergiu o “cabelo” como ponto de atenção, seria possível explorar o processo de formulação de cada um dos problemas de pesquisa. Estes poderiam ser acionados como ferramentas para investigar as tensões que perpassam o cotidiano desses jo-

processos educativos.

10 “Analisador” é um conceito-ferramenta criado por Félix Guattari, exposto no livro *Psicanálise e transversalidade*, conforme Rossi e Passos (2014).

vens. Nesse sentido, junto da atitude de levar a sério as inquietações que os alunos manifestam – similar à postura do antropólogo com seus sujeitos de pesquisa – foi importante conferir tempo e recursos para que essas inquietações fossem lapidadas com os estudantes, já que não se apresentavam espontaneamente. Sendo assim, a pesquisa teria continuidade ao saírem da generalidade temática em direção à proposição problemática singular: “o que, neste tema, vocês querem saber mais e com qual justificativa?”

Foi necessário, portanto, um tempo para a confecção do problema, o qual passou a operar como dispositivo de educação da atenção, na medida em que indicou um foco de preocupação ao precipitar uma linha, um caminho de investigação a ser perseguido tanto pelos alunos quanto pela professora. Nesse exercício, o grupo mencionado anteriormente deu continuidade à ideia de explorar a problemática evocada pelo “cabelo”, transformando-a em uma questão específica: “Qual a influência da estética na construção da identidade dos jovens?” Após a elaboração das questões iniciais, fomos traçando percursos metodológicos para cada grupo, os quais envolviam necessariamente a observação participante com escrita de diário de campo e entrevistas qualitativas – para as quais discutíamos os roteiros –, além da complementação com questionários fechados em alguns casos. Podemos observar a seguir alguns exemplos de problemas de pesquisa elaborados pelos grupos das cinco turmas, os quais esboçam um mapa de suas afecções:

1. Qual a influência da estética na construção da identidade dos jovens?
2. Existem hierarquias na arte da fotografia?
3. Quais os preconceitos sofridos pelos homossexuais atualmente?
4. Hoje em dia, qual a credibilidade que a mídia passa quando influencia na opinião política dos estudantes do Ensino Médio?
5. Quais as dificuldades das pessoas com deficiência em seus cotidianos?
6. Como as pessoas enxergam a cultura do estupro?

7. Como as escolas do bairro proporcionam espaço para a liberdade de expressão dos alunos?
8. Por que os usuários recorrem ao uso de drogas?
9. Por que há tantos movimentos separatistas no Rio Grande do Sul? Como eles se organizam?
10. Como espíritas e evangélicos veem a homossexualidade?
11. Como pessoas de diferentes origens percebem a cultura aqui no Sul?
12. Como a política funciona no *Campus*? Os alunos e servidores sentem que há espaço para divergências políticas?
13. Como o preconceito afeta os *gamers* e os *games*?
14. Como os jogos influenciam na educação?
15. Que significado os compradores de artesanato indígena atribuem a esses artefatos?
16. Qual é a influência da música no comportamento dos adolescentes e na formação de sua identidade?
17. Por que são criados estereótipos a partir de estilos musicais?
18. Quais as disputas em torno das definições do *rap*?
19. Como membros de diferentes religiões expressam sua fé?
20. Por que existem tantos conflitos entre as diferentes religiões?<sup>11</sup>

Como podemos ver, a dedicação à confecção de problemas alinhados às suas inquietações complexifica possíveis delimitações temáticas prévias. Por exemplo, se atentarmos para as questões 16, 17 e 18, podemos identificar um possível tema comum. Nos momentos iniciais de conversa em aula, ocorreu para os três grupos um interesse imediato pela música. Contudo, mesmo com um aparente começo comum, os problemas elaborados possibilitaram distintos caminhos, evidenciando diferentes situações vivenciadas por eles, as quais puderam ser trazidas à tona para análise. Os dois primeiros grupos, da mesma turma de 2016, eram formados majoritariamente por estudantes que tocavam instrumentos musicais e formavam bandas de *rock* com colegas da escola ou de fora

11 Nota do Diário de Campo da pesquisa registrada em abril de 2016.

dela. O primeiro grupo, com a questão “Qual é a influência da música no comportamento dos adolescentes e na formação de sua identidade?”, manifestou a vontade de entender os sentidos e o papel da música na vida de jovens que tocam instrumentos, cantam ou participam de projetos musicais. Alguns deles traziam dúvidas sobre as possibilidades de seguir trabalhando profissionalmente como músicos.<sup>12</sup>

Já o segundo grupo, da mesma turma, partia de um incômodo com relação à hierarquização dos estilos musicais. Diante das discussões sobre relativismo e etnocentrismo, questionavam-se se haveria critérios objetivos para definir se um estilo musical era superior a outro, já que relataram haver conflitos entre seus amigos com relação a isso. Incomodavam-se com colegas que desprezavam o *funk* e o pagode, afirmando a superioridade do *rock* e de outros estilos. O grupo, então, buscou referências sobre o tema, realizou entrevistas qualitativas com colegas e professores da escola e recebeu indicações de leituras sobre a origem dos estilos musicais, especialmente atentando ao recorte étnico-racial e de classe envolvido no histórico dos movimentos artísticos e musicais. Em um dos dias marcados para compartilharem o andamento da pesquisa com a turma, trouxeram a argumentação sobre a estigmatização de alguns estilos musicais baseada em estereótipos:

Os entrevistados concordam que existem, em nossa sociedade, variados estereótipos musicais, e se dão por conta da ação da mídia, que impõe pensamentos como ‘Pagode é coisa de maloqueiro’ ou ‘Funk é coisa de favelado’. Assim, ela acaba generalizando, dizendo que todos são assim, negando outros fatores presentes.<sup>13</sup>

Durante a apresentação, uma discussão acalorada se iniciou, já que um integrante do

primeiro grupo não concordava que se poderia equivaler os estilos musicais. Para ele *funk* era “ruim e pronto”. Evidenciou-se então o foco do conflito mencionado pelos integrantes do grupo, quando justificaram a escolha da questão de pesquisa:

Após um tempo de debate, em que o estudante do primeiro grupo estava irreduzível, ele menciona: ‘além de tudo meus pais têm uma desavença com um vizinho que ouve *funk* muito alto’. Ele explica a situação [...]. Imediatamente a turma acusa-o de estar sendo etnocêntrico, generalizando sobre uma cultura a partir de sua visão pessoal. O estudante parecia encarnar justamente o foco da crítica que o grupo tinha recém apresentado – ou seja, a estigmatização operada pela generalização. A aula foi se estendendo além do período de cinquenta minutos. O professor do horário seguinte já estava esperando à porta. Diante do clima de hostilidade, tentei intervir dizendo que quando o estudante nos contava sobre sua situação particular com relação ao vizinho, isso fazia com que pudéssemos também nos colocar no lugar dele, lançar um olhar de relativização e compreender por que ele vem sendo tão hostil ao *funk* – estilo musical ouvido por muitos ali. Restava, agora, ele próprio fazer esse exercício de relativização também, já que tinha responsabilidade sobre o que dizia, dado que o grupo havia apresentado que quando se julga um estilo musical, se julga também os grupos que estão em sua base e origem.<sup>14</sup>

A tensão que apareceu nessa aula não foi completamente resolvida pelo debate ou pela minha fala em tom pedagógico, conciliatório. A questão retornou a partir de outras conversas extraclasse e em novos momentos de compartilhamento das pesquisas. Surgiram discussões sobre o acesso diferenciado aos estilos musicais e a percepção de que a influência da família e do bairro onde se vive é forte na criação de um “gosto”. A ideia de que é preciso quebrar os estereótipos, mas também que “deveriam ter acesso a tudo” foi discutida em algumas ocasiões e apareceu nas entrevistas feitas pelo segundo grupo.

12 Ao longo da pesquisa, compartilharam com a turma projetos sociais que envolviam música e, como produto final, apresentaram uma conta do *Instagram* onde postaram fotos e textos que produziram ao longo do ano e que mostravam diferentes sujeitos e situações em que a música se fazia presente, desde músicos tocando na rua, colegas na escola, músicos se apresentando em bares etc.

13 Trecho do Relatório Parcial da Pesquisa produzido pelos estudantes, registrado em junho de 2016.

14 Nota do Diário de Campo da pesquisa registrada em junho de 2016.

Um pouco diferente da discussão propiciada por estes dois grupos em 2016, no ano seguinte, o terceiro grupo interessado em música fez surgir outras situações para análise por meio da questão: “Quais as disputas em torno das definições do *rap*?”. O grupo era composto por três meninos que ouviam muito esse estilo musical e começavam a compor e a participar de batalhas de *rap* na cidade. Primeiramente se interessavam por entender por que existiam diferentes estilos do *rap*, os quais geravam divisões e preconceitos no movimento. Problematizaram a influência da indústria cultural no fato de *rappers* famosos produzirem músicas de cunho “mais comercial e menos engajado”. Quando apresentaram em aula as primeiras reflexões da pesquisa, surgiu um debate em torno do que seria um “*rap* engajado socialmente”. Colegas da turma questionaram o fato de músicas que falam de temas como “amor e relacionamentos” não serem consideradas “engajadas”. Isso deu origem a um longo debate: “falar de amor não seria também falar da vida na comunidade e tudo que perpassa ela? Não seria também ser engajado socialmente?” Além desse debate provocado pela pesquisa do grupo, ao longo do trabalho de campo, ao observarem eventos de *rap* e fazerem entrevistas com frequentadores, o grupo acabou atentando a outra questão: a pouca participação de mulheres e algumas iniciativas para estimular que tivessem mais visibilidade no movimento *hip hop*. Levaram essa questão à aula em outro momento.

Os exemplos trazidos aqui são um pequeno recorte da potência de acompanhar os estudantes a partir de problemáticas forjadas por eles. Episódios assim ocorreram em diferentes aulas nas quais os jovens trouxeram resultados parciais e finais das pesquisas. Conflitos latentes e preconceitos velados vinham à tona e eram analisados. Observa-se que trazer as questões ao debate coletivo na turma não tinha por objetivo conciliar diferenças ou dirimir tensões, mas abordar essas questões de outros modos, renomeando e colocando-as em evidência. Do

ponto de vista da docência, essa prática possibilitou localizar os estudantes como ativos produtores de cultura – isto é, de diferença –, bem como de reflexões potentes sobre ela. Nesse sentido, o lugar docente ligou-se menos à seleção de temas e conteúdos e mais a um acompanhar percursos, desenvolvendo uma disposição por aprender sobre as questões que os alunos traziam e que a princípio não constariam nos planos de aula daquele modo. Exigia, portanto, a busca por outros repertórios teóricos, materiais e referências, em um processo dinâmico que se renovava a cada semana a partir da troca com os estudantes. Nesse sentido, menos do que “levar” a diversidade enquanto tema a ser debatido, a perspectiva etnográfica, tal como experimentada, possibilitou “atentar” e trabalhar com a potência que já estava ali. Os problemas de pesquisa tornavam-se dispositivos de educação da atenção tanto discente quanto docente, na medida em que permitiam uma “afinação da percepção ao” entorno (INGOLD, 2010).

## Experimental e compartilhar o não-saber: etnografia e intervenção pedagógica

No processo de educar a atenção à cultura como acontecimento, percebemos que as ocasiões de compartilhamento dos percursos das pesquisas com a turma tornaram-se importantes espaços de troca e aprendizado. Esses momentos foram organizados ao longo do ano, de modo que cada grupo deveria preparar algo para apresentar à turma, mediando um debate. Um aspecto que chamou atenção nesse processo foi o modo como esses momentos se tornaram, pela atuação dos grupos, não apenas espaços de intervenção pedagógica, mas também eram tomados por eles como “campo” de pesquisa. Para boa parte dos alunos, o momento de compartilhar seus resultados de pesquisa envolvia provocar reflexões coletivas que eram incorporadas à própria investigação – seja pela

troca de experiências realizada ou pela aplicação de algum questionário ao final do debate. Da mesma forma, esses momentos tornavam-se chave para que eu fizesse intervenções com o coletivo e pudesse identificar a necessidade de mediações ou indicação de referências. Criava-se, tanto para os alunos quanto para mim, uma indissociável relação entre pesquisa de caráter etnográfico e intervenção pedagógica – podendo ser esta a associação que evidencia a particularidade dos usos da etnografia como ferramenta na escola.

Nesse sentido, a vivência com os estudantes ia modulando uma forma de fazer pesquisa que envolvia uma busca coletiva por respostas, as quais não residiam apenas na interpretação das narrativas dos estudantes – solução clássica da etnografia como “escrita sobre a cultura”; nem nas teorias sociais e exemplos que eu pudesse apresentar enquanto professora – solução tradicional da educação escolar. Tratava-se de trilhar um caminho juntos, compartilhando incertezas e um não-saber, na composição de um “plano comum”<sup>15</sup> de aprendizagem. Enquanto construção de um determinado modo de fazer Antropologia, podemos aproximar esse movimento daquilo que Ingold (2016a) defende como caráter “experimental” ou “especulativo” da Antropologia, relacionado a estudar “com” as pessoas e não “sobre” elas. Isto é, juntando-se aos sujeitos em busca de respostas fundamentais da vida – imaginando mundos possíveis – e não apenas coletando dados para posterior análise (INGOLD, 2016a).

Sobre esse compartilhamento de incertezas e percursos que envolvia pesquisa e intervenção, um exemplo interessante ocorreu com o grupo que em 2016 formulou a pergunta: “Existem hierarquias na arte da fotografia?” Seus questionamentos se davam a respeito da pluralidade das definições em torno da arte e suas exclusões. Perguntavam-se: “Por que uma fotografia tirada por alguém pode estar

num museu e uma *selfie* tirada por mim não é considerada arte? Quem define o que é arte?” Os três integrantes do grupo eram interessados em teatro, dança e fotografia; participavam de atividades artísticas na escola e fora dela. Questionavam-se também sobre as razões da arte feita na periferia não estar nos museus, sendo que eles conheciam vários artistas no bairro. Além de vídeos e outros materiais, indiquei a eles um texto sobre as ideias de Pierre Bourdieu acerca do campo artístico. Como compartilhamento parcial da investigação, o grupo propôs uma espécie de oficina com a turma. Entregou a cada colega uma placa de papel onde se lia de um lado “Arte” e do outro “Não arte”. Iniciaram com um questionamento à turma sobre “o que é arte” e foram listando os critérios ouvidos no quadro. Depois disso, apresentaram fotografias e para cada uma delas os colegas deveriam julgar se eram arte ou não, levantando as placas, conforme os critérios criados coletivamente. Um rico debate se instaurava a cada divergência de opiniões. Essa oficina serviu, então, de base para que o grupo elaborasse os roteiros de entrevista que foram feitas com um artista, um colega e um professor da escola.

Entretanto, em meio aos debates, observações, entrevistas e trocas de materiais, o grupo se mantinha angustiado com o fato de a pesquisa não chegar a uma definição mais acabada de arte. Deparavam-se com obras de artistas que tinham como propósito justamente desconstruir definições. Sentiam que quanto mais pesquisavam, mais complexa a questão ficava. Certo dia chegaram com a constatação de que “a pesquisa não teria um fim”, como idealizaram, no sentido de uma resposta à questão de pesquisa. Davam-se conta de que a pergunta apenas havia ajudado a orientar o percurso. Ao final do ano, a crise de uma pesquisa que não tinha fim foi materializada por eles na criação de uma *performance* apresentada à turma, na qual eles mesclavam frases e percepções ouvidas com provocações a respeito da necessidade de definições.

<sup>15</sup> Inspiro-me aqui na proposta da cartografia enquanto pesquisa participativa, inspirada nas ideias de Gilles Deleuze e Felix Guattari (KASTRUP; PASSOS, 2013).

Outro exemplo de encontro entre pesquisa, intervenção e não-saber ocorreu em um dos compartilhamentos parciais do grupo que tinha como questão “Quais os preconceitos sofridos pelos homossexuais atualmente?”. O grupo, composto por três meninas, escolheu apresentar à turma um vídeo chamado *Love is all we need?* (LOVE..., 2012),<sup>16</sup> o qual mexeu com vários alunos que assistiram, com alguns chegando às lágrimas. No debate que se seguiu a ele, surgiu uma discussão interessante a respeito do caráter natural ou construído da homossexualidade. Diante do impasse, matérias sobre o assunto foram buscadas na *internet* até que os colegas homossexuais da turma foram convidados a contarem o que achavam, a partir de suas experiências pessoais. Não chegamos a uma resposta final. No entanto, abriu-se um espaço respeitoso no qual os estudantes se sentiram à vontade para relatar, e pensar juntos, sobre como foi o processo de se perceberem homossexuais e assumirem isso para a família e amigos. Além desta aula, a potência do vídeo trazido pelo grupo também fez com ele fosse comentado por estudantes de outras turmas da escola, deixando os alunos curiosos. Isso me fez ter de apresentá-lo em outras turmas interessadas, associando aos debates que estávamos fazendo nelas. Ou seja, a intervenção do grupo não se restringiu à sua turma, mas acabou reverberando pela escola. Como produto final, as alunas elaboraram um documentário com depoimentos de colegas, professores e pessoas da comunidade, o qual foi apresentado e debatido em uma sessão aberta.

Como foi possível perceber, se o percurso da pesquisa já foi permeado pela proposição de intervenções, ao final do ano os grupos ainda tinham como tarefa apresentar um produto que materializasse as aprendizagens experienciadas na pesquisa. Combinamos que esse produto deveria também ser um dispo-

sitivo de aprendizagem para outros colegas da escola. Com isso, além de documentários e *performances*, surgiram produções na forma de *blogs*, ensaios fotográficos, poemas, músicas, oficinas e instalações. Um exemplo de produto que se tornou dispositivo de aprendizagem foi a oficina chamada “Labirinto da desconstrução”, a qual foi criada pelo grupo que perseguiu a questão “Quais as dificuldades das pessoas com deficiência em seus cotidianos?”. A pesquisa de campo envolveu observações em uma escola de educação especial do bairro, além de entrevistas com professoras e alunos desta instituição e colegas da própria escola que tinham familiares com deficiência. A oficina consistia em um circuito o qual os colegas da turma deveriam percorrer, a cada etapa, com os olhos vendados, depois utilizando uma cadeira de rodas e, por fim, uma muleta – equipamentos que os estudantes conseguiram emprestados para a atividade. Segundo os estudantes, essa oficina teve por objetivo colocar-se no lugar das pessoas com deficiência, experimentando suas dificuldades e testando o quão acessível a escola era para esses sujeitos.

Por sua vez, o grupo que havia iniciado seus questionamentos sobre o “cabelo” concebeu a pesquisa e a intervenção final de uma maneira bastante cuidadosa, dando uma lição sobre “restituição” dos resultados da pesquisa. Após a formulação do problema – “Qual a influência da estética na construção da identidade dos jovens?” –, elaboraram roteiros de entrevistas qualitativas a serem realizadas com colegas de diferentes cursos e etapas, enfocando o modo como percebiam o impacto social de sua aparência, como eram suas escolhas estéticas etc. Ao final do ano, propuseram como produto uma instalação, na qual expuseram retratos dos colegas que foram entrevistados. Junto das fotografias havia espaços para o público escrever palavras que vinham à mente quando olhavam os retratos. Durante o tempo de exibição, os integrantes do grupo permaneceram ao lado das fotografias dialogando com o público,

16 O vídeo, criado por Kim Rocco Shields, retrata uma sociedade reversa na qual relações homossexuais são tidas como dominantes e pessoas heterossexuais são discriminadas.

mediando a exposição. Por fim, eles se propuseram a retornar os retratos com os escritos aos participantes com o objetivo de propiciar uma nova conversa e reflexão sobre estética e identidade com os entrevistados da pesquisa.

O caráter variado das trajetórias dos grupos e dos produtos finais nos ensina sobre a potência das relações entre Antropologia e educação. Na experiência de trabalhar “com” e não “sobre” os jovens, ou seja, quando nos dispomos a aprender com eles, modos inventivos de se fazer pesquisa e educação aparecem. Assim, se o pensar da interface entre Antropologia e educação demanda problematizar a relação entre pesquisa etnográfica e intervenção pedagógica, os jovens da Restinga foram mestres em nos mostrar potencialidades dessa relação.

## Considerações finais

Neste texto busquei discutir relações entre Antropologia e educação a partir de uma experiência singular que reflete sobre os usos de elementos da etnografia enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem na escola. Dentre os caminhos inventivos que a prática etnográfica pode levar, situei-me a partir de perspectivas que buscam restituir à cultura a dimensão do acontecimento no sentido de se opor a abordagens essencialistas e à lógica escolar do “plano de princípio ou finalidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 222). A aposta foi em não simplesmente levar – como “intenção” – a “cultura” e a “diversidade” enquanto temas previamente definidos a serem ensinados, mas cultivar a “atenção” aos movimentos já presentes – começando pelo “meio”.

A abordagem etnográfica à emergência das coisas opera como ferramenta para ajudar os estudantes a formularem seus próprios questionamentos e a se responsabilizarem por eles em seus processos de aprendizagem. Atentar à “imanência” faz “desacelerar” a construção do mundo (STENGERS, 2018), permitindo a hesitação, a dúvida e a composição com os ou-

tros. À luz da experiência narrada, possibilita promover situações de aprendizagem em um mundo que ainda não está pronto e, portanto, no qual os sujeitos podem se sentir responsáveis por sua confecção.

Assim, foi possível perceber que a aposta na não delimitação prévia de temas foi levando a uma construção conjunta, na qual trajetórias e problemáticas se entrelaçavam em um trabalho constante de afinações, trocas e experimentação. Desse modo, “deixar-se afetar” (FRAVET-SAADA, 2005) pelas questões dos estudantes, longe de pôr em risco um projeto de ensino-aprendizagem pré-definido, tornou-se justamente sua matéria-prima. Escrever diários e anotações sobre as aulas, ao mesmo tempo em que ia se constituindo minha investigação, também ia subsidiando o próprio ato de planejar; em uma forma de planejamento que se pretendia atenta aos fluxos e às relações que se iam tecendo. É nesse instante que a pesquisa deixa de ser apenas coleta de dados ou descrição da realidade, mas permite a composição de um plano comum de aprendizagem – e também de investigação.

Por fim, a experiência aqui discutida indica que uma docência de inspiração etnográfica exigiu resgatar a dimensão propriamente educacional da Antropologia (INGOLD, 2016a, 2018), fazendo com que a professora sustentasse com os alunos um não-saber, recolocando-se como mais uma aprendiz em campo – como uma companheira de jornada na confecção de mundos possíveis. Por fim, observo que as reflexões desenvolvidas aqui não se pretendem restritas ao recorte disciplinar da Antropologia ou à instituição escolar, mas se estendem aos espaços de aprendizagem que se ocupam da “cultura” e da “alteridade” de forma ampla. Ou seja, explorar potencialidades do fazer etnográfico na educação diz respeito não apenas a antropólogos ou professores de Ciências Sociais, mas pode subsidiar diferentes atuações que busquem aprofundar as relações entre educação e diversidade.

## REFERÊNCIAS

- BABILÔNIA 2000. Direção: Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: VideoFilmes, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 10 jul. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 09 nov. 2019.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- EUGENIO, Fernanda; FIADEIRO, João. Jogo das perguntas: o modo operativo “AND” e o viver juntos sem ideias. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 221-246, ago. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922013000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jul. 2019.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. Tradução de Paula Siqueira. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 13, p. 155-161, 2005.
- GOOD Hair. Direção: Jeff Stilson. Atlanta: HBO Films, 2009.
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012.
- INGOLD, Tim. O Dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.
- INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set./dez. 2016a.
- INGOLD, Tim. On human correspondence. **Journal of the Royal Anthropological Institute**. v. 23, n. 1, p. 9-27, 2016b.
- INGOLD, Tim. **Anthropology and/as education**. Abingdon: Routledge, 2018.
- JASANOFF, S. **States of knowledge: the co-production of science and social order**. New York: Routledge, 2004.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 263-280, ago. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922013000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 jul. 2019.
- LOVE Is All We Need? Direção: Kim Rocco Shields. Produção: Dana Garner. Burbank: Wingspan Pictures, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9I70zUDKvS8>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- McDERMOTT, Ray; RALEY, Jason Duque. The ethnography of schooling writ large, 1955-2010. In: LEVINSON, A. U. Bradley; POLOCK, Mica (ed.). **A companion to the anthropology of education**. Malden: Wiley-Blackwell, 2011. p. 34-49.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. Pluralizando tradições etnográficas: sobre um certo mal-estar na Antropologia. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, PB, v. 1, n. 1, p. 2-27, jan./jun. 2009.
- ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-181, jun. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-700X2014000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2014000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 26 jun. 2019.
- STENGERS, Isabelle. **Reativar o animismo**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2017. (Caderno de Leituras, nº 62). Disponível em: <http://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2017/05/caderno-62-reativar-ok.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 69, p. 442-464, abr. 2018.

ZAMBONI, Vanessa. **Construção social do espaço, identidades e territórios em processos de remoção**: o caso do bairro Restinga – Porto Alegre/RS. 2009, 188 f. Dissertação (Mestrado

em Planejamento Urbano e Regional) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

*Recebido em: 15/08/2019*  
*Aprovado em: 12/10/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# EDUCAÇÃO E RODA COLABORATIVA: ETNOGRAFIA DE PROCESSOS FORMATIVOS E EXPERIÊNCIAS DE MÃES QUE EXERCEM A PROSTITUIÇÃO

*Fernanda Priscila Alves da Silva (UNEB)\**

<https://orcid.org/0000-0003-3795-3916>

*Lívia Alessandra Fialho da Costa (UNEB)\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-5769-8233>

## RESUMO

Este artigo tem como perspectiva discutir a importância da etnografia em pesquisas sobre prostituição. Tem como foco as narrativas de mães, que exercem prostituição, sobre cuidado e educação dos filhos. Entendemos prostituição como uma prática social complexa que envolve uma diversidade de relações, interações e atores sociais, não sendo apenas pautada pela troca de dinheiro por serviços sexuais, mas antes, envolve uma diversidade e heterogeneidade de trocas que se dão no âmbito da rua. A educação, por sua vez, está ancorada, neste artigo, no referencial teórico da educação popular e é entendida como um ato político onde os seres humanos são convocados a se deslocar constantemente. A pesquisa foi realizada em Salvador, entre 2016 e 2019, em contextos de prostituição, com longa permanência das pesquisadoras em campo. Os diálogos e conversações com mulheres da “vida”, ou mulheres da batalha, fazem emergir a ideia da *Roda colaborativa* como rede educativa e de proteção aos filhos.

**Palavras-chave:** Educação. Prostituição. Mães. Etnografia. Filhos.

## ABSTRACT

### EDUCATION AND COLLABORATIVE WHEEL: ETHNOGRAPHY OF FORMATIVE PROCESSES AND EXPERIENCES OF PROSTITUTION MOTHERS

This article aims to discuss the importance of ethnography in research on prostitution. It focuses on the narratives of mothers, who practice prostitution,

\* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Desigualdades e Diversidades (UNEB). E-mail: [feracatejo2@gmail.com](mailto:feracatejo2@gmail.com)

\*\* Pós-Doutora em Educação pela Université Paris 13 (França). Doutora em Antropologia Social e Etnologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris). Professora Titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Desigualdades e Diversidades (UNEB). E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

about the care and education of their children. We understand prostitution as a complex social practice that involves a diversity of relationships, interactions and social actors, not only guided by the exchange of money for sexual services, but rather, involves a diversity and heterogeneity of exchanges that take place within the street. Education, in turn, is anchored, in this article, in the theoretical framework of popular education and is understood as a political act in which human beings are called to constantly move. The research was conducted in Salvador, between 2016 and 2019, in contexts of prostitution, with long permanence of researchers in the field. Dialogues and conversations with women of “life”, or women of battle, give rise to the idea of the collaborative wheel as an educational and child protection network.

**Keywords:** Education. Prostitution. Mothers. Ethnography. Children.

## RESUMEN

### “RUEDA” DE EDUCACIÓN Y COLABORACIÓN: ETNOGRAFÍA DE PROCESOS FORMATIVOS Y EXPERIENCIAS DE MADRES EN PROSTITUCIÓN

Este artículo pretende discutir la importancia de la etnografía en la investigación sobre la prostitución. Se centra en las narraciones de las madres, que ejercen la prostitución, sobre el cuidado y la educación de sus hijos. Entendemos la prostitución como una práctica social compleja que involucra una diversidad de relaciones, interacciones y actores sociales, no solo guiadas por el intercambio de dinero por servicios sexuales, sino que implica una diversidad y heterogeneidad de intercambios que tienen lugar en el ámbito de la calle. La educación, a su vez, está anclada, en este artículo, en el marco teórico de la educación popular y se entiende como un acto político en el que los seres humanos están llamados a moverse constantemente. La investigación se realizó en Salvador, entre 2016 y 2019, en contextos de prostitución, con una larga permanencia de las investigadoras en el campo. Los diálogos y conversaciones con mujeres de “vida”, o mujeres de batalla, hicieron emerger la idea de rueda de colaboración como una red educativa y de protección infantil.

**Palabras clave:** Educación. Prostitución. Madres. Etnografía. Hijos.

## Introdução

Conduzir uma pesquisa etnográfica em contexto urbano requer tempo e, de certa forma, um trabalho atento de deslocamento afetivo-emocional. Saber ver, ler o manuscrito que não é tão estranho – parafraseando Geertz –, identificar sutilezas e construir as conexões do que se observa, quando a cidade é a cidade do observador, constitui tarefa, no mínimo, exigente. A criação de um “fato etnográfico” demanda algumas qualidades do pesquisador (empatia,

habilidade literária, tempo de observação, domínio teórico etc.) e, espera-se, sobretudo, que a construção do relato etnográfico seja um desenho muito aproximado das experiências dos nativos. Sabemos que tais experiências são construídas pelo pesquisador na ação, na apreensão da “realidade” dos Outros, tornando o desafio ainda maior, qual seja, o de lançar-se numa perspectiva analítica a partir da própria teoria em ação (PEIRANO, 2008).

Assim, é de um conjunto de observações que acumulamos ao longo de quatro anos de estudos sobre a rua, na rua, nas esquinas e bancos frequentados por prostitutas, nas ladeiras povoadas por crianças, nas portas dos casarões em ruína, nos bares do Centro histórico de Salvador que construímos categorias de análise para olharmos para a “batalha”<sup>1</sup> feminina. Na descrição etnográfica – é o que queremos chamar atenção –, nossas vozes internas são muitas, construções de construções, observações tecidas à luz do dia e à noite. Do ponto de vista teórico, nossa ação entende que as categorias deste estudo trazem questões complexas e dinâmicas sendo debatidas de diferentes modos e em distintos campos (Educação e Prostituição; Cuidado e Socialização). Cada uma delas pode ser pesquisada e trabalhada a partir de um campo específico, refletindo e possibilitando a discussão de uma variedade extensa de realidades. Nesta pesquisa, ainda em curso, entretanto, se pretende compreender cada uma na sua especificidade, relacionando-as umas com as outras, buscando, no entrelaçamento de seus pontos de convergência e divergência, nos aproximar da compreensão das práticas e dinâmicas socializadoras – que entendemos como educação e cuidado – dos filhos e filhas de mulheres que exercem a prostituição. Neste artigo, trazemos uma breve reflexão, a partir de dados etnográficos que falam sobre os cuidados na rua, sobre onde estão os filhos das putas quando estas estão na batalha.

Trata-se, assim, de um estudo etnográfico,

1 *Batalha* é uma categoria que emerge do campo e do processo de pesquisa e estudo sobre as mobilidades, socialização e construção de saberes construídos por mulheres pobres inseridas em contexto de prostituição no Centro Histórico de Salvador. Ela explícita de modo amplo a complexidade da prostituição, prática social atravessada e perpassada por diversas relações e categorias sociais, que nos informa no campo de estudo e investigação do tema o modo como essas mulheres, especificamente, significam e dão sentidos à sua prática. A *batalha*, portanto, expressa muito mais que mera troca de dinheiro por serviços sexuais, é uma metáfora que expressa um modo próprio de garantir a subsistência de necessidades básicas, o agenciamento e protagonismo de mulheres excluídas do mundo social e dos espaços políticos, que buscam a cidadania plena e lutam por garantia de direitos (SILVA, 2017).

empírico, de cunho exploratório, cujo universo de participantes envolve cuidadores(as) das camadas populares no processo de cuidado, socialização e educação de crianças, filhos e filhas de mulheres que exercem a prostituição de baixa renda em Salvador, Bahia. O grupo pesquisado é composto de mulheres mães de baixa renda em exercício de prostituição, acima dos 18 anos, além de um grupo mais amplo que consiste do grupo que compõe os familiares e rede apoio e cuidado das crianças. O contexto de observação foram as ruas do Centro histórico de Salvador, Bahia, local de desempenho das atividades de prostituição das interlocutoras e/ou de moradia delas.

## Prostituição, Família e Educação

Diversos estudos sobre a prostituição têm sido realizados no Brasil, principalmente nos campos da Antropologia, Sociologia e Psicologia. O conhecimento produzido a partir das diversas análises e posicionamentos tem possibilitado repensar mais contemporaneamente esta prática social. Parte desta produção está amparada em métodos que focam as narrativas, contextos e experiências dos sujeitos que integram e compõem este cenário. Neste sentido, isto favorece um conhecimento da prostituição incluindo os modos de nomear dos diversos atores presentes nesta prática.

Diante da diversidade de estudos sobre a prostituição, verifica-se uma lacuna no que tange à compreensão deste fenômeno social a partir do campo da educação. Muitas das pesquisas realizadas tomam como foco estratégias educativas voltadas para mulheres que exercem a prostituição ou a prática de instituições que desenvolvem ações voltadas para este público; outras pesquisas, ainda, olham para os saberes relacionados ao campo da saúde, associando basicamente este tema às prevenções contra DSTs, exploração sexual de crianças e adolescentes, tráfico de pessoas e violações

de direitos. Dentre os trabalhos realizados, destacamos a pesquisa de Sousa (2007, 2012) envolvendo os saberes das mulheres no contexto da prostituição, saberes construídos entre mulheres e clientes neste cenário. Em nossa pesquisa (SILVA, 2017) buscamos compreender de que forma foram sendo construídos estes saberes a partir da vida na *batalha*, não apenas por meio da relação mulheres-clientes, mas considerando as narrativas e trajetórias de vida das mulheres, sua relação e interação no cotidiano, que as prostitutas nomeiam de *batalha*. A pesquisa, então, teve como resultado que os saberes na rua, na batalha, são construções que envolvem uma série de outras relações para além da relação mulher/cliente, ou seja, envolve sua interação em um contexto mais amplo onde figuram outras “mulheres-chave”, cuidadoras.

Na perspectiva de Piscitelli (2005), a prostituição envolve uma diversidade de trabalhos sexuais. Assim, as definições e correntes que têm buscado conceituá-la têm contribuído pouco para pensar os diversos tipos de relações e inserção que a compõem. Existe, portanto, um jogo de oferta e demanda de sexo e sensualidade que, perpassado pela mercantilização, não necessariamente assume a “forma de contrato explícito de intercâmbio entre sexo e dinheiro” (PISCITELLI, 2005, p. 8). Desse modo,

A prostituição é uma prática social complexa que está ligada à economia, ao trabalho, à sexualidade, à moral e às relações de gênero. Compreender a complexidade dessa prática implica reconhecê-la como atividade multifacetada composta por fatores sociais, econômicos, culturais e pessoais que inviabilizam a construção de um modelo explicativo homogêneo, rígido e estático sobre a mesma. (SOUSA, 2007, p. 23).

Segundo Olivar (2010), para além do trabalho/comércio, a prostituição teria que ser compreendida como “corpo e espaço de experiência”, ou seja, espaço privilegiado de existência. Desse modo, os processos de inserção, permanência, deslocamentos, socialização e educação (construção de saberes) vivenciados

pelos mulheres nesta prática as constitui como sujeitos e mulheres em toda sua integralidade. Assim, “estar na rua”, por exemplo, “produz corpos com saberes e sensibilidades diferenciais” (OLIVAR, 2010, p. 189). Neste lócus, as mulheres constroem a si mesmas, estabelecem sentidos e modos de vida, gestam relações (familiares, sociais, culturais), garantem sua sustentabilidade e de seus familiares, fazem-se e se constituem sujeitos e agentes de suas histórias.

A pesquisa de Sganzella (2011), intitulada *Feita só por mãe! Sentidos de maternidade e família entre as prostitutas*, analisa, a partir de uma perspectiva da antropologia, as relações afetivas e familiares de mulheres que se prostituem na cidade de Marília, São Paulo. O objetivo da pesquisa era investigar o terreno dos relacionamentos afetivos das mulheres desde o âmbito familiar, amoroso e profissional. Essa autora busca entender em que medida havia amizade entre as mulheres prostitutas além do ponto de trabalho, e se elas se visitavam fora dali, em outras situações, e em que medida existia separação entre a vida profissional e a vida afetiva. Temas como: gênero, famílias, amizade, mulher prostituta, rua/casa, território/lugar, corpo surgem na pesquisa como pontos de entrelaçamento das relações e interações que ocorrem a partir da prática da prostituição na rua e seus desdobramentos na vida cotidiana envolvendo relações profissionais, familiares e afetivas. Tal estudo nos coloca em sintonia com o trabalho de Olivar (2010, p. 27), quando afirma que a prostituição “demarca um tipo de relação, que claro, são milhares de relações”; estas relações mudam e se transformam o tempo todo. Elas envolvem clientes, parentes, filhos(as), namorados(as), uma diversidade imensa de atores que tecem a trama e a vida que é gestada na rua (em nosso caso) e/ou nos espaços de *batalha*.

Os processos de socialização na infância, a partir de um ponto de vista sociológico, são vastos e as crianças participam de várias modalidades de interações sociais, que variam cultural e historicamente. Nestes processos

de socialização infantil, constituídos por interações, as crianças se socializam na relação, assim como os adultos, que ao interagirem entre si se socializam. Segundo Grigorowitschs (2008, p. 43), para se compreender as especificidades dos processos de socialização na infância é necessário compreender o modo pelo qual as crianças desenvolvem seu *self*, suas identidades individuais e o papel do “outro” nestes processos. Na infância, ao mesmo tempo em que o *self* se desenvolve, desenvolve-se concomitantemente a ele a percepção do “outro generalizado”. O “outro generalizado” funciona como uma maneira de organizar as interações de todos os indivíduos envolvidos nos mesmos processos. É uma espécie de norteador das condutas individuais nos processos de socialização e da própria percepção do self (GRIGOROWITSCHS, 2008).

Dejo (2009) se utiliza do conceito de *cuidado infantil* para falar da construção de “projetos de pessoa” que se expressam em práticas cotidianas. Seu trabalho se inspira em Ayres (2004), para quem o “cuidado” é entendido como a construção de projetos de felicidade que visem o bem-estar do sujeito que recebe o cuidado. Para aquela autora, no entanto, “o cuidado infantil evolve a construção de ‘projetos de pessoa’, que podem estar relacionados com múltiplos interesses – não apenas com o sucesso prático – de cuidadores ocupando distintas posições dentro do espaço social” (BUSTAMANTE, 2009, p. 17, grifo do autor).

No campo da Educação, o tema do cuidado se localiza entre as discussões de políticas e práticas da educação infantil e das séries iniciais. Entretanto, diversos autores têm defendido que ele deve ser considerado como uma dimensão inseparável da educação e que tradicionalmente tem sido mais valorizado por estar associado ao trabalho dos professores.

Educação, numa perspectiva teórica e prática, é entendida, na nossa pesquisa, a partir do referencial da educação popular e consiste, portanto, na busca pela plenitude da condição humana. Neste sentido, o ser humano participa

ativamente do processo como sujeito de sua própria história, buscando “ser mais” e fazendo-se continuamente. O ser humano é então um ser inacabado, a descobrir-se cotidianamente. Nas ruas e nos Movimentos organizados de Prostitutas, as interlocutoras desta pesquisa têm buscado fortalecimentos e apoios. A partir desta perspectiva, a participação, engajamento e fundação do Movimento de Prostitutas têm possibilitado esse “ser mais”, tão impulsionado por Paulo Freire. A educação aqui sendo construída entre os pares, entre as prostitutas, na solidariedade e no enfrentamento de superação de preconceitos e estigmas.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2005) já apontava que a solidariedade tem como princípio: “com o povo, nunca apenas para ele ou sobre ele”, ela é uma solidariedade política, ou seja, é resultado de um processo educativo de desenvolvimento de disposições e exercício prático de participação, de diálogo com responsabilidade e com a busca por uma sociedade radicalmente democrática.

A cidadania, na perspectiva de Paulo Freire, é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando ativamente e conscientemente em favor da emancipação. Na obra de Freire, a cidadania tem três características de coletividade: ela se manifesta por meio das relações sociais, por meio do exercício da coletividade e pela força dos relacionamentos continuados em favor da vivência dos direitos e deveres dos indivíduos nos grupos sociais. Nos círculos de cultura, propostos por Paulo Freire como espaço onde os participantes conheciam seus direitos, a cidadania era construída de modo que um processo de conscientização ia sendo desvelado. No Movimento de Prostitutas, a cidadania construída de modo coletivo e pautando os processos de violações de direitos aos quais são submetidas as trabalhadoras sexuais tem sido uma vertente fundamental. Trazer à tona e evidenciar as violações, assim como fortalecer e positivar a afirmativa do trabalho sexual, tem sido uma bandeira contra todas as formas de preconceitos e estigmatizações.

A família tem sido primordialmente um dos espaços de socialização, educação e cuidado de crianças e adolescentes. Os muitos estudos sobre o tema têm mostrado que existe uma pluralidade de arranjos residenciais e de formas de se organizar o parentesco, dos quais a família conjugal, por exemplo, é apenas um dos modelos que se concretizam na prática (COSTA; JACQUET, 2004; FONSECA, 2003).

Os tipos de interações estabelecidas e as trocas efetuadas entre os membros das famílias e entre estas e a rede de parentesco mais ampla se constituem estratégias adotadas para garantir a estrutura familiar. As interações existentes entre a família ou em um grupo doméstico e as diversas formas de solidariedade e entreajuda daí então originadas são interligadas à conjuntura material e objetiva à qual pertencem. Somado a isso, deparamo-nos com a questão dos valores e dos princípios culturais, os quais se encontram em constante adaptação às transformações ocorridas no contexto social (PORTELA, 2014).

Na perspectiva de Sarti (2003), a década de 1960 é uma referência mundial no que tange à história recente da família. Entre os vários marcadores das transformações da família, encontramos o advento da pílula anticoncepcional feminina. Desde essa época, muitas mulheres começaram a se inserir no mundo público do trabalho aliando a maternidade às funções domésticas.

Nas sociedades modernas, o modelo normativo de família não abarca o conjunto de grupos familiares existentes na sociedade. Bacelar (1982) aponta a família como um fenômeno transcultural verificável em todas as sociedades. Assim, esse autor entende que a família possui elementos essenciais pertinentes a todo e qualquer agrupamento humano. Desse modo,

A família constitui a rede de unidades mínimas significativas que compõem o sistema de parentesco. Desta maneira, estabelecemos uma interdependência entre a família e o sistema de parentesco, vez que a família não pode existir sem o sistema de parentesco e vice-versa. O sistema de parentesco obviamente não terá a

mesma importância em todas as sociedades. (BACELAR, 1982, p. 27).

A partir de estudo feito sobre a família da prostituta, Bacelar (1982) aponta que assim como as outras que se desviam do modelo normativo, permanece o caráter primitivo do elemento de parentesco, ou seja, a proibição do incesto, a relação de consanguinidade e de filiação, relação de aliança, com ou sem casamento. Esse autor ancora-se na perspectiva de Lévi-Strauss, para o qual o parentesco não é um fenômeno estático. Assim,

O 'sistema de parentesco' apresenta duas ordens diferentes de realidade. Uma, o sistema terminológico, onde alguém é entendido como mãe, pai, avô; e o outro, um sistema de atitudes, onde os indivíduos ou as classes de indivíduos que utilizam os termos se sentem, ou não 'obrigados, uns em relação aos outros, a uma conduta determinada: respeito ou familiaridade, afeição ou hostilidade'. (BACELAR, 1982, p. 29, grifo do autor).

Para Bacelar (1982), de modo geral, as famílias que se desviam do modelo normativo vigente, como é o caso da prostituição, mantêm o modelo e o sistema de parentesco vigente na sociedade. Os processos culturais, sociais e econômicos, o sistema de atitudes não reflete automaticamente a nomenclatura, mas uma relação de interdependência. No caso da prostituição, "o caráter primordial de parentesco é exigir como condição de existência o relacionamento entre os termos que irão constituir as unidades significativas ou famílias elementares" (BACELAR, 1982, p. 29). Esse autor enfatiza ainda que a criança é indispensável neste contexto, para atestar o caráter dinâmico e teleológico do procedimento que funda o parentesco na e através da aliança.

## Na rua: duas histórias na baila etnográfica

A descrição que segue é uma fotografia em dois momentos. O cenário é o mesmo bairro, a mesma extensão (o Centro histórico), "fotogra-

fado” em circunstâncias diferentes: no topo, no plano superior, uma praça central de Salvador – Praça da Sé –, lugar privilegiado e “tradicional” de antigas prostitutas e que ainda abriga a prostituição de baixa renda; mais abaixo, 500 metros, uma das ladeiras que ligam a Cidade Alta à Cidade Baixa,<sup>2</sup> residência de famílias de baixa renda e de algumas prostitutas que frequentam a Praça.

São esses dois “lugares”, em dois momentos, que contextualizam nosso relato. Nosso argumento é que muitas práticas de cuidado, em particular voltadas para os filhos das prostitutas, envolvem uma rede de mulheres não necessariamente relacionadas à prostituição. O pertencimento a esta rede de apoio está associado ao bairro, à vizinhança, embora haja uma fronteira explícita entre as que moram no cortiço e ganhem a vida como putas e as que têm “família”. Esses cuidados são uma resposta às diversas vulnerabilidades do bairro, que luta, inclusive, para contornar o estigma de lugar de violência, prostituição e tráfico.

São muitas histórias: ouvidas, registradas, discutidas, perguntadas. O fio que tecemos com elas são muito longos, um emaranhado que nos abre a possibilidade de contar tantas outras histórias que corremos o risco de nos perdermos da exigência do foco da análise. A complexidade da vida dos *Outros* nos coloca no lugar de entendermos que a vida do outro não é um *dado*, exposto sem reflexão, sem perspectiva analítica do lado de quem fala: as narrativas são construções sobre as experiências, direcionadas para quem escuta atentamente, interessado. Desse modo, o que é compartilhado aqui é fruto de um processo de escolhas, opções, sentimentos, *insights*, outras coisas que

muitas vezes não sabemos nomear. Importante frisar que o dito e escrito, a partir deste estudo, fazem parte da experiência construída pelas autoras juntamente com os diversos atores que contribuíram no processo deste texto. Nesta perspectiva, ficamos vigilantes na tarefa de sintonizar os desníveis entre os discursos das nativas e das pesquisadoras. Como nos adverte Viveiros de Castro (2002, p. 115),

O antropólogo tem usualmente uma vantagem epistemológica sobre o nativo. O discurso do primeiro não se acha situado no mesmo plano que o discurso do segundo: o sentido que o antropólogo estabelece depende do sentido nativo, mas é ele quem detém o sentido desse sentido <sup>3</sup>/<sub>4</sub> ele quem explica e interpreta, traduz e introduz, textualiza e contextualiza, justifica e significa esse sentido. A matriz relacional do discurso antropológico é hilemórfica: o sentido do antropólogo é forma; o do nativo, matéria. O discurso do nativo não detém o sentido de seu próprio sentido. De fato, como diria Geertz, somos todos nativos; mas de direito, uns sempre são mais nativos que outros.

Certamente as aproximações e as frequências sonoras sintonizadas neste artigo, transformadas em categorias, estão baseadas em convenções linguísticas. *Palavras criam coisas*. Assim, a etnografia não é apenas uma técnica, é um método que exige a reflexão sobre a sua ação social: é na comunicação, no encontro que criamos “coisas” com as palavras. Uma entrevista não é uma mera produção de depoimentos. É, antes de tudo, uma relação social.

## Tati: a jovem avó

Já estava na Praça há algum tempo conversando com as outras mulheres sobre os mais variados assuntos. De repente chega Tati, empolgada e disposta a falar, conversar – o que não é muito comum em se tratando dela. Perguntou sobre meus bebês: João e Sofia. Aliás, tornou-se algo comum, toda vez que chegava à Praça, as mulheres perguntarem pelos dois. Queriam ver fotos, vídeos e me cobravam o fato de ainda não ter levado ambos para que elas pudessem conhecê-los.

2 Em razão de sua geografia, a cidade de Salvador se formou em dois níveis, chamados Cidade Alta e Cidade Baixa. Além do Elevador Lacerda, algumas ladeiras ligam os dois planos da cidade; dentre elas, a da Montanha é uma das principais. No começo do século passado, a Ladeira da Montanha ficou conhecida por possuir os principais cabarés e prostíbulos da cidade, os ditos “castelos”. A Ladeira abrigava bares e locais de diversão para, sobretudo, marinheiros que aportavam na capital baiana. Outras ladeiras ainda hoje permitem a ligação dos dois planos da cidade, são as ladeiras da Preguiça, Conceição, Misericórdia e Taboão.

Tati estava bem animada. Perguntei então sobre sua guia<sup>3</sup> e ela disse que estava parada. Já fazia um tempo não estava mais indo à Praça, pois tinha outras preocupações. Perguntei quais eram essas preocupações e ela me contou que era avó. Sua filha de 17 anos tinha tido um filho e ela estava agora se dedicando aos cuidados do neto. Enquanto me interrogava sobre como eu estava cuidando de meus dois filhos, Tati falava de como ela, enquanto avó, estava buscando recursos e meios para cuidar de seu neto. O fato de ter deixado de ir à Praça era um motivo, pois teme deixar o neto com a filha. Segundo Tati, sua filha faz “uso de coisas” e isso pode prejudicar o bebê. Por isso, permite que o neto fique em sua casa e fica de olho na filha e no genro. Em determinado momento, Tati disse que ia embora, descer para Barroquinha. Perguntei se podia acompanhá-la e ela disse que sim. Saímos então da Praça da Sé, passamos pela Cruz caída, pois ela precisava falar com um “chegado”<sup>4</sup> sobre sua guia. Segundo Tati, o verão estava chegando e talvez colocasse sua guia novamente neste período. Após uma conversa acalorada, Tati deixou o “chegado” falando sozinho e saiu falando em voz alta, enquanto descíamos em direção ao Elevador Lacerda e em seguida à Barroquinha. Segundo Tati, o preço cobrado pelo “chegado” era muito alto e ela não o deixaria passa-la pra traz.

Passado o acaloramento, e certamente minha vergonha, por estar andando ao lado de Tati, que falava alto, enquanto as outras pessoas nos olhavam, Tati volta a falar do neto: “Sabe o que eu gosto? Colocar uma roupa bem bonita nele e sair. Levo ele pro parque e todo mundo diz que ele parece ser meu filho. Fico tão feliz.”<sup>5</sup> Ir ao parque com o neto e colocar roupa bem bonita é motivo de orgulho para Tati. De outro lado, enquanto descíamos, ela dizia que sua prioridade agora é a criança, pois ainda está pequeno e precisa dela, depois as coisas se ajeitavam.

3 Ponto de venda.

4 Um “chegado” é uma expressão para se referir a uma pessoa próxima, um amigo com quem se tem intimidade.

5 Anotações do caderno de campo, março de 2019.

Tati é uma avó jovem. Também se tornou mãe muito jovem. Segundo seu relato, foi sua mãe quem cuidou de sua filha e da maioria de seus outros filhos. Agora, sua filha se torna mãe e ela assume para si a responsabilidade, refazendo o gesto de sua mãe. A forma como fala do neto e o assume a coloca em um lugar que poderíamos denominar de mãe. Contudo, se compreendemos este lugar de cuidado, de forma mais ampla, como o lugar de quem exerce essa função e assume esse papel, podemos repensar tais concepções. Por outro lado, ainda que as pessoas pensem que ele “se pareça com seu filho”, Tati guarda com muita precisão o lugar de sua filha na história. As histórias se encontram e se entrecruzam. O movimento de colaboração, no cuidado de quem ainda está “bem pequeno”, é um processo que acontece de forma positiva. Em determinado momento, sua mãe assumiu este lugar, pois ela, Tati, ainda não estava tão preparada, e agora ela assume, pois a sua filha é quem não está tão preparada. Este movimento circular coloca estas mulheres em uma **roda de colaboração**.

## Carol: de olho nas crianças do bairro

Num final de tarde de sexta-feira, mês de maio de 2019, na Ladeira da Montanha, muitas mulheres estão sentadas no batente de suas moradias, antigos casarões degradados pelo tempo e decadentes pela ausência de intervenção do poder público, que vira as costas ao patrimônio imobiliário do Centro histórico. Crianças pequenas descem e sobem nas calçadas; outras crianças, com fardamento escolar, retornam às casas e ali logo se juntam a outras crianças da vizinhança, iniciando qualquer brincadeira de rua: gritam, riem, jogam uma pedra para afastar os cachorros, fazem piadas; outros ainda se lançam na denúncia, às mães ou mulheres que ali estão, do comportamento achado impróprio de colegas, vizinhos, na escola: “A professora botou ele pra fora da sala hoje!

Cê vai ver, vão chamar a mãe dele!”<sup>6</sup> – denuncia um menino apontando para o colega que passa com ar desconfiado do outro lado da calçada. Enquanto ouço e observo, uma das mulheres se refere a mim: “Aquele dali já tá é na perdição. Outro dia disseram que ele já tá no mau costume, roubando. Ele tem 12 anos, devia era estudar pra não ter destino do pai, nas drogas”.<sup>7</sup> Eu, surpresa, insisti no tema do comportamento do menino, que já era meu conhecido de um projeto social envolvendo música no bairro. A mulher então dispara sua preocupação:

Aqui todo mundo tem de se ajudar. Quando falta água a gente se ajuda, carrega até lata pesada pros outros. Quando tem perigo de desabamento, durante as chuvas, a gente procura a Associação de bairro, vai junto na prefeitura, faz arrecadação, porque não quer ver a desgraça dos outros [...] E as crianças a gente tem de olhar. Não é porque o pai é do crack que a gente vai ver o menino errando e não vai falar, orientar. Tudo o que eu fiz, no meu passado (porque agora já tou mais velha, cansada), não me arrependo. Tive foi de fazer vida pra sustentar a mim e aos filhos. Tenho uma filha que estudou e saiu daqui, mas não se envergonha da mãe [...]. Temos de buscar melhorar. Eu olho muito pra mim e hoje eu sei o que pode ajudar essas crianças: brigar, chamar atenção. Mesmo que a mãe despreze, mas o fato de você falar com os meninos já dá assim pra eles um norte. Do tipo, alguém está preocupado comigo, eu não vou fazer assim que fulana tá ali, vai saber que eu fiz errado... Eu fico de olho nas crianças do bairro [...]. Eu criei meus filhos, minha filha sobretudo, com a ajuda de muita gente que não era da minha família. As amigas iam se juntando, ajudando, uma vizinha aqui, outra ali e eu fui aprendendo. Hoje eu faço até melhor do que o que fizeram por mim.<sup>8</sup>

Carol é uma das entrevistadas cuja narrativa reconta as várias dificuldades das mulheres pobres, com filhos e no exercício da prostituição. As que estão em outras atividades (faxineiras, vendedoras ambulantes, empregadas domésticas) enfrentam as mesmas dificuldades na criação dos filhos. Assim, o cenário da cidade que exclui os pobres e marginaliza e estig-

matiza populações está presente em muitas experiências femininas de prostitutas e não-prostitutas. Acompanhando o cotidiano de muitas mulheres, caminhando junto com elas, podemos melhor observar suas dificuldades e desafios, que vão desde o próprio deslocamento (subir e descer a ladeira), buscar filhos pequenos na escola, ausência de creches para os menores, ausência de rede de apoio. A decisão de acompanhar os “indivíduos” em seus trajetos habituais, permite revelar o mapa de deslocamentos deles. Esse modo de operar é denominado por Magnani (2012) pela perspectiva “de perto e de dentro”, ou seja, acompanhar tais indivíduos significa “apreender os padrões de comportamento não de indivíduos atomizados, mas de múltiplos, variados e heterogêneos conjuntos de atores sociais, cuja vida cotidiana transcorre na paisagem da cidade e depende de seus equipamentos” (MAGNANI, 2012, p. 267).

## Considerações

As histórias são tecidas e construídas a partir dos vários encontros que temos realizado com as interlocutoras na Praça da Sé, na rua, em suas casas, nas ladeiras do Centro. Os saberes provenientes desses encontros com o Outro, com a alteridade, nos levam para além da pesquisa a um processo de encontro consigo mesmas. Este encontro nos coloca em sintonia com o significado de pesquisar a partir da perspectiva da etnografia: o encontro nas ruas e a partir das ruas nos movimenta e nos conduz a estabelecer novas e distintas “leituras de mundo”. É um trabalho de parceria, envolvimento e conexão.

O objetivo deste artigo foi trazer alguns dados etnográficos, a partir de conversas e observações que tomam como foco o tema dos processos e dinâmicas socializadoras de crianças, filhos e filhas de mulheres pobres que exercem a prostituição em Salvador, Bahia. Para tanto, buscou olhar para as estratégias de cuidado elaboradas e experienciadas pelas mulheres e seus familiares diante da necessidade

<sup>6</sup> Anotações do caderno de campo, maio de 2019.

<sup>7</sup> Anotações do caderno de campo, maio de 2019.

<sup>8</sup> Anotações do caderno de campo, maio de 2019.

de cuidar, educar e socializar seus filhos(as). A pesquisa, ainda em fase de coleta de dados, compreende a importância de pensarmos os atores na rua e no bairro, afinal as redes de cuidado pressupõem estratégias espaciais que favorecem a circulação. As agentes da pesquisa estabelecem interlocuções a partir do seu cotidiano e seu estar no mundo, assim, são por meio destas interlocuções que as identidades são construídas e (re)construídas.

A etnografia tem sido a chave para entendermos o que as imagens podem informar. O movimento de crianças circulando, mulheres sentadas nos bancos – uma em sua guia, outra esperando cliente, uma terceira segurando sua filha bebê, a outra se ocupando do neto – nos faz pensar em como as relações neste espaço são diversas. Em determinado momento, ao sinal de um cliente, uma das mulheres levantou-se e foi atendê-lo. As crianças, por sua vez, continuavam brincando no espaço, em alguns momentos correndo, em outros subindo nas árvores. Chamava atenção, no entanto, que as mulheres, não somente a mãe, ao verem as crianças se distanciarem um pouco mais, ou a fazer algo “errado”, chamavam a atenção destas. *Chamar a atenção* é chamar para si a responsabilidade. Cada mulher, ali naquele espaço, chama para si o cuidado de qualquer criança que esteja naquele espaço. A criança, portanto, não é somente filho ou *filha de*, mas alguém que está sob os cuidados e responsabilidades de todos os presentes.

O caminho etnográfico nos leva a um “estar junto”: estando junto na rua, observando o cotidiano, e para além desta observação, participando da trama que envolve estar na rua junto às trabalhadoras sexuais é, em grande medida, estar junto com o movimento, tecendo estratégias e enfrentamentos, e, assim, aprendendo no campo e com o campo como pesquisar.

Nesta pesquisa optamos pelo método etnográfico por nos permitir, no processo de pesquisa de campo e construção dos dados, a interação com o Outro e a possibilidade de participar das tramas e dramas vivenciados

pelos atores sociais deste contexto. Em nosso caso, os atores sociais são, majoritariamente, as mulheres da *batalha* e seus filhos e filhas. Além das mulheres iremos considerar os diversos atores sociais que compõem o cenário da prostituição e os contextos onde as mulheres educam e cuidam seus filhos e filhas. A opção é por fazer um trajeto de pesquisa com esses atores, pautado do conhecimento e reconhecimento do lugar e território onde já iniciamos anteriormente uma pesquisa.

Magnani (2009) afirma que a etnografia é uma forma de operar onde o/a pesquisador(a) entra em contato com o universo dos(as) pesquisados(as) e compartilha de seu horizonte, em um processo de relação de troca. Nesta relação, compara suas próprias teorias com as dos(as) pesquisados(as) e assim busca sair com um novo entendimento da realidade, ou pelo menos um novo olhar não previsto anteriormente. Na perspectiva de Magnani (2009) há que distinguir entre “prática etnográfica” de “experiência etnográfica”, assim, enquanto a prática é programada e contínua, a experiência é descontínua e imprevista.

Nesta pesquisa, nosso foco tem sido a etnografia de rua, pelo fato de as mulheres da *batalha* estarem situadas na rua/praca, enquanto exercem sua profissão e agenciam seu cotidiano em suas mais variadas facetas: cuidado com os/as filhos(as), relação com clientes e/ou companheiros(as), resolução de questões como saúde, alimentação, educação, participação de outros espaços e contextos. Para Rocha e Eckert (2013, p. 12), a etnografia de rua “é uma adesão à antropologia em seu método clássico, mas, mais do que esta filiação, é um diálogo com novos tempos interpretativos da antropologia em seus paradigmas críticos”.

A rua, nos exercícios etnográficos, se coloca para nós como um arranjo espaço-temporal onde a vida social se desenrola nas suas mais diversas formas. São múltiplas facetas da rua que o etnógrafo conhece em sua inserção na ‘pesquisa de campo’ que são narradas pelas imagens etnográficas da escrita, da foto, do vídeo, do som e que aqui são interpretadas como poética das

ruas acomodadas nos ritmos temporais da vida cidadina. (ROCHA; ECKERT, 2013, p. 13, grifo do autor).

A rua é o lugar para onde convergem múltiplos sentidos e se constroem diversas significações sobre a realidade e o contexto. Na rua, as pessoas constroem redes de relações e interações, vivenciam dramas, encontros, desencontros, compõem o cenário e o corporificam dando gostos, sabores, cheiros, ruídos, imagens, cores e som. A rua é, portanto, o espaço vivido, “onde o corpo coletivo pode narrar a cidade” (ROCHA; ECKERT, 2013, p. 13).

A etnografia de rua está relacionada aos estudos pioneiros da Antropologia Urbana, sendo a referência, no Brasil, Gilberto Velho (1978, 1980). Em Gilberto Velho, verificamos que o/a pesquisador(a) pertence à cidade e a constrói, portanto ele(a) faz parte da sociedade que está sendo pesquisada, por isso será necessário construir o lugar marcado pelo estranhamento em relação aos fenômenos que compõem a vida urbana. É necessário: “estranhar o familiar”, nas palavras de Gilberto Velho (1973).

A partir da rua e dos encontros possíveis neste espaço, nossa busca tem sido a de nos aproximarmos das mulheres da *batalha*, em relação e interação, observando de que modo elas constroem formas de organização no que tange ao cuidado, educação e socialização de seus filhos e filhas.

## REFERÊNCIAS

AYRES, J. R. C. M. O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 3, p. 16-29, set./dez. 2004.

BACELAR, Jeferson A. **A família da prostituta**. São Paulo: Ática, 1982.

BUSTAMANTE, Vânia. **Cuidado infantil e construção social da pessoa**: uma etnografia em um bairro popular de Salvador. 2009. 304f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2009.

COSTA, L.; JACQUET, C. **Família em mudança**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004.

FONSECA, Claudia. Patterns of shared parenthood among the brazilian poor. **Social Text**, v. 21, n. 1, p. 74-111, Mar. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRIGOROWITSCHS, Tatiana. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 102, p. 33-54, jan. 2008.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Da periferia ao centro**: trajetórias de pesquisa em Antropologia Urbana. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

OLIVAR, José Miguel Nieto. **Guerras, trânsitos e apropriações**: políticas da prostituição feminina a partir das experiências de quatro mulheres militantes em Porto Alegre. 2010. 385f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe**, n. 2, p. 1-11, ago. 2008.

PISCITELLI, Adriana. Apresentação: gênero no mercado do sexo. **Cadernos Pagu**, n. 25, p. 7-23, jul./dez. 2005.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus. **Convivendo com a deficiência intelectual**: percursos de cuidado e educação nas redes parental e social de apoio. 2014. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2014.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. **Antropologia da e na cidade**: interpretações sobre as formas da vida urbana. Porto Alegre: Marcavisual, 2013.

SARTI, C. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2003.

SGANZELLA, Natália Cristina Marciola. **Feita só por mãe!**. Sentidos de maternidade e família entre as prostitutas. 2011. 103f. Dissertação (Mestrado de Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2011.

SILVA, Fernanda Priscila Alves da. **Mulheres pobres em circulação: aprendizados e saberes construídos na batalha nas ruas de Salvador.** 2017. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2017.

SOUSA, Fabiana Rodrigues. **A noite também educa:** compreensões e significados atribuídos por prostitutas à prática da prostituição. 2012. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2012.

SOUSA, Fabiana Rodrigues. **Saberes da vida**

**na noite:** percepções de mulheres que prestam serviços sexuais sobre o educar-se nas relações com seus clientes. 2007. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2007.

VELHO, Gilberto. **A utopia urbana:** um estudo de antropologia social. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. **Mana**, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

*Recebido 11/05/2019*  
*Aprovado 03/11/2019*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SABERES CULTURAIS

*Maria José Ribeiro de Sá (IFMA)\**  
<https://orcid.org/0000-0001-9128-1466>

*Maria das Graças Silva (UEPA)\*\**  
<https://orcid.org/0000-0002-0614-4852>

## RESUMO

O texto insere-se na relação educação e cultura, analisando aspectos de diálogos interculturais entre saberes e práticas culturais Tentehar e a escola no contexto de sua Aldeia, em Amarante, no Maranhão. A pesquisa de campo de abordagem qualitativa possibilitou a elaboração de uma cartografia desses saberes e práticas e a análise da dinâmica escolar. A análise mostra que saberes culturais dessa etnia estão preservados e inseridos no desenho curricular do núcleo diversificado, valorizando a língua Tentehar. Contudo, os professores não indígenas, e até os indígenas, por só usarem o português, colaboram para a manutenção de um ensino que minimiza esses saberes e práticas culturais dos Tentehar.

**Palavras-chave:** Escola indígena. Saberes culturais. Interculturalidade.

## ABSTRACT

### INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND CULTURAL KNOWLEDGE

The text is inserted in the relation education and culture, analyzes aspects of intercultural dialogues between knowledge and practices Tentehar school in the context its Village, in Amarante, Maranhão. The field research of qualitative approach allowed the elaboration of a cartography of this knowledge and practices and the analysis of the school dynamics. The analysis shows that cultural knowledge of this ethnicity is preserved and inserted in the curriculum design of the diversified nucleus, valuing the language. However, the non-indigenous teachers, and, even indigenous teachers, by using only Portuguese, collaborate in the maintaining a teaching that minimizes this Tentehar knowledge and cultural practices.

**Keywords:** Indigenous school. Cultural knowledge. Interculturality.

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA/Campus Imperatriz). E-mail: [maria.sa@ifma.edu.br](mailto:maria.sa@ifma.edu.br)

\*\* Pós-Doutora em Sociologia Ambiental pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa – Portugal (ICS/UL). Doutora em Planejamento Urbano e Regional pelo Instituto de Planejamento Urbano da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR/UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA/UEPA). E-mail: [magrass@gmail.com](mailto:magrass@gmail.com)

## RESUMEN

### EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA Y SABERES CULTURALES

El texto se insiere en la relación y cultura, analiza aspectos de diálogos interculturales entre saberes y prácticas culturales Tentehar y la escuela en el contexto de su Aldea, en Amarante, en el Maranhão. La investigación de campo de abordaje cualitativa posibilitó la elaboración de una cartografía de esos saberes y prácticas y el análisis de la dinámica escolar. El análisis muestra que saberes culturales de esa etnia están preservados e inseridos en el diseño curricular del núcleo diversificado, valorizando la lengua Tentehar. Sin embargo, los maestros no indígenas, y, hasta los indígenas, debido el uso solamente del portugués, colaboran para la manutención de un ensino que minimiza los saberes y prácticas culturales de los Tentehar.

**Palabras clave:** Escuela indígena. Saberes culturales. Interculturalidad.

## Situando o contexto da pesquisa

O estudo contribui com o debate educacional relacionado à educação e cultura, com foco na área de educação escolar indígena. Analisa aspectos do diálogo intercultural entre saberes e práticas culturais Tentehar e os saberes escolares inscritos na dinâmica da escola indígena Santarena Kapi, na aldeia Juçaral, uma comunidade do povo Tentehar<sup>1</sup> que vive na terra indígena Arariboia, no município de Amarante do Maranhão.

O problema da pesquisa dialoga com a obrigatoriedade da inclusão dos saberes e práticas socioculturais indígenas na escola indígena após a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva, o Estado, as comunidades indígenas e outras instituições vinculadas a essa área de interesse foram acionados para redimensionar não só a sua estrutura organizacional, mas também suas modalidades de ensino predominantemente ancoradas num único tipo de saber, o escolar, e em apenas um idioma, a língua portuguesa. Um dos desafios à prática educativa escolar

indígena é o ensino para além dos conteúdos escolares institucionalizados, como ocorria anteriormente, incorporando na proposta pedagógica os saberes do universo cultural de cada comunidade indígena.

Essas mudanças resultaram da pressão dos povos indígenas<sup>2</sup> para que o Estado os assumisse como povos distintos, uma reparação ao passivo histórico marcado pela negação violenta de suas alteridades. Da luta, resultou o reconhecimento legal da organização social, dos costumes, das línguas e crenças (art. 231), do uso da língua materna e de processos próprios de aprendizagem (art. 210), inscritos na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). A nova legislação representa uma ruptura com a escolarização de caráter integracionista, como preconiza o Estatuto do Índio, Lei nº 6.001/1973 (BRASIL, 1973), que impôs uma educação de cunho adaptativa com vistas à integração do indígena à comunhão nacional.

Para Lopes da Silva (2001), o texto constitucional abriu caminho para oficializar as “escolas indígenas diferenciadas”. Com a política oficial para a educação escolar indígena

1 Os Tentehar se configuram atualmente como uma das maiores nações indígenas do Brasil e do estado do Maranhão, onde são conhecidos pelo nome de Guajajara. Falam uma língua pertencente à família linguística tupi-guarani. Nesse estado, eles distribuem-se em 13 terras indígenas que fazem parte das mesorregiões oeste e centro-maranhense.

2 Grupos étnicos que se reconhecem e se afirmam como povos originários em todos os países americanos; ameríndios (BERGAMASCHI, 2012).

regulamentada, buscava-se assegurar uma educação diferenciada às populações indígenas, reconhecendo a diversidade cultural e linguística e a sua manutenção por meio de uma série de medidas documentadas em leis, decretos, pareceres, parâmetros, diretrizes e convenções.

A perspectiva do diálogo intercultural na escola indígena, no tocante aos currículos específicos, trouxe a possibilidade de incluir os saberes culturais de cada comunidade indígena nos conteúdos escolares. Essa possibilidade era uma tentativa de romper com a linearidade e a rigidez do currículo da educação escolar convencional, e a própria noção do saber, considerada legítima e prioritária na escola, foi colocada em xeque.

Tradicionalmente, a escola se configura como local do saber científico, apenas. Antes de 1988, a instituição escolar se consolidou como lugar privilegiado para ensinar o saber sistematizado, em que as ciências habilitam as disciplinas científicas (NOVARO, 2012). Assim, a instituição escolar para os povos indígenas no Brasil foi historicamente marcada pela negação dos seus saberes e práticas culturais. O ensino intercultural – ao contrário, específico e diferenciado – tem como um dos seus pressupostos a necessidade do diálogo entre saberes na escola indígena para que, em vez de assimilar as culturas indígenas como ocorria *a priori*, seja um espaço de reafirmação de cada uma dessas culturas.

Com a intenção de identificar e analisar como os saberes culturais dos Tentehar eram ensinados na escola Santarena Kapi, este estudo foi construído a partir de uma pesquisa qualitativa, com enfoque etnográfico. De acordo com Ghedin e Franco (2011), as pesquisas qualitativas focalizam o sujeito, buscam descobri-lo em sua compreensão. Minayo (2009) afirma que a abordagem qualitativa se ocupa do universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores e atitudes humanas, sendo o conjunto de fenômenos humanos entendido como parte da realidade social.

A perspectiva etnográfica adotada teve como parâmetro as contribuições de Ingold (2015, p. 327), para quem “o objetivo da etnografia é descrever a vida de outras pessoas, além de nós mesmos, com uma precisão e sensibilidade afiada por uma observação detalhada e por uma prolongada experiência em primeira mão”. A descrição proposta por ele assenta-se na ideia de que é preciso estar aberto ao mundo em engajamento contínuo, que faz com que se esteja atento, de corpo inteiro, ao que no mundo acontece. André (1995) considera que o sentido etimológico da palavra etnografia está associado a “descrição cultural” ou a “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”, sendo este tipo de pesquisa amplamente realizada pela Antropologia, e que tem chegado no campo da educação.

Para a realização da investigação empírica (registros de campo e análise dos resultados) foram utilizados procedimentos e técnicas que possibilitaram a produção de dados. A observação, que, conforme Angrosino (2009, p. 83, grifo do autor), “tem o potencial de produzir novas percepções na medida em que a ‘realidade’ fica mais nítida em decorrência da experiência em campo”, foi utilizada para apreensão e compreensão da dinâmica cotidiana desse povo, por meio da inserção em diferentes atividades (formais e informais) que aconteciam na Aldeia, como reuniões, rodas de conversas nos quintais, nos pátios, visitas entre moradores, e nas celebrações culturais, como o “ritual da menina-moça” o “ritual da mesada”, além de outras vivências culturais. E também na escola, priorizando-se observar práticas realizadas em sala de aula, além de reuniões com professores.

Para produzir dados que possibilitassem uma compreensão mais alargada sobre os saberes e práticas culturais locais foram realizadas entrevistas com mestres, lideranças indígenas que ainda preservam e valorizam os saberes tradicionais da ancestralidade, por considerar que o caráter dialógico e interativo

dessa técnica possibilita um “intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores” (SZYMANSKI, 2011, p. 14). Já as entrevistas com atores da escola, como gestores e professores indígenas, o uso da entrevista foi fundamental para acessar informações sobre a prática escolar e o diálogo interconhecimentos.

Por meio da pesquisa documental foi possível acessar arquivos da secretaria da escola que tratavam da sua dinâmica administrativa e organizacional. Ainda que usada de forma complementar, não se mostrou menos importante, dado que, entre as técnicas tradicionais associadas à etnografia, André (2007, p. 28) considera que “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”.

Outros recursos metodológicos menos rotineiros, mas não menos importantes, também foram utilizados, como os registros visuais durante todo o trabalho de campo. Um aporte fotográfico ampliou e enriqueceu a variedade de informações para ler e interpretar o social na sua dimensão ontológica. Assim, os registros fotográficos foram compreendidos como “a busca do espelho que não mente, da durabilidade, da permanência da inteireza” (MARTINS, 2008, p. 56).

Os dados produzidos foram sistematizados e analisados com base no método da análise de conteúdo. Para Bardin (1996, p. 38), esse tipo de análise pode ser relacionado a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A articulação entre o referencial teórico e a descrição dos fatos que relataram os Tentehar da aldeia Juçaral sobre seus saberes culturais e sua experiência com o diálogo intercultural na escola possibilitou a descrição dos sentidos e a caracterização da escola da aldeia Juçaral, conforme os relatos de lideranças locais,

gestores e professores indígenas colhidos em 2014.<sup>3</sup>

Na sequência, foram abordados elos identificados na prática educativa entre saberes culturais locais e saberes escolares. Por fim, analisa-se de que forma as disciplinas do núcleo cultural contribuem para o fortalecimento de saberes culturais locais e a valorização da língua Tentehar.

## Sentidos e caracterização da escola na aldeia Juçaral

Na aldeia Juçaral, a educação escolar indígena insere-se no contexto das mudanças que vêm correndo desde a década de 1980 no Brasil, para a implantação de escolas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues. Contudo, por ser uma aldeia jovem e a escolarização entre os Tentehar ter sido geralmente implantada em terras indígenas mais próximas às cidades ou nas aldeias onde funcionavam postos indígenas da Fundação Nacional do Índio (Funai), as primeiras iniciativas de escolarização naquele local aconteceram por esforço da própria comunidade.

As narrativas orais dos moradores mais antigos da aldeia indicam que o processo de escolarização na aldeia Juçaral é recente e foi iniciado há mais ou menos 30 anos, por iniciativa da comunidade, como explica Zapuy,<sup>4</sup> atual cacique da aldeia: “a primeira escola foi de palha, tiramos pau e palha e levantamos a escola”. Por volta de 1992 foi construída a primeira escola da aldeia, com duas salas, uma para alfabetização escolar e outra para servir como posto de saúde, como relata Ana Cleide Pereira da Silva,<sup>5</sup> uma das primeiras profes-

3 Em observação aos aspectos éticos da pesquisa, foi solicitada a autorização do estudo para a comunidade, e esta foi assinada pelo Cacique da aldeia. Para os registros orais e visuais, foi feita a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e solicitada a autorização dos intérpretes.

4 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 18 de abril de 2014.

5 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

ras indígenas da escola. O espaço foi nomeado de Centro Indígena Gianni Sartori, em homenagem ao seu doador. Nesse centro passou a funcionar apenas o processo de alfabetização na Língua Portuguesa: “o pessoal era sempre alfabetizado em português, porque isso aí não foi nós que criamos, foi a lei que o karaiw já tinha para nós que era para ser alfabetizado em português”, acrescentou a educadora. Até então, de acordo com Zapuy,<sup>6</sup> os pais que tinham melhores condições financeiras levavam os filhos para estudar no povoado ou na cidade mais próxima, com vistas a obter outros conhecimentos.

A partir do momento em que o Estado se tornou responsável pela coordenação das ações para a educação escolar indígena local, a ideia de ensinar crianças, jovens e adultos por meio de uma educação escolarizada parece ter se fortalecido entre os Tentehar da aldeia Juçaral. Segundo Ana Cleide P. da Silva,<sup>7</sup> foi apenas depois desse período que ela e a professora Cintia Guajajara começaram o processo de formação para o magistério indígena, inicialmente por meio de cursos oferecidos pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), depois no curso de Magistério Indígena. Em 1995, Cintia se tornou a primeira professora indígena da escola, onde passou a ministrar aulas na língua Tentehar, mas escrevendo em Português. Como observa a liderança indígena Fred Guajajara,<sup>8</sup> a preocupação dos Tentehar em estudar é algo recente:<sup>9</sup> “já que antigamente os mais velhos não estudavam, né, meu sogro sabe malmente assinar o nome”.

Tal como ocorre entre diferentes povos indígenas, os Tentehar da aldeia Juçaral reconhecem que é importante dominar os conheci-

mentos do não índio, os quais são entendidos de forma simbólica e, ao mesmo tempo, tática, na medida em que assumem para eles a figura de uma arma na luta pelos seus direitos. O saber escolar é tido como um instrumento de poder, e não de dominação. Giroux (1987, p. 82), tem a escola “como espaço de contestação, construído socialmente e ativamente envolvido na produção de experiências vividas”. Ou como considera Ana Cleide P. da Silva:<sup>10</sup>

Os mais novos estão deixando a cultura e, se a gente não caçar meio de fortalecer através da escola essa geração nova com a modernização entrando nas comunidades, vai ficando tudo enfraquecido [...]. Nós quer que eles tenham o conhecimento do branco e o conhecimento nosso para valorizar nossa cultura.

Nessa narrativa, a escola é vista como uma necessidade para que os mais jovens mantenham um diálogo com o passado, mas reconhecendo que as mudanças e a incorporação da tecnologia são evidentes. Os Tentehar acreditam na possibilidade de manter vivos valores e tradições próprias com a colaboração da escola. Bergamaschi (2012, p. 49) postula que “no diálogo intercultural intrassociedade, a memória e a tradição são requisitadas como forças constituidoras da escola”.

O reconhecimento de que a escola pode se constituir num espaço de fortalecimento da cultura local aparece na fala da Ana Cleide P. Silva,<sup>11</sup> que acredita que tal espaço é ideal para os jovens se apropriarem de saberes culturais tradicionais, pois o “melhor caminho para os jovens é a escola. Porque nós temos o nosso conhecimento, então nós temos que criar o nosso currículo escolar, que é para a gente explicar para o mais jovem não a história do livro, mas a verdadeira história, a nossa história”.

De acordo com Grupioni (2008), as possibilidades de construção de um modelo de escola capaz de conferir protagonismo aos índios, tanto na gestão quanto na docência, colocaram

6 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 18 de abril de 2014.

7 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 19 de junho de 2014.

8 Depoimento colhido na aldeia Juçaral em conversa informal ocorrida em 06 de maio de 2014.

9 Embora a escolarização seja mais antiga, como registram Wagley e Galvão (1961), Gomes (2002) e Almeida (2012), ao final do século XIX tal processo ocorria em alguns postos indígenas, em terras indígenas, mais próximos às cidades, como Pindaré e a região da Barra do Corda, Grajaú.

10 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

11 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 19 de junho de 2014.

a educação escolar como prioritária para o movimento indígena. A partir da ressignificação cultural da escola indígena – qualificada como diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, como dito anteriormente –, ela passou a ser vista por diversos grupos indígenas como um lugar cultural e político.

Na luta para promover uma educação escolar local pautada nas suas especificidades culturais, a comunidade indígena de Juçaral tem buscado se apropriar dessa instituição, realizando negociações com o Governo do Estado do Maranhão neste sentido. Em que pesem contradições e conflitos, descompassos entre o que a legislação propõe e o que se tem alcançado de fato com o ensino específico, existem aspectos que indicam certa dimensão diferenciada e intercultural, conforme preconizado pelas leis, e que já podem ser percebidos.

As duas escolas existentes na comunidade Juçaral somam quatro salas de aulas, nas quais funcionam turmas que vão da educação infantil ao nível médio, nos três turnos. A educação infantil e o ensino fundamental ocorrem nos turnos matutino e vespertino, respectivamente, ministradas por professores indígenas bilíngues, sem, contudo, o domínio da escrita da língua materna. Apenas uma professora que atua no ensino fundamental é não indígena. No ensino médio, a maioria dos professores é não indígena, somente as disciplinas do núcleo cultural são ministradas por professores indígenas.

A maioria dos professores indígenas é do sexo masculino, reside na aldeia e pertence às duas maiores famílias extensas que vivem lá. Os professores e gestores indígenas são escolhidos em reuniões comunitárias convocadas para tal fim. Todos os professores indígenas e não indígenas participam anualmente de processo seletivo para contratação temporária, que é realizada pelo Governo do Maranhão (níveis fundamental e médio) e pela Prefeitura do município de Amarante, estado do Maranhão (educação infantil). Embora ocorra o processo seletivo, com apresentação de títulos, o aval

final sobre a contratação dos professores é conferido pelo cacique da aldeia. Assim, enquanto cláusula prevista em edital, o professor só pode ser contratado caso entregue um documento autorizativo com a assinatura do cacique para tal fim.

A maioria dos professores indígenas possui habilitação em magistério, nível médio, e se deslocam semestralmente nas férias letivas para cidade de Goiânia, onde cursam Licenciatura Intercultural na Universidade Federal do Goiás (UFG). Os professores não indígenas possuem formação em nível superior, a maioria com habilitação na área em que atuam.

Os cargos de gestão são ocupados por dois professores indígenas que moram na aldeia. O professor Pedro Carlos Guajajara ocupa a função de diretor das duas escolas; a professora Ana Cleide Pereira da Silva desempenha a função de secretária escolar. As escolas não dispõem de coordenadores ou supervisores pedagógicos, e nem outros profissionais auxiliares que costumeiramente colaboram no processo educativo escolar, no ensino convencional.

Embora dispor de uma gestão com professores indígenas atenda ao princípio da autonomia, a legislação indica que a gestão das escolas indígenas seja autóctone, como forma de garantir a autodeterminação.<sup>12</sup> No entanto, para Ana Cleide P. da Silva,<sup>13</sup> “a falta acompanhamento do pessoal do Estado”, dado que, segundo ela, não foi recebida qualquer formação para gerir uma escola, o que na sua percepção, deixa a gestão vulnerável sem saber o rumo a ser seguido. Sobre essa situação de abandono estatal em escolas indígenas, Coelho (2008) considera que as ações em prol da educação específica e diferenciada pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão se reduz basicamente à implantação das escolas nas aldeias e à contratação de professores indígenas.

12 ORCNEI reconhece a autodeterminação como o direito de as sociedades indígenas decidirem sobre seu destino, fazendo escolhas, elaborando e administrando autonomamente os projetos de futuro (BRASIL, 1998).

13 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 19 de junho de 2014.

O quesito tempo escolar confere um aspecto diferenciado à escola da aldeia Juçaral, não há tempos estabelecidos de maneira rígida; ainda assim existe um horário de aulas como parâmetro a ser seguido. Os dois gestores não acompanham o desenvolvimento das atividades escolares nos três turnos. Nesse caso, são os professores que conduzem o horário de iniciar e terminar as aulas, ou de permutar entre as turmas. Como não há profissionais contratados para o preparo da merenda escolar na escola,<sup>14</sup> nem bebedouro, por exemplo, sobretudo as crianças são geralmente liberadas bem antes do horário regular previsto.

Quanto à organização das atividades escolares, não foi identificado um calendário específico, a gestão orienta-se pelo calendário estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. No entanto, as manifestações culturais, a exemplo da cantoria de apresentação da menina moça, ou festas tradicionais que ocorrem geralmente no mês de setembro<sup>15</sup> são respeitadas. Sem cobranças no que se refere ao cumprimento dos 200 dias letivos, por exemplo, a educação escolar indígena na Juçaral assume uma dinâmica própria, seguindo ritmos e movimentos do dia a dia da aldeia.

O professor indígena que ministra a disciplina de Língua Indígena, Toinho Guajajara, na entrevista concedida durante a pesquisa de campo em 2014, criticou a falta planejamento na escola. Em relação ao que é decidido numa reunião, avaliou que: “a gente fala, faz um plano, mais nunca coloca em prática”.<sup>16</sup> Talvez essa dificuldade dos Tentehar em planejar para o futuro e cumprir os rituais da escola possa estar associada à concepção de mundo indígena, que difere da nossa, a ocidental. Ao distinguir

as filosofias indígenas da filosofia ocidental, o filósofo e educador indígena Daniel Munduruku (2010) diz que as sociedades indígenas, enquanto povos do presente, não amarram o futuro ao seu presente. O futuro não existe, logo as crianças não são “futuros adultos”, mas desde cedo são ensinadas a viver plenamente cada fase de suas vidas. Ou seja, planejar não faz parte do seu universo cultural desse povo.

Embora o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) oriente que a escola seja conduzida pela própria comunidade, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios – em suma, ela deve ter autonomia (BRASIL, 1998), na prática, quase sempre, as escolas indígenas, contraditoriamente, obedecem aos mesmos trâmites burocráticos de uma escola convencional. Entretanto, devido aos processos de escolarização serem recentes entre os Tentehar e não pertencerem à filosofia de mundo indígena, o cumprimento do arsenal burocrático escolar fica comprometido, já que não há formação em gestão escolar para que gestores ou professores indígenas se familiarizem com sua dinâmica.

Isolados na aldeia, sem qualquer apoio técnico-pedagógico, gestores, professores e comunidade ainda não conseguiram elaborar o projeto pedagógico da educação escolar local. Ana Cleide P. da Silva<sup>17</sup> informou que a escola desenvolve suas atividades sem concebê-las de forma planejada, conforme as aspirações da comunidade local, por meio de um PPP.<sup>18</sup> A construção autônoma desse projeto por meio do diálogo e debate coletivo pode conduzir a comunidade a “delinear sua própria identidade” (VEIGA, 2002, p. 1) e, assim, “refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola” (VEIGA, 2002, p. 6).

Para Lopes da Silva (2001, p. 12):

Há um descompasso entre de um lado, a educação diferenciada como projeto, [...], e de outro,

14 Por isso a merenda escolar é distribuída mensalmente sob forma de cesta básica entre as famílias que têm seus filhos matriculados na escola.

15 No mês de setembro, os Tentehar da terra indígena Arariboia costumam realizar a festa do mel, do rapaz e do moqueado em suas aldeias. Nesse período, as atividades da escola são paralisadas, visto que a comunidade participa das festas que ocorrem na sua aldeia e nas vizinhas.

16 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

17 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 19 de junho de 2014.

18 Há uma certa organização de lideranças da terra indígena Arariboia e do CIMI para a elaboração do PPP para os Tentehar.

a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas.

A falta de um projeto político pedagógico das escolas, calendário específicos, materiais didáticos específicos e outros problemas já identificados mostram claramente que a educação escolar na da aldeia Juçaral ainda não se configura como específica e diferenciada, de acordo com o que preconiza a legislação nacional. Também não pode ser considerada uma escola convencional, haja vista que, na prática, não segue a mesma estrutura organizacional e pedagógica estabelecida pela legislação em vigor. Dessa forma, a escola da Juçaral assemelha-se mais a um corpo estranho da cultura ocidental que os poderes públicos estadual e municipal abandonaram entre esse povo para que façam dela o que conseguirem.

Mesmo com as contradições e limitações existentes, esse povo tem muita clareza quanto aos seus direitos, e se mantém desejoso e em constante luta para redimensionar a educação escolar local e ressignificá-la com seus saberes culturais.

## Etnografando saberes culturais Tentehar

Enquanto pertencentes a uma cultura ancestral, os Tentehar criaram uma ampla rede de saberes e práticas culturais presentes no seu cotidiano e nos seus rituais tradicionais (SÁ, 2014).<sup>19</sup> Trata-se de saberes que decorrem de construções coletivas experienciais dos seus antepassados, “pois o saber é construído em uma história coletiva” (CHARLOT, 2000, p. 63). Os saberes são, portanto, formas de entender, descrever e explicar a realidade coletivamente.

19 A narrativa completa pode ser acessada na dissertação de mestrado *Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral*, que consta no Banco de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (Capes).

A educação resulta em processos de “interação de saberes em graus e modos sempre amplos e profundos” (BRANDÃO, 2002, p. 26), de quem sabe faz e ensina e quem não sabe e aprende, que emergem os saberes, os valores, as crenças. Educar e aprender faz parte da dinâmica da vida.

Entre os Tentehar da Aldeia Juçaral é tradicional a transmissão dos saberes e práticas culturais locais por meio do ato de contar e ouvir histórias. As histórias são contadas por quem já viveu o bastante para guardar em suas memórias lições, histórias vividas e aprendidas – os velhos. Por isso são eles que, ao contar histórias e tratar de suas reminiscências, ensinam as novas gerações o que aprenderam com seus ancestrais.

Em todas as entrevistas, os intérpretes fundamentaram o seu conhecimento no saber dos mais velhos; foi comum ouvir expressões do tipo: “como dizia os mais velhos”; “os velhos explicavam assim”; “era assim que os velhos faziam” etc. Ao explicar as características da cosmologia indígena, Munduruku (2012) considera que aos velhos cabe a educação da mente e do espírito. Os velhos mantêm a memória viva por meio das histórias que carregam símbolos e significados e, assim, educam os mais jovens para compreensão do mundo segundo a visão de seus ancestrais.

Como povo originário das florestas, a base da sua vida material e religiosa está nas matas. É na floresta que, por meio de práticas cotidianas, tradicionalmente aprendem e dão sentido aos seus modos de viver e praticam suas diferentes formas culturais. Nessa perspectiva, a mata assume diferentes funções nesse processo de reprodução: pode ser um lugar para a prática da caça, da coleta de plantas curativas, e também espaço de proteção dos infortúnios; é ainda o lugar de onde retiram os enfeites e as tinturas para celebrar suas festas.

O saber caçar é um dos saberes basilares da cosmologia Tentehar. A caça é uma prática restrita aos homens. A mata, enquanto espaço da caçada, é tida como um ambiente perigoso e

imprevisível, visto que espíritos bons e maus da floresta podem se transformar em gente e animais: gente pode se transformar em animais ou, ainda, animais podem se transformar em gente.

Mais que uma dependência ecológica, a caça possui uma ressonância simbólica. À arte de caçar é atribuída um peso cosmológico, que decorre da “subjativação espiritual dos animais, e à teoria que o universo é povoado de intencionalidades extra-humanas” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 357).

Assim, a prática da caça, como explicitou Zannoni (1999, p. 131), está “estritamente ligada ao sobrenatural e repleta de regras culturais”. As regras culturais, simbolizadas nos tabus alimentares, são mencionadas no exemplo de Zapuy<sup>20</sup> quando diz: “Só depois que cai umbigo da criança, ele pode caçar”. São regras que extrapolam as necessidades exclusivamente nutritivas, e como dimensão simbólica revelam situações sociais e culturais.

Para acontecer o principal ritual tradicional dos Tentehar, a festa de apresentação da menina-moça, exige-se a presença de diferentes caças. Os homens caçam o necessário para fazer um bolinho de caça arredondado que é distribuído no encerramento dessa festa; o desencatamento da menina-moça que acontece no final ritual é feito com a carne do pássaro Jaó. O ritual inicia com a ida à mata pelos homens para buscar a caça e moqueá-la, e o seu encerramento é marcado pela distribuição de pequenos bolos de carne moqueada.

Outro saber fundamental para a educação e a permanência dos conhecimentos tradicionais desse povo é o saber cantar.

O saber cantar é ensinado e aprendido principalmente nos dias em que acontecem os rituais tradicionais desse povo. Sem esse saber, os rituais não aconteceriam, pois são os cantores, geralmente os mestres de cantorias, que já têm gravados na memória o vasto repertório musical que integra as três festas que conduzem o cerimonial de cada ritual. Assim, portam um acervo

histórico dos cantos e das narrativas míticas que explicam o sentido de cada celebração. Por isso podem ser considerados verdadeiros “homens-memória” (LE GOFF, 1990, p. 371). Atuam ao mesmo tempo como cantores e educadores, sábios que ensinam aos mais jovens a arquivar na memória as suas tradições.

É durante o ritual que o mestre cantor oportuniza ao jovens aprendizes a vivência cultural de entoar um canto e balançar o maracá, ou ainda de poder observar, sentados atrás dos cantores, como cantam e dançam. Os cantos dos rituais Tentehar homenageiam pássaros e caças presentes nos ecossistemas de suas matas. Segundo o que relatou o cantor Zé Maria Guajajara,<sup>21</sup> “todo cântico tem uma história envolvendo o animal que está sendo cantado na festa”. Cada ritual contém um vasto acervo musical. Os acervos contêm o patrimônio cultural imaterial da cultura Tentehar.

Outro saber com presença marcante entre os Tentehar é a confecção de adornos corporais. Os adornos são feitos na aldeia Juçaral para o uso diário, nas festas tradicionais e, também, para comercialização. São braceletes, brincos, colares, anéis, enfeites femininos de cabelo, capacetes feitos de miçangas e/ou sementes nativas tradicionais, a exemplo da minúscula tiririca. Com o uso de miçangas de cores diversas, a criatividade estampa a forma geométrica ou desenho preferido do usuário.

O saber fazer adorno é predominantemente feminino. A produção desses adornos para uso durante os rituais tradicionais enriquece a dimensão estética desses artefatos e a diversidade de formatos. A perfeição do sobrenatural, expressa nos corpos por meio dos mais belos ornamentos, proporciona no plano cultural e social o estabelecimento de alianças entre as famílias extensas. Ao comentar sobre os rituais de iniciação Tentehar, Zannoni (1999, p. 31) considerou que “os rituais de iniciação [...] servem para mostrar à sociedade algo perfeito, algo preparado, algo formado”. Por isso,

<sup>20</sup> Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 22 de março de 2014.

<sup>21</sup> Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 15 de maio de 2014 e traduzido pelo professor Antonio Gomes Guajajara.

cada avó se preocupa com antecedência em deixar sua neta a menina-moça mais bonita possível, cuidando em providenciar o material necessário para a confecção dos adornos com bastante antecedência. A perfeição mostra-se nos diferentes adornos que carregam no corpo.

Tecer redes e tipoias com o tear, um fuso e uma faca de pau é outro saber do universo feminino que faz parte da cultura material desse povo. No tear, as mulheres Tentehar também tecem a estrutura que recebe as penas de capacetes, braceletes e tornozeleiras, e ainda bolsas, mochilas, porta notebook, objetos que servem para diferentes usos diários.

As cestarias são outro tipo de artesanato que mantém a originalidade dos saberes ancestrais Tentehar. A matéria-prima são as talas de palmeiras como o guarumã, buriti, inajá, babaçu, bacaba, das quais produzem cestarias diversas usadas no cotidiano e também nos seus rituais. O resultado prático se faz notar na dimensão estética e ao mesmo tempo utilitária de cestos (pacará), abanos, esteira de babaçu, peneira (*yrypem*), panacu, quibano, tápiti, balaio. Assim, “a natureza é feita de maneira ser mais vantajosa para a ação e o pensamento agir como se uma equivalência que satisfaz o sentimento estético correspondesse também a uma realidade objetiva” (LÉVI-STRAUSS, 1979, p. 31).

O saber pintar o corpo com a tintura de jenipapo é uma das marcas da alteridade tupi. O fruto é usado como tintura para proteção física ou espiritual, ou ainda como alimento, através do fruto ou do azeite, que se configura pelo uso do alimento para se manter saudável.

É com a tintura preto-azulada do jenipapeiro que os Tentehar costumam pintar seus corpos. Logo cedo, aos oito meses de vida, conforme registrou Zannoni (1999), a criança Tentehar tem a primeira festa de iniciação, e um dos ritos consiste em passar a tintura de jenipapo no seu corpo. A pintura corporal, acompanhada das regras culturais, marca as diferentes etapas da vida dos Tentehar e está presente em todos os rituais.

A decoração corporal inspira-se em animais da biodiversidade, como a cobra jiboia, o peixe, os pássaros ou as caças. Eles transplantam as formas impressas nos corpos desses animais para os seus, de acordo com Fred Guajajara.<sup>22</sup> Nesse sentido, Viveiros de Castro (2002) explica que na etnologia e mitologias amazônicas, o modelo de adorno do corpo está pautado nos corpos animais.

O uso do jenipapo, portanto, simboliza um vasto conhecimento no uso da flora e fauna que os ameríndios dispõem para manter o corpo saudável, ou ainda curar-se ou proteger-se de algum mal por meio do uso de inúmeras plantas, dentre elas o jenipapo.

O saber curativo, cuja base está na manipulação de raízes, ervas e frutos, faz com que os Tentehar da aldeia Juçaral ainda mantenham o hábito de seus ancestrais de buscar a cura das doenças na mata, na margem dos brejos. O uso de diferentes fórmulas para a utilização das plantas pertence a uma teia de conhecimentos em que se articulam significados nutricionais, medicinais, econômicos, religiosos, simbólicos. Dessa forma, uma mesma planta pode ter diferentes usos, pode ser utilizada como alimento ou remédio, ambigualmente como remédio ou veneno, simbolicamente para proteção ou, ainda, para aumentar o potencial de sedução (ALBUQUERQUE, 2011).

Como esses diferentes saberes tradicionais acima mencionados estão presentes na escola? Apresentamos essa discussão a seguir.

## Os saberes culturais na escola local

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a escola indígena precisa tornar possível a relação entre a educação escolar e os saberes de cada comunidade indígena. O processo em que ocorre a interlocução entre os saberes dessa sociedade

<sup>22</sup> Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de abril de 2014.

e a aquisição de outros conhecimentos é denominado interculturalidade (BRASIL, 1998).

A interculturalidade, de acordo com o RC-NEI, consiste no “diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas” (BRASIL, 1998, p. 54). Quando observada essa concepção, a prática educativa intercultural precisa ter como estratégia pedagógica o bilinguismo ou multilinguismo, uma vez que: “Cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares [...] cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua.” (BRASIL, 1998, p. 177).

Referenciada na ideia de que a prática educativa deve ser intercultural e bilíngue para as escolas indígenas, procurou-se identificar e analisar como a escola se relaciona cotidianamente com os saberes culturais Tentehar.

Em pesquisa documental na secretaria da escola, a ficha de histórico escolar mostrou a presença de apenas três disciplinas que tratam especificamente do universo cultural local (núcleo diversificado), ao passo que as demais são do núcleo comum e incorporam os “saberes universais”. As que fazem parte do núcleo diversificado, com suas respectivas cargas horárias, são: Língua Tentehar (180 horas), Arte e Cultura Indígena (80 horas), Direito Indígena (80 horas). As duas primeiras disciplinas são trabalhadas nos Ensinos Fundamental e Médio, enquanto a de Direito Indígena é abordada no Ensino Médio. As disciplinas do núcleo diversificado ou cultural são as únicas ministradas por docentes Tentehar, enquanto as outras são trabalhadas por professores não indígenas.

O professor de língua Tentehar Toinho Guajajara<sup>23</sup> lembrou que quando começou sua prática com esta disciplina, nenhum aluno sabia escrever em tal idioma na aldeia Juçaral. Embora leciono no Ensino Fundamental “maior” (equivalente ao período do 6º ao 9º ano), o docente tra-

23 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

balha na perspectiva de promover o processo de alfabetização dos alunos, visto que “os próprios índios não entendiam o som da letra, porque tem a nossa fala do dia, mas para escrever é um pouco diferente”, relatou o professor.

As dificuldades que o professor Toinho Guajajara enfrenta para o ensino de língua indígena assemelha-se ao que ocorre no Acre Indígena e em contextos latino-americanos, em que a “escrita oriunda e integrada ‘ao mundo dos outros’, linguagem do estrangeiro ou não-índio, a oralidade, a linguagem nativa, tradicional e indígena, estrangeira à escola e a seus atos de escrita” (MONTE, 1994, p. 55).

Por ter o domínio das duas línguas, Toinho Guajajara<sup>24</sup> desenvolve sua prática educativa assentada num ensino intercultural bilíngue e leva em consideração “que tem pessoa que estuda e não entende bem a língua, [...] aí tem que fazer na língua e traduzir ao mesmo tempo no Português”. Por meio do ensino bilíngue, em que o Tentehar é o primeiro idioma nas suas aulas, o professor cumpre a orientação do RC-NEI, que estabelece que a língua indígena deve ser a língua de instrução geral do currículo.

No que concerne à colaboração do ensino de Tentehar para a valorização da língua e o fortalecimento dos saberes locais, Toinho Guajajara<sup>25</sup> avalia que a situação tem melhorado, pois “do jeito que tava aqui, que ninguém não sabia nem escrever na língua, melhorou”. Nesse contexto, a professora Ana Cleide P. da Silva<sup>26</sup> destaca a importância da disciplina de língua Tentehar: “a gente acha que tem necessidade de escrever na língua indígena, porque como é que eu falo e não sei escrever a minha fala? É para preservar, fortalecer”.

Na avaliação desses professores, a disciplina possibilita aumentar a competência escrita na língua indígena, tendo em vista que, antes de ela ter sido incluída no currículo, só se estudava

24 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

25 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

26 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 19 de junho de 2014.

exclusivamente na aldeia por meio da língua portuguesa, ainda que, em muitas situações, na oralidade se utilizava a língua nativa, mas na escrita permanecia o idioma português.

Nessa direção, o processo de ensino e aprendizagem da prática da escrita na língua Tentehar entre alunos da escola local se configura como uma contribuição para valorizar a língua nativa e, por consequência, dos saberes Tentehar. A escrita na língua pode ser um mecanismo indispensável para registrar histórias, saberes e práticas culturais, fato que ainda não ocorre na Aldeia.

Outro aspecto muito importante que o ensino bilíngue pode promover é “o sentimento de língua”, que na concepção de Widdowson (1987 apud MONSERRAT, 1994, p. 15) equivale a não enfatizar apenas no aprendizado do uso comunicativo da língua, mas sobretudo desenvolver a consciência de como as línguas “refletem atitudes culturais, as ideias e as preocupações das pessoas que as falam”, reconhece a autora (MONSERRAT, 1994, p. 15).

Algumas estratégias têm sido utilizadas com a finalidade de valorizar os saberes tradicionais locais. Toinho Guajajara<sup>27</sup> informa que uma das estratégias utilizadas nas aulas de Arte e Cultura Indígena para ensinar as narrativas míticas do imaginário Tentehar, é convidar os velhos que ainda se dispõem a narrar tais histórias para participarem das aulas. Isso porque, segundo ele, “muitos saberes os mais novos já não conhecem mais. História, nome dos objetos, fala mais é português, artesanato; eles conhecem o nome pelo português e não sabem chamar na língua”.

Na perspectiva de se criar um acervo de memórias histórico-culturais Tentehar, Toinho Guajajara<sup>28</sup> informou que ao trabalhar com a disciplina Arte e Cultura Indígena, ele procura “repassar, ensinar, resgatar o que falta a gente praticar”. O docente avalia que o fato de ser um cantor tradicional favorece o processo

de recuperação de suas tradições culturais, porque, na sua percepção, “muitas aldeias não têm oportunidade de ter professor de língua indígena, não têm cantor [...], eu e meu irmão escreve no quadro as músicas, depois pratica o canto”. Essa iniciativa responde ao que está definido como um dos objetivos da educação intercultural bilíngue, segundo o inciso I do art. 78 da Lei n. 9.394/1996: “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996).

O professor Toinho Guajajara<sup>29</sup> acredita que levar para a escola a prática de cantoria ou, ainda, os velhos para contar histórias tem contribuído sobremaneira para fortalecer não só a oralidade, mas os saberes culturais Tentehar. Oliveira e Albuquerque (2010, p. 190) comentam sobre esse processo de fortalecimento das práticas culturais por meio da oralidade na escola indígena: “a tradição oral, na qual se expressa a valorização das práticas culturais vivenciadas nas comunidades indígenas, constitui um dos pressupostos básicos para o processo de autonomia pedagógica de suas escolas”.

Ainda assim, embora a análise seja limitada, por não haver ementa das disciplinas nas diferentes seriações, é possível inferir que alguns desses saberes não estão presentes na escola como deveriam. Segundo Ana Cleide P. da Silva,<sup>30</sup> os saberes anteriormente mencionados não estão sendo ensinados na prática, com exceção do saber cantar; os demais são ensinados apenas na teoria: “o artesanato a gente ensina em casa, eu já ensino a minha menina em casa, a minha menina já sabe fazer pulseira, eu mesmo que ensino, mas na escola não foi praticado”.

Ausentes ou à margem do conteúdo escolar formal, os saberes locais continuam a ser ensinados por meio da educação indígena do-

27 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

28 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

29 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de junho de 2014.

30 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 19 de junho de 2014.

méstica ou apenas no âmbito teórico na escola, como afirma o professor Damião Guajajara,<sup>31</sup> no que se refere à sua prática nas aulas de Arte e Cultura Indígena. Os saberes milenares que têm a marca da identidade ameríndia não são ensinados na escola.

O RCNEI estabelece, como diretriz para a disciplina de Arte: um inventário por meio de uma pesquisa que tenha como procedimentos a observação; a documentação da produção artística/cultural da comunidade, com a identificação das pessoas que desenvolvem tais atividades na comunidade; a observação das técnicas de confecção de objetos; a importância da música e da dança, com a identificação dos contextos em que são realizadas, seus significados etc.; a identificação das pinturas corporais e a decoração dos objetos, além dos registros das pinturas; as análises das habitações; os conhecimentos da natureza; a identificação das matérias-primas e a sua obtenção na natureza (BRASIL, 1998).

A carga horária da disciplina Arte e Cultura Indígena de 80 horas, parece ser insuficiente para trabalhar em tal perspectiva. É perceptível uma “evidente tensão talvez irresolúvel, [...] sedimentada por uma longa história que legitima e consolida práticas [...] que corroboram e alimentam a homogeneização e a hegemonia de uma cultura e de uma língua – ‘as nacionais’” (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p. 5, grifo do autor).

Ainda de acordo com Damião Guajajara,<sup>32</sup> nas disciplinas de núcleo comum como História, Ciência e Geografia, ele também articula conhecimentos tradicionais que formatam o conteúdo dos livros com os saberes locais. Ele avalia que se trata de uma iniciativa que está começando a “pegar o ritmo”, com exceção de Matemática e Português, dado que há muitas dificuldades para associá-las com os saberes locais: “o português tem dificuldade para escrever a palavra certa, para traduzir. Não é fácil, é difícil”.

Diante do exposto, é possível afirmar que

os saberes culturais são trabalhados segundo a iniciativa de cada professor, sem sistematicidade. Nem sempre prática e teoria andam juntas, dado que cada professor indígena ensina de acordo com a afinidade com esses saberes. A falta de registro colabora para que muitas histórias sejam esquecidas.

Outro fator que colabora para que a prática intercultural bilíngue na escola se restrinja à disciplina de língua indígena ou que os saberes e práticas culturais estejam presentes na escola de forma incipiente, ou até mesmo ausentes em diversas disciplinas do núcleo comum, é a não formação específica dos professores indígenas ou o fato de as disciplinas do núcleo comum no Ensino Fundamental “maior” e no Ensino Médio serem trabalhadas por professores não indígenas. De acordo com as narrativas de Fred Guajajara,<sup>33</sup> as crianças e os jovens são ensinados, prioritariamente, em português. Zapuy<sup>34</sup> foi outra liderança que também destacou problemas dessa natureza:

Eu tenho uma filha que procura o nome das coisas, porque fica só estudando Português, Português. E um dia vão perder a língua. Os professores dão o Português e depois traduz na língua, sapo/cururu, nunca vai aprender dois fala. Se estudar o Português, a criança vai perder em 20 anos a língua, não vai saber falar nem arapirá/veado.

Nesse depoimento, Zapuy mostra que sua filha lhe pede para traduzir palavras para a língua Tentehar, pois só sabe o significado em língua portuguesa, mesmo sendo educada em casa desde que nasceu na língua materna. Segundo ele, as crianças Tentehar estão sendo ensinadas na escola, majoritariamente, por meio da Língua Portuguesa, fato que pode ser constatado ao se comparar a carga horária das disciplinas língua portuguesa (240 horas) e língua Tentehar (180 horas) – a língua indígena deixa de ser o primeiro idioma no currículo e a língua de instrução, contrariando a orientação do RCNEI: “a língua

31 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 09 de agosto de 2014.

32 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 09 de agosto de 2014.

33 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 13 de outubro de 2014.

34 Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 19 de junho de 2014.

indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira língua” (BRASIL, 1998, p. 120). Em desacordo com a legislação, língua portuguesa é a língua de instrução da maioria das disciplinas e o primeiro idioma no currículo.

Conforme observamos na escola Tentehar, existem várias limitações para que o ensino intercultural e bilíngue se efetive, pois professores e gestores indígenas carecem de formação específica, não dispõem de material didático-pedagógico adequado e suficiente, como ocorre em outras escolas indígenas, e as séries iniciais se resumem “[...] de forma bastante precária, às primeiras etapas de alfabetização e aos rudimentos de aritmética. Neste último caso, inevitavelmente entra o português já de início, através dos nomes de números e de sua contagem [...]” (MONSERRAT, 1994, p. 11).

A língua Tentehar deve ser a língua de instrução desde o processo inicial de alfabetização das crianças, e a língua portuguesa pode ser introduzida como segunda língua *a posteriori*. Embora os professores do Ensino Fundamental “menor” sejam, em sua maioria, indígenas, a formação majoritária que receberam foi por meio da língua portuguesa, seja na escola convencional, indígena ou por meio do magistério indígena, o que constitui um fator que os limita no ensino da língua indígena como língua de instrução.

As deficiências na formação dos professores indígenas só serão superadas caso ações e esforços se concentrem “na formação bilíngue e intercultural dos professores indígenas”, destaca Monserrat (1994, p. 13) ao apontar como necessário formação especializada que ao mesmo tempo contemple informações e conhecimentos da cultura dominante, para que os professores indígenas possam elaborar sínteses críticas a partir de seus conhecimentos tradicionais, daí a necessidade de dominarem a língua portuguesa quanto à formação para que se tornem pesquisadores da própria cultura.

No Ensino Fundamental “maior” e no Ensino Médio, os professores que ministram as dis-

ciplinas do núcleo comum não são indígenas. Isso faz com que “os Ensinos Fundamental e Médio sejam praticamente todo em português [...], e o professor karaiw não sabe na realidade trabalhar o ensino diferenciado”, informou Pedro Carlos Guajajara.<sup>35</sup> Dessa forma, os alunos são ensinados com predominância do uso da língua portuguesa e dos saberes “universais” relacionados à cultura hegemônica.

Alguns autores chamam a atenção para a dificuldade que a escola indígena enfrenta para dialogar com o cotidiano cultural em que está inserida. Coelho (2008, p. 22) avalia que, no estado do Maranhão, “a escola na aldeia permanece basicamente como uma instituição de fora, um local de conhecimentos universais, especialmente de Língua Portuguesa”. Na contramão de tal realidade, mesmo com as deficiências narradas acima, o que transparece nos anseios dos Tentehar da aldeia Juçaral é

[...] um processo escolar de manutenção linguística, em que o ensino bilíngue aponte o fortalecimento, mas mais ainda, para a possibilidade de desenvolvimento de suas línguas nativas como instrumento eficiente de afirmação de sua identidade socioeconômica-cultural frente à sociedade majoritária. (MONSERRAT, 1994, p. 13).

Tanto Freire (1987) quanto Brandão (2002) sugerem uma educação escolar que dialogue com a vida, as pessoas e os saberes culturais do educando. Nesse pensamento também se assenta a concepção da escola indígena diferenciada e intercultural.

## Considerações finais

As análises indicam que, em grande parte do ensino e da dinâmica escolar local, ainda ocorre sob a égide do velho ensino bancário do modelo escolar tradicional, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 33). E que parte dos conteúdos das disciplinas do núcleo comum

<sup>35</sup> Depoimento colhido na aldeia Juçaral no dia 20 de maio de 2014.

ministrados nos Ensinos Fundamental e Médio por professores não indígenas ocorre sem interface com os saberes locais.

Em razão de os professores não indígenas não serem falantes da língua Tentehar e não terem formação específica, não conseguem fazer o diálogo intercultural e bilíngue nas disciplinas que ministram, tão necessário para essa educação escolar. Trata-se de uma prática que “perpassa pela relação interativa entre a escrita e a oralidade, pelo bilinguismo e por meio dos saberes provenientes tanto das práticas socioculturais quanto escolares” (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2010, p. 190). Logo, mesmo com a inclusão dos saberes culturais locais no currículo da escola, o saber disciplinar (científico) continua sendo uma referência predominante na prática educativa local.

Uma das ações que pode integrar os saberes e práticas culturais no plano de ensino de todos os componentes curriculares é um Projeto Político-Pedagógico (PPP), que até momento não tinha sido elaborado. Portanto, é indispensável, como orienta a legislação, que o PPP seja pensado e elaborado com a participação da comunidade, seja em nível local ou como já vem sendo articulado: um projeto para todas as escolas da terra indígena Arariboia. Talvez seja possível construir práticas socioeducativas numa perspectiva intercultural em que se possa “oferecer às alunas e aos alunos múltiplas situações que lhes permita compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades” (MARTINEZ et al., 2009, p. 52).

Não menos importante para a busca e concretização do ensino específico, diferenciado, intercultural e bilíngue, que promova o fortalecimento dos saberes e práticas culturais locais, é o investimento, por parte do estado do Maranhão, na formação específica de professores indígenas em gestão escolar, seja por meio dos níveis médio e superior, seja em formação continuada. Isso pode ocorrer também pela promoção de cursos em que se possa aprofundar os conhe-

cimentos nas línguas Tentehar e portuguesa ou nos demais componentes curriculares.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. B. B. **Epistemologia e saberes da ayahuasca**. Belém: Eduepa, 2011.
- ALMEIDA, E. R. M. **Ser como o branco, não é ser o branco**: dinâmicas de controle e transgressão nas relações interétnicas. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BERGAMASCHI, M. A. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (org.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 43-72.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 18 abr. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF, 1973. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm). Acesso em: 20 abr. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 abr. 2014.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

- COELHO, E. M. B. A saúde e a educação indigenistas no Maranhão. *In*: COELHO, E. M. B. (org.). **Estado multicultural e políticas indigenistas**. São Luís: EDUFMA/CNPQ, 2008. p. 11-29.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- GOMES, M. P. **O índio na história: o povo Tenetehara em busca de liberdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escolas e professores indígenas no Brasil**. 2008. 240f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008.
- INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimentos, conhecimentos e descrição**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KAHN, M.; FRANCHETTO, B. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 14, n. 63, p. 5-10, jul./set. 1994.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1979.
- LOPES DA SILVA, A. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. *In*: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 9-28.
- MARTINEZ, M. E. *et al.* Políticas e práticas de educação intercultural. *In*: CANDAU, V. M. C. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 44-73.
- MARTINS, J. de S. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MONTE, N. L. Entre o silêncio da língua portuguesa e a página branca da escrita indígena. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set., p. 55-68, 1994.
- MONSERRAT, R. M. F. O que é ensino bilíngue: a metodologia da gramática construtiva. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 14, n. 63, p. 11-17, jul./set. 1994.
- MUNDURUKU, D. **Mundurukando**. São Paulo: Uk'a editorial, 2010.
- MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NOVARO, G. Saberes escolares e saberes indígenas: continuidades e descontinuidades para se pensar os sentidos da interculturalidade. *In*: PALADINO, M.; CZARNY, G. (org.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 93-116.
- OLIVEIRA, I. A. de; ALBUQUERQUE, M. B. B. Filosofia, cultura e educação indígena. *In*: HENNING, L. M. P. (org.) **Pesquisa, ensino e extensão no filosófico-educacional: debate contemporâneo sobre a educação filosófica**. Londrina, PR: EDUEL, 2010. p. 185-213.
- SÁ, M. J. R. de. **Saberes culturais Tentehar e educação escolar indígena na aldeia Juçaral**. 2014. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2014.
- SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2011.
- VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2002.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- WAGLEY, C.; GALVÃO, E. **Os índios tenetehara (uma cultura em transição)**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura/Departamento de Imprensa Nacional, 1961.
- ZANNONI, C. **Conflito e coesão: o dinamismo tenetehara**. Brasília, DF: Conselho Indigenista Missionário, 1999.

Recebido em: 01/08/2019  
Aprovado em: 20/10/2019



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# Estudios



# AFECCIONES CORPORALES EN UNA PLANTA DE PRODUCCIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

*Teresita Ospina Álvarez (Universidad de San Buenaventura)\**  
<https://orcid.org/0000-0002-7725-491X>

*Edilberto Hernández González (Universidad de San Buenaventura)\*\**  
<https://orcid.org/0000-0002-6274-4078>

*Cynthia Farina (IFSul- Brasil)\*\*\**  
<https://orcid.org/0000-0002-3732-9032>

## RESUMEN

Este artículo es derivado de la investigación *Cartografías de una educación (otras)*, cuyos propósitos estuvieron dirigidos a recorrer lo educativo que sucede en los intersticios espaciales, temporales y corporales en una planta de producción de materiales educativos de Medellín. En esta se empleó un método cartográfico, con el cual fue posible mapear e indagar la experiencia de formación de los cuerpos, para ello se desarrollaron acciones, formas de registro y creación de nuevos pensamientos. Se encontró que la educación (otras) está vinculada a la construcción de una subjetividad que se teje a partir de un acontecimiento intenso que hace posible dar giros a la existencia y produce invenciones para lidiar con las experiencias de dolor: muertes violentas que cambian la vida, confrontan y obligan a potenciar fuerzas para continuar viviendo. Se percibió también, que junto a un gran dolor o el padecer hambre, se va superponiendo una capa sutil que espera el momento indicado para impulsar a una nueva vida y crear formas genuinas (singulares), de sobreponerse a las adversidades; es así, que la formación se ve agenciada por acontecimientos que fijan sus raíces en el cuerpo, pues en este acontece y, entra a circular por una cotidianidad compartida. **Palabras clave:** Afecciones. Cartografía. Educación (otras). Acontecimiento. Cuerpo.

\* Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura, Medellín. Investigadora de la línea: Estudios culturales y Lenguajes Contemporáneos. Grupo de Investigación ESINED. E-mail: [teresita.ospina@usbmed.edu.co](mailto:teresita.ospina@usbmed.edu.co)

\*\* Doctor en Educación de la Universidad de la Salle, CR. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura, Medellín (Colômbia). Investigador de la línea: Estudios culturales y Lenguajes Contemporáneos. Grupo de Investigación ESINED. E-mail: [edilberto.hernandez@usbmed.edu.co](mailto:edilberto.hernandez@usbmed.edu.co)

\*\*\* Postdoctora en Educación de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Doctora en Educación de la Universidad de Barcelona (UB, España). Professora del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul), Brasil. Línea de investigación Educación, Arte y Filosofía. E-mail: [cynthiafarina@pelotas.ifsul.edu.br](mailto:cynthiafarina@pelotas.ifsul.edu.br)

## ABSTRACT

### BODY AFFECTIONS IN A PRODUCTION PLANT FOR EDUCATIONAL MATERIALS

This article is derived from the research *Cartographies of an education (others)*, whose purposes were aimed at exploring the educational that happens in the spatial, temporal and bodily interstices in a production plant of educational materials in Medellín. In this, a cartographic method was used, with which it was possible to map and investigate the experience of body formation; for this purpose, actions, forms of registration and creation of new thoughts were developed. It was found that education (others) is linked to the construction of a subjectivity that is woven from an intense event that makes it possible to turn around the existence and produces inventions to deal with pain experiences: violent deaths that change life, confront and force to strengthen forces to continue living. It was also perceived that, along with significant pain or suffering from hunger, a subtle layer starts to overlap awaiting the right moment to propel a new life and create genuine (singular) ways of overcoming adversity; thus, the formation is organized by events that fix their roots in the body, because in it happens and, it enters to circle through a shared daily life.

**Keywords:** Affections. Cartography. Education (others). Occurrence. Body.

## RESUMO

### AFEIÇÕES CORPORAIS EM UMA PLANTA DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS

Este artigo é derivado da pesquisa *Cartografias de uma educação (outras)*, cujos objetivos foram explorar a educação que ocorre nos interstícios espaciais, temporais e corporais em uma planta de produção de materiais educativos em Medellín. Nesse sentido, foi utilizado um método cartográfico, com o qual foi possível mapear e investigar a experiência da formação do corpo. Para esse fim foram desenvolvidas ações, formas de registro e criação de novos pensamentos. Verificou-se que a educação (outras) está ligada à construção de uma subjetividade tecida a partir de um evento intenso que possibilita a volta à existência e produz invenções para lidar com as experiências de dor: mortes violentas que mudam a vida, confrontam e obrigam a inventar forças para continuar vivendo. Percebeu-se também que, juntamente com muita dor ou fome, sobrepõe-se uma camada sutil que aguarda o momento certo para impulsionar uma nova vida e criar maneiras genuínas (singulares) de superar as adversidades. Assim, a formação é organizada por eventos que fixam suas raízes no corpo, pois, com isso, acontece e entra no cotidiano compartilhado.

**Palavras-chave:** Afeições. Cartografia. Educação (outras). Evento. Corpo.

## Introducción

Los afectos piden paisajes. (ROLNIK, 1989).

El presente artículo se deriva de la investigación *Cartografías de una educación (otras)*,<sup>1</sup> la cual fue apoyada por la convocatoria de investigación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, y desarrollada del año 2017 al 2019, y, cuyos intereses investigativos estuvieron dirigidos a recorrer lo educativo que sucede en los intersticios de las arquitecturas espaciales, temporales y corporales de un grupo de veinte personas que se desempeñan como operarias(os), en una planta de producción de materiales educativos, ubicada en el Área Metropolitana de Medellín, Colombia. Investigación que nos significó encontrar lugares por fuera de los espacios y discursos educativos, tradicional e institucionalmente constituidos, en los cuales la mirada permanece centrada en la transmisión y apropiación del conocimiento académico. Cartografiar una educación (otras), implicó encontrar maneras singulares de proceder en términos epistemológicos y concebir teóricamente lo educativo, en tanto experiencia corporal del transcurrir de los cuerpos en los espacios en una planta de producción.

En este sentido, en la filosofía de Deleuze encontramos unas pistas para movilizar las ideas hegemónicas sobre el cuerpo en el ámbito educativo, ideas que tienen que ver con la representación instaurada a partir del establecimiento de un modelo de cuerpo a seguir; de unas maneras de estar; de una producción de cuerpos homogéneos, disciplinados y obedientes; y, en consecuencia, la exclusión de la diferencia. Así, encontramos en el pensamiento de Deleuze, un cuerpo que deviene fuerzas y maneras de aparecer por fuera de las instituciones catalogadas

como *educativas*; justamente, este cuerpo potencia, nos mueve a pensar la educación misma más allá de la institución educativa.

Si bien, Deleuze poco escribió sobre educación, nos permitió percibir la potencia que hay en conceptos como multiplicidad, intensidad, afección y cuerpo maquínico, para diagramar una educación (otra); perspectiva, que se aúna a la creación de otras líneas de trabajo en torno del pensamiento deleuziano, relacionadas con la “pedagogía del concepto, pedagogía como ciencia menor y pedagogía de la percepción” (SANDERS, 2011, p. 454).

En este orden, nos interesa una educación (otra), en términos de la formación del sujeto contemporáneo, de allí que nos interroguemos por aquello que tienen por decirnos unos cuerpos inmersos en una planta de producción, más aun, una planta de producción de los materiales que luego circularán por la escuela, es decir, parte de la materia que produce la escuela misma. Esto nos condujo a pensar en procesos formativos por fuera de la institucionalidad escolar, para prestar atención a lo educativo que acontece en la cotidianidad. Tal como lo plantea Farina (2005, p. 7)

Las maneras y las formas con las cuales entender la formación como no sólo aquello que se lleva a cabo en las escuelas e instituciones de enseñanza, si no aquello que configura las maneras como nos relacionamos cotidianamente con nosotros mismos. Los procesos de formación conciernen a cada individuo y, a la vez, nos sitúan como fenómeno colectivo. En estos procesos se genera un conjunto de maneras no solo de hacer, si no de entender las cosas en nuestra vida cotidiana, se genera nuestra propia experiencia.

Ocuparnos de la manera cómo sucede la producción de subjetividades en las acciones cotidianas, era entender que la educación puede acontecer por fuera de la escuela, lo que significa, entonces que esta estaría presente en el transcurrir de la experiencia del trabajar, conversar, habitar, como lo ha planteado Michel De Certeau (2000); de manera que la preocupación por las afecciones corporales en una planta de producción, está vinculada a la idea

1 Investigación que es parte de los procesos de conceptualización y experimentación-creación desarrollados por la línea en Estudios culturales y lenguajes contemporáneos, del grupo de investigación ESINED, Universidad de San Buenaventura, Medellín; con la participación del grupo de investigación en Educación, Arte y Filosofía: Experimentaciones con arte y filosofía del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, Brasil.

de un cuerpo que significa, que se-silencia, que expresa, que siente, que se-potencia, que vibra, que se-mueve; un cuerpo cargado de fuerzas, de experiencias, de presencias; un cuerpo que se hace singular y heterogéneo en cada encuentro – encuentros que fuimos comprendiendo que son siempre, educativos – y que en algunos casos ha sido desplazado por la idea de cuerpo mecánico o físico; restándole con ello, vida y potencia. Pensar los cuerpos en tanto experiencia-educativa, implicó problematizar aquella mirada utilitarista que pretende educar o capacitar, lo que supone la necesidad del adiestramiento y del desarrollo físico; asunto del cual se ocupó ampliamente Michel Foucault en *Vigilar y Castigar* (FOUCAULT, 2002) libro donde el autor profundiza en los mecanismos de adoctrinamiento, corrección e higienización que revelan el ejercicio de un poder disciplinado, el control y la vigilancia que, tanto otras instituciones, al igual que la escuela, ejercía y de hecho continúan ejerciendo sobre los cuerpos, en ese texto Foucault (2002, p. 144), resalta los cambios que se efectuados a partir de 1762, entre ellos, qu

Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar.

Esas maneras de distribución de los espacios, el control de los tiempos, la regulación de las formas de sentarse, de disponerse en orden, las filas, los hábitos higiénicos y la rectitud corporal, no han dejado – en gran medida – de constituir la normalidad y el deber ser de los cuerpos en la educación de nuestros contextos.

Nietzsche (2017), Foucault (2002), Deleuze e Guattari (2012), entre otros autores, sostuvieron un pensamiento influyente en la crítica a las estructuras y discursos que reducían los cuerpos a fenómenos materiales y en nuestra investigación, estos autores, vienen a abrirnos nuevas posibilidades de comprensión; es así como un

cuerpo, es entendido en tanto, acontecimiento, experiencia o potencia que hace presencia en la planta de producción. Estos cuerpos-potencia, son entonces, productores de unos saberes que se constituyen en su propia cotidianidad, son cuerpos que acontecen subjetivos y no cesan en su proceso de formación.

Entre las ideas que movilizaron esta investigación, destacamos el concepto cuerpo-máquina de guerra, el cual es planteado por Félix Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 1972), teniendo como fuente las teorías psicoanalíticas, desde allí su noción de *maquínica del inconsciente*; a partir de aquí vuelca la mirada sobre los individuos y los grupos que tienden a funcionar como máquinas.

En *Mil Mesetas* (DELEUZE; GUATTARI, 2012), en compañía de Deleuze, avanzan ya, en el desarrollo del concepto de *máquina de guerra*, el cual es estudiado en el plano sociopolítico; la máquina de guerra, entonces, se ubica en las problemáticas propias de la vida social. Una las conclusiones interesantes que allí proponen que “un movimiento artístico, científico, ‘ideológico’, puede ser una máquina de guerra potencial, precisamente porque traza un plan de consistencia, una línea de fuga creadora, un espacio liso de desplazamiento, en relación con un *filum*” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 422, grifo do autor).

Así las cosas, el orden de la producción y de la institución escolar, irían en esa misma dirección; la planta de producción, una de las formas de materialización del sistema capitalista, constituye un espacio de confinamiento, en el cual se agencia un modo de vida y por supuesto, de un cuerpo al servicio de dicho sistema.

En este sentido, creemos importante forjar fisuras en esas corrientes discursivas altamente *maquínicas*, instauradas en la educación institucionalizada, vinculadas a la homogeneidad, al disciplinamiento, a la igualdad; lo bueno, lo verdadero y la reproducción que hacen parte de un sentido común que anulan la posibilidad de que algo nuevo surja, de que la diferencia en-

cuentre un lugar y de que la fricción constante de la repetición deje entrever pequeños gestos creadores. Esa especie de extrañamiento desde lugares (otros) que permitieran percibir lo educativo de un cuerpo que se afecta y afecta en una planta de producción, nos convocó a considerar la manera misma de investigar; de allí, que nuestra experiencia cartográfica de una educación (otras), no se inscribió en una apuesta representativa de la realidad, y se resistió a concebir la experiencia en la planta de producción como un espacio para obtener información que luego pudiera ser interpretada en términos analíticos; por el contrario, hemos buscado generar movimientos que desafíen lo estático, lo perdurable en la educación de los cuerpos, a fin de ubicarnos y ubicar la investigación misma en el lugar de los acontecimientos, de las producciones subjetivas, de las afecciones de los cuerpos (de nuestros propios cuerpos), transitando la planta de producción.

De estos movimientos, de esas conexiones, se ocupó nuestra investigación cartográfica, en la que “justamente para poder pensar, dice Deleuze, hemos de descomponer el pensamiento ya fijado en una imagen, desplazando con ello su territorio de dominio” (BULO, 2009, p. 56), y dar así la posibilidad a la aparición de algo distinto en la experiencia de investigar. Es por esto que, nos cuestionamos la hegemonía de una educación, que se reduce a procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de una institución y, por su puesto de una investigación que reproduce esquemas predefinidos; imposición y repetición de unos modos de saber y de unas maneras de proceder que, al parecer, no distan de las maneras de siglos atrás, en los que se privilegiaba el conocimiento intelectual, en detrimento del acontecer de los cuerpos. En esta investigación, la cartografía se convirtió en el método que nos ha permitido mapear las fuerzas que surgieron del encuentro entre las posibilidades de una educación (otra), los cuerpos, la planta de producción y las diferencias que allí tienen lugar. En cuanto al modo de proceder, se hizo una apuesta por

la *experimentación*, (HERNÁNDEZ; AGUIRRE, 2018), en la cual se dio cabida a las afecciones que corporales que circularon la cotidianidad de planta de producción.

Las experimentaciones que pusimos en acción, se interesaron por los tejidos que se fueron produciendo en los encuentros, en los entrecruzamientos e intercambios con las fuerzas, intensidades, afectaciones, velocidades y variaciones que acontecieron con los cuerpos y cómo estos produjeron diferencia; se trató entonces, de *poner en presencia* (GUMBRECHT, 2005) una percepción expandida, es decir, un cuerpo abierto a lo que acontece en ese momento. En esta experiencia de mapeo del acontecer de las(los) operarias(os), nos acompañamos de lo que Deleuze y Guattari (2012) nombran como afectos y perceptos, refiriéndose con ello, a unas maneras nuevas de ver, de sentir y escuchar la realidad y, por supuesto lo que sucede con nosotros mismos; a este respecto, indican: “de lo que siempre se trata es de liberar la vida allí donde está cautiva o de intentarlo en un incierto combate” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 173). Estas ideas, en torno de los afectos y perceptos, nos posibilitaron hacer visibles las fuerzas que fueron atravesando los encuentros, y desde allí nos posibilitó crear las acciones, las formas de registro y la emergencia de pensamientos que sustentaron la investigación; con ellos, con nuevos gestos y sensibilidades (acciones metódicas, modos de proceder), nos empeñamos en liberar la vida de los infinitos cautiverios que no dejamos de construirle.

En este orden de ideas, pusimos en marcha una mirada y una escucha deshabitadas, una percepción que perturbó la rutina e hizo visible las fuerzas presentes en los encuentros y que afectaron los cuerpos, al punto de hacer de cada encuentro, un encuentro singular. Estar en la planta de producción, no es un acontecimiento por sí mismo, sino que este fue producido por nuestra forma de mirar y escuchar; en términos de Farina (2005, p. 97), se trató de un “estado de alteración que experimenta un punto de vista afectado por las intensidades, y que en

esa alteración le provocan – nuevos modos de sentir”. Los movimientos que se provocaban en los encuentros con los trabajadores(as) de la planta y posteriormente entre nosotros mismos, incomodaban profundamente la representación habitual de la realidad, pues, abrir espacio a la potencia de los afectos, era permitir que estos nos alcanzaran, que trastocaran el hábito de nuestra condición sensible, de manera que los cuerpos de la experiencia de investigar crearan no solo, maneras nuevas de pensar, sino de existir.

## A propósito de este modo de investigar

Ahora bien, los primeros acercamientos a la planta de producción, dejaron al descubierto la necesidad de configurar un método cartográfico propio, con el cual pudiéramos mapear el paisaje de una planta de producción, en la que se diseña, imprime y encuaderna material educativo; en este sentido, necesitábamos de un método que nos permitiera experimentar las multiplicidades de la experiencia de formación de los cuerpos, que nos distanciara de una eventual descripción etnográfica, y que nos abriera a la posibilidad de encontrar esos trazos sensibles cuando nos vemos forzados a hacer de lo cotidiano un paisaje geográfico y existencial:

Para los geógrafos, la cartografía, a diferencia del mapa, que es una representación de un todo estático, es un diseño que acompaña y se hace al mismo tiempo que los movimientos de transformación del paisaje. Los paisajes psicosociales son también cartografiables. La cartografía, en este caso, acompaña y se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sentido, y se forman otros: mundos, que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos. (ROLNIK, 1989, p. 2).

La cartografía se presenta, entonces, como una manera rizomática, sugerente para emprender procesos investigativos en el campo

de la educación, pues, este va más allá de la definición de unas reglas o protocolos de investigación y elige un proceder que toma formas diversas. Se constituye a partir de líneas, no sólo una y recta que determina el camino, sino de una multiplicidad orgánica, que en nuestro caso tienen diferentes encuentros y despliegues a diferentes velocidades, con intensidades que varían y que hacen de los encuentros, siempre una construcción nueva, una configuración viva.

Cuando hablamos de cartografía hablamos de un proceso, de un caminar que es siempre diferente y que encuentra su trayecto de acuerdo con las problemáticas que son puestas en juego. En este sentido, hablamos de un proceder que no tiene reglas ni instrumentos de medición, sino que se compone de algunas pistas, líneas, atisbos que guían el trabajo investigativo y que constantemente van calibrado (KASTRUP; PASSOS, 2009). En este sentido una cartografía nunca será igual a otra, de allí, que nuestra experiencia cartográfica en la planta de producción estuvo marcada por situaciones variables y móviles, a partir de las cuales se fue recomponiendo el problema de la investigación, los conceptos, los modos de proceder y por supuesto los pensamientos que allí se compusieron. A este proceso, se refieren Oliveira y Mossi (2014, p. 196), al indicar que, “poderíamos, portanto, afirmar que, ao pesquisar algo, também estamos inventando aquilo que pesquisamos, e mais: inventando também a própria forma de pesquisar”; en este mismo sentido, para Suely Rolnik (1989, p. 185), las experiencias de lo educativo que circulan por esos paisajes de la planta, sería cartografiables, puesto que “para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa, representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”.

En correspondencia, en la investigación Cartografías de una educación (otras), nos expusimos a la experiencia de invención-creación, de la cual se fue derivando la acción metódica

denominada: *Paisajear*<sup>2</sup>, entramado de acciones y afecciones dirigidas a componer paisajes existenciales, en el contexto de una planta de producción, comprendida esta, en tanto *biósfera* de la experiencia de educarnos y configurar esas formas subjetivas del transcurrir de la formación.

Paisajear, es entonces, una acción metódica que agenció una manera de cartografiar el acontecer de la formación – educación (otras) – en un ámbito no escolarizado, constituido por un conjunto de acciones-gestos, que no siempre comprendían actividades, de manera que las acciones del método, unas veces activaban formas de presencia y en otras, se tornaban acciones propiamente, que convocaban la expansión de los cuerpos, acentuaban la calidez de los encuentros, creaban conversaciones y ensayaban modos de estar juntos.<sup>3</sup>

Es así, que la experiencia con este método cartográfico en una planta de producción nos condujo a situar tres ejes de trabajo y composición de pensamientos, los mismos que desplegamos a continuación, a modo de resultados de la investigación.

## La planta de producción y la casa: espacios de producción corporal

La planta de producción, los lugares de la casa y sus objetos se tornan espacios corporales, el cuerpo acontece en ellos, se despliega hasta borrar los límites de cada uno; los es-

2 Paisajear es una composición propia, que no corresponde a un término de uso reconocido en castellano; es un término que conserva la intención de dar vida a un entramado de acciones y afecciones en el contexto de la investigación Cartografías de una educación (otras). Paisajear, paisajeo, paisajeante, nos lleva a pensar en una serie de variaciones de orden verbal, tales como acciones de tiempo (paisajeo, paisajeé, paisajearé); de voz (paisajea); de aspecto (he paisajeado, paisajeaba); de modo (paisajeas); de número (paisajeo, paisajeamos); y funciona también como gerundio (paisajeando), en ocasiones también como adjetivo (paisajeado).

3 El despliegue teórico, epistemológico y la configuración misma del método *Paisajear*, ha sido objeto de otra producción textual, de manera que no ahondaremos aquí en el tema.

pacios de la casa o de la planta se extrañan de la misma manera que se extraña un miembro perdido. [Había vuelto a vivir en casa de mis padres, cuando conseguí este trabajo y con el salario de cada mes compraba pequeños lotes de ladrillos, de tejas e insumos, con el paso de los meses logré reunir los materiales con los cuales inicié la construcción del primer espacio, de una casita en un pequeño terreno cedido por mi padre]. Estos relatos, afloraron de muchas maneras, y exhibieron las corrientes subterráneas que circulan entre la planta de producción a la casa.

Lograr una vivienda propia, una casa-hogar, es una de las grandes ilusiones de los sectores populares en América Latina, [a la casa llego en las noches, me recuesto, subo los pies en una silla, y me quedo detenida, hasta que el reloj me hace levantar a preparar la cena y los alimentos – desayuno y almuerzo – que llevaré al trabajo al día siguiente], y se constituyen en un triunfo sobre las condiciones socio-culturales en las cuales se han desenvuelto. Algunas de las operarias de la planta de producción asocian y creen que el trabajo diario se materializa en su espacio propio; es claro que no hay una relación directa entre salario y obtención de una vivienda, en ello entran en juego un sinnúmero de variables, entre ellas el apoyo de otros familiares, una recia capacidad de ahorro, (lo que es más bien una actitud de privación que se asocia al sacrificio); y, por supuesto el endeudamiento a través de préstamos bancarios; razones por las cuales una casa propia es puesta en tan alta estima.

En esta casa-hogar, el cuerpo cansado entra en un estado de latencia y parece incubarse a sí mismo, al paso de las horas, se hace cada vez más líquido y, solo el sueño logra recomponerlo para hacerle frente a la siguiente jornada. Ubicamos en esta circulación de fuerzas que se arraigan en la trama espacial, planta de producción-casa, una subjetividad del lugar, donde ambos espacios más que una experiencia corporal en un espacio, pasan a constituirse en el cuerpo mismo. La planta de

producción deviene casa, donde el cuerpo se condensa [recuperar fuerzas], para activar la operación del martes, del miércoles, del jueves, del viernes, del sábado y el ciclo recomienza de nuevo el lunes; Peter Sloterdijk (2012, p. 429), da una dimensión más amplia y envolvente a esta producción subjetiva,

Hablar de la Edad Moderna significa traer a colación la producción de un clima estimulante, que lo penetra todo, de elevación del rendimiento y despliegue de las capacidades, un clima que se había impuesto en los Estados absolutistas mucho antes de la proclamación social-darwinista de la competitividad como una ley presuntamente histórico-natural.

Ahora bien, la adquisición de una vivienda, un espacio propio, por parte de algunas operarias de la planta de producción, la encontramos, igualmente asociada a la construcción de una segunda capa de autonomía e independencia, pues la consecución de un trabajo *formal y además estable*, ya había construido una primera capa; al respecto de esta experiencia de satisfacción, escuchamos a mujeres, orgullosas de sobreponerse a acontecimientos propios de su cotidianidad, de sus recorridos, de su estancia en la planta y en la casa; ellas, narraron con detalle la manera cómo su trabajo en la planta les permitió posicionarse en un universo social de una manera distinta y cobrar fuerzas para separarse de una relación de maltrato, por ejemplo. Así mismo, tomar fuerzas para reponerse de la muerte de un ser querido o echar mano de su experiencia de infancia maltratada, en la mayoría de los casos, para hacerse cargo y recomenzar una vida.

Notamos igualmente que, en la medida en que la planta de producción genera posibilidades, también demanda lo suyo y, en medio de la consolidación de estas capas de autonomía e independencia, – la planta –, se va instalando y cada vez reclama más espacio. [Pienso mucho en las vacaciones, pero después de dos o tres días sin venir a trabajar, la casa me quiere enloquecer]. De manera que está *in-dependencia económica*, constituye una experiencia subje-

tiva que se va cocinando con hilos de colores comprados en la *miscelánea* del barrio para costurar los orificios que se van formando en los vestidos, en los uniformes que ordena la planta, más bien.

También nuestras labores diarias, en tanto profesores-investigadores, operan el régimen sensible en el que habitamos, esa industria de la producción académica de la que hacemos parte. La planta de producción y la industria académica, configuran una *maquínica*, una estructura económico-epistémica que agencia en tanto es agenciada; en este sentido los trabajadores de la planta, al igual que a nosotros, no hace falta que llevemos el trabajo a la casa; estamos en un régimen de producción que nos produce a nosotros mismos. Al respecto de este régimen de producción subjetiva incesante, Peter Sloterdijk (2012, p. 426), plantea que se trata de “una ascesis desespiritualizada se llama *training* y se corresponde con una forma de realidad que exige de los individuos, por decirlo así, *fitness, fitness sans phrase*”. Este modo de producción crea objetos y subjetividades, que se reproducen de forma incansablemente.

## Los cuerpos de la planta de producción

Las conversaciones con (las) (los) operarias(os) de la planta de producción, *paisajearon* para nosotros, no exactamente cuerpos industrializados como lo habíamos supuesto y que esperábamos correspondieran a las imágenes convencionales de los *operarios* de una fábrica, esto es, cuerpos que accionan las máquinas de una planta de producción. Al contrario, las imágenes corporales que vienen a nosotros, son cuerpos-máquinas, subjetividades bio-tecnológicas, donde el cuerpo y las máquinas, la planta misma y el sistema mismo de producción, constituyen un cuerpo (*otro*). Lazzarato (2007, p. 57), comentando una de las tesis de Guattari, indica que “hay máquinas que constituyen agenciamientos con el

cuerpo del hombre o con partes [del cuerpo] del hombre”.<sup>4</sup> En este sentido, observamos que en la simbiosis cuerpo-máquinas se presentan en un proceso simultáneo de composición subjetiva, la máquina deviene cuerpo y este deviene máquina; en esta mutua circulación de agenciamientos, las máquinas se nutren de los cuerpos, a la vez que transmiten o mejor se dan a los cuerpos, se hacen cuerpos orgánicos a través de movimientos repetitivos que desarrollan músculos específicos; se hacen dolores crónicos, cicatrices y órganos perdidos.

En la relación con la máquina del proceso de producción industrial, se produce un cuerpo y en esa interacción cuerpo-máquina se configuran tonalidades de dolor. Cómo duelen los órganos. ¿Qué órganos duelen más? Duelen las piernas y los pies, dado que las jornadas laborales transcurren de pie. Duele el cansancio del cuerpo. Cuerpos cansados que duermen en los buses y en el metro, y es recurrente que se pasen de la estación de destino; al despertar se levantan silenciosos y retornan sin hacerse notar.

Las marcas de la Termoselladora sobre el cuerpo les dan formas a las cicatrices. Cicatrices del cansancio, del roce violento de los cuerpos con las máquinas. De lo que la máquina es capaz de hacerle al cuerpo, pues los accidentes ocurren cuando menos lo esperan. Simplemente pasa la máquina por el cuerpo, dejando su marca. Máquinas vivas, esas que tienen movimiento y en las que se prolonga la rutina, los movimientos repetitivos. Lazzarato (2007, p. 57, grifo do autor), continúa diciendo, que

[...] el registro llamado de *producción maquínica* o de *servidumbre maquínica* funciona sobre la base de semióticas a-significantes; aquí los signos no funcionan como significaciones sino como si fueran un operador material; en lugar de producir una significación, desencadenan una acción, una reacción, un comportamiento, una actitud, una postura.

El sistema de configuración subjetiva que la planta de producción agencia, y que sabemos

es agenciada a su vez por *servidumbres maquínicas* de mayor envergadura; por un lado, desbordan la jornada laboral, pues se trata de un régimen incesante; y, por otro lado, configura una semiótica de conducción precisa de desplazamientos, a la vivienda, [lugar de descanso del trabajo], al mercado [a comprar los alimentos para el consumo y llevar al trabajo]<sup>5</sup> y al centro médico por alguna dolencia propia o la de un familiar en primer grado; este guion de recorridos, rara vez es alterado, dado que – especialmente las operarias –, lo asocian a una vida organizada o bien, debido al cansancio, que suponemos contribuye al adormecimientos de otros deseos. En conversaciones con algunas operarias de cierta edad, notábamos que el cumplimiento riguroso del guion de recorridos, estaba asociado a una identificación con los ideales de la buena madre o aquello de ser una “mujer de su casa”.

El cuerpo constituido en el contexto de la planta de producción, dibuja un cuerpo cansado, sujetado a un campo de producción de sensibilidades económicas, que se enraízan en un circuito de afectos; en las conversaciones con las operarias, principalmente, no se escatiman palabras de agradecimiento a los propietarios de la planta, los listados de pequeños beneficios son interminables, [con este trabajo he levantado a mis hijos, puedo comer todos los días, tengo servicio médico, conocí el mar], las narraciones que escuchamos dicen casi nada de relaciones contractuales, pues lo que circula en ellas, son las tonalidades de vínculos construidos en una red sensible de gratitudes, asociadas en muchos casos a favores divinos.

Notamos que la extensión de esas gratitudes – devoción, a veces – está en correspondencia con las dificultades afrontadas con antelación a la consecución del empleo en la planta de producción o bien al tiempo de estar cesante laboralmente. Esta “oportunidad laboral”, como es nombrado el trabajo en la planta,

<sup>5</sup> Los trabajadores de la planta traen de sus casas el desayuno, el almuerzo y dos meriendas, solo ocasionalmente compran en la planta misma o alrededor algún alimento.

<sup>4</sup> El paréntesis corresponde al texto citado.

agencia diversidad de pliegues de *dedicación y compromiso* que se traducen en cuerpos comprensivos y dispuestos, es decir, cuerpos sumisos y obedientes, cuerpos de mujeres, en su mayoría.

Esta preferencia por contratar mujeres no es casual, pues se corresponde con un discurso social, consolidado en las tres últimas décadas; en la Constitución colombiana de 1991, se puede leer en su *Artículo 43*, que “El Estado apoyará de manera especial a la mujer cabeza de familia” (COLOMBIA, 1991). En este mismo sentido, en una sentencia de la Corte Constitucional, se dice entre otras cosas, lo siguiente:

[...] uno de los roles que culturalmente se impuso a la mujer fue el de “encargada del hogar” como una consecuencia del ser “madre”, de tal suerte que era educada y formada para desempeñar las tareas del hogar, encargarse de los hijos y velar por aquellas personas dependientes, como los ancianos. Sin desconocer la importancia que juega toda mujer, al igual que todo hombre, dentro de su hogar, el constituyente de 1991 quiso equilibrar las cargas al interior de la familia, tanto en las relaciones de poder intrafamiliar, como en cuanto a los deberes y las obligaciones de las que cada uno es titular. Suponer que el hecho de la ‘maternidad’ implica que la mujer debe desempeñar ciertas funciones en la familia, ha llevado, por ejemplo, a que tengan que soportar dobles jornadas laborales: una durante el día como cualquier otro trabajador y otra en la noche y en sus ratos libres, desempeñando las labores propias de la vida doméstica. Esta imagen cultural respecto a cuál es el papel que debe desempeñar la mujer dentro de la familia y a cuál ‘no’ es el papel del hombre respecto de los hijos, sumada al incremento de separaciones, así como al número creciente de familias sin padre por cuenta del conflicto armado y la violencia generalizada, trajo como consecuencia que una cantidad considerable de grupos familiares tuvieran una mujer como cabeza del mismo. (COLOMBIA, 2003).

Este discurso legislativo y socio-académico, ha tenido simultáneamente un importante despliegue en los medios de comunicación masiva, de manera que se ha afianzado una discursividad socio-cultural que asegura,

entre otras cosas, que las mujeres *cabeza de familia* son más responsables y dedicadas a su trabajo; por su parte sectores empresariales, ostentando su sentido de responsabilidad social, han capitalizado esa condición descrita por la Sentencia de la Corte Constitucional, en función de asegurarse una población trabajadora de cuerpos metódicamente seleccionados y clasificados.

Observamos, entonces, cómo una condición socio-contextual configura un mecanismo que clasifica, segrega, conduce y vincula de manera eficiente un grupo poblacional al aparato productivo; pues, cuando este sistema se dispone a poner en funcionamiento empresas en las que solo se contratan mujeres y preferiblemente mujeres cabeza de familia, están interesadas justamente, en aquello en lo que estas mujeres son altamente eficientes, “tener bajo su cargo”<sup>6</sup> es decir, cuidar con abnegación; es claro, que en cierta medida lo que se busca capitalizar es un modo de estar en el mundo, una producción subjetiva y, no una *competencia laboral* de orden profesional. Nos sobrevienen aquí preguntas que no se hacen esperar ¿qué afectos circulan por una planta de producción o por una cadena de restaurantes donde solo se emplean mujeres? ¿Cómo mapear la capitalización de afectos en la segregación social de modo que puedan ser audibles y visibles?

En todo esto, se cruzan múltiples intensidades, entre ellas construcción cultural de redes de afectos; las *subjetividades de derecho*<sup>7</sup> y sus correspondientes despliegues en los diversos contextos sociales. Volverse *mujer cabeza de familia*, configura una condición subjetiva que agencia diversidad de marcas en el territorio existencial, un cuerpo sumiso y obediente en

6 La Sentencia c-184 de la Corte Constitucional, expresa en su concepto que es, “Mujer cabeza de familia, quien, siendo soltera o casada, tenga bajo su cargo, económica o socialmente, en forma permanente, hijos menores propios u otras personas incapaces o incapacitadas para trabajar, ya sea por ausencia permanente o incapacidad física, sensorial, síquica o moral del cónyuge o compañero permanente o deficiencia sustancial de los demás miembros del núcleo familiar”

7 Aludimos a un proceso de producción subjetiva en el cual el lenguaje normativo es su principal recurso simbólico.

el plano laboral y, complaciente y sacrificado en el plano familiar; Gloria María Bustamante (BUSTAMANTE; HENAO, 2016, p. 3) indican en una de sus investigaciones que “la cultura es el primer depredador de las mujeres encarnado en el núcleo familiar, el padre, el esposo y, algunas veces, en los hijos. Se nace niña y ya están actuando las fuerzas del patriarcado sobre lo que será su destino”.

Lo que observamos en todo esto, son esas refinadas acciones *maquínicas*, a través de las cuales los regímenes político-económico, en coalición con el Estado, quien ya no opera la máquina de guerra, pero acciona mecanismos legislativos, a través de los cuales ciertas condiciones sociales de la población se tornan afectos, es decir, formas de exterioridad que “atravesan el cuerpo como flechas, son armas de guerra” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 363); en consecuencia, en sofisticados mecanismos aseguran una población altamente obediente y laboralmente eficiente.

Los cuerpos en la planta de producción, entonces, aparecen en constante tensión: entre la *maquínica* socio-cultural que las envuelve en sus redes de aspiraciones y la planta en tanto empresa, con su orden de razones, jerarquías, normas; tensiones en las que prevalece el cumplimiento de la norma, antes que permitirse alguna flexibilidad y quedar por fuera la producción, del orden existencial que agencia.

## Las experiencias vitales configuran un acontecimiento que agencia la formación

En las conversaciones con las operarias y operarios de la planta de producción, casi siempre estuvo presente y de manera insistente una voz (otra); esta adquirió un carácter *fantasmal*, que parece estar construida con retazos de recuerdos difíciles de situar en el despliegue de sus propias vidas, pues, parecen provenir de un territorio discursivo familiar, padres, madres o abuelas y, ancestral-cultural,

ya este no se circunscribe de forma exclusiva a un tronco familiar único, sino que se escucha en la voz de otras, con la misma convicción. Estas voces a las que nos referimos, circulan en forma de consignas, [toca mirar siempre para adelante], modos de proceder [lo que una no haga por sí misma nadie lo va a hacer], y a veces sentencias [a una le toca hacer lo que sea por sacar adelante a sus hijos], [eché mano de lo poco que tenía y me abrí camino desde muy niña, todo por salir adelante].

Esta voz (otra), aparece asociada a una experiencia crucial, otras veces se presenta articulada a la historia de lucha y tenacidad de alguna figura parental, de manera que se instala en el cuerpo en tanto acontecimiento (performativo), y desde ese lugar existencial, se provee de cierta manera un tránsito más o menos seguro por la existencia; notamos además, que a través del conocimiento que allí se condensa, las mujeres de forma particular, alientan para sí mismas y para las personas con las que conversan, una ética del cuidado y protección del otro y de la familia.

Observamos que, en algunas(os), ese acontecimiento al que nos referimos, se compone a gestos o decisiones de sus padres, por ejemplo, el matrimonio estable de los padres se convierte en referente, no para ser repetido, sino que ese compromiso de vida solidaria, parece ser el aliento para sortear las adversidades propias, [abandonar a un marido agresor; superar la muerte de un hijo]. Esta imagen-gesto, actúa también como un referente de vida para sustentar con cierta delicadeza las determinaciones que se van tomando. [Optar por separación de cuerpos y al cabo de un par de años, decidir la separación del espacio de convivencia].

En otras operarias y operarios este acontecimiento, que agencia la formación tiene un tono mucho más intenso y a veces dramático, [la amenaza de un grupo paramilitar; escapar a la muerte en un tiroteo del barrio; ver morir a los amigos del colegio o del pueblo; ser entregado a la policía por parte de la madre y luego ser recluido en un internado; dejar for-

zadamente el pueblo]; dicho acontecimiento se convierte en referente para la existencia y es marcado como un punto que posibilita una lectura de vida, en términos de un antes y un después. A este acontecimiento le asignamos un carácter fantasmal, pues, observamos que la manera como se establece es incierta o bien es la sumatoria de eventos ocurridos en diferentes momentos de la vida, pero esto, al final carece de importancia, pues lo que notamos interesante es la manera como observamos que ese acontecimiento agencia su propia constitución subjetiva.

El acontecimiento hace un trabajo en el cuerpo, se instala subjetivamente, con ello queremos indicar que no se trata de una lección aprendida de un suceso vital; pues a la trama que sustenta a tal acontecimiento, se le asigna un compromiso propiamente existencial, [a partir de ahí], por ello posee esa fuerza de referente que marca y conduce el curso de las decisiones posteriores.

En este sentido, la formación, tendría que ver con la elección de las maneras de afectar y afectarse de los cuerpos, para Farina (2005), tendría que ver con las formas de ofrecer superficie de desliz sobre lo normalizado en el contacto, para la constitución de una actitud sensible y cognoscente que no está, pues formación es una cuestión de actitud, de un proceder con el pueblo existente, con el pueblo que está, porque todo empieza en presencia del pueblo que existe.

## Feminidades masculinizadas

En esta planta de producción, entre las operarias(os) con quienes conversamos, nos encontramos, particularmente, con un grupo de mujeres mayores, que llevan entre 15 y 20 años laborando de manera continua en este lugar. Algunas de ellas nos dejaron saber que en ciertos momentos de sus vidas fueron condescendientes con el maltrato por parte de sus parejas a fin de conservar el apoyo económico y dar bienestar a sus hijos; pero que una vez

podieron acceder a un trabajo propio, abandonaron sus parejas y optaron por no volver a construir este tipo de vínculos; notamos que se ubican en el lugar de una figura patriarcal ejemplarizante de manera que los vínculos afectivo-sexuales parecen perder importancia. A este respecto la investigadora Gloria Amparo Henao (HENA0; GÓMEZ, 2008), considera que la masculinización de la feminidad está en relación con una afirmación de autonomía y defensa de los lugares que las mujeres logran conquistar; en su investigación *Por el derecho al sueño*, indica que, “el hecho de provenir de un mismo sector y el sentido de ser grupo les confiere seguridad y poder, que usan de un modo masculinizado” (HENA0; GÓMEZ, 2008, p. 67).

Observamos la organización de redes de relaciones afectivas y de convivencia que subvierten el modelo nuclear de familia, formada por la madre, el padre y los hijos, para dar lugar a otras formas de procurarse afectos mutuos, [ex-esposos y parejas actuales que cooperan y comparte la cotidianidad de la familia]; invención de nuevas estructuras afectivo-familiares [una madre con sus dos hijas, quienes parecen no tener interés en conformar relaciones de pareja y tampoco en ser madres]. Estas feminidades masculinizadas que parecen no necesitar de otros sexos también ejercen su poder en la planta de producción, se distinguen por su fuerza física, operar las máquinas de mayor riesgo y habilidades para formar a los nuevos operarios.

Es claro que acceder a un trabajo en una planta de producción, que brinda continuidad y reconocimiento a la labor que se desempeña, agencia transformaciones significativas en las maneras de constituir sus propias subjetivadas; en particular, este grupo de mujeres que pasan el día juntas y que ponen en circulación sus historias de vida, las intimidades familiares y sus perspectivas de la existencia; consideramos que, al transcurrir el tiempo van construyendo un pensamiento colectivo en torno de lo femenino, en los que aparecen distantes de los modelos convencionales de mujer sumisa que

cuida de los hijos y se ocupa de las actividades del hogar y, por supuesto, más distantes aun, de las figuras hetero-masculinas, de las cuales parecen tener noticias a través de las historias de sufrimiento de otras mujeres. Nos encontramos, entonces, con unas nociones de lo femenino construidas a partir de imágenes no deseadas de lo hetero-masculino, figuras de las que en momentos clave, han tenido que escapar [un marido agresor o un grupo armado].

## A modo de conclusiones

La investigación *Cartografías de una educación (otras)*, nos permitió la inmersión, intervención y experimentación-creación, en el contexto de una planta de producción de materiales educativos, a partir de un método cartográfico que puso en circulación intensidades que nos forzaron a pensar las maneras como se configura lo educativo por fuera de la institucionalidad escolar. Es esta investigación, el cuerpo estuvo en primer plano, un cuerpo sobre el que volvemos una y otra vez, en tanto lente teórico-epistemológico, que se torna, escucha atenta, percepción de los movimientos del paisaje, afecciones que forman modos de acontecer. Cartografiamos en este lugar los intersticios de las palabras, de los cuerpos, de los sentidos que habitan una planta que además de su actividad económica, produce subjetividades y formas de lo femenino. Mientras tanto, los investigadores nos pusimos en presencia en ese paisaje industrial, con una mirada y una escucha que acompañaba y valoraba esos gestos-acciones que educan, en tanto son modos de existir.

En este sentido, la cartografía nos alentó a transitar unas formas de presencia a través de las cuales experimentamos la investigación, de manera que esta se fue haciendo posibilidad de inmersión en el plano de la experiencia, en las experiencias de las operarias y los operarios de la planta de producción, no para crear un reverso de la educación o de lo que dice la educación de los cuerpos en el universo

laboral, sino para ocuparnos de esas maneras (otras) en que los cuerpos, sus afecciones, se constituyen en el permanecer, moverse y transitar por y desde la planta hacia otros lugares de la ciudad.

La planta de producción, por su parte, aparece articulada a ese régimen de producción económico-político que agencia de forma incandescente la vida, la ocupación del tiempo y que, determina los recorridos por la ciudad. Los toques, los roces que se producen en el existir, también habitaron estos espacios que, a su vez, transitan y mutan; aquí, el cuerpo inventa intensidades que rompen las inhibiciones que producen los entornos educativos institucionalizados. Observamos unas subjetividades que se constituyen en el fluir, que se resisten a asumir identidades convencionales, que valoran los saberes y sensibilidades construidos en el interior de esta institución, que es también de encierro. La planta, la casa y sus objetos se tornan espacios corporales, el cuerpo se encarna, forma uno con estos, de allí que se les extraña como un miembro perdido. Esta experiencia de corporeización del espacio es lo que optamos por denominar subjetividad del lugar.

En el contexto de esta planta de producción, lo educativo aparece conectado a la experiencia sensible de producirse a partir de esos acontecimientos que se presentan de forma inusitada y, que vienen a agenciar de forma sucesiva en el tiempo, las experiencias vitales; así mismo, percibimos que en los relatos de vida que allí circulan, está presente de manera insistente una voz-otra, formada por retazos de recuerdos familiares, consignas respecto a maneras adecuadas de comportarse, las mismas, que a veces adquieren un tono de sentencias; notamos, que esta voz parece actuar como un contenedor (caparazón) que asegura de cierta manera la experiencia de existir.

Encontramos también, que la educación (otras) está vinculada a la construcción de una subjetividad que se teje a partir de un *acontecimiento intenso* que hace posible dar giros a la existencia y que, es marcado con

ciertas palabras: amenaza de un grupo armado; miedo a perder la vida; dolor por una pérdida; autonomía económica, entre otras. Este acontecimiento, produce invenciones para lidiar con las experiencias de dolor: muertes violentas que cambian la vida, confrontan y obligan a potenciar fuerzas para continuar viviendo. Observamos que junto a un gran dolor o el *aguantar hambre*, se va superponiendo una capa sutil que, espera el momento indicado para impulsar a una nueva vida y crear formas auténticas (propias), de sobreponerse a las adversidades; de manera, que la formación se ve agenciada por acontecimientos que fijan sus raíces en el cuerpo, pues en él acontece y, entran a circular por la cotidianidad compartida; esto nos condujo a pensar en las posibilidades de aprendizaje que se anudan en torno del acontecimiento.

## REFERENCIAS

- BULO, V. Cuerpo y diferencia en Gilles Deleuze. **Revista internacional de Filosofía**, n. 48, p. 55-63, 2009.
- BUSTAMANTE, G.; HENAO, G. **Voces y silencios, una investigación comprensiva desde las narrativas de las mujeres**. Medellín: Corporación Educativa Combos, 2016.
- COLOMBIA. **Constitución Política de Colombia**. Bogotá, 1991. Disponible en: <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>. Acceso en: 22 nov. 2018.
- COLOMBIA. Corte Constitucional. **Sentencia c-184**, de 04 de marzo de 2003. Bogotá, 2003. Disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2003/C-184-03.htm>. Acceso en: 22 nov. 2018.
- DE CERTEAU, M. **La invención de lo cotidiano**. I Artes de hacer. Primera reimpresión. México D.F: Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil mesetas**. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos, 2012.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **L'Anti-Oedipe**. Capitalisme et schizophrénie. Paris: Les Éditions de Minuit, 1972.
- FARINA, C. **Arte, cuerpo y subjetividad**. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones. 2005. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona, 2005. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43042>. Acceso en: 12 mar. 2018.
- FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar**. Nacimiento de la prisión. México: Editorial Siglo XXI, 2002.
- GUMBRECHT, H. **Producción de presencia**: lo que el significado no puede transmitir. México: Universidad Iberoamericana, 2005.
- HENAO, G.; GÓMEZ, S. **Por el derecho al sueño**. Medellín: Corporación Educativa Combos, 2008.
- HERNANDEZ, E.; AGUIRRE, Y. Intensidades del olvido: experimentación-creación de imágenes en entrecruces con el pensamiento de Henri Bergson. **Tsantsa: Revista de Investigaciones Artísticas**, n. 6, 2018.
- KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar e acompanhar processos. En: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método cartográfico**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.
- LAZZARATO, M. **La filosofía de la diferencia y el pensamiento menor**. Bogotá: Editorial Universidad Central/Fundación Comunidad, 2007.
- NIETZSCHE, F. **Ecce Homo**. Cómo se llega a ser lo que se es. Cuarta reimpresión actualizada. Madrid: Alianza Editorial, 2017.
- OLIVEIRA, M.; MOSSI, C. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014.
- SANDERS, O. Guattari's pedagogies as a theory of 'Bildung': becoming-pedagogue and the concept of a new school. **Policy Futures in Education**, Oxford, v. 9, n. 4, p. 454-464, 2011.
- SLOTTERDIJK, P. **Has de cambiar tu vida**. Traducción: Pedro Madrigal. Valencia: Editorial Pre-Textos, 2012.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

Recebido em: 01/06/2019  
Aprovado em: 02/12/2019



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

# AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: ACOMPANHAMENTO PÓS LEI DE COTAS

*Andrio Alves Gatinho (UFPA)\**

<https://orcid.org/0000-0002-5853-4908>

*Delcele Mascarenhas Queiroz (UNEB)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-8328-7101>

## RESUMO

O artigo reflete sobre a política de cotas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Acre (UFAC), a partir do exame do desempenho dos estudantes negros, oriundos de escola pública, que ingressaram na Instituição. A pesquisa analisa dados do ingresso de estudantes cotistas negros nos anos de 2013 e 2014, através da reserva de vagas definida pela Lei nº 12.711/2012. Traçamos o perfil desses estudantes e examinamos o desempenho dos que ingressaram por duas modalidades de concorrência: uma formada por PPI com renda de até 1,5 SM (PPI até 1,5 SM) e outra formada por PPI independente de renda (PPI Indep.), em 10 (dez) cursos da Universidade. Parte das informações analisadas foi disponibilizada pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade; trabalhamos ainda com dados coletados via Lei de Acesso à Informação, além de dados do Censo do IBGE de 2010 e do Censo do Ensino Superior do INEP de 2013. O trabalho está dividido em três partes. Na primeira fazemos uma breve apresentação da Universidade, no segundo momento fazemos uma discussão sobre o balanço da política de cotas e por último analisamos os dados disponíveis. **Palavras-chave:** Ação afirmativa. Cotas. Universidade Federal do Acre (UFAC).

## ABSTRACT

### AFFIRMATIVE ACTION AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF ACRE: POST MONITORING QUOTA LAW

The article reflects on the policy of quotas in undergraduate courses of the Federal University of Acre (UFAC), from examining the performance of black students coming from public schools, who entered the institution. The research analyzes the entry data of black students using racial quota in the years 2013 and 2014, through the reserved vacancies defined by Law 12,711 / 2012. We profile these students and examine the performance of those who joined by two

\* Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: [andriogatinho@gmail.com](mailto:andriogatinho@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: [dmqueiroz@uol.com.br](mailto:dmqueiroz@uol.com.br)

types of competition: one formed by PPI with incomes of up to 1.5 MW (PPI up 1.5 MW) and another formed by PPI independent of income (PPI Indep.), within 10 (ten) University courses. Of the information analyzed it was released by the Pro-Rector of Graduation; still we work with data collected via the Access to Information Act, and the 2010 IBGE Census data and the Higher Education Census INEP 2013. The work is divided into three parts. At first, we make a brief presentation of the University, the second part we make a discussion of the balance of the quota policy and finally we analyze the available data.

**Keywords:** Affirmative action. Quotas. Universidade Federal do Acre (UFAC).

## RESUMEN

### ACCIONES AFIRMATIVAS EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE ACRE: SEGUIMIENTO DESPUÉS DE LA LEY DE CUOTAS

El artículo refleja sobre la política de cotas en los cursos de graduación de la Universidad Federal de Acre (UFAC), a partir del examen de desempeño de los estudiantes negros, oriundos de escuela pública, que ingresaron en la Institución. La pesquisa analiza datos del ingreso de estudiantes cotizantes negros en los años de 2013 y 2014, por medio de la reserva de plazas definida por la Ley 12.711/2012. Trazamos el perfil de estos estudiantes y analizamos el desempeño de los que ingresaron por dos modalidades de concurrencia: una formada por PPI con renta de hasta 1,5 SM (PPI hasta 1,5 SM) y otra formada por PPI independiente de renta (PPI Indep.), en 10 (Diez) cursos de la Universidad. Parte de las informaciones analizadas se ha obtenido de la Pro-Rectoría de Graduación de la Universidad; trabajamos aun con datos colectados de la Ley de Acceso a la Información, también de datos del Censo del IBGE 2010 y del Censo de la Enseñanza Superior del INEP 2013. El trabajo está dividido en tres partes. En la primera hicimos una breve presentación de la Universidad, en el segundo momento discutimos sobre el balance de la política de cotas y, por fin, analizamos los datos disponibles.

**Palabras clave:** Acción afirmativa. Cuotas. Universidade Federal do Acre (UFAC).

## 1 UFAC e às ações afirmativas

A Universidade Federal do Acre (UFAC) tem 51 anos, possui dois campus instituídos (*Campus Sede* – Rio Branco e *Campus Floresta* – Cruzeiro do Sul) e um em fase de implementação (*Campus Fronteira* – Brasiléia, reconhecido pelo Ministério da Educação em dezembro de 2014); oferta atualmente 44 cursos regulares, sendo 21 cursos de licenciatura e 23 cursos de bacharelado, com 34 oferecidos no *Campus Sede* e 10 oferecidos no *Campus Floresta*. Com base em números do primeiro semestre de 2014 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE,

2015b), a Universidade possuía 8.132 alunos na Graduação. Enquanto processo seletivo, a UFAC, em 2010, aderiu parcialmente ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como processo de seleção para ingresso nos cursos de Licenciatura em Filosofia e em Música e para as vagas remanescentes do Edital Vestibular 2011. Posteriormente, em 2011, realizou a adesão integral ao Enem.

Trabalhamos neste texto com dados disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO

ACRE, 2015a),<sup>1</sup> que nos concedeu o acesso ao Banco de Dados do Sistema de Seleção Unificada (Sisugestão), além de dados coletados via Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2015) junto à Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC), de dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014) e do Censo do Ensino Superior 2013, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014).

Na ausência de trabalhos que analisem a presença de negros (pretos e pardos) na UFAC, começamos a nos questionar sobre os efeitos em termos de acesso de estudantes negros nos cursos de alta seletividade e prestígio dessa instituição pós-lei de cotas. Segundo Santos (2013, p. 9-10), a Lei nº 12.711 “uniformizou decisões variadas em mais de cinquenta instituições federais que, desde 2004, adotaram sistemas de cotas para estudantes oriundos do sistema público de ensino, negros e indígenas”.<sup>2</sup>

Vale a pena considerar, para o acompanhamento progressivo da implementação da política, quem são esses atores? Quais mudanças trazem para a Universidade? Quais os interesses deles durante a formação? Eles são do Acre? Houve algum tipo de migração para ocupar essas vagas? Se houve, quais foram os cursos que mais receberam esses alunos? Quais as médias desses candidatos em comparação a outras modalidades de concorrência? Não conseguiremos responder todas essas perguntas, mas iniciamos uma série de reflexões sobre o perfil dos cotistas, a partir da análise dos dados relativos ao ingresso, com o intuito de refletir sobre a implementação do novo sistema de ingresso na UFAC.

Com relação à implementação de ações afirmativas, a UFAC vinha de uma curta trajetória de debates e pressões. Essa trajetória foi bem diferente das relatadas em publicação orga-

nizada por Jocélio Teles Santos (2012), sobre os processos de decisão das Universidades Públicas em relação à adoção de cotas. Nas trajetórias das 11 instituições analisadas na publicação, pesou para aprovação de cotas, entre outros fatores, a pressão do movimento negro, posição da administração superior, apoio à discussão pela categoria docente, professores com atividades pró-cotas, além de outros elementos contextuais que representaram a singularidade de cada uma das instituições. Para esse autor, a grande maioria das universidades adotou “modelos próprios com objetivos similares, [demonstrando] sistemas multifacetados com o objetivo de garantir a inclusão de populações e grupos, até então, sub-representados, principalmente nos cursos de prestígio e forte concorrência” (SANTOS, J., 2012, p. 12). Na UFAC isso foi diferente, pois não ganham destaque na Instituição essas diferentes pressões, ou tomando de empréstimo uma expressão de Jocélio Santos (2012), na Universidade o debate sobre cotas não mexeu com as estruturas de poder da instituição,<sup>3</sup> nem se mostrou como um desafio de refletir sobre as próprias desigualdades nela presentes.

A adoção de cotas nas universidades públicas brasileiras foi um processo iniciado em 2002 e que levantou um conjunto de posições favoráveis ou não dentro do espaço acadêmico e em geral na sociedade brasileira. O debate feito durante os 10 primeiros anos de adoção de cotas, segundo o autor, foi o da manifestação de um discurso opinativo que reproduzia o que ainda ocorre em vários espaços da sociedade brasileira, especialmente direcionado à adoção de ações afirmativas para a população negra (SANTOS, J., 2012).

Com relação à implementação de ações afirmativas desenvolvidas na Instituição, uma delas foi o curso de Formação Docente Indígena, no *Campus Floresta*, no âmbito do Prolind,<sup>4</sup>

1 Agradecemos à Pró-Reitoria de Graduação da UFAC pelo pronto atendimento a nossa solicitação de acesso ao banco de dados do SISU.

2 A respeito dos estudantes indígenas, em razão do baixo número de estudantes regularmente matriculados não trataremos neste texto deste grupo.

3 Existiram manifestações isoladas de docentes em apoio à política de cotas, além de algumas posições apresentadas por membros do CONSU.

4 O Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. São projetos de curso na área das Licenciaturas

executado entre os anos de 2008-2012. Destacam-se dissertações de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, além de um Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”, realizado no mesmo programa em que a questão racial e a presença negra no estado foram objeto de reflexão.

Outra ação foi o debate sobre a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos cursos de graduação da Instituição, entre os anos de 2009 e 2012, que resultou de mobilização interna de professores e da pressão do Fórum Estadual de Implementação da Lei nº 10.639/2003. Nessa direção, inicialmente, se instituiu a disciplina de História da Arte Negra no curso de Licenciatura em Artes Cênicas; posteriormente, o curso de Licenciatura em História se mobilizou para tornar obrigatória a disciplina História da África. Por último, foi aprovada no âmbito do Centro de Educação, Letras e Artes uma disciplina a ser ofertada para os cursos de Licenciatura que procurou dar conta das determinações do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Existem relatos isolados de ações de professores incluindo em suas aulas, e práticas, ações com a finalidade de preparar os professores para a reeducação das relações étnico-raciais. Somam-se também as ações do Programa Conexão de Saberes, as ações de formação continuada, como cursos de extensão, cursos de pós-graduação *latu sensu* em parceria com o programa Uniafro, que por discutir ações de combate ao racismo nas escolas e indicar alternativas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana propiciavam, mesmo que isoladamente, uma discussão sobre o que é promover a diversidade em espaços educativos, neste caso no ensino superior.

No âmbito do Fórum dos Cursos de Graduação no ano de 2010, um dos GTs instituí-

dos discutiu propostas de ações afirmativas desenvolvidas em outras instituições a fim de apresentar ao Conselho Universitário uma proposta para a UFAC. Destacam-se dois seminários realizados em 2011/2012 que colocaram o tema em debate e propiciaram à comunidade acadêmica a comunicação de análises de experiências de outras instituições, além de permitir espaço para os movimentos sociais negros apresentarem suas propostas etc.

O debate das cotas ganha força a partir da sanção da Lei nº 12.711, em agosto de 2012, e sua imediata implementação nas Universidades Públicas Federais (BRASIL, 2012). Naquela altura o debate passa a integrar a pauta do Conselho Universitário, uma vez que era preciso determinar as condições de implementação da reserva de vagas. A Instituição optou por adotar a reserva de 25% das vagas para ingresso nos cursos de graduação em 2013, e na seleção seguinte, em 2014, passou a reservar 50% de suas vagas, tal como prescreve a Lei.

Parte da atitude reticente da Instituição em discutir a política de cotas devia-se ao fato de a universidade receber em seu interior boa parte de seus alunos provenientes das escolas públicas, o que, do seu ponto de vista, não justificava a adoção da reserva de vagas. A “democratização” do acesso a vagas destacada por representantes da instituição nunca foi demonstrada por renda ou por cor, além de que essas posições em nenhum momento questionavam a quantidade de brancos, pretos e pardos nos cursos da Universidade. Por outro lado, a Instituição se valia ainda do discurso de que seria uma imensa dificuldade determinar os beneficiários das cotas raciais; isto é, saber quem eram os negros (pretos e pardos). Para isso prevaleciam hipóteses como a “não existência de negros” no Acre, e a de que a quantidade de pardos que compunham o alunado da Universidade já seria suficiente para preencher a reserva determinada por lei.

A dificuldade em reconhecer a presença da população negra do estado é reforçada pela

---

Interculturais em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

grande quantidade de pardos, quantificados pelo Censo do IBGE de 2010 em 66,28% da população. Os demais são: brancos 23,85%, pretos 5,79%, indígenas 2,17% e amarelos 1,89%. Ao somarmos os percentuais relativos a pretos e pardos teremos 72,07% de negros na população residente no estado, segundo os dados do Censo 2010 do IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014). Vejamos, por exemplo, na Tabela 1, a distribuição percentual das pessoas no estado do Acre que frequentavam cursos superiores de graduação. Os argumentos contra as cotas se embasavam em dados como estes.

**Tabela 1** – Percentual de pessoas por cor/raça que frequentavam curso superior de Graduação

COR/RAÇA	ACRE
Branco	30,94
Pretos	3,71
Pardos	62,49
Indígenas	0,93
Amarelos	1,93
Total	100,00

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014).

De acordo com a Tabela 1, os pardos representavam 62,49% das pessoas que frequentavam curso superior de graduação, portanto, o maior percentual, frente aos 30,94% de brancos. A distribuição desse universo pelas redes de ensino indica que 45,62% cursavam a rede pública e 54,38% a rede privada de ensino superior, o que nos leva a destacar que a maioria dos pardos estava em instituições privadas de ensino superior (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014).

A Tabela 2 apresenta a distribuição racial da população de 10 anos ou mais, com ensino superior completo no Acre, de acordo com os dados do Censo de 2010. Percebemos que a participação de brancos com ensino superior completo é de 39,47%, comparativamente já

é maior que a taxa de frequência em 2010, de 30,94%. Outro aspecto é que o percentual de pardos, de 54,94%, com ensino superior completo é menor que a taxa de frequência em 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014). Chama atenção, nas Tabelas 1 e 2, o baixo índice de pretos tanto em relação à frequência quanto à conclusão do Ensino Superior em 2010.

**Tabela 2** – Percentual de pessoas de 10 anos ou mais, por cor/raça com ensino superior completo

COR / RAÇA	ACRE
Branco	39,47
Pretos	3,98
Pardos	54,94
Indígenas	0,23
Amarelos	1,38
Total	100

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014).

Além dos dados recolhidos do Censo 2010 do IBGE, buscamos os dados do Censo do Ensino Superior, do qual destacamos que a quantidade de alunos brancos matriculados na Universidade representava 44,72% das matrículas no ensino superior público no Acre, enquanto pardos, pretos e indígenas representavam, respectivamente, 3,19%, 0,64% e 0,09% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013). Quase a metade das matrículas é ocupada por brancos na UFAC, única universidade pública do estado.

Como o Censo é respondido pela administração da Universidade, isso mostra a grande quantidade de alunos brancos identificados pela administração da Universidade na resposta ao Censo, o que não se aplica ao enorme índice de subnotificação quando direcionado a estudantes pretos e pardos. Existe, no caso do Censo do Ensino Superior<sup>5</sup> de 2013, um elevado

<sup>5</sup> Desde 2011, com taxas um pouco diferentes, o percentual

percentual de “subnotificação”, de 51,29%, o qual consiste no somatório dos percentuais das respostas “Não dispõe da informação” e “Não declarado” ao Censo. O elevado percentual de matriculados que não dispõe da informação soma 44,36%, além dos 6,93% que não declararam sua cor ou raça (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

A subnotificação não é uma particularidade local, vez que no Censo do Ensino Superior é a maior entre todos os instrumentos de identificação racial utilizados nas diferentes políticas empreendidas pelo Governo Federal (SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, 2015). Isso demonstra a dificuldade das Universidades Públicas: mesmo passados 13 anos de implementação das primeiras medidas de ações afirmativas, ainda não dispõem de mecanismos eficientes de coleta e sistematização de dados sobre seus alunos, além de campanhas de orientação sobre a identificação racial dos alunos. Como podemos conferir, a subnotificação no caso do Acre está concentrada no campo “Não dispõe da Informação”, o que pode ser corrigido se a instituição se dedicar a coletar e sistematizar essas informações a respeito do ingresso e desempenho de seus alunos.

Isso nos leva a considerar que mesmo com as dificuldades da instituição em reconhecer por cor e raça seus alunos, quando estes são pretos e pardos, este mesmo fenômeno não acontece com os alunos brancos, que se auto-identificam como tais e contam com a identificação da instituição.

Quando comparamos os censos de 2000 e 2010, percebemos que os índices de conclusão do ensino superior, no Acre, elevaram-se para brancos, pretos e pardos, porém, a distância entre os brancos e os demais grupos ainda é bastante significativa, conforme vemos na Tabela 3.

---

de subnotificação é de mais de 50%, conforme verificamos na análise.

**Tabela 3** – Proporção percentual de pessoas por cor/raça com curso superior de graduação completo no Acre

ENSINO SUPERIOR COMPLETO	2000	2010
Branco	6,32	15,1
Pretos / Pardos	2,67	7,22

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014).

O Censo de 2010 evidencia que, apesar de ter aumentado o índice de pretos e pardos com ensino superior completo no estado, eles continuam sub-representados com relação aos brancos. A pesquisa de Souza (2009, p. 103) já havia encontrado uma “distorção entre os percentuais dos estudantes da UFAC, admitidos em 2008, tanto em relação à distribuição racial da população em geral, quanto em relação à proporção das pessoas em condições de pleitear ingresso no ensino superior, no Acre”. Em suas análises já se verificava uma sobrerrepresentação de brancos na participação nas vagas da UFAC.

A pesquisa de Souza (2009) sobre a presença das camadas populares no ensino superior público do Acre analisou a constituição das trajetórias escolares desenvolvidas por jovens provenientes desses setores sociais que ingressaram nos cursos mais seletivos e prestigiosos da UFAC. Esta pesquisa apontou a estratificação social do acesso ao ensino superior público no Acre, evidenciando que no vestibular de 2008, mesmo que 60% das vagas do *Campus* de Rio Branco dessa Universidade tenham sido ocupadas por jovens provenientes dos meios populares, isso não refletia uma maior democratização educacional.

Uma vez comparados os dados da pesquisa com os da estratificação social do Acre, “constata-se que a vantagem, no acesso a essa universidade, é dos jovens provenientes das camadas médias e superiores da sociedade” (SOUZA, 2009, p. 187); além de uma

“expressiva divisão interna” entre os cursos e expectativas de carreira, a qual reflete o acesso às oportunidades educacionais em uma sociedade socialmente desigual. Segundo os resultados da pesquisa, mesmo que os estudantes provenientes dos meios populares acrianos ocupem a maioria das vagas, “eles parecem destinados às vagas rejeitadas pelos estudantes oriundos das camadas sociais superiores” (SOUZA, 2009, p. 188).

Segundo essa pesquisa, nos dois cursos de maior prestígio acadêmico e social oferecidos pela universidade (Direito e Medicina) a presença de estudantes provenientes de “famílias fracas detentoras de capital cultural e escolar” foi de 20% e 7,5% respectivamente. Sugere a autora “uma clara hierarquização do campo acadêmico da UFAC” (SOUZA, 2009), que refletiria as diferenças sociais existentes na sociedade, corroborando a tese dos “excluídos do interior” (BOURDIEU, 1998), ou seja, da existência de formas mais ou menos brandas, mais ou menos dissimuladas de exclusão. Com efeito, o ingresso nos cursos mais seletos dessa universidade pública é estatisticamente improvável para os jovens dos meios populares (SOUZA, 2009).

Portes (2006, p. 227) nos diz que “se a condição econômica não é determinante das ações e práticas do estudante pobre, ela é um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem sofrimento neste tipo de estudante e ameaçam sua permanência na instituição”. Para esse autor, manter um estudante nos cursos de alto prestígio, mesmo numa universidade pública, “são atos que tiram a tranquilidade da família, pois, trata-se de um ensino que, mesmo sendo público, é economicamente dispendioso. Exigências próprias do acadêmico e exigências características de cada curso exercem aí uma forte influência” (PORTES, 2006, p. 229).

Esses dados corroboram para o amadurecimento das questões em relação aos efeitos das políticas de cotas na UFAC, especialmente

nos cursos altamente seletivos. Um primeiro passo foi dado, mesmo que tenha sido levado a cabo por força da lei. Precisamos entender em que medida a política de cotas está beneficiando pretos e pardos diferencialmente, e nesses grupos identificá-los por sexo, idade, desempenho na seleção etc. Devemos acompanhar o progresso desses estudantes na vida acadêmica a fim de compreender quais fatores podem comprometer a permanência dos estudantes negros nos cursos da Universidade.

## 2 Política de cotas no Brasil

Pesquisas como as de Queiroz (2004) revelaram a existência em um importante espaço no sistema de ensino brasileiro das desiguais condições de acesso entre os segmentos raciais. Por mais que a Universidade Federal da Bahia (UFBA), analisada na pesquisa por Queiroz, não dispusesse de mecanismos formais de discriminação racial, esta Instituição revelou-se um território de predomínio de brancos e morenos. Analisando separadamente as carreiras e sua composição racial no universo da pesquisa, Queiroz (2004) chega à conclusão que a distribuição racial obedecia a uma gradação de prestígio e cor em que a cor mais clara é identificada com as carreiras de mais elevado prestígio e a cor mais escura com aquelas de baixo prestígio. Ficou evidenciado, portanto, que os brancos estavam em cursos de maior prestígio, como Medicina, Direito, Engenharia, enquanto a inserção de negros se dava predominantemente em cursos de menor valorização, como os de licenciatura, cuja consequência é o ingresso no mercado de trabalho em espaços ocupacionais de menor importância e de salários pouco atraentes, renovando-se, assim, o ciclo da reprodução das desigualdades. Esses dados indicavam a urgência na adoção de medidas que ampliassem a participação de estudantes negros nos espaços valorizados do ensino superior, onde sua presença era bastante rarefeita (QUEIROZ, 2004).

Esses dados demonstraram a composição racial dos estudantes que se encontravam nas universidades federais brasileiras e foram descritos como

[...] espaços predominantemente brancos, aos quais tem acesso estudantes oriundos de escolas privadas, que puderam manter-se afastados do mercado de trabalho durante a escolarização básica, cujos pais têm, em geral, elevada escolaridade, ocupação compatível com seu nível de instrução e renda familiar acima de seis salários mínimos. (QUEIROZ, 2009, p. 181).

Entre 2001 e 2012, com a implantação de políticas afirmativas para negros em diferentes universidades no Brasil, acompanhamos uma enxurrada de críticas e o acirramento das posições na discussão do tema do acesso dos negros ao ensino superior. Para Queiroz (2012), não se tem notícia, no país, de uma mobilização de tal magnitude, e partindo de atores tão qualificados, no debate denominado pelos críticos de “a guerra das cotas”. Este acirramento demonstrava o alto grau de mobilização que se criou em torno da questão e passava pelos seguintes argumentos: a inconstitucionalidade da medida, o receio de uma racialização das relações sociais no Brasil, as desigualdades entre brancos e negros como decorrência da condição de pobreza a que estão submetidos esses grupos, a qualidade do ensino nas universidades medidas pelo “mérito acadêmico” e o ataque às políticas específicas.

Diferentemente das críticas postas às ações reparatórias, Queiroz e Santos (2006, 2007) apontam que políticas de ações afirmativas precisam de um acompanhamento sistemático do desempenho dos estudantes beneficiados para responder às críticas feitas à adoção de ações afirmativas, as quais, segundo seus propagandadores, resultariam na baixa qualidade do ensino nas universidades medidas pelo “mérito acadêmico”. Esse argumento ainda expressa a preocupação de que ingressariam estudantes sem o devido “preparo”, o que ameaçaria a excelência do ensino universitário. Os pesquisadores dão conta de que não exis-

tem grandes diferenças e apontam uma certa equivalência entre cotistas e não cotistas. Ao contrário da expectativa daqueles que se mostravam resistentes à implantação do sistema de cotas, e que temiam uma desqualificação do ensino pelo ingresso de estudantes, supostamente, despreparados na UFBA, o desempenho dos estudantes revela resultados bastante animadores, nos cursos das diversas áreas de conhecimento. Em 61% dos cursos de maior concorrência, os cotistas obtiveram coeficiente de rendimento igual ou melhor que os não cotistas na análise de dois semestres cursados em 2005 (QUEIROZ; SANTOS, 2007).

Foram demonstradas, a partir de diferentes análises, como as da elevação do ponto de corte das notas do vestibular, o bom rendimento dos estudantes cotistas, a análise de situações de jubramento e a eliminação do curso por faltas, as provas do êxito das políticas afirmativas nas universidades brasileiras, contrariando previsões de críticos do sistema de cotas, no sentido de que este provocaria uma queda no padrão acadêmico da universidade. Os dados confirmam a hipótese do bom desempenho de estudantes negros oriundos da escola pública, apontados por Queiroz (2004) como uma demanda reprimida de estudantes pretos e pardos que tiveram bom desempenho no vestibular e que eram aprovados, porém não classificados nas vagas.

Cordeiro (2013), em análise sobre os resultados da política de cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), nos diz que independente dos índices de matrículas, evasão e conclusão de cursos, estes resultados devem ser vistos como positivos, considerando toda a trajetória dos estudantes cotistas. Para essa autora, não podemos esquecer que esta trajetória “é marcada pelas dificuldades de permanência, mobilizadas por vulnerabilidades financeiras e sociais, além das dificuldades e discriminações sofridas no espaço acadêmico, principalmente na sala de aula e nas relações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem” (CORDEIRO, 2013, p. 34).

Feres Junior, Campos e Daflon (2014), em análise sobre os dados do SISU de 2014, indicam ser muito pequena a diferença, se não insignificante, entre as notas de corte de cotistas e não cotistas. Ressaltam esses autores que o funcionamento do SISU criou incentivos para que a escolha de um curso superior se torne cada vez mais racional e estratégica, e que os candidatos modelem suas expectativas de carreira conforme o seu desempenho no Enem.

Os dados do SISU discutidos pelos autores indicam que os temores em relação ao desempenho dos cotistas no Enem são superestimados. O desempenho dos cotistas é, de modo geral, próximo do desempenho dos não cotistas e variam de acordo com os diferentes grupos beneficiados pelas cotas. Segundo esses autores, embora pequenas, essas diferenças de desempenho indicam que as cotas para egressos de escola pública que são pretos, pardos ou indígenas e/ou possuem baixa renda são mais necessárias e prementes que as cotas para egressos de escola pública, independentemente da cor ou renda. Esse dado sugere que cotas apenas para oriundos de escolas públicas não seriam suficientes para beneficiar estudantes pretos, pardos e indígenas e/ou de baixa renda, ao contrário do que costuma ser dito no debate público. Embora grande parte dos brasileiros não brancos e pobres esteja no ensino público, o pertencimento à escola pública não funciona como um proxy, isto é, não é suficiente para contemplar os primeiros (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2014).

Para esses autores, outro dado que chama atenção é o modo uniforme como cotistas se distanciam de não cotistas em termos de desempenho. Uma hipótese explicativa para isso pode ser encontrada no próprio funcionamento do SISU, que permite que os candidatos adêquem de modo mais racional sua aspiração por determinados cursos ao seu desempenho efetivo no Enem. Como efeito aparentemente não intencional, o sistema de apostas e rodadas

adotado pelo SISU contribuiu para que cotistas maximizassem suas escolhas em função de suas notas (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2014).

Uma das características do SISU é a de realizar rodadas de distribuição de vagas ao longo de uma semana em que fica aberto às inscrições. Ao fim de cada dia, o candidato fica sabendo se sua nota está dentro da nota de corte do curso pretendido e com isso pode se movimentar a fim de obter o melhor proveito ou melhor adequar suas expectativas às suas notas.

Para Feres Junior, Campos e Daflon (2014), com esse movimento as notas entre os não cotistas e os diferentes tipos de cotistas tendem a se aproximar, uma vez que a informação da nota de corte, diariamente informada ao final de cada rodada, permite não somente que ele compare sua nota, mas também se informe acerca do nível da concorrência para todos os cursos. Se a nota obtida por ele estiver muito aquém da nota de corte do curso desejado na primeira rodada, o candidato pode mudar de opção nas rodadas posteriores e, assim, reduzir o risco de ficar de fora da universidade (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2014).

### 3 Análise sobre os dados

A seleção dos cursos a serem analisados levou em consideração aqueles com notas de corte mais elevadas, tanto dos cotistas PPI quanto dos não cotistas, ou seja, dos estudantes que disputaram pela Ampla Concorrência. Esse critério elencou uma relação de cursos que coincide, em parte, com aqueles que a pesquisa de Souza (2009), na UFAC, classificou como cursos “seletos” e “intermediários”: Medicina e Direito – considerados pelo autor como “seletos” –, Engenharia Civil, Sistemas de Informação, Comunicação Social, Enfermagem – considerados na pesquisa citada como “intermediários”. A esses adicionamos três outros cursos criados entre 2008 e 2011: Nutrição, Medicina Veterinária e Engenharia Elétrica,

atendendo ao critério anteriormente descrito. Como critério de representatividade para atender os dois *campi* da Universidade, escolhemos do *Campus* Floresta o curso de Enfermagem. Como destacado por Santos e Queiroz (2013), os maiores impactos das políticas afirmativas foram nos cursos de maior concorrência e considerados de mais prestígio, o que justifica nossa escolha.

Os dez cursos selecionados representam, respectivamente, nas seleções de 2013 e 2014, em percentuais, 22,38% e 23,9% das vagas oferecidas, com 450 e 490 vagas ofertadas em números absolutos. Representaram 40,5% e

45,66% da quantidade de inscritos nas respectivas seleções, o que indica a relevância e prestígio social, com um total de 24.650 e 35.875 candidatos inscritos. A pesquisa de Queiroz (2004) indicava que é pelas carreiras de alto prestígio que se encontrava a disputa mais acirrada, porque são essas que conferiam maiores vantagens, tanto no mercado de trabalho quanto como elemento de distinção social.

Na Tabela 4 apresentamos a distribuição percentual entre os candidatos cotistas e não cotistas inscritos nos dez cursos selecionados, segundo a categoria de concorrência.

**Tabela 4** – Distribuição percentual dos estudantes inscritos, nos dez cursos selecionados segundo o grupo de concorrência

GRUPO DE CONCORRÊNCIA	2013	2014
Não Cotistas	72,66	57,44
Cotistas	25,65	41,5
Ação Afirmativa para Candidatos com Deficiência (AFCD)	1,68	1,05
Total	100,0	100,0

Fonte: Universidade Federal do Acre (2015a).

De acordo com os dados da Tabela 4, os candidatos da ampla concorrência, isto é, não cotistas, são maioria tanto em 2013 como em 2014. Em 2013, a diferença entre não cotistas e cotistas foi de 47 pontos percentuais; em 2014, a distância entre os dois grupos se reduz para 15,94%.

É possível pensar que essa diferença em favor dos candidatos não cotistas se deve, por um lado, ao sentimento de confiança dos candidatos da ampla concorrência que tradicionalmente ocuparam essas vagas, por terem recebido melhor formação nas escolas em que estudaram, em sua grande maioria da rede privada, e que viam como um caminho natural a ocupação deste espaço. Por outro lado, se pode atribuir a mais tímida participação dos não cotistas, à desconfiança na própria formação e ao

medo do enfrentamento em um espaço que não é visto como legítimo para eles. A timidez dos estudantes cotistas que sabem que vão entrar em um lugar de forte concorrência, pode gerar autoexclusão, o que já foi encontrado em trabalho anterior. O processo de desqualificação a que está sujeito o negro concorre para afastá-lo da competição pelo acesso à universidade, por levá-lo a não se reconhecer com legitimidade para concorrer a um espaço que tem sido, historicamente, um reduto das elites (QUEIROZ, 2004).

Essa variação pode ser explicada também pelo aumento da reserva de vagas, já que na seleção de 2013 a UFAC reservou apenas 25% de suas vagas aos cotistas, e no ano seguinte passou a oferecer 50% de vagas, conforme determina a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012).

**Tabela 5** – Distribuição dos estudantes inscritos na modalidade PPI com renda até 1,5 SM, segundo o curso, em 2013 e 2014

2013		2014	
Curso	Quant.	Curso	Quant.
Medicina	929	Medicina	3.301
Direito	570	Direito	936
Nutrição	305	Nutrição	701
Enfermagem	302	Enfermagem	684
Eng. Civil	285	Eng. Civil	586
Med. Veterinária	267	Med. Veterinária	382
Com. Social	197	Com. Social	450
Eng. Elétrica	144	Eng. Elétrica	270
Sistemas	140	Sistemas	319
Enfermagem CZS	54	Enfermagem CZS	288
Total	3.193	Total	7.917

Fonte: Universidade Federal do Acre (2015a).

Em cinco dos cursos selecionados para análise (Nutrição, Enfermagem, Engenharia Civil, Comunicação Social, Sistemas), percebe-se uma elevação na procura dos candidatos PPI até 1,5 SM de mais de 100%, entre 2013 e 2014. Os cursos de Direito, Medicina Veterinária e Engenharia Elétrica tiveram aumento um pouco menor. O curso de Enfermagem CZS (*Campus Floresta*) e o curso de Medicina foram os que registraram os maiores aumentos, de 433% e 255%, respectivamente.

Dispomos de informações gerais que o sistema nos permitiu colher, mas algumas informações que julgamos essenciais, como, por exemplo, quanto ao nível de renda, escolaridade dos pais, se era a primeira seleção que eles estavam prestando ou a quantas seleções eles estavam tentando ingressar na Universidade,

não sabemos, vez que a base de dados do SISU não dispõe dessa informação.<sup>6</sup>

### 3.1 Ingresso por gênero

**Tabela 6** – Distribuição percentual por gênero e por ano nos cursos selecionados

	2013	2014
Homens	51,14	57,14
Mulheres	48,86	42,86
Total	100,00	100,00

Fonte: Universidade Federal do Acre (2015a).

O ingresso nos 10 cursos em 2013 e 2014 foi de 51,14% e 57,14% de homens, respectivamente, e de 48,86% e 42,86% de mulheres,

<sup>6</sup> É na inscrição do Enem que os candidatos preenchem um questionário socioeconômico.

respectivamente, nos mesmos anos. Isso indica certo equilíbrio na seleção de 2013 e o aumento da presença masculina em 2014.

De acordo com os dados do Censo do Ensino Superior 2013 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014), os homens representavam 50,2% e as mulheres 49,8% no total de ingressos

em todos os cursos de Bacharelado na Universidade Federal do Acre, resultado similar ao encontrado na análise dos 10 cursos no ano de 2013. No mesmo Censo, invertiam-se as posições de homens e mulheres quando analisadas as matrículas por sexo naquele ano. As mulheres representavam 50,77% das matrículas, enquanto os homens representavam 49,23%.

**Tabela 7** – Distribuição percentual de pessoas que frequentavam curso de superior de Graduação por gênero no Acre e no Brasil

	BRASIL	ACRE
Homens	43,05	39,29
Mulheres	56,95	60,71
Total	100,00	100,00

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014).

De acordo com a Tabela 7, no Acre, as mulheres frequentam mais o ensino de Graduação (60,71%) do que a média nacional, que é de 56,95%, segundo o Censo de 2010. Contudo, a frequência mais elevada das mulheres não reper-

cute nos cursos de alto prestígio da UFAC, como vimos anteriormente, nos anos analisados. Os dados indicam que elas são minoritárias nos cursos mais valorizados, sendo maioria apenas nos cursos tradicionalmente ocupado por mulheres.

**Tabela 8** – Percentual de pessoas com ensino médio completo e superior incompleto por cor/raça e gênero no Acre

Cor/Raça	2000		2010	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Branco	16,4	18,7	23,4	27,5
Pretos/pardos	10,3	13,4	19,9	24,1
Total	26,7	32,1	43,3	51,6

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014).

As Tabelas 8 e 9 mostram as desigualdades existentes entre homens brancos e negros e as diferenças de mulheres brancas e negras. De acordo com a Tabela 8, a diferença entre homens e mulheres brancas ou pretas e pardas é significativa entre os que tem concluído o Ensino Médio e conseguiram ingressar no Ensino Superior. Entre os homens, em uma década, a

distância entre brancos e pretos e pardos diminuiu de 6,1 para 3,5, e entre as mulheres, de 5,3 caiu para 3,4. Percebemos que, mesmo com a queda na diferença, ainda se mantém uma diferença entre brancos e negros no Acre, o que se torna mais acentuada haja vista a diferença populacional entre brancos e pretos e pardos ser grande no conjunto da população.

**Tabela 9** – Proporção de pessoas com ensino superior completo por cor/raça e gênero no Acre

Cor/Raça	2000		2010	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Branços	6,30	6,35	12,40	17,60
Pretos / Pardos	2,39	2,97	5,58	8,88
Total	8,69	9,32	17,98	26,48

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014).

Na Tabela 9 fica evidente o sucesso no crescimento de homens e mulheres pretos e pardos em uma década no Acre, mas quando comparados aos dados de homens e mulheres brancos, mais uma vez fica claro o distanciamento entre os grupos.

Se na Tabela 8 percebemos que a diferença é de 3,4 entre as mulheres brancas e negras na conclusão do ensino médio e no ingresso ao ensino superior, situação diferente encontramos com os 8,72 pontos que as separam na conclusão do grau de ensino superior.

Queiroz (2008) destaca que diferentes análises sobre a participação por gênero no sistema de ensino têm confirmado a presença expressiva da mulher nos níveis básicos da escolarização, superando, inclusive, a participação masculina e mostrando a elevação da sua presença no ensino superior. Por exemplo, as mulheres no Acre frequentam mais a escola no total da população residente e só é apresentada uma pequena diferença quando destacada a situação do domicílio, onde elas são em número inferior na zona rural. Ou seja, elas estudam mais, concluem o ensino médio em maior número, entram no ensino superior em maior número, mas não ingressam nos cursos de alto prestígio na mesma proporção, como vimos anteriormente. Outro aspecto é que, proporcionalmente, as mulheres pretas e pardas são significativamente em maior número na população, mas não no ingresso e conclusão do ensino superior nos cursos de alto

prestígio. Portanto, existe um mecanismo de impedimento de mulheres negras nos cursos de mais prestígio no Acre, o que esperamos que a política de cotas ajude a corrigir ao longo do tempo.

Na pesquisa de Carlinda Santos (2012) sobre a política de cotas na UFBA, buscando detectar a presença de mulheres negras em cursos de alto prestígio social, são eloquentes os depoimentos dessas estudantes ao relatarem experiências de racismo e de sexismo vivenciadas no seu cotidiano da Universidade. Ao referir-se à relação professor(a)/aluno(a), por exemplo, mostram as entrevistadas que essa relação pode representar uma barreira para estudantes de determinado meio social ou de determinado segmento racial. Em geral, os professores tomam como referência, na sua prática, os estudantes oriundos de um meio social mais próximo do seu, ignorando ou desdenhando dos estudantes que vêm de outro universo social, e que trazem certas dificuldades inerentes a uma educação em condições menos favoráveis, ou que dispõem de certos modos diferentes dos seus.

Também a dissertação de Jesus (2015), sobre professoras negras ex-cotistas da UFBA, fornece elementos importantes para compreender tanto o cotidiano universitário de dificuldades vivenciado por elas quando estudantes, quanto a determinação com que se aferram à oportunidade trazida pela política de cotas para a superação das suas condições de existência.

Para Queiroz (2008), o desempenho feminino evidenciou ainda que as mulheres estão superando o padrão de socialização que as mantinha atreladas àquelas atividades profissionais mais assemelhadas ao mundo privado, rompendo, ao mesmo tempo, o bloqueio a sua presença nos espaços que, ao longo do tempo, estiveram

reservados aos homens. Apesar da sua reduzida presença, destacou-se o desempenho das mulheres mulatas e pretas em cursos de elevado prestígio social, o que aponta uma tendência à mudança na representação que relaciona as mulheres pretas e mulatas às ocupações menos valorizadas do mercado de trabalho.

**Tabela 10** – Distribuição percentual dos candidatos aprovados por gênero por curso nos anos de 2013 e 2014

CURSO	Homens	Mulheres	Total
Medicina	61,86	38,14	100,00
Direito	67,64	32,36	100,00
Nutrição	23,52	76,48	100,00
Enfermagem	28,81	71,19	100,00
Engenharia Civil	60,63	39,37	100,00
Medicina Veterinária	36,73	63,26	100,00
Comunicação Social	46,93	53,07	100,00
Engenharia Elétrica	78,21	21,79	100,00
Sistemas de Informações	85,26	14,74	100,00
Enfermagem CZS	33,33	66,67	100,00

**Fonte:** Universidade Federal do Acre (2015a).

De acordo com a Tabela 10, percebemos que somente no curso de Comunicação Social a distribuição de homens e mulheres é mais equilibrada, com uma leve vantagem para as mulheres. Os homens são majoritários nos cursos de Medicina, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Sistemas de Informação; nos demais, é das mulheres a participação mais expressiva. As carreiras com maioria de mulheres são nos cursos de Nutrição, os dois cursos de Enfermagem, Medicina Veterinária e Comunicação Social.

Queiroz (2001), examinando as razões apresentadas pelos estudantes para suas escolhas das carreiras, sinaliza para uma tendência de as mulheres fazerem sua opção pela carreira com base nos estereótipos de gênero, confirmando o que mostra a maioria dos estudos. Assim, é possível pensar que são justamente

esses estereótipos que se revelam nas escolhas femininas sob a forma das “aptidões” e “interesses”, razões mais apontadas por todos os estudantes, mas sobretudo pelas mulheres. Segundo essa autora, ainda que não existam impedimentos formais ao acesso das mulheres ao ensino superior, o condicionamento social que orienta as suas escolhas tende a dirigi-las para as carreiras tradicionalmente “femininas”. Para Queiroz (2001), haveria uma tendência do grupo feminino para “escolher” cursos impregnados de conteúdo humanístico e que desembocam, imediata ou posteriormente, em profissões tradicionalmente desempenhadas por mulheres, a exemplo de magistério, artes e enfermagem. O trabalho indica que a manutenção da tendência de “escolha”, pelas mulheres, das carreiras “femininas” é um fenômeno que traz como consequência a manutenção da

estratificação por gênero e atua no sentido de reduzir o efeito democratizador do acesso das mulheres ao ensino universitário (QUEIROZ, 2008).

Ao trazer para comparação os dados do Censo 2010 nas carreiras selecionadas para esta pesquisa, segundo o gênero, temos a distribuição apresentada na Tabela 11.

**Tabela 11** – Distribuição percentual por gênero e carreiras

Carreiras	Homens Brasil	Homens Acre	Mulheres Brasil	Mulheres Acre
Jornalismo e Informação	36,77	44,61	63,23	55,39
Direito	53,90	56,64	46,10	43,36
Computação	73,36	75,94	26,64	24,06
Engenharias e profissões correlatas	84,76	82,95	15,24	17,05
Veterinária	54,96	59,31	45,04	40,68
Saúde	34,19	36,30	65,81	63,70

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014).

A comparação entre os dados da UFAC e os dados do Censo 2010 confirma os estudos sobre o tema, como vimos anteriormente, acerca da participação de homens e mulheres nos cursos: as carreiras das Engenharias e da Computação são tradicionalmente ocupadas por homens, e na UFAC isso não é diferente, como evidencia a Tabela 10. Conforme a Tabela 10, a participação dos homens é de 78,21% e 60,63%, respectivamente, em Engenharia Elétrica e Civil, e no curso de Sistemas de Informação os homens representam 85,26%, o que demarca a maioria absoluta de homens nesses cursos na UFAC.

Embora as mulheres sejam, frequentemente, majoritárias nos cursos da área de saúde, o curso de Medicina da UFAC tem em sua composição a maioria masculina, com 61,86%. Sendo o curso mais tradicional e concorrido da Instituição, é um espaço disputados pelos homens, que percebem aí a possibilidade de obtenção e/ou manutenção de privilégios.

Diante do quadro de distribuição por gênero, cabia o questionamento se as mesmas diferenças eram encontradas separando os dois grandes grupos de concorrência: cotistas

e não cotistas. A Tabela 12 a seguir mostra a comparação.

**Tabela 12** – Distribuição percentual por gênero por grupo de concorrência nos anos de 2013 e 2014

	Não cotistas	Cotistas
Homens	52,14	57,06
Mulheres	47,86	42,94
Total	100,00	100,00

**Fonte:** Universidade Federal do Acre (2015a).

Com base na leitura da Tabela 12, percebemos que os homens são maioria nos dois principais grupos de concorrência. Entre os candidatos da “ampla concorrência”, a diferença entre homens e mulheres é um pouco menor, sugerindo, provavelmente, que no segundo grupo as mulheres estão em condições menos favoráveis, seja do ponto de vista socioeconômico, seja do ponto de vista das representações de gênero.

Vejam agora apenas os cotistas PPI, que são o maior contingente entre os cotistas. Os homens são maioria, nas duas modalidades de concorrência, e com quase a mesma participação, conforme a Tabela 13 a seguir.

**Tabela 13** – Distribuição percentual dos estudantes PPI, por gênero nos anos de 2013 e 2014

Modalidades de Concorrência	Homens	Mulheres	Total
PPI até 1,5 SM	59,06%	40,94%	100,00
PPI Independente de renda	59,57%	40,43%	100,00

**Fonte:** Universidade Federal do Acre (2015a).

A comparação realizada por Queiroz (2008), na UFBA, entre o momento da implantação da reserva de vagas (2005) e o momento imediatamente anterior (2004), no que tange à participação das mulheres, demonstrou que as mulheres pardas foram o contingente que mais se beneficiou dessa política. A análise evidenciou que a política de cotas permitiu um maior acesso das mulheres negras aos

cursos oferecidos pela UFBA, mesmo naquele grupo de cursos considerados de maior prestígio social. As mulheres autodeclaradas pretas ainda têm uma presença bastante reduzida nos cursos desse nível de prestígio (QUEIROZ, 2008).

Na Tabela 14 a seguir, apresentamos a distribuição percentual de candidatos PPI com renda até 1,5 SM, por curso, segundo o gênero.

**Tabela 14** – Distribuição percentual de candidatos “PPI até 1,5 SM” por curso, segundo o gênero nos anos de 2013 e 2014

Cursos	Homens	Mulheres	Total
Medicina	80,95	19,05	100,00
Direito	75,00	25,00	100,00
Enfermagem	33,33	66,67	100,00
Engenharia Civil	60,00	40,00	100,00
Nutrição	33,33	66,67	100,00
Medicina Veterinária	28,57	71,43	100,00
Eng. Elétrica	75,00	25,00	100,00
Sistemas de Informações	80,00	20,00	100,00
Comunicação. Social	56,25	43,75	100,00
Enfermagem CZS	44,44	55,56	100,00

**Fonte:** Universidade Federal do Acre (2015a).

Percebe-se que as diferenças entre homens e mulheres se acentuam quando colocamos em perspectiva candidatos pretos e pardos de renda baixa. Enquanto a participação das mulheres na UFAC, no curso de Medicina, no período investigado, é de 38,14% (como apresentado na Tabela 9), observando-se essa participação no grupo de cotistas percebe-se a posição mais desfavorável das mulheres aí, representando apenas 19,05%, o que aponta

para a desvantagem das pretas e pardas. Além do curso de Medicina, também no curso de Direito acontece fenômeno similar, com a diminuição na proporção de mulheres pretas e pardas. Curiosamente, no curso de Engenharia Civil é quase igual a proporção encontrada de homens e mulheres entre os candidatos “PPI até 1,5 SM”. Isso ocorre também quando se observa todo o conjunto dos aprovados, independentemente da categoria de concorrência.

Outra evidência curiosa é que nos cursos de Engenharia Elétrica e Sistemas de Informação a proporção de mulheres pretas e pardas é mais elevada que para o conjunto dos estudantes.

Nas carreiras com maioria de mulheres, Nutrição e Enfermagem, as pretas e pardas continuam com a maioria das vagas, porém em menor proporção que no conjunto dos aprovados(as). No curso de Medicina Veterinária as mulheres pretas e pardas são, proporcio-

nalmente, mais presentes. Ao contrário, no curso de Comunicação Social as selecionadas pretas e pardas são minoritárias, confirmando a participação das mulheres no conjunto das aprovadas para esse curso.

Isso evidencia que as cotas não atingem as mulheres pretas e pardas da mesma forma, principalmente quando colocamos em perspectiva as mulheres pretas e pardas com renda de até 1,5 SM.

**Tabela 15** – Distribuição percentual de candidatos “PPI Indep. de renda” por curso, segundo o gênero nos anos de 2013 e 2014

Cursos	Homens	Mulheres	Total
Medicina	47,05	52,95	100,00
Direito	71,42	28,58	100,00
Enfermagem	22,22	77,78	100,00
Eng. Civil	66,66	33,34	100,00
Nutrição	42,85	57,15	100,00
Medicina Veterinária	60,00	40,00	100,00
Engenharia Elétrica	75,00	25,00	100,00
Sistemas de Informações	88,88	11,12	100,00
Comunicação Social	61,53	38,47	100,00
Enfermagem CZS	30,00	70,00	100,00

Fonte: Universidade Federal do Acre (2015a).

Uma situação diferente da encontrada na Tabela 14 é a das mulheres cotistas pretas e pardas sem a limitação da renda. No curso de Medicina, por exemplo, as mulheres pretas e pardas, independentemente de renda, representam 52,95% dos candidatos selecionados, bem diferente dos 19,05% de mulheres pretas e pardas com renda de “até 1,5 SM”. Isso demonstra o quão significativo é a renda no acesso de mulheres pretas e pardas ao ensino superior.

### 3.2 Notas de corte

**Tabela 16** – Média das notas dos candidatos por grupo de concorrência referente à primeira chamada do SISU

Grupos de concorrência	2013	2014
Não Cotistas	672,34	665,39
Cotistas	655,24	633,67

Fonte: Universidade Federal do Acre (2015a).

Na primeira chamada do SISU, as médias apresentadas pelos candidatos cotistas contrariam os discursos e as expectativas de parte da sociedade que se colocava contrária às cotas. O desempenho médio dos cotistas nas seleções de 2013 e 2014 nos cursos analisados se mostrou bem próximo dos candidatos não cotistas, variando entre 2,54% em 2013 e 4,77% em 2014. Em geral, as médias foram próximas, conforme demonstrado na Tabela 16.

Segundo o estudo de Feres Junior, Campos e Daflon (2014), no ano de 2014, a nota de corte média dos candidatos de ampla concorrência às Universidades e Institutos Federais (IFES) foi 661,63, enquanto a nota de corte média dos cotistas egressos de escola pública foi de 645,22, ou seja, uma diferença da ordem de 3%. Ao desagregar os dados, separando as universidades federais e os institutos técnicos federais, esses autores encontraram que a nota de corte média dos candidatos da ampla concorrência nas universidades federais foi de 668,95, e de 651,82 dos cotistas egressos de escolas públicas; a nota de corte média dos cursos de institutos tecnológicos foi de 639,56 para ampla concorrência e de 625,32 para egressos de escola pública.

Outra constatação desses autores ocorre em relação à variação entre as modalidades de curso (bacharelado, licenciatura, tecnológico ou área básica); nesse aspecto é possível perceber que as notas de corte dos cursos de bacharelado tendem a ser superiores às outras modalidades, de modo mais ou menos uniforme. A distância entre os candidatos nessas modalidades parece ser igualmente uniforme, isto é, as diferenças de desempenho entre não cotistas e cotistas não varia substantivamente conforme a natureza do curso. O mesmo se aplica ao turno dos cursos (integral, matutino, noturno ou vespertino). Embora os ingressantes nos cursos integrais e matutinos tendam a ter notas mais elevadas que os noturnos ou vespertinos, a distância entre cotistas e não cotistas em cada uma dessas rubricas tende a ser uniforme. Logo, não é possível dizer que em

cursos de uma ou outra natureza as diferenças entre cotistas e não cotistas cresce ou diminui (FERES JUNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2014).

Esse foi um movimento visto também no curso de Medicina da UFAC, tradicionalmente o mais concorrido da Universidade, no qual mesmo com as notas de corte mais altas das seleções de 2013 e 2014 em todas as modalidades de concorrência, a diferença entre candidatos não cotistas e cotistas teve quase a mesma distância encontrada na média geral dos 10 cursos analisados.

**Tabela 17** – Média das notas no curso de Medicina dos candidatos por grupo de concorrência referente à primeira chamada do SISU

Grupos de Concorrência	2013	2014
Não cotistas	765,8	752,43
Cotistas	736,63	714,19

**Fonte:** Universidade Federal do Acre (2015a).

Mesmo com a alta seletividade presente no curso, embora o desempenho dos não cotistas continue um pouco acima, o desempenho dos cotistas chama atenção, mostrando que entre esses também encontram-se os de excepcional desempenho na disputa pela carreira mais prestigiada de toda a seleção. Em 2013, a diferença entre não cotistas e cotistas foi de 3,81%, e de 5,08% em 2014, o que é um resultado próximo ao do conjunto dos estudantes.

No trabalho de Feres Junior, Campos e Daflon (2014) é possível observar que as diferenças de desempenho entre os não cotistas costumam ser maiores que as diferenças de desempenho entre não cotistas e cotistas. No entanto, para esses autores, é preciso considerar que na maior parte dos cursos considerados a diferença de pontuação entre cotistas e não cotistas é da ordem de 10 a 20 pontos, uma diferença pequena, segundo eles. Para eles, a distância é menor entre a nota de corte do cotista com pior desempenho relativo (o egresso de escola pública autodeclarado preto, pardo ou indígena e de baixa renda) e a do último colocado na

ampla concorrência (FERES JUNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2014).

**Tabela 18** – Diferença percentual dos candidatos não cotistas aos cotistas por grupo de concorrência referente à primeira chamada do SISU

Modalidade	2013	2014
PPI Até 1,5 SM	5,15	6,72
PPI Independente de renda	3,68	5,83
Demais até 1, 5 SM	1,95	5,65
Demais independente de renda	1,31	1,94

Fonte: Universidade Federal do Acre (2015a).

Analisando a Tabela 18 é possível verificar que a diferença de pontuação entre cotistas e não cotistas variou entre 2013 e 2014. Podemos perceber que a maior distância na média da pontuação de não cotistas e cotistas encontra-se entre os candidatos pretos, pardos e indígenas com renda de até 1,5 SM, o que indica que o critério racial e de renda tem aí um efeito, mesmo que seja pouco acentuado.

Feres Junior, Campos e Daflon (2014) chegam à conclusão de que as distâncias nas notas entre os cotistas e os não cotistas tende a aumentar com a combinação de variáveis, ou seja, candidatos que sofrem com as exclusões socioeconômicas, raciais e educacionais tendem a ter uma nota mais distante daqueles que concorrem pela ampla concorrência, mesmo que ela seja baixa. Em quase 40% dos cursos analisados por esses autores, os cotistas pretos, pardos e indígenas com renda de até 1,5 SM obtêm escores entre 30 e 50 pontos abaixo das notas dos não cotistas da ampla concorrência. Apesar disso, a distância entre o não cotista e esse cotista que experimenta múltiplas exclusões ainda é baixa, já que ele obtém uma nota apenas 6,77% inferior à dos não cotistas.

Para esses autores, a variável raça é responsável por reduzir mais a média do que a variável renda, o que significa que candidatos que sofrem com as exclusões socioeconômicas, raciais e educacionais tendem a ter uma nota mais distante daqueles que concorrem pela

ampla concorrência do que candidatos que experimentam apenas uma dessas exclusões (FERES JUNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2014).

Em nossa pesquisa, os candidatos cotistas egressos de escola pública apresentaram uma distância, em média, de 2% em relação à média dos não cotistas. Essa distância é mais elevada para os candidatos egressos de escola pública com renda de até 1,5 SM, que no ano de 2014 foi de mais de 5%. No trabalho de Feres Junior, Campos e Daflon (2014), a nota de corte dos egressos da escola pública (independentemente da cor e da renda) foi inferior à nota de corte da ampla concorrência em apenas 2,44%. Segundo esses autores, o desempenho dos cotistas costuma ser bem próximo do desempenho dos não cotistas também quando se leva em conta os cursos de maior ou menor prestígio, ou seja, ele costuma acompanhar a competitividade de cada curso. Esta tendência é forte mesmo quando comparados os candidatos da ampla concorrência e os cotistas mais “defasados”.

**Tabela 19** – Diferença percentual entre candidatos não cotistas e cotistas por grupo de concorrência segundo o último candidato selecionado

Modalidades de concorrência	2013	2014
PPI até 1,5 SM	12,82	3,85
PPI independente de renda	1,52	5,81

Fonte: Universidade Federal do Acre (2015a).

A Tabela 19 mostra a diferença entre candidatos não cotistas e candidatos cotistas PPI quando levamos em consideração os últimos candidatos selecionados em cada uma das modalidades de concorrência, nos anos de 2013 e 2014. Em 2013, na medida em que avançam as convocações,<sup>7</sup> ou chamadas, dos candidatos para a ocupação das vagas, a diferença entre o último candidato não cotista e o último candidato cotista negro com renda até 1,5 SM aumenta, chegando a 12,82% na última chamada.

<sup>7</sup> A seleção de 2013 contou com dezesseis chamadas para ocupar todas as vagas ofertadas.

No ano de 2014<sup>8</sup> a distância entre candidatos PPI com renda até 1,5 SM e os candidatos da ampla concorrência na última chamada diminuiu para 3,85%, bem abaixo dos 6,72% da primeira chamada. Em relação aos candidatos PPI independente de renda, a distância permanece praticamente a mesma entre a média dos candidatos nas convocações.

## 4 Conclusões

Este trabalho demonstra o primeiro movimento para se analisar a implementação da reserva de vagas para negros na Universidade Federal do Acre. São evidentes os efeitos positivos da inclusão de jovens negros de camadas populares nos cursos de alto prestígio na Instituição nos primeiros anos de implementação das medidas. Ao contrário do que se imaginava, os escores de pontuação dos candidatos cotistas foram bem próximos dos candidatos não cotistas nos primeiros dois anos do cumprimento da Lei, o que se aproxima da média nacional do desempenho dos cotistas nas IFES encontrada por Feres Junior, Campos e Daflon (2014).

Outro efeito positivo que apontamos refere-se ao encorajamento de pretos e pardos pela disputa desse espaço tido, até aqui, como “inalcançável”, demonstrado no aumento significativo da inscrição desse grupo de concorrentes para a seleção da UFAC.

As diferenças na ocupação das vagas dos cotistas PPI, entre homens e mulheres, demonstra que os homens têm ocupado em maior número essas vagas, indicando que as mulheres negras não têm se beneficiado da mesma forma da reserva de vagas. Chama atenção o fato de que as mulheres pardas no estado concluem em maior número o ensino médio e ingressam em maior quantidade no ensino superior, mas não ocupam as vagas nos cursos de alto prestígio.

É urgente a necessidade da identificação de cor/raça em todos os instrumentos internos dos estudantes da Instituição, em razão do alto percentual de estudantes que não têm sua

cor ou raça identificadas no Censo do Ensino Superior. A subnotificação dificulta a análise da implementação da política e inviabiliza a identificação dos principais obstáculos e fragilidades.

Como assinalou Queiroz (2013), a explicitação dos aspectos positivos da aplicação da política de cotas é importante, e não pode ser vista como otimismo acrítico. A divulgação dos dados sobre o bom desempenho dos cotistas é necessária, inclusive para combater a posição dos que buscam desqualificá-los e/ou invisibilizá-los. Numa sociedade em que a *raça* é estruturante das relações sociais, há que se estar constantemente alerta, vez que a atuação do racismo vai além das relações interpessoais; está incorporado ao próprio modo como operam as instituições.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Governo Federal. **Acesso à informação**. Disponível em: <http://www.acessoainformacao.gov.br/>. Acesso em: maio 2015.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: jul. 2015.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1998.
- CORDEIRO, M. J. de J. A. Um balanço das cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: da criação das leis aos dias atuais, *In*: SANTOS, J. T. dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador, CEAQ, 2013. p. 15-36.
- FERES JUNIOR, J; CAMPOS, L. A; DAFLON, V. T. O desempenho dos cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU. **Textos para discussão GEMAA**. Rio de Janeiro, n. 4, p. 2-23, 2014. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/>. Acesso em: maio 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**.

<sup>8</sup> Doze chamadas foram realizadas.

- Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: jul. 2015.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior 2013** – resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: jul. 2015.
- JESUS, C. C dos S. **Professoras da educação básica egressas da política de cotas na UFBA: experiências formativas, percepções e práticas em torno das relações etnicorraciais**. 2015, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Prolind**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prolind>. Acesso em: 15 maio 2015.
- PORTES, E. A. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.
- QUEIROZ, D. M. O acesso ao ensino superior: gênero e raça. **Caderno CRH**, Salvador, n. 34, p. 175-197, jan./jun. 2001.
- QUEIROZ, D. M. **Universidade e desigualdade**. Brancos e negros no ensino superior. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.
- QUEIROZ, D. M. Ações afirmativas na universidade brasileira e acesso de mulheres negras. **Revista Ártemis**, João Pessoa, v. 8, p. 132-145, jun. 2008.
- QUEIROZ, D. M. Da invisibilidade ao centro do debate: o negro na universidade no século XXI. In: AMORIM, A.; LIMA JÚNIOR, A. S. de; MENEZES, J. M. de (org.). **Educação e Contemporaneidade**, Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 169-202.
- QUEIROZ, D. M. As políticas de cotas para negros nas universidades brasileiras e a posição dos intelectuais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 1, n. 28, p. 355-376, jan./jun. 2012.
- QUEIROZ, D. M. Ações afirmativas para negros na universidade pública brasileira: uma década depois. In: e-GEINCOS, 3., 2013, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2013.
- QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção dos privilégios e do Poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 717-737, out. 2006.
- QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. dos. Sistema de cotas: um multiculturalismo brasileiro? **Ciência e Cultura** (SBPC), São Paulo, v. 59, n. 2, p. 41-45, 2007.
- QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. dos. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, J. T. dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador, CEAQ, 2013, p. 37-66.
- SANTOS, C. M. **A mulher negra no ensino superior: trajetórias e desafios**. 2012, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2012.
- SANTOS, J. T. dos (org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAQ, 2012.
- SANTOS, J. T. dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador, CEAQ, 2013.
- SECRETARIA DE PROMOÇÃO DE POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL (SEPPIR). **Orientações para a qualificação do quesito cor ou raça no Censo do Ensino Superior**. Brasília, DF: Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial, 2015. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br>. Acesso em: jul. 2016.
- SOUZA, M. S. N. M. de. **Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre**. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2009.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC). Ingresso no Ensino Superior 2013 a 2014. **SISUGESTÃO**. Rio Branco, 2015a. Disponível em: <http://sisugestao.mec.gov.br/>. Acesso em maio 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC). **UFAC em números**. Rio Branco, 2015b. Disponível em: <http://www.ufac.br/portal/home-ufac/ufac-em-numeros>. Acesso em: jul. 2015.

Recebido em: 28/05/2019  
Aprovado em: 02/07/2019



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.

## TEMAS E PRAZOS DE SUBMISSÕES PRÓXIMOS DOSSIÊS - 2020/2021

DOSSIÊ	PRAZO
<b>57-2020.1</b> Jane AV.P.Rios (UNE) Luciane M. Schindwein (UFC)	(até) 15 de dezembro 2019
<b>58-2020.2</b> Luciano Santos (UNEB)	(até) 15 de março 2020
<b>59-2020.3</b> Jaci M.F. Menezes (UNE) Eurize C. Pessanha (UFGD)	(até) 15 de abril 2020
<b>60-2020.4</b> Maria de L.S.Ornellas (UNEB) Maria C.M. Kupfer (USP)	(até) 15 de junho 2020
<b>61-2021.1</b> Sandra R.M.Araujo (UNEB) Mônica C. Molina (UnB)	(até) 15 de novembro 2020
<b>62-2021.2</b> Maria A.J.Oliveira (UNEB) Eliana S.D.Debus (UFSC)	(até) 15 de fevereiro 2021
<b>63-2021.3</b> Liege Sitja (UNEB) Lia M.F.Fialho (UECE)	(até) 15 de março 2021
<b>64-2021.4</b> Mary Valda Sales (UNE) Vani M. Kenski (USP)	(até) 15 de abril 2021

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)/[fialho@yahoo.com.br](mailto:fialho@yahoo.com.br)). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

**2. Resumo, Abstract e Resúmen:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

**3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

**4.** Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p.

13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) Artigo de periódico (formato eletrônico):**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) Livro em formato eletrônico:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Decreto, Leis:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Dissertações e teses:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Trabalho publicado em Congresso:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

**IMPORTANTE:** Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

**Atenção:** os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

**Para contatos e informações:**

**Editor Geral:** Elizeu Clementino de Souza – E-mail: [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)

**Editora Científica:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

**Site da Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

# NORMS FOR PUBLICATION

## Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

### I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br))

### II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

### III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words)

requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

## IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resúmen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

**a) Book of one author only:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Book of two or three authors:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Book of more than three authors:**

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Book chapter:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Journal's paper:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Newspaper:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) On-line paper :**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) E-book:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Laws:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./

mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Thesis:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Congress annals:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

**Look out:** texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

**Contact and informations:**

**General Editor:** Elizeu Clementino de Souza – E-mail: [esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)

**Executive Editor:** Livia Fialho Costa – E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

**Website of the Revista da FAEEBA:** <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>