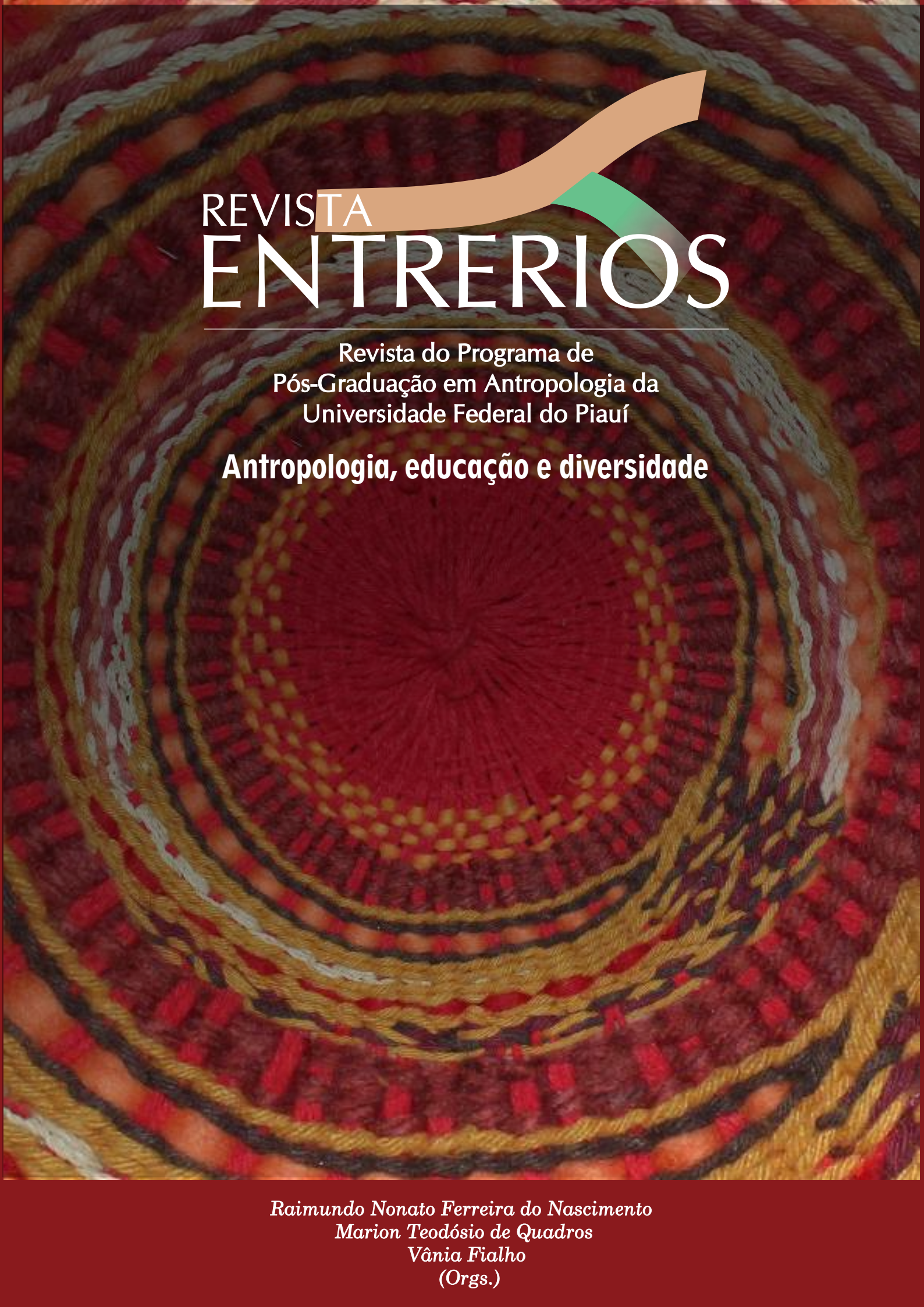




REVISTA ENTRERIOS

Revista do Programa de
Pós-Graduação em Antropologia da
Universidade Federal do Piauí

Antropologia, educação e diversidade

*Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
Marion Teodósio de Quadros
Vânia Fialho
(Orgs.)*

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
Marion Teodósio de Quadros
Vânia Fialho
(Orgs.)

REVISTA
ENTRERIOS

Programa de Pós-Graduação em
Antropologia da Universidade
Federal do Piauí

EntreRios - Revista do PPGANT - UFPI
Vol. 3, n. 1
Temática: Antropologia, educação e diversidade

ISSN: 2595-3753
Teresina, 2020



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - DCIES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA - PPGANT
Campos Universitário Ministro Petrônio Portela, Bairro Ininga, Teresina, Piauí,
CEP 64049-550 - Tel.: (86) 3237-2152

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Profª Drª Nadir do Nascimento Nogueira

Comissão Editorial (PPGANT - UFPI)

Alejandro Raul Gonzalez Labale

Andrea Lourdes Monteiro Scabello

Carlos Roberto Filadelfo de Aquino

Carmen Lúcia Silva Lima

Celso de Brito

Jóina Freitas Borges

Márcia Leila de Castro Pereira

Maria Lídia Medeiros de Noronha Pessoa

Mônica da Silva Araujo

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Conselho Editorial

Andréa Luisa Zhouri Laschefski - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Alejandro Frigerio - Universidad Católica Argentina / CONICET

Christen Anne Smith - University of Texas at Austin (UT Austin)

Daniel Granada - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Gabriel Maria Sala - Università Degli Studi di Verona

Joana Bahia - Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ)

Laura Selene Mateos Cortez - Universidad Veracruzana - Xalapa – México (UV)

Leila Sollberger Jeolás - Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Lorenzo Macagno - Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Luis Roberto Cardoso de Oliveira - Universidade de Brasília (UNB)

Rosa Elisabeth Acevedo Marin - Universidade Federal do Pará (UFPA)

Editores Chefes

Carmen Lúcia Silva Lima

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Revisão

Os autores

Capa

Clarissa Machado

Diagramação

Antonio Andreson de Oliveira Silva

EntreRios - Revista do PPGANT - UFPI

Vol. 3, n. 1

Temática: Antropologia, educação e diversidade

Sumário

APRESENTAÇÃO

Antropologia, educação e diversidade em diferentes contextos educativos

Raimundo Nascimento / Marion de Quadros/ Vânia Fialho 5

ARTIGOS

Antropologia e educação quilombola: etnicidade e mediação

Neusa Maria Mendes de Gusmão9

A pedagogia de Valdeci: Lutas e papel sociopolítico de uma professora quilombola no Sertão de Pernambuco

M^a Rosiclaudia dos Santos Ferreira / Whodson SilvaJoana Bahia27

Práticas letradas das mulheres estudantes do Miguel Velho: saberes diários

Zislene Santos Bahia / Lícia Maria Lima Barbosa..... 43

Alunes trans e professores cis: etnografia, diferença e diversidade no escopo da educação popular

Alef de Oliveira Lima63

A Interculturalidade nas opiniões de professores de uma escola indígena de Roraima

Raimundo Nascimento / Marion de Quadros 72

Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana

Celestina Tiburcio Esteban / Violeta Denis Jiménez Lobatos..... 84

ENTREVISTA

Pesquisa em Antropologia da Educação, diálogo de saberes e interculturalidade: entrevista com Dr. Gunther Dietz e Dra. Laura Selene Mateos Cortés

Raimundo Nascimento / Marion de Quadros / Vânia Fialho 100

RESENHA

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p.294.

Lorran Lima 109

MEMORIAL

Diversidade, arbitrários e trânsitos: memorial acadêmico

Fabiano Gotijo 112

Antropologia, educação e diversidade em diferentes contextos educativos

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
Universidade Federal do Piauí- UFPI
nonatorr.33@gmail.com

Marion Teodósio de Quadros
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
marionteodosio@yahoo.com

Vânia Fialho
Universidade de Pernambuco – UPE
vania.antropologia@gmail.com

A diversidade, social e cultural, formadora de nossa sociedade, se constitui como elemento privilegiado no debate antropológico e, desde os anos de 1990, tem se evidenciado como um importante campo de debate na educação e produzido inúmeras reflexões sobre nossa sociedade.

A educação para diversidade entrou em pauta nas políticas públicas, quando se compreendeu que o problema da evasão escolar não poderia prescindir do debate sobre cidadania e igualdade, uma vez que requeria a transformação de valores socioculturais que alicerçam perspectivas morais e práticas coletivas. Nesse sentido, a escola enquanto uma instituição que trabalha com conhecimentos e valores, passou a ser vista como local de transformação social. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre 1997 e 1999, reflete a discussão sobre diferença e identidade que vinha sendo gestada.

A educação, entendida em seu modo difuso, que perpassa as interações sociais na sociedade em geral, também passou a ser mais valorizada, uma vez que refere a experiências pelas quais entramos em contato com a cultura, que funciona como situação pedagógica total, como evidenciou Carlos Rodrigues Brandão. Nesse sentido, espaços como a aldeia, o quilombo, a comunidade, a família e em outros espaços sociais de convivência foram reconhecidos como espaços educativos importantes. Todas estas questões contribuíram para que a educação como processo de conscientização e transformação fosse evidenciada como um mecanismo fundamental de ascensão social, aquisição de direitos, exercício da cidadania, valorização e reconhecimento de grupos específicos.

A onda conservadora que tomou conta do país tem significado um retrocesso em termos das questões relacionadas a interculturalidade, diversidade, pluralidade, identidade e reconhecimento, enfraquecendo as discussões estimuladas pelos PCNs, por meio de uma política de perseguição a professores, ataques às universidades e alterações na organização curricular, entre outras.

As modificações implementadas no ensino médio, por meio da reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017, por exemplo, significaram a desvalorização e enfraquecimento do ensino de sociologia e filosofia, na grade curricular, e do ensino humanístico na formação de habilidades e competências para o exercício da cidadania. Apesar disso, os grupos sociais minoritários e excluídos continuam demandando por oportunidades de educação formal de qualidade e transformações socioculturais que reforcem a aquisição de direitos.

Algumas teorias da globalização acreditavam que a relação entre grupos com culturas e identidades distintas iriam acabar por descaracterizá-las, mas houve uma forte contraposição a estas teorias na Antropologia. As relações com a sociedade envolvente realçaram a resistência de grupos sociais específicos, que caracterizam o mundo pós-colonial, como componente fundamental da diferença, na luta contra discriminações, preconceitos e processos de exclusão. Esses grupos são antigos povos colonizados ou parcelas da população que formam categorias sociais desvalorizadas e expropriadas pelas desigualdades, na luta por direitos específicos e disputas de poder, tais como mulheres, pessoas LGBTQIA+, etnias indígenas ou povos originários, pessoas negras e comunidades quilombolas.

No intuito de contribuir com essa reflexão este número “Antropologia, Educação e Diversidade” da Revista *EntreRios*, apresenta um conjunto de artigos que, por diferentes perspectivas teóricas e metodológicas e em diferentes contextos, refletem sobre processos educativos, sejam estes em contextos formais ou não formais, sempre colocando a Antropologia e a Educação em interface, trazendo para a reflexão processos educativos e identitários relacionados a gênero, raça, etnicidade, nos quais foi possível observar a importância da interculturalidade e da educação popular como mecanismos de valorização, reconhecimento e redistribuição, tanto no plano individual quanto no coletivo.

Nos artigos que compõem esse dossiê, contamos com reflexões de diversas regiões do país e de experiências mexicanas, apresentando possibilidades educativas que inspiram respeito ao diferente e buscam promover a igualdade.

No artigo “**Antropologia e educação quilombola: etnicidade e mediação**”, Neusa Gusmão nos brinda com uma importante reflexão sobre essa proposta de educação. Partindo de uma leitura crítica sobre os processos educativos inerentes à proposta oficial da educação quilombola e a forma por ela assumida em diferentes contextos, questiona as categorias que efetivamente se constroem em conjunto com a política e com a cultura de diferentes grupos, posto que, mesmo sendo quilombolas, são eles diversos e constroem a vida em contextos também diversos. O debate considera o conjunto das relações vividas por duas comunidades quilombolas, uma no estado de São Paulo e outra no estado do Rio de Janeiro, apresentando-as como exemplos da luta por educação específica e diferenciada. Considerando a questão da etnicidade e da mediação, a autora procura evidenciar as experiências vividas que se revelam como aprendizagens em contextos de mudanças sociais e políticas que se fazem necessárias no campo da luta pela terra e por direitos específicos.

Seguindo nessa mesma perspectiva da luta por uma educação diferenciada e por justiça social, no artigo intitulado “**A pedagogia de Valdeci: lutas e papel sociopolítico de uma professora quilombola no Sertão de Pernambuco**”, M^a Rosiclaudia dos Santos Ferreira e Whodson Silva nos apresentam a trajetória sociopolítica de Valdeci Ana dos Santos Nascimento; mulher, professora e liderança do Quilombo Poço dos Cavalos em Itacuruba, Sertão de Pernambuco. Neste artigo, os autores procuram demonstrar a partir da trajetória de luta de Valdeci, a importância do processo de organização social e política do grupo, enquanto ferramenta pedagógica na luta por direitos específicos e diferenciados para a comunidade. Segundo os autores a professora Valdeci foi capaz de afrontar um histórico de discriminações sociais e raciais e estabelecer a sua própria pedagogia, que tem a educação como uma estratégia de subversão da ordem social vigente.

Tal pedagogia, segundo os autores, consiste em um processo de valorização de si mesmo e na compreensão da realidade sociopolítica como ponto de partida para educar, refletindo assim uma forma de ser, viver e trabalhar em comunidade, onde a coletividade é entendida como uma ação humana emancipadora.

Em **“Práticas letradas das mulheres estudantes de Miguel Velho: saberes diários”**, Zislene Santos Bahia e Lícia Maria Lima Barbosa procuram demonstrar a partir da história de quatro mulheres, diferentes formas de aprendizagem e processos de letramentos. Tomando como base sua própria experiência como professora e se utilizando das ferramentas teórico-metodológicas da Antropologia, as autoras conseguem demonstrar as diferentes estratégias desse conjunto de mulheres nos processos de letramento. Em conclusão, ressaltam que as mulheres do Miguel Velho se envolvem em diversos eventos de letramento fora da escola nos quais se utilizam de suas capacidades e conhecimentos de mundo, e mesmo sendo vistas como “iletradas” são mulheres ativas, independentes, guerreiras que apesar dos rótulos, conduzem as suas vidas com destreza e sabedoria.

No artigo **“Alunes trans e professores cis: etnografia, diferença e diversidade no escopo da educação popular”**, Alef de Oliveira Lima nos coloca diante de uma importante reflexão sobre a cisgeneridade como uma categoria de gênero que possibilita certas experiências sociais, mas que inviabiliza outras. Nesse sentido, o autor procura refletir sobre a vivência da docência de professores e professoras cisgênero, dentro de um Coletivo político de Educação Popular centrada em alunes Trans, localizado na cidade de Porto Alegre/RS. Ancorado em uma abordagem etnográfica, realiza observação participante no interior do Coletivo. O contato entre pessoas cis e trans evidencia que há uma naturalização da posição cis que é necessário desconstruir na prática pedagógica.

“A Interculturalidade nas opiniões de professores de uma escola indígena de Roraima” é o título do artigo de Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento e Marion Teodósio Quadros no qual refletem sobre a pluralidade do conceito de interculturalidade que comporta as reflexões dos pesquisadores latino americanos e as opiniões de professores de uma escola indígena. A reflexão sobre os diversos conceitos apresentados pelos professores e professora, indígenas e não indígenas, evidencia que enquanto, os/a não indígenas se referem a diversos aspectos da convivência entre grupos indígenas da comunidade e a sociedade envolvente, estabelecendo como campo de atuação somente as disciplinas, ou ampliando para os encontros entre os grupos diferentes, expressam modos de relacionar o conhecimento ocidental supostamente universal e o conhecimento tradicional local, no qual as relações de poder são invisibilizadas na maioria das situações. Somente o professor indígena contemplou as diferenças de poder e a valorização da interculturalidade como ferramenta de reconhecimento do mundo indígena.

Em **“Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana”**, Celestina Tibúrcio e Violeta Jimenez nos apresentam uma importante reflexão sobre as reformas educativas no contexto mexicano, bem como sobre o lugar destinado a interculturalidade em cada uma destas. As autoras nos apresentam um histórico das mudanças educativas promovidas pelo governo mexicano nas últimas décadas para demonstrar como a interculturalidade foi sendo vista e empregada dentro de cada uma desta. Contudo, o foco central deste artigo é demonstrar como a interculturalidade aparece na mais nova reforma educativa promovida pelo atual governo do México, esta, denominada “Nova Escola Mexicana” (NEM) que, baseada no humanismo social, busca impactar os espaços educacionais e renovar práticas. Diante dessa nova proposta, refletem sobre quais concepções possuem os professores da educação básica sobre o tema interculturalidade dentro desse “novo” modelo educativo.

Os resultados apontam que conceitualizar e trabalhar didaticamente sobre diversidade, a partir de uma abordagem intercultural, ainda requer transcender uma perspectiva relacional ou funcional para chegar a uma visão crítica que dialogue com os princípios da Nova Escola Mexicana.

Seguindo com a reflexão sobre interculturalidade e educação intercultural; a entrevista **“Pesquisa em Antropologia da Educação, diálogo de saberes e interculturalidade”**, que nos concedeu o Dr. Gunther Dietz em conjunto com a Dra. Laura Selene Mateos Cortés, nos aporta excelentes contribuições sobre o tema da diversidade e educação intercultural. Nesta conversa, os autores nos falam de suas trajetórias enquanto pesquisadores bem como das razões pelas quais elegeram a diversidade em contextos educativos como campo de estudo. Além disso, nos apresentam uma importante análise da constituição do campo da Antropologia da educação no México, destacando as especificidades desta e suas contribuições para outros países da América Latina. Por fim, abordam a temática da interculturalidade e educação intercultural e enfatizam a importância dessa proposta educativa como possibilidade de uma educação que respeite, valorize e promova a diversidade.

Finalizando esse número, Lorrán Lima nos apresenta uma resenha do livro **“Sobre o autoritarismo brasileiro”** da antropóloga e historiadora, Lilia Moritz Schwarcz. O livro foi publicado recentemente e se apresenta como uma coletânea de debates estruturados em diferentes capítulos, proporcionando o conhecimento sobre o passado e a atual conjuntura social e política do Brasil. Mesmos que os capítulos se estruturam com temas distintos, tratam de forma bastante pedagógica assuntos que são essenciais para compreensão de inúmeros debates que perpassam a política brasileira.

Neste número, inauguramos uma nova seção na revista, que está destinada à publicação de memorial acadêmico de professores que passaram pelo processo de progressão funcional para professor titular. Assim, temos a honra de inaugurar esse espaço publicando o memorial do Prof. Dr. Fabiano Gontijo. Este foi apresentado e defendido publicamente no dia 4 de dezembro de 2019, na Universidade Federal do Pará (UFPA). O memorial apresenta as principais atividades de pesquisa, extensão e docência desenvolvidas pelo autor, ao longo das últimas três décadas, com ênfase especial para a atuação junto às Universidades Federais do Piauí e do Pará.

Por tudo o apresentado, acreditamos que esse número da Revista EntreRios, traz contribuições importantíssimas para o debate antropológico e educacional. Desejamos uma boa leitura a todos e todas.

Teresina-PI, Aldeia e Recife-PE, setembro de 2020

Antropologia e educação quilombola: etnicidade e mediação

Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão¹
Antropóloga e Profa. Titular

neusagusmao@uol.com.br

Resumo: *O presente texto pretende fazer uma leitura da educação quilombola, tal como se apresenta em pesquisas contemporâneas com a finalidade de refletir os processos educativos inerentes à proposta oficial da educação quilombola e a forma assumida por ela em diferentes contextos. Busca-se assim, pensar quais as categorias que efetivamente se constroem em conjunto com a política e com a cultura de diferentes grupos, posto que, mesmo sendo quilombolas, são eles diversos e constroem a vida em contextos também diversos. O debate considera o conjunto das relações vividas por duas comunidades quilombolas, uma no estado de São Paulo e outra no estado do Rio de Janeiro, a título de exemplos da luta por educação específica e diferenciada, ou seja, a luta por uma educação quilombola. Pretende-se considerar em tais contextos, a questão da etnicidade e da mediação para evidenciar as experiências vividas que se revelam como aprendizagens em contextos de mudanças sociais e políticas que se fazem necessárias no campo da luta pela terra e por direitos específicos.*

Palavras-chaves: Antropologia; etnicidade; mediação; educação quilombola.

Abstract: *The present text intends to make an analysis of quilombola education, as it is presented in contemporary research with the purpose of reflecting the educational processes inherent to the official proposal of quilombola education and the form taken by it in different contexts. Thus, we seek to think about which categories are effectively built together with the politics and culture of different groups, since, even though they are quilombolas, they are a diverse group and life in different contexts. The debate considers the set of relationships experienced by two quilombola communities, one in the state of São Paulo and the other in the state of Rio de Janeiro, as examples of the struggle for specific and differentiated education, that is, the struggle for quilombola education. It is intended to consider in such contexts the issue of ethnicity and mediation in order to highlight the life experiences that are revealed as learning in contexts of social and political changes that are necessary in the struggle for land and for specific rights.*

Keywords: Anthropology; ethnicity; mediation; quilombola education.

¹ Antropóloga e professora titular (aposentada) do DECISE – Departamento de Ciências Sociais na Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – FE/UNICAMP e da Pós-Graduação - Doutorado em Ciências Sociais (Antropologia) do IFCH/UNICAMP.

Introdução

O contexto educativo das populações negras, indígenas e outras marcadas por diferenças de origem, língua, cultura, etc., exige que se pense em processos de etnicidade e de mediação, de modo a discutir categorias e processos constitutivos do tecido social que envolvem a educação dos chamados “outros”, numa sociedade hierarquizada e estratificada como a brasileira.

Nesse contexto, cabe como pressuposto, pensar que etnicidade e mediação, além de serem processos inerentes à vida social, são também, categorias próprias do campo científico, cuja natureza é a de fornecer instrumental para decodificar e explicar determinadas realidades contemporâneas². Contudo, as categorias são datadas e determinadas por campos teóricos, eles próprios flexíveis e datados, de modo que teorias e categorias, tanto podem propiciar reflexos no meio social, científico e político, como podem deles serem imanadas.

Como afirmo em outro texto (GUSMÃO, 2020a) ainda inédito, as categorias podem ser compreendidas numa rede de interdependência de sentidos conforme os sujeitos em presença e os interesses colocados em contexto. Nesse movimento, configuram-se novas formas interpretativas e identitárias dos próprios grupos na luta para serem reconhecidos em suas especificidades e na natureza da cultura que os particulariza. Será essa relação dos movimentos quilombolas por educação e as formas de atuação do Estado via políticas públicas específicas, o contexto fundamental de concretização dos processos de etnicidade e mediação.

Como afirma Valle (2015), etnicidade e mediação se fazem como política e cultura na medida em que colocam:

mundos sociais [...] em interação através de agentes e atores variados, cuja heterogeneidade sugere que a negociação de significados e sentidos seria uma questão central para se entender as práticas e processos de mediação que se desenrolam em sua dupla face, seja societária como cultural (p.37).

A partir da contribuição de Valle, este texto pretende fazer uma leitura da educação quilombola, tal como se apresenta em pesquisas contemporâneas com a finalidade de refletir os processos educativos inerentes à proposta oficial da educação quilombola e a forma assumida por ela em diferentes contextos. Busca-se assim, pensar quais as categorias que efetivamente se constroem em conjunto com a política e com a cultura de diferentes grupos, posto que, mesmo sendo quilombolas, são eles diversos e constroem a vida em contextos também diversos.

É importante que se diga, que os contextos a serem apresentados, constituem realidades emergentes após as conquistas da Carta Magna da nação brasileira, de 1988, que garantiu direitos específicos para populações negras, indígenas e tradicionais. A Constituição de 1988 é o marco, no qual, se

expressam mudanças históricas importantes na configuração das relações dessas populações com o Estado brasileiro, nos modelos intelectuais de compreensão da participação das mesmas na sociedade brasileira e nas organizações políticas dessas populações no quadro das instituições nacionais (BEZERRA, 2015, p. 8).

Segundo o autor,

A mobilização dos direitos constitucionais relativos às populações culturalmente distintas está associada a processos complexos que envolvem, frequentemente, as próprias populações reconhecidas como sujeitos destes direitos, os representantes de diferentes órgãos estatais, organizações civis, universitárias, partidárias, religiosas e agências multilaterais. Ao se observar com atenção esses processos [...], constata-se que eles implicam em diferentes práticas de mediação social (BEZERRA, 2015, p.8/9).

2 A ideia de mediação se constituiu no campo dos estudos agrários e se redefiniu nos anos de 1950 e 1960 com base em pesquisas etnográficas, estudos sociológicos e ciência política, conforme Bezerra (2015) e, aqui se apresenta em acordo com Valle (2015), como explicitamos mais à frente.

O que aqui se pergunta é: como tais processos ocorrem? O que revelam em termos de etnicidade e mediação? Finalmente, pretende-se demonstrar alguns pontos de interação entre antropologia e educação quilombola, com a finalidade de refletir a respeito da questão da diversidade social e cultural presente em processos educativos escolarizados ou não.

Para tratar as mediações em contextos de educação quilombola é preciso ter em mente as limitações de um artigo e do próprio tema. Assim, opta-se aqui por um recorte no jogo complexo das práticas de mediação, para que seja possível traçar um panorama, mesmo que parcial, dos contextos em que as mediações ocorrem. Para tanto, busca-se evidenciar alguns elementos que se apresentam no conjunto das relações vividas por duas comunidades quilombolas, uma no estado de São Paulo e, outra no estado do Rio de Janeiro, a título de exemplos da luta por educação específica e diferenciada, ou seja, a luta por uma educação quilombola. Pretende-se considerar em tais contextos, a questão da etnicidade e da mediação para evidenciar as experiências vividas que se revelam como aprendizagens em contextos de mudanças sociais e políticas que se fazem necessárias no campo da luta.

A proposta será desenvolvida segundo alguns parâmetros, quais sejam: o modo de incorporação dos dois grupos quilombolas à esfera do Estado; as formas de assimilação e/ou de resistência e luta; o encontro ou desencontro das perspectivas culturais presentes no processo; as condições de emergência de sujeitos mediadores; os elementos presentes no jogo das mediações, entre estes a etnicidade e as formas de organização coletivas, bem como, os resultados efetivos das ações praticadas no interior dos grupos considerados.

Quilombo Brotas: Itatiba/SP³

O Quilombo Brotas, situado no município de Itatiba/SP, é formado por 170 pessoas⁴, parentes e descendentes dos primeiros moradores: Emília, Isaac e sua filha Amélia. Seus descendentes contam que Emília e Isaac, após a alforria, em fins de 1880, compraram as terras onde moram para garantir liberdade e autonomia a todos os que viriam, e isso mobiliza o grupo até os dias atuais, dando sentido à terra comum e à vida entre parentes.

A memória da compra da terra, do trabalho árduo dos ancestrais e da intencionalidade de resistência a uma sociedade desigual e discriminatória foi colocada no cenário de lutas dos quilombolas a partir dos anos 2000, diante das investidas dos setores imobiliários e desenvolvimentistas municipais que ameaçavam a permanência das famílias nas terras.

A organização do grupo em defesa da terra, se dá nos anos de 2000, momento em qual passam a designarem-se como quilombolas. Antes da luta, eram eles, os negros do Sítio das Brotas ou Sítio da Tia Lula. Nessa época, suas terras distavam do meio urbano, situado a pouco menos de uma hora de distância. Eram assim, os negros de um sítio que mediante a luta institucional, jurídica e política iniciada em 2000, transformam sua realidade e passam a se identificar como quilombolas. O resultado dessas lutas será o reconhecimento do grupo como remanescente de quilombo⁵, em 2004 e, de sua gente, oficialmente como quilombolas. Quem se fazia presente nessas lutas? Como o grupo organizou-se diante das ameaças dos grupos de fora por sua terra?

3 O Quilombo de Brotas foi estudado por Marcia Lúcia Anacleto de Souza em dois momentos: no mestrado em 2009 e no doutorado em 2015, ambos sob minha orientação, junto a Pós-Graduação da FE/UNICAMP.

4 Dados de 2013. Parte do que é aqui descrito encontra-se publicado na Revista Contemporânea de Educação (GUSMÃO; SOUZA, 2018), e na dissertação de mestrado de Souza (2009).

5 Reconhecimento com base no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal de 1988, que afirma: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes os títulos definitivos”.

O campo político e identitário do grupo na relação com a sociedade envolvente, irá caracterizar o grupo e suas terras como pertencentes a um quilombo urbano. Nesse contexto, e pela própria urbanidade à suas portas, evidencia-se a complexidade das identidades que informa quem se é, enquanto quilombola e negro e, quem é o *outro*, de fora, que discrimina e exclui. Neste sentido, ser quilombola é viver entre a afirmação e a negação, de acordo com os sujeitos da relação: os que valorizam o Quilombo como lugar de luta e parte da história de resistência e tradição negra; os que negam o território e consideram seus sujeitos como invisíveis, seja pelo avanço imobiliário que não respeita os limites do grupo; seja no caso da escola, que os vê como sujos e repulsivos, pobres e alvo de subjugação.

No processo de luta e no cotidiano das relações internas e externas ao grupo, dois espaços educacionais se revelam: um no cotidiano do grupo, nas brincadeiras das crianças, na vivência com os adultos e suas práticas no interior do quilombo e, outro na escola fora do quilombo. Escola municipal que recebe as crianças quilombolas e, também, crianças da redondeza urbana. Nesse sentido, a escola oficial se faz instituição do sistema educacional vigente, comum a todos e, que se organiza conforme a legislação vigente, a LDB. Portanto, a realidade do quilombo Brotas, ensejou a organização do grupo na luta pela terra, mas não conta ainda com uma educação quilombola regida pela Lei 10. 639 e seus derivados legais⁶. Como, portanto, o Quilombo Brotas, expressa essa problemática na luta pela terra e na educação?

As práticas cotidianas locais possibilitam conhecer todos os sujeitos que ali vivem, a sociedade que os circunda e os afeta direta e indiretamente. Nesse sentido, a cultura do grupo é apreendida, significada e reelaborada no cotidiano, por meio de múltiplas relações e em diferentes espaços, permitindo construir o entendimento dos modos como os sujeitos educam e são educados ao pertencimento étnico-racial, nas formas de ocupar os espaços na vivência de um momento histórico específico: a luta pela terra quilombola.

Ao se organizarem em torno do movimento social de luta pela terra, o quilombo de Brotas realiza um processo educativo de caráter mais geral que a educação escolar e que abrange a todos, crianças, jovens, adultos e velhos. Ou seja, como diz Souza (2009), trata-se de uma

educação, que abrange “situações sociais de aprender-ensinar-aprender” (BRANDÃO, 1984, p. 14), em que o saber é transmitido e apreendido “pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende” (Ibid, p. 18), sem intencionalidade explícita, mas durante o próprio fazer e viver. Assim, estamos falando da educação que ocorre em diferentes espaços sociais, e não na educação escolar (p. 115).

Ainda segundo Souza (2009),

no processo organizativo dos movimentos sociais participam vários agentes, como assessorias técnicas, políticas, religiosas, os quais atuam junto aos grupos, possibilitando que eles agreguem informações sobre seus direitos, a forma de garanti-los e o funcionamento dos órgãos responsáveis por executá-los. Nesta organização política, os grupos também identificam os interesses opostos ao movimento, partindo então para a elaboração de estratégias de formulação de demandas e ações (p. 116).

⁶ Refiro-me a Lei 11 645 que alterou a Lei 10 639/2003 incorporando ao ensino da história africana e afro-brasileira, a história e cultura indígena.

Com isso, pode-se afirmar que agentes mediadores da relação do grupo com o Estado por seus direitos, atuam num contexto político em que ensino e aprendizagem envolvem diferentes sujeitos, dentre os quais, funcionários de órgãos oficiais como o Instituto de Terra do Estado de São Paulo – ITESP -, organizações governamentais tais como órgãos públicos municipais, estaduais e federais, outras organizações não governamentais, como a ONG Pró- Cidadania, etc. Assim, o processo vivido implica na dimensão da cultura política do grupo que se organiza mediante agentes internos e externos que modulam o movimento social de luta pela terra.

Nesse contexto em que, não apenas aprendem o que até então não conheciam, mas aprendem, também, com outros processos, formas de interpretar o passado grupal de compra da terra pelos antepassados como garantia de seus direitos e, com os quais buscam compreender o presente da luta e as perspectivas do futuro. É assim, que a memória dos mais antigos, da compra da terra e dos laços de parentesco confirmam o lugar e dizem deles, daquilo que são enquanto negros, parentes e herdeiros de Isaac e Amélia. Criam também, a Associação Cultural Quilombo Brotas, que será a interlocutora legal na elaboração do Relatório Técnico-Científico – RTC, e com as demandas dos órgãos públicos, mas não só. Na medida em que a Associação interage no interior do movimento negro quilombola, passa o mesmo a se relacionar com outras comunidades negras e suas lutas num intenso aprendizado enquanto grupo étnico em busca de reconhecimento como grupos portadores de uma cultura negra e específica.

Na aprendizagem do que é ser quilombola, não só grupos negros se fazem presente, mas, como diz Souza

a identidade quilombola também se constrói em meio às múltiplas identidades de seus moradores, na relação com outros sujeitos, negros e brancos, que os vêem como negros de um Sítio comprado por ex-escravizados e onde, durante cinquenta anos, houve também rituais de matriz africana. São identidades construídas em diferentes espaços de relações sociais dos moradores do Quilombo, tais como: o trabalho, a escola, a igreja, os centros de saúde e a prefeitura. Nesses espaços, os Outros têm informado aos moradores do Quilombo quem são, demarcando a diferença entre os grupos. Através dessas relações os moradores do Quilombo também constroem sua identidade, marcada pela discriminação, a ameaça de perda da moradia e a dificuldade no acesso a políticas sociais de melhoria da qualidade de vida (SOUZA, 2009, p. 136).

O racismo e o preconceito existentes na sociedade como um todo, são evidenciados nas diversas relações do grupo negro de Brotas com o espaço urbano e com seu entorno. A título de exemplo de formas discriminatórias e de negação dos negros na teia de relações vividas, está a realidade da escola do Município, onde estudam suas crianças e jovens. Será no espaço formal de ensino do campo educacional que as formas de negação das identidades quilombolas operam negando o pertencimento a uma condição étnica e cultural marcada por especificidade histórica. Assim, se são os processos informais de aprendizagem no cotidiano grupal os responsáveis pela emergência étnica no interior da luta pelo território que envolve agentes internos e externos, diz Souza (2009), qual, então, a atuação da escola diante da diversidade étnica e cultural dos moradores do quilombo?

A autora diz que a afirmação e o reconhecimento da identidade quilombola, em 2004, revelou com intensidade, situações em que as crianças e adolescentes do Quilombo, sofreram discriminação na escola. Antes do reconhecimento como quilombo, de acordo com relatos dos estudantes acontecia que:

Na escola era muito preconceito! Nossa, a turma vivia tirando sarro de nós que agente que morava aqui dentro. Aí era muito xingamento. Xingava a gente de negrinha, falava que a gente morava na senzala, sabe. Falava um monte, falava muito, falava um monte e xingamento mais feio. Que a gente era pano de velório. Falava um monte de coisas (SOUZA, 2009, p.156).

Nesse sentido, a escola reproduzia os valores e os preconceitos vigentes na sociedade como forma de discriminar e evidenciar a posição dos chamados “outros” na escala social. Situação essa, reflexo das relações de poder numa sociedade monocultural, branca, cristã e capitalista que, segundo Souza (2009), não reconhece a diversidade cultural e opera no sentido de reproduzir a hierarquização social, com “discursos que seguem na contramão da luta das populações quilombolas” (SOUZA, 2009, p.153).

Com o reconhecimento como quilombo e a sua gente como quilombola, organizados na defesa dos moradores, por meio de uma Associação, será esta a intervir nos episódios de discriminação na escola e, que agora, em menor intensidade ainda acontecem. A forma de agir da comunidade do quilombo é o de se fazer presente no espaço escolar contando sua história, falando de sua cultura. É assim, que algumas mudanças ocorrem na relação do grupo com a escola e desta para com o grupo. Como diz uma depoente à Souza, o reconhecimento trouxe prestígio à comunidade e agora, a pressão diminuiu, mas por vezes, de modo negativo, diz-se que as crianças são “quilombada”. Contudo, desde o reconhecimento da realidade do grupo como quilombo, a forma de se ver das próprias crianças tem se constituído em um empoderamento aprendido na cotidianidade do grupo, na luta pela terra, por sua cultura e por uma história própria e singular. Desse modo, crianças e jovens afirmam suas identidades e pertencimento ao universo negro e ao quilombo, mesmo quando negadas e discriminadas no ambiente escolar.

Tudo isso reflete as dificuldades das comunidades quilombolas que não possuem a escola dentro de seus territórios, mas, a pergunta que fica desse caso exemplar é: a existência da escola nos moldes da sociedade inclusiva no território quilombola constituiria uma realidade diferente? Uma realidade em que a diversidade social e cultural de cada grupo quilombola seja efetivamente considerada? Que a especificidade da história negra e afro-brasileira se façam presentes nos conteúdos formais a serem ensinados?

O Quilombo do Campinho da Independência, em Paraty, no estado do Rio de Janeiro, conta com uma escola no interior do grupo. Escola que é anterior ao processo de luta pela terra, e que foi resultado da ação do grupo negro em sua localidade, contudo, passou a integrar o sistema educacional público do município de Paraty. O que isso significou e significa na história e trajetória do grupo negro de Campinho que tem a escola nas terras do grupo?

Quilombo Campinho da Independência: Paraty/RJ⁷

Campinho da Independência faz parte do município de Paraty localizado ao sul do estado do Rio de Janeiro e, já nos anos de 1970, estava organizado internamente em torno da luta pela terra. Uma luta cheia de percalços em função do fato de não disporem de documentação que evidenciassem serem eles, legítimos donos da terra. Diante das dificuldades impostas pelo sistema legal vigente, naquele momento, o grupo e sua gente encontravam-se desprovidos de recursos necessários à luta. Nesse processo, vivenciavam então idas e vindas, em meio as ameaças de pretensos proprietários de sua terra e receios de violências reais e simbólicas, desde a presença de jagunços armados, queima de suas roças, bem como, a presença de pessoas que diziam estarem ali posto que alguém deste ou daquele grupo, fazendeiros conhecidos da região e com terras limítrofes as terras do grupo, eram os donos dessas terras e, eram eles que tinham “permitido” que ali, o povo de Campinho, estivesse.

Tantas ameaças reais ou não, os fragilizava como grupo e os percalços legais estabelecidos desde fora, colocavam o grupo negro de Campinho, diante dos poderes constituídos, dos quais desconheciam sua natureza e princípios baseados em documentação e procedimentos legais baseados na escrita, a qual, em maioria, desconheciam.

⁷ O Quilombo de Campinho foi estudado por mim no mestrado em 1979 e no doutorado em 1990, este publicado pela Fundação Palmares (GUSMÃO, 1995).

A história da comunidade, centrada na oralidade e na comunicação dos mais velhos com as gerações mais novas, se fazia em meio a fragmentos de memória que diziam de ali estarem, desde muito tempo.

Um tempo em que, a memória falava de três escravas de uma Casa Grande – Vovó Antonica, sua irmã, Tia Marcelina e Vovó Luiza – três mulheres primas entre si e fundadoras do grupo negro de Campinho, em terras doadas pelos donos de antiga fazenda – “assim de boca, porque naquele tempo, não tinha papel” – e, quando a decadência econômica da região paratyense e os movimentos pró-abolição colocavam terras e escravizados como de pouco valor. A memória dos mais velhos registra que, o que restava, eram mesmo, as terras e eles, já que “*aqui só ficou mesmo a gente e Deus, perdidos entre as montanhas*”

O que é possível dizer é que, a luta pela terra entre os anos de 1970/1980, atraiu para o grupo a atenção de diferentes agentes externos, tais como a Igreja Católica via pastorais e a organização como CEB – Comunidade Eclesial de Base, a qual o grupo primeiramente se organiza, via Pastoral da Terra. Em concomitância, a liderança interna do grupo se faz agente ativo junto ao Sindicato Rural de Paraty e atua nas lutas do meio rural do município, aprendendo a política e trazendo novos saberes para a organização dos negros de Campinho. Os novos saberes também contam com a troca no campo jurídico com advogados da Instituto de Apoio Jurídico Popular – AJUP – que atuavam nas questões da luta pela terra, e, é assim, que compreendem as dificuldades da luta jurídica a que estavam envolvidos já desde muito, com base na legislação vigente. No processo, agentes partidários locais, também passam a dialogar com o meio rural e, será a partir dos negros de Campinho e de sua liderança que, com a possibilidade do multipartidarismo de 1982, o Partido dos Trabalhadores – o PT – se faz presente no contexto político local e regional. A partir dos anos de 1990, a luta se fortalece com a presença do Movimento Negro que traz uma visão mais positiva da condição negra do grupo, que sempre sofreu processos de negação e discriminação por serem negros e, também, camponeses vistos como “caipiras” e pobres.

Portanto, a história grupal foi tecida com a colaboração de diferentes agentes internos e externos ao grupo, suas lideranças e, tudo isso configurou um movimento social intenso e complexo que envolveu diferentes grupos na história da luta pela terra. Serão esses agentes mediadores, os interlocutores para com o grupo e, deles para com o Estado, de modo a subsidiar o reconhecimento do grupo negros de Campinho, como quilombolas e, a sua terra como terra pertencente a um quilombo. Uma terra território, imantada pela história grupal, pela descendência das três mulheres que configuram uma realidade baseada no estreito parentesco e na cor negra de sua gente. O intenso parentesco organiza as relações de convívio, de troca, de direito sobre a terra e do que é produzido. Assim, o que se tem é uma comunidade negra rural, que vive a dupla dimensão de ser camponesa e negra, tendo por central nesse contexto, a terra, compreendida como *Terra de Pretos* ou seja, um

espaço físico e social marcado por formas de organização próprias, investido de uma história particular e ideologizada, um território. (...) Ao mesmo tempo é terra camponesa, que a sociedade tende a incorporar como mercadoria (GUSMÃO, 1995, p. 16).

Pode-se afirmar então, que no processo de luta pela terra, a memória ancestral dá forma a uma memória identitária; aciona a valorização da condição da negritude e, já nos anos de 1990, os conduz a uma nova etapa da luta pela terra, por meio do Art. 68, das Disposições Transitórias, aprovada pela Constituição de 1988.

Como tenho dito em outros escritos (GUSMÃO, 1995; 2016a) nesse contexto, a partir do dispositivo legal e da própria luta, Campinho da Independência se posiciona diante das pressões sobre suas terras, sua gente, redescobre e ressignifica sua diferença a partir da cor e do parentesco, assumindo suas experiências mais remotas.

Na luta, reconstrói sua memória de pertença ao lugar e assume a condição negra de sua gente. Assume que sua terra, não é uma terra qualquer, mas uma terra de negros e como tal, um território singular e próprio. Uma terra imantada pela história e memória das três mulheres da origem, das quais, ainda hoje, todos, em alguma medida, descendem.

Dez anos após a Constituição ser promulgada, ou seja, em 1998, Campinho da Independência encontrou um caminho aberto para a conquista de sua terra. As motivações políticas de reeleição de Fernando Henrique Cardoso com vistas ao apoio da população negra brasileira e, concomitante, devido a pressões do Movimento Negro abre-se a possibilidade do reconhecimento de algumas comunidades negras, dentre elas, a Comunidade de Campinho da Independência. Mais uma vez, interesses externos e agentes externos colocam em movimento a intermediação e a mediação desse grupo perante o Estado, que agora acena de modo positivo para suas reivindicações. Não importando os jogos de interesses outros desse momento político, será esse o momento de conquista definitiva das terras pelo povo de Campinho, não mais pela luta inglória via usucapião como no passado, mas pelo direito insurgente representado pelo Art.68 das ADCT.

O Laudo Territorial⁸ realizado entre fins de 1997 e janeiro de 1998, garantiu os trâmites legais, políticos e burocráticos pelos quais Campinho da Independência foi reconhecida como comunidade remanescente de quilombo pelo Decreto Estadual 25.210 (10/03/1999) e publicado pelo Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro em 11 de março do mesmo ano.

É assim que,

Os descendentes das três mulheres, nos dias de hoje [1990], configuram de sete a oito gerações compostas por filhos, netos, bisnetos, trinnetos, tetranetos e são todos herdeiros da terra e de tudo que nela existe. O direito se garante por meio de um sistema de parentesco real e simbólico que os une e define o lugar que se ocupa no interior desse grupo negro e rural. Pelas regras do parentesco sabe-se quem se é e qual a sua história. O ponto focal de vida e existência pessoal e coletiva é a terra, pois é ela que torna compreensível a trama da vida vivida no passado e no presente das relações do grupo entre si e com o lugar (GUSMÃO, 2016a, p. 366).

O contexto que aqui se descreve de modo parcial, foi o pano de fundo de muitas outras ações coletivas do grupo negro de Campinho, posto que muito antes do reconhecimento e da posterior titulação das terras, outras tentativas de organização do grupo para se fazer representar na luta pela terra, já tinham acontecido. A organização em torno de uma Comunidade Eclesial de Base, uma CEB e como membro da Comissão Pastoral da Terra, ainda nos anos de 1975 em diante, lança as bases do que será a Associação de Moradores de Campinho, a AMOC. Tal organização precede a organização que obedece aos dispositivos do Art. 68 da ADCT, qual seja uma associação local que responda como pessoa jurídica e coletiva pela terra comum. Assim, a partir da segunda metade dos anos de 1990, a comunidade negra responde por si diante da sociedade inclusiva como Associação dos Moradores do Quilombo do Campinho – a AMOQC. Nesse processo, também cabe ressaltar que nos anos de 1990 o fortalecimento da comunidade em termos da coletividade contou com

o movimento negro de natureza urbana, nos anos de 1990, que ao se voltar para a luta negra no campo, alavancou o processo de constituição da associação local e de formação política dos mais jovens. Ao motivar e arregimentar jovens do universo rural, o movimento negro fortalece as possibilidades de (re)organização dos grupos e localidades de historicidade própria, como o caso de Campinho da Independência (GUSMÃO, 2016a, p. 368).

8 Elaborado por mim, a pedido da Fundação Cultural Palmares, quando ainda era incipiente a compreensão em torno de laudos dessa natureza e de sua condição de instrumento jurídico e político na questão de terras dos quilombos.

É nesse sentido, que em 1995, os jovens negros de Campinho criam o QCI – Quilombo Contemporâneo de Campinho da Independência, já envolvidos pelas determinações do Art.68 e, posteriormente, a Associação de Moradores de Campinho – AMOC – que é anterior a esse momento, se transforma em Associação de Moradores do Quilombo do Campinho – AMOQC, para fins de atendimento das exigências jurídicas e legais posta em andamento pela Constituição. O processo fortalece novas lideranças que irão modelar ações internas e externas, com marcas do movimento negro e que lhes dá visibilidade para além do próprio grupo.

No texto de 2016a, afirmo que Campinho da Independência, desde 2007, integra o Fórum de Comunidades Tradicionais Quilombolas, Indígenas e Caiçaras⁹ que atua em defesa dos interesses e direitos dessas comunidades em busca de sua auto-sustentabilidade. O novo momento considera, sobretudo, os mais jovens e dentre as muitas atividades de que participam em prol do desenvolvimento local, está agora, a luta comum com outras comunidades negras rurais e a atuação em órgãos estaduais e nacionais de luta negra. Isso só foi possível, dado a visibilidade alcançada pelo reconhecimento como quilombo e pela cooperação política com grupos do movimento negro carioca, partidos políticos e agências civis de desenvolvimento, ONGs, que passaram a atuar no sentido de criar nova realidade. Esse movimento, bem complexo em suas posturas e interesses, conta sempre com processos de intermediação e de mediação, que dinamiza o campo político e as relações entre grupos e com o Estado-nação.

Em razão da conquista da terra de Campinho pelo Art.68 e pelo reconhecimento como quilombo, o grupo negro pode atualmente, concorrer a editais públicos com projetos que visam o bem estar da coletividade, e dentre estes, situa-se a demanda por uma educação quilombola.

Contudo, antes desse tipo de demanda, no passado do grupo, o acesso a escolas do pólo urbano de Paraty ou a escolas rurais eram extremamente difíceis, os mais velhos ensinavam aos mais novos a ler e escrever dentro do ambiente doméstico. Mais tarde, duas salas – pau-a-pique – construídas em mutirão pelo povo do Campinho, se fizeram classes de anos iniciais de escolaridade integradas ao sistema municipal de educação. Como escola rural e negra, as dificuldades de se contar com professores oriundos do centro urbano eram significativas, de modo que quase sempre a escola ficava sem professores. Por outro lado, além da pouca vontade de assumir a escola “pois ali só tem negro”, quando ocorria de o professor morar com as famílias locais, nem por isso, a discriminação se fazia menor (GUSMÃO, 1995). Fatos esses, que prejudicavam o ensino e a aprendizagem das crianças do lugar como demonstra a fala de uma professora moradora na comunidade nos idos de 1980, ao afirmar que, dado que são negras e pobres, essas crianças tinham poucas condições mentais e, assim, eram incapazes de aprender.

A escola maior e de tijolos, também construída em mutirão pela comunidade e com recursos próprios ainda nos anos de 1980, hoje, é de fácil acesso pela Rodovia BR-101, mas, mesmo assim, persistem as dificuldades em manter professores, embora seja uma escola municipal que recebe, também, crianças de localidades próximas. Atualmente, a escola conta com equipe escolar mais regular, sem, contudo, ter as dificuldades das relações no chão da escola, inteiramente resolvidas. A escola que é vista como um orgulho local, uma conquista do grupo negro, da comunidade, contudo, por ser uma escola inserida na ordem mais geral do sistema educacional, se organiza de modo a perpetuar um ensino de natureza ampla que não atende as especificidades da cultura negra e quilombola a despeito da existência de Leis como a lei 10 639/ 2003¹⁰ e outros dispositivos legais em torno de uma educação para a diversidade.

Por esta razão, entre 2005 e 2010, os jovens de Campinho da Independência, jovens lideranças negras, tornaram-se referência de um forte debate crítico da educação homogeneizante do sistema oficial, em detrimento de uma educação para a diversidade que viesse a reconhecer os parâmetros da cultura negra e quilombola.

9 O Fórum é parte da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, criada pelo Decreto 6040, de 7 de fevereiro de 2007.

10 Lei 10 639/2003 que foi modificada pela Lei 11.645/2008, alterando a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O primeiro passo do grupo com base nas leis vigentes para uma educação diferenciada, foi a de concorrer a um Ponto de Cultura¹¹ que, instalada no interior do grupo, recebeu o nome de Ponto de Cultura Manoel Martins em homenagem a um ascendente do grupo. Contudo, o inesperado acontece: as atividades do Ponto de Cultura entram em conflito com os ensinamentos da escola local.¹²

A questão é que as atividades desenvolvidas com crianças e jovens da localidade no Ponto de Cultura apresenta um rendimento significativo em termos de saberes, conhecimento e aprendizagem. Por sua vez, essas mesmas crianças e jovens em idade escolar que cobre da educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental existente na comunidade, são negativamente avaliados pela escola e tidos como de baixo rendimento. A contradição expõe uma problemática que envolve os saberes oficiais que constituem o currículo escolar e que não reconhece os saberes produzidos pela memória histórica do grupo, passada de pais para filhos nas diversas gerações, através da oralidade. Segundo Gusmão e Souza (2012), a escola tradicional

não reconhece outros saberes produzidos no cotidiano de grupos sociais diversos, um cotidiano no qual ocorrem processos educativos de várias ordens envolvendo sujeitos sociais determinados numa trama que compreende processos diversos e múltiplos, dentro e fora da escola, e que conformam o entendimento do mundo e de suas práticas (GUSMÃO; SOUZA, 2012, p. 225).

Diante do problema, a reação inicial do grupo é a de estabelecer um diálogo centrado na troca de experiências que permita dialogar, o universo cultural do grupo com os saberes instituídos pelo currículo escolar. A intencionalidade e a ação se fazem, buscando levar para dentro da escola a experiência e as atividades vivenciadas no Ponto de Cultura. Contudo, a escola e seu formato tradicional acabam por impor limites à proposta feitas pelos jovens dirigentes da AMOQC. É nesse momento que, a proposta aberta visando “somar” experiências se radicaliza: em vez de uma educação de diálogo, os jovens dirigentes propõem que a escola se transforme em uma “escola quilombola”, ou seja, da comunidade e para a comunidade negra. A proposta do grupo é a de pensar uma educação própria e diferenciada para as populações quilombolas, via uma pedagogia específica e local, sem negar a parceria com a escola, ou seja, através de uma pedagogia quilombola. O que seria uma pedagogia quilombola?

A proposta inicial da Associação de Moradores do Quilombo do Campinho – AMOQC – era (e é) a de “agregar ao currículo escolar elementos do cotidiano da criança, uma contextualização no ensino, incluindo sua perspectiva de luta”. (SANTANA et al, 2016, p.146)

Aparentemente simples, contudo, a proposta desperta uma reação adversa entre os professores e com os gestores da Secretaria Municipal de Educação de Paraty. Apesar do revés e, pode-se dizer, por causa dele, é que os jovens da AMOQC, levarão a frente um projeto pedagógico-político próprio que, transcendendo os limites comunitários, os colocará como pioneiros num projeto de interesse das populações diferenciadas e, em específico, das comunidades quilombolas da região e do país, através de uma pedagogia quilombola, ela própria diversa e plural. Assim, o debate em torno dessa proposta amplia-se para além dos grupos quilombolas, estabelecendo diálogo com grupos indígenas, assentados, caiçaras, enfim, uma educação alternativa para os chamados povos tradicionais. Fato que vem sendo regulamentado por diferentes leis e decretos, porém, que encontra muita resistência da parte do sistema educacional e, mais particularmente, de órgãos gestores locais e de agentes no chão da escola.

11 Ponto de Cultura são iniciativas culturais desenvolvidas pela sociedade civil potencializadas pelo Governo Federal, através do programa Mais Cultura, e em conjunto com o Governo Estadual. Fonte: www.pontodecultura.rj.gov.br – acesso em 19/07/12

12 A partir daqui, reproduzo com pequenas mudanças, parte de texto já publicado (GUSMÃO, 2016a).

O que os jovens quilombolas criticam são as atividades esporádicas ou pontuais ligadas a dias comemorativos presentes na atividade escolar, quando esta deveria ser pautada pela cultura negra cotidianamente vivida, a partir da realidade do grupo local e da historicidade do negro brasileiro de modo geral, pontuando fatos que se apresentam na vivência do sujeito negro dentro e fora da comunidade. Portanto, uma pedagogia que extrapola os limites da escola e adentra um universo mais amplo da realidade negra, tornando-se significativa e importante meio de inclusão e reconhecimento, através da cultura e da educação. Trata-se de uma pedagogia que assume o sentido amplo de educação, não restrita à escola, mas com ela.

Mais que isso, na relação com outras comunidades tradicionais da região, por meio do Fórum de Comunidades Tradicionais, coloca-se em movimento o contato com outras experiências similares e, é estabelecida forte ligação de diferentes grupos tradicionais paratyenses a partir da experiência da AMOQC. Assim, constrói-se um forte diálogo local, regional e que se expande para com outros grupos de diferentes regiões brasileiras. O processo é significativo para repensar a instituição escola tal como se apresenta no sistema educacional, exigindo com isso, outros e novos princípios que redefinem o papel da escola, como escola voltada para a diversidade social e cultural dos diferentes grupos. Como afirmam Maroun e Arruti, citados por Santana et al (2016, p.146) o que está em pauta é a alteridade dos grupos diante da escola e, esta como extensão das comunidades em seu entorno, ou seja,

a “escola quilombola” reivindicada por Campinho se pauta fundamentalmente no princípio da alteridade, considerando a escola uma extensão da comunidade, isto é, um projeto político pedagógico comunitário (MAROUN; ARRUTI, 2011, p.9).

Um projeto político pedagógico desse nível coloca em tela a possibilidade de existência de uma educação quilombola, já explícita em diversos mecanismos jurídicos e políticos de uma educação para a diversidade. A questão que permanece é: quanto dela – educação quilombola e escola quilombola – de fato se efetiva? Qual o significado de uma educação para a diversidade que respeite a realidade pluriétnica da sociedade brasileira?

As perguntas são muitas, as respostas estão sendo construídas em diferentes regiões da nação brasileira por meio de experiências próprias no campo educacional e enfrentam não só o desafio de suas realidades diversas, mas o desafio de ter que dialogar com um sistema educacional homogêneo pensado para a sociedade como único e comum para todos. Esse um debate em andamento que envolve as possibilidades de contribuição de dois campos: a Antropologia e a Educação, e que expõe os limites de uma ordem inclusiva com políticas públicas que não alcançam ainda serem políticas sociais por excelência.

Antropologia, Educação e Mediação: diálogos em construção

No presente século, as lutas dos chamados grupos minoritários por reconhecimento e direitos evidenciam o não isolamento desses grupos, sejam eles quilombolas, indígenas, pescadores, assentados, ou outros, pois integram o tecido da nação brasileira. São grupos que almejam ser visibilizados em termos de suas identidades, culturas e direitos, de modo a garantir um lugar de fala. Sobretudo, reforçam os processos de emergência de lideranças que transcendem as lutas locais e assumem ações coletivas diante do Estado-nação. A consolidação de direitos, a viabilidade política e econômica, tanto dos grupos negros no meio rural e urbano, como dos demais grupos que compõem a população brasileira, constituem movimentos sociais dos quais emerge um campo político de atuação e defesa social e coletiva, “fazendo surgir novos atores políticos e novas formas de luta, entre as quais, a luta pela educação diferenciada, uma educação quilombola” (GUSMÃO, 2016a, p. 371).

Gusmão (2016a) afirma que:

A defesa de uma educação diferenciada pressupõe trocas efetivas entre o instituído pelo campo educacional e a necessidade de diálogos em pé de igualdade com outros saberes oriundos de tradição histórica diversa ou não reconhecida. Mais que isso, fica claro que as realidades quilombolas não pretendem se auto-isolar e fechar-se sobre si mesmas, posto que sempre, foram tais comunidades fruto das relações com a sociedade envolvente. O que pretendem é o reconhecimento das relações sociais que as caracterizam, sua historicidade e autonomia de modo a não serem negadas, invisibilizadas e excluídas no tecido social. Importa dizer e confirmar a diversidade de que são portadoras, de modo que ao legitimar direitos, legitimem e coloquem em pé de igualdade perante os homens e as leis, seus modos de vida, suas práticas culturais, aquilo que são como membros da sociedade inclusiva e, principalmente, como cidadãos (p.374/375).

Contudo, no Brasil até os dias atuais, ainda prevalece a falta de solução para a conquista de uma educação “de e para” os quilombos, razão pela qual, o caso de Campinho da Independência e sua proposta tornam-se referência para a construção de uma educação diferenciada, não apenas para eles, mas para todos os demais povos tradicionais, que, como eles, enfrentam desde sempre a negação de suas histórias nos currículos escolares.

Os relatos a respeito de duas comunidades – Brotas/SP e Campinho da Independência/RJ – através da história de suas lutas trazem à tona o que é educação e como ela se realiza nas relações entre sujeitos iguais e diferentes por meio de um contexto de encontros, desencontros, trocas e aprendizagens. A educação como um universo pautado pela mediação compreendida como espaço de relações, pressupõe o debate em torno da educação para diversidade e impõe a reflexão sobre cultura e cidadania, dois aspectos fundamentais na formação dos sujeitos sociais, de sua realidade social e política.

A educação considerada em uma concepção alargada, conforme defende Brandão (2004), coloca a si própria e a cultura como essenciais na compreensão da interioridade dos sujeitos e de como partilham relações de exterioridade com diferentes grupos, agências, dentre as quais a escola, o Estado, dentre outros. Assim, as ações de um grupo afetam outros grupos sociais e se fazem em meio de ações de afirmação da etnicidade e da identidade própria e singular, mas também, afetam e são afetados naquilo que possuem em comum e mais geral, de modo que uma luta particular dialogue com outras, e assim, pavimenta-se um caminho comum de luta. Uma luta maior. Nesse contexto, evidencia-se como as diferentes agências e agentes, medeiam, modelam e são modelados, tanto quanto modelam os próprios grupos ao trilhar com eles, os caminhos da cidadania, baseada no reconhecimento e nos direitos.

Portanto, a educação no sentido amplo, permite que alternativas se construam em meio de relações de poder adversas propiciadoras de identidades múltiplas, de conflitos e de ajustes em busca de uma meta maior, ou seja, os direitos próprios de cada grupo e o pleno reconhecimento como cidadão integrado à nação brasileira. Fato que exige e coloca em movimento uma rede de relações diversas, porém voltadas para a luta comum dos diferentes grupos. Assim, a interação entre sujeitos sociais que portam universos culturais, intelectuais e sociais distintos, exigem a compreensão do campo de poder em que atuam os grupos quilombolas e, também, os demais agentes no contexto da luta, de modo a compreender as realidades instituídas e dominantes, de modo a construir alternativas viáveis que assegurem direitos gerais e específicos. As ações entre sujeitos diversos opera, então, em meio a aprendizagens recíprocas de símbolos e significados, colocando a educação e a cultura como elementos chaves do processo de mediação no campo político e institucional. Fato que torna necessário um

esforço analítico [...] premente no diálogo entre educação e antropologia, e exige não esgotar as possibilidades da educação no universo da escola, quer como ensino, quer como aprendizagem. Esse é um dos desafios postos pela relação antropologia e educação a ser considerada (GUSMÃO; SOUZA, 2018, p. 141).

A razão das demandas dos grupos quilombolas no contexto das políticas públicas brasileiras, como se viu nos exemplos citados, são ainda, projetos em construção¹³, dependentes dos avanços das próprias lutas, mas também do avanço do conhecimento nas áreas da antropologia e da educação, como espaços por excelência, de formação, atuação e contribuição às práticas dos agentes mediadores, seja o próprio antropólogo, o educador ou o professor no chão da escola, seja outros agentes e agências.

Portanto, o diálogo da antropologia com a educação (GUSMÃO, 2016b), envolve a relação de campos de conhecimentos diversos, com princípios também diversos e, fazem com que o universo da cultura e da educação, a partir das realidades empíricas que estudam e nas quais atuam, possam estabelecer caminhos de complementariedade entre saberes. Assim, constitui-se um universo em que a interdisciplinariedade atua de modo reflexivo entre os dois campos e, demarca responsabilmente, o compromisso para com as realidades sociais específicas e com sua humanidade.

Nesse contexto, ressalta-se o valor teórico das categorias com que opera a antropologia, como ciência e como prática, quais sejam, *cultura e alteridade*, fundamentais para indicar caminhos ou alternativas capazes de ir além das diferenças humanas e seu reconhecimento. Isso significa que a educação em sua forma mais ampla que a simples escolarização, porém contando com ela, deve considerar que a relação cultura e processos educativos implicam que,

o olhar antropológico é um olhar necessário para se compreender os fenômenos educacionais. Se compreendermos que a cultura é distributiva, como nos coloca Barth (2000), isso implica em dizer que os diversos sujeitos que vivenciam a experiência educacional possuem trajetórias distintas, e experiências culturais diferenciadas, o que lhes possibilita diversas formas de percepção, apropriação e construção do saber. Se de fato a cultura é lente através da qual nós vemos o mundo, como nos coloca Benedict (2004), também é a cultura a lente através da qual nós vemos a educação, logo, compreender a dinâmica desta lente mostra-se como uma tarefa fundamental [...] na medida em que se trata de um processo atrelado à constituição do próprio sujeito, vivenciada no processo de socialização, que é essencialmente aprendido (OLIVEIRA, 2012, p. 125/126).

Assim, as categorias antropológicas de *cultura e alteridade*, envolvem a possibilidade da descoberta do “Outro”, não apenas por sua diferença daquilo que sou, mas principalmente, pelo fato de tratarmos de contextos nacionais pluriétnicos, que para além do reconhecimento identitário e territorial, implica o reconhecimento do Outro como sujeito que possui um universo simbólico próprio, com práticas culturais específicas o que exige um processo profundo de reflexão e análise para que o conhecer e reconhecer esse Outro possa ser efetivo. Segundo Gusmão (2003),

A alteridade revela-se no fato de que o que *eu sou e o outro é* não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz *pessoa e sujeito*, membro de um grupo, de uma cultura e de uma sociedade. Depende também do lugar a partir do qual nós nos olhamos. Trata-se de processos decorrentes de processos culturais que nos formam e informam,

13 Segundo Arruti (2009) nas políticas existentes, quando se fala de uma educação para quilombolas, trata-se de atenção diferenciada para escolas em quilombos, mas não de ações para uma escola quilombola diferenciada. Segundo o autor, a educação de e para quilombolas, ainda está em busca de um caminho próprio. (p. 92)

deles resultando nossa compreensão do mundo e nossas práticas frente ao igual e ao diferente (p. 87).

No dizer de Oliveira (2012), é assim que a antropologia se faz como ciência que se propõe a realizar uma mudança de perspectiva na forma de encarar o outro, o humano. (p. 126). Mudança que só é possível quando, para além da diversidade reconhecida pela Constituição de 1988 e pelos processos educativos formais, representado pela escola, caminhamos para além da multiculturalidade existente como fato, para adentrarmos as relações interculturais que caracterizam as relações sociais entre diferentes. Ou seja, compreendendo que

a cultura que nos move, envolve condições objetivas da vida em movimento, mas também, envolve os sentimentos, emoções e representações sobre o que é vivido. Nesse sentido, o que está em jogo não são as diferenças, mas a *alteridade* que constitui nosso mundo. Ou seja, as relações que nos constituem enquanto um *nós* coletivo, parte da realidade de sujeitos em relação, no interior de um contexto comum que partilham e, no qual se complementam e se confrontam negros, brancos e indivíduos de todas as cores (GUSMÃO, 2012, p. 97).

Nesse sentido, trata-se de relações sociais postas em um campo de tensão e de conflito permanente que exige serem compreendidas como um conjunto de relações que se movem por meio de “processos e estratégias políticas sempre inacabadas”, ou seja, como processos de interculturalidade, sempre em movimento, posto que se trata de ação política intencional na gestão da diversidade social e cultural humana (GUSMÃO, 2017, s/p.). Assim, adentra-se um espaço mais profícuo das relações entre sujeitos sociais num campo de poder altamente estratificado, como o caso da sociedade brasileira. Um campo, no qual as diferenças, sejam apenas isso, e possibilitem aos grupos sociais em sua diversidade frente a outros grupos, a luta por um lugar em pé de igualdade e de direitos na realidade social. Nesse processo, a diversidade social e cultural dos grupos humanos, não se reduz a ser reconhecida, mas, se faz como caminho para a obtenção de direitos em pé de igualdade aos demais grupos da sociedade, como projeto e como luta.

Portanto, assinala-se aqui, a importância da reflexão antropológica nos universos dos grupos minoritários que estuda e nos quais atua¹⁴, como no caso dos grupos quilombolas, indígenas e outros, de modo a tornar transparente as relações de poder, não só na vivência dos grupos, como, também, na formação e funcionamento dos estados nacionais na relação com os chamados diferentes, já que, desde sempre, os chamados diferentes, encontram-se presentes na realidade nacional.

Para concluir

A questão da diversidade e do contato cultural entre grupos é constitutivo da história da humanidade e se faz presente, de modo intenso, nas chamadas sociedades modernas. Disso resulta os impasses entre a ordem instituída, que, em seu movimento se defronta com formas diversas de organização da vida social. Não por acaso, portanto, a questão do desenvolvimento das sociedades nacionais, constitui um desafio e uma necessidade que articula princípios e práticas de intervenção e mediação junto a realidades social e culturalmente definidas por histórias próprias e singulares, como o caso dos grupos quilombolas na luta por seus territórios e por educação.

Como diz Ribeiro (2012), o campo do desenvolvimento supõe a presença de diferentes atores, cada um representando vários segmentos da população, além de “vários tipos de organi-

14 Considero que a ciência antropológica é uma ciência de ação ou em ação, ou seja, que intervém e medeia as relações nos e entre grupos que estuda, o que faz do antropólogo um mediador com responsabilidades teóricas e práticas presentes num campo de tensão, parte do campo político de relações entre sujeitos diversos (GUSMÃO, 2020b).

-zações governamentais, organizações não governamentais (ONGs), igrejas, sindicatos, agências multilaterais, entidades industriais e corporações financeiras” (p. 199), todos movidos por interesses diversos, numa arena de luta e de confrontos.

Nesse embate que constitui o terreno político das relações sociais, os grupos de maior vulnerabilidade enfrentam relações de poder adversas, nas quais, se produz classificações e estereótipos “úteis para sujeitar pessoas por meio de simplificações que justificam a indiferença à heterogeneidade” (RIBEIRO, 2012, p.216).

Em meio a esse contexto, operam o fazer antropológico e os processos educativos que envolvem os diferentes grupos, bem como os grupos aqui considerados: o quilombo de Brotas acossado pelo desenvolvimento urbano e, o quilombo de Campinho da Independência que vê sua terra, repentinamente valorizada pela expansão de projetos de construção da Usina Nuclear de Angra dos Reis e da Rodovia Br-101, rodovia que cruza as terras do grupo, trazendo valorização, cobiça e conflito.

Nas trajetórias de lutas em que estão envolvidos os quilombolas de Brotas e de Campinho, pode-se perceber, de acordo com Ribeiro (2012), como se expressam os mecanismos discriminatórios que visam “reforçar diferenças previamente existentes em termos de classe, gênero, idade, raça e etnicidade”, ao mesmo tempo que, as formas de participação em coletivos de luta, introduzem “novas lideranças, assim criando novas tensões dentro dos sistemas de poder e político preexistentes” (p. 226). Porém, como diz Ribeiro, “não há soluções fáceis para os conflitos de poder criados pelo campo do desenvolvimento” (p. 227).

O que se pode dizer a partir dos contextos descritos dessas duas realidades é que ambas são exemplares dos desafios do presente século, frente a existência social e política de grupos que se organizam e confrontam a sociedade inclusiva em seu modelo de expansão desenvolvimentista. Contudo, as trajetórias desses dois grupos, mostram

como depois da Constituinte em 1988, os acontecimentos se fazem múltiplos, complexos e colocam em questão as dimensões do que é ser cidadão brasileiro e como participar de uma sociedade de inclusão, em meio a diferenças e a desigualdades (GUSMÃO, 2020a, inédito).

Os cenários de ação e de luta, ao longo do tempo, se multiplicaram dando formas a experiências e aprendizagens em que trajetórias e percursos se mostraram fundamentais para com as práticas de agentes e agências presentes na luta e, que trouxeram à baila os processos de mediação e seus efeitos. Como afirma Bezerra (2015), trata-se de “situações que envolvem etnicidade, formas de organização coletiva e implementação de políticas do Estado dirigidas a populações reconhecidas como culturalmente diversas” (p.10).

Por sua vez, na dinâmica das transformações, transforma-se também, o campo da antropologia e o papel dos antropólogos no interior dos grupos que estudam configurando, entre outras agências e agentes, o antropólogo como intérprete dessas realidades culturais e mediador das relações dos grupos com o Estado-nação, posto que serão os antropólogos com a ciência que praticam, sujeitos chamados pelas instituições oficiais para elaborar laudos territoriais que definem a comunidade negra como quilombola. Foram duas antropólogas responsáveis pelos Laudos Antropológicos de Brotas e de Campinho da Independência¹⁵. Ambas atuaram nesses grupos, em razão da legislação que define que os Laudos Técnicos de Identificação e Delimitação (RTID) com base no Art. 68, devem ser elaborados por antropólogos. A razão está em que, o trabalho antropológico implica o trabalho de campo, a realidade empírica e o diálogo com as lideranças, sendo o antropólogo visto como “perito” e agente mediador dos processos judiciais relativos aos direitos quilombolas. Mais uma vez, a antropologia se faz como

15 Refiro-me a antropóloga Patricia Scalli responsável pelo Laudo do Quilombo Brotas, em 2004, e a mim, Neusa M de Gusmão como responsável pelo Laudo do Quilombo de Campinho da Independência, em 1997/98.

ciência da ação e de mediação a operar a realidade da diversidade social e cultural de grupos minoritários frente ao Estado-nação.

No campo da educação, agentes do campo educacional, dentre estes, os professores que atuam no chão da escola, gestores e outros, ainda enfrentam contradições e conflitos em termos de conhecimento e ação/intervenção que envolve a questão da diversidade étnico-racial nas escolas.

Não obstante a existência de legislação voltada para tais realidades (LDB e PCNs), o que acontece via programas oficiais para tratar da educação junto aos quilombos, segundo Arruti (2009), é uma “atenção diferenciada para escolas situadas em área quilombola, mas não de ações para uma escola diferenciada para quilombolas” (p. 93). Ou seja, não resta dúvida quanto a política governamental que desde a Constituição em 1988, vem construindo propostas em torno do reconhecimento dos grupos quilombolas e suas demandas, mas, a efetivação dessas políticas esbarra em resistências e limites, de modo que ainda não alcança uma educação quilombola *de e para* os quilombos. Segundo Arruti (2009),

o debate de uma educação quilombola diferenciada - *de e para* os quilombolas - é parte, ainda, de um debate incipiente, porém, é um campo privilegiado de observação da emergência de demandas específicas, que fazem dos quilombolas hoje, “ativistas incômodos, localizados no mapa político nacional (p.104).

Como sujeitos atuantes no contexto político, os quilombolas de várias localidades brasileiras se unem e coordenam

ações no campo da educação [...] tomadas pelas próprias comunidades quilombolas, em parceria com organizações não-governamentais que se propõem aproximar-se das secretarias de educação ou das próprias escolas e desenvolver cursos ou palestras sobre a valorização da história e cultura dos quilombos (GUSMÃO; SOUZA, 2012, p.241-242).

Estes, os casos dos quilombos de Brotas e de Campinho da Independência que, através da mediação de diferentes agentes e agências, se colocam em luta por uma educação diferenciada que constitui exemplos reflexivos e práticos, de “iniciativas ainda dispersas pelo campo da sociedade civil e mesmo internas ao Estado e ainda não sistematizadas na forma de uma política” (ARRUTI, 2009, p 93).

A luta do povo negro por educação e superação do preconceito, mostra que a escola é ainda um valor para esses grupos, mas que, por sua natureza é ela ainda propagadora do preconceito e do racismo que precisam ser superados para dar lugar a políticas públicas e sociais que possam reconhecer a diversidade étnica-cultural dos diferentes grupos.

Assim, os chamados “quilombos contemporâneos”, as comunidades negras de agora, encontram na educação, nas aprendizagens na escola e fora dela, o valor das leis que regulamentam reconhecimento e direitos. Abre-se um novo universo de luta e de ações que ensejam políticas públicas diversas e que colocam em movimento as mediações societárias e culturais entre eles e outros atores, na conquista da cidadania e de direitos, tendo em conta o pertencimento étnico, o direito à terra e outros direitos. Desta forma, o desenvolvimento da sociedade brasileira ao alcançar e se confrontar com grupos sociais diferenciados, modela um campo histórico de relações de contato, marcados por complementariedade, cooperação, mas, também, por negociações e conflitos.

Para (in)concluir o presente debate, cabe lembrar as afirmações de Ribeiro (2012), de que o desenvolvimento não é inocente e os conflitos não são de simples solução. Porém, o conflito é a alternativa a tornar a heterogeneidade um valor central na promoção do convívio, criatividade e capacidade de inovação humana. Este o desafio do século XXI para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Referências Bibliográficas

ARRUTI, J.M. “Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação”. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (orgs.) *Caminhos Convergentes. Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böhl Stiftung/ ActionAid, 2009, pp. 75-110. Disponível em: <http://geraaufms.blogspot.com/2011/06/jose-mauricio-arruti-politicas-publicas.html> Acesso em: 13/11/2018.

BEZERRA, Marcos Otávio. Prefácio. In: VALLE, Carlos G. *Etnicidade e Mediação*. São Paulo: Annablume Editora, 2015, pp. 7-12

BRANDÃO, Carlos R. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GUSMÃO, Neusa M. M. *Terra de Pretos, Terra de Mulheres, Terra, Mulher e Raça num Bairro Rural Negro*. Brasília: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 1995, 1ª edição.

_____. “Os desafios da diversidade na escola”. In: GUSMÃO, Neusa M. M. (Org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003, pp. 83-105.

_____. “Africanidades e Brasilidades: desafios da formação docente”. *REALIS - Revista de Estudos AntiUtilitaristas e Pós-Coloniais*, 2 (1), jan-jun 2012: 93-108. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/issue/view/1166>. Acesso em 12/03/2020.

_____. “Quilombo Campinho da Independência: direito insurgente, luta quilombola e educação”. In: ROJAS, A.; PIRES, Antonio Liberac C. S.; GOMES, Flávio dos Santos. *Territórios de Gente Negra. Processos, transformações, adaptações sobre Colômbia e Brasil*. Coleção Uniafro, v. 17, Cruz das Almas: Editora UFRB; Belo Horizonte: Editora Fino Trato, 2016a, pp 359-378.

_____. “Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores”. *Revista Antropológicas*, Ano 20, 27 (1), 2016b: 45 - 71. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/issue/view/1405> Acesso em: 10/02/2020.

_____. Prefácio. In: NASCIMENTO, Raimundo N. Ferreira. *Antropologia, interculturalidade e educação escolar em Roraima*. Curitiba: Appris Editora, 2017.

_____. “Quilombos e quilombolas: dizeres acadêmicos, jurídicos e políticos na dança das Categorias”. *Texto inédito*, No prelo. 2020a.

_____. “Antropologia, Educação e Ética: desafios no e do campo científico”. *Texto inédito*. No prelo. 2020b.

GUSMÃO, Neusa M.M.; SOUZA, Márcia Lúcia A. “Educação Quilombola entre saberes e lutas”. In: DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra P.; ROCHA, Gilmar (orgs.) *Etnografia e educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, pp. 222- 245.

_____. “Etnografias na/e educação: um olhar sobre quilombolas no Brasil e africanos em Portugal. Dossiê Estudos Etnográficos em Educação”. *Revista Contemporânea de Educação*, 13 (26), jan/abr 2018: 125 – 145. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/issue/view/969>. Acesso em 20/12/2019.

OLIVEIRA, Amurabi. "Antropologia e Antropólogos, Educação e Educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente". *PerCursos*, 13 (01), jan - jun 2012: 120 - 132. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/issue/view/255> Acesso em: 25/04/2020

RIBEIRO, Gustavo Lins. "Poder, redes e ideologia no campo do desenvolvimento". In: ZHOURY, Andréa. *Desenvolvimento, reconhecimento de direitos e conflitos territoriais*. Brasília-DF; ABA, 2012, pp. 196 - 229.

SANTANA, José Valdir J; EUGÊNIO, Benedito G; OLIVEIRA, NAKSON W.S.; PEREIRA, Claudia de J. "A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT. 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais". *ACENO*, 3(6), Ago - Dez 2016: 137-158. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/4333/pdf> Acesso em: 02/05/2020

SOUZA, Marcia Lúcia Anacleto. *Educação e Identidade no Quilombo Brotas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, 2009.

VALLE, Carlos G. *Etnicidade e Mediação*. São Paulo: Annablume Editora, 2015.

A pedagogia de Valdeci: lutas e papel sociopolítico de uma professora quilombola no Sertão de Pernambuco¹

M^a Rosiclaudia dos Santos Ferreira²
rosiclaudia1@gmail.com

Whodson Silva³
Doutorando em Antropologia na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
whodsoon@gmail.com

Resumo: O trabalho destaca as lutas e a trajetória sociopolítica de Valdeci Ana dos Santos Nascimento enquanto mulher, professora e liderança do Quilombo Poço dos Cavalos em Itacuruba, Sertão de Pernambuco. A compreensão do lugar desta na luta por direitos específicos e diferenciados para sua comunidade provoca, ao mesmo tempo, a reflexão de sua história de vida e importância pedagógica no processo de organização sociopolítica do grupo. Minha condição de mulher, professora e quilombola, faz com que eu considere minhas próprias percepções e vivências, o que conforma uma importante dimensão metodológica na construção deste trabalho. O quilombo Poço dos Cavalos busca a autonomia local e luta por seus próprios espaços de interação no campo: o território tradicionalmente ocupado e uma escola nesse território. É nesse contexto que as mulheres, como Valdeci, têm sido as diretamente envolvidas na organização do movimento quilombola no Sertão de Pernambuco, lutando por direitos e justiça social.

Palavras-chaves: Quilombos em Pernambuco; Mulheres quilombolas; Itacuruba-PE.

Abstract: The present work highlights Valdeci Ana dos Santos Nascimento's struggles and sociopolitical path as a woman, teacher and leader at Quilombo Poço dos Cavalos in Itacuruba, at the Brazilian state of Pernambuco's hinterland. Understanding her place in this fight for specific and distinguished rights causes, at the same time, a reflection on her life story and on her pedagogical importance in the quilombo's sociopolitical organization process. My condition as a woman, teacher and quilombola, makes me look at my own perception and experiences, and that constitutes an important methodological dimension on the construction of this work. Quilombo Poço dos Cavalos seeks for local autonomy and fights for its own interaction spaces at the district: traditionally occupied territory and a school within it. It's in this context that women, like Valdeci, have been directly involved in the quilombola movement in Pernambuco's hinterland, fighting for rights and social justice.

Keywords: Quilombos in Pernambuco; Quilombola women; Itacuruba-PE.

1 O presente artigo é resultante do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Educação Intercultural: Indígenas e Quilombolas ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - Campus Floresta em 2019.

2 Quilombola da Comunidade Poço dos Cavalos em Itacuruba, Sertão de Pernambuco. Licenciada em Educação do Campo pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), e especialista em Educação Intercultural: indígenas e quilombolas pelo Instituto Federal do Sertão Pernambucano, campus Floresta.

3 Professor do curso de especialização em Educação Intercultural: indígenas e quilombolas no Instituto Federal do Sertão Pernambucano, campus Floresta. Integrante do núcleo Pernambuco do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA).

Introdução à pedagogia de Valdeci

O respeito às diferenças é, ainda, um dos maiores desafios no convívio em sociedade. É recorrente o número de situações em que se manifestam tensões e posturas de intolerância à diversidade, sendo esta uma das condições inerentes à vida humana. Nesse campo, os “quilombos” ou “remanescente de quilombos”⁴ são grupos sociais cujas identidades coletivas distingue-os da sociedade envolvente, a partir de um processo de auto identificação social e étnica. Tal distinção faz com que esses sejam muitas vezes reproduzidos no imaginário social por meio da invisibilidade e do estereótipo.

Ainda que aos quilombos seja reconhecida juridicamente a sua identidade e o direito ao território tradicionalmente ocupado, conforme a Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003, encontram-se dificuldades na efetivação e no respeito a esses direitos. Os quilombolas podem ser entendidos como descendentes de africanos escravizados que reelaboram, ao passo da história, tradições culturais, religiosas e de subsistência, o que exprime uma histórica e atualizada resistência as diferentes formas de domínio. Pressupõe, portanto, uma complexa relação entre o passado – de pessoas com história; o presente – de pessoas que existem hoje; e o futuro – de pessoas que projetam coletivamente suas existências.

Para Almeida (2002), os quilombos não podem ser vistos a partir de um modelo passadista que entende unicamente os e as quilombolas como “remanescentes”, ou seja, do que restou das habitações de negros fugidos no período escravocrata. Para o autor, tem que haver um deslocamento dessa compreensão: “não é discutir o que foi, e sim discutir o que é e como essa autonomia foi sendo construída historicamente”. Tratar sobre a questão quilombola implica reconhecer não só um processo histórico, mas também a atualidade desses grupos na conformação sociocultural do país, bem como de sua importância para as dinâmicas sociais dos locais onde tais grupos se localizam.

A comunidade quilombola Poço dos Cavalos, da qual faço parte, fica situada na zona rural do município de Itacuruba, no Sertão de Pernambuco. Segundo as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) para 2019⁵, esse município totaliza 4.918 habitantes, que em sua maioria são indígenas e quilombolas já que em Itacuruba territorializam-se três povos indígenas (Pankará no Serrote dos Campos, Tuxá Campos e Tuxá Pajeú) e três comunidades quilombolas (Negros de Gilu, Ingazeira e Poço dos Cavalos).

Segundo Silva (2019), a conformação de quilombos nesse município se dá principalmente pelo fluxo de “negros alforriados” que procuravam possibilidades de sobrevivência às margens do Rio São Francisco, onde podiam plantar e pescar. Os quilombolas de Poço dos Cavalos, para o autor, descendem de trabalhadoras e trabalhadores dos engenhos, fazendas e casas de farinha daquela região, sendo a Fazenda Fortaleza, da família dos Cantarelli, um lugar convergente para estes e estas. Nessa fazenda, trabalharam mulheres importantes para a história e memória de nossa comunidade, é o caso de Mariana Préa e Maria Preta, sendo estas as matriarcas da família de Valdeci Ana dos Santos Nascimento, fundadora de nossa Associação quilombola e importante liderança local.

Reconhecer a realidade vivida no quilombo Poço dos Cavalos para compreender a construção de uma pedagogia própria é o propósito deste trabalho. Visamos, a partir disso, ampliar as discussões sobre os processos locais de transmissão de conhecimentos e a valorização cultural e identitária quilombola. Temos como eixo de reflexão a história de vida e trajetória sociopolítica da primeira professora quilombola dessa comunidade, Valdeci Ana, conhecida como “Professora Valdeci” e “Dona Valdeci”.

4 As legislações referentes aos direitos sociais quilombolas denominam estes grupos de “remanescentes”, no entanto, neste trabalho optamos por utilizar o termo “quilombola” já que estes não podem ser vistos a partir de um modelo passadista, que entende unicamente os e as quilombolas como “remanescentes”, como sugere Almeida (2002).

5 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/itacuruba/panorama>. [Acesso em 17 mar. 2020].

A professora Valdeci foi capaz de afrontar um histórico de discriminações sociais e raciais e estabelecer a sua própria pedagogia, que tem a educação como uma estratégia de subversão da ordem social vigente. A valorização de quem somos, a forma como localmente ensinamos e aprendemos, e a compreensão de nossa realidade sociopolítica como ponto de partida para educar – essa é a pedagogia de Valdeci. Por outro lado, reflete a forma de ser, viver e trabalhar em comunidade, onde a coletividade é entendida como uma ação humana emancipadora.

A trajetória de luta da minha comunidade pelo reconhecimento enquanto quilombola e o papel social da mulher nessa empreitada foi um dos aspectos que me motivou a desenvolver este trabalho. Pretendo, portanto, destacar o lugar de uma importante liderança quilombola feminina, no contexto da trajetória de sua comunidade, o que provoca, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a sua própria história de vida e de sua importância sociopolítica para Poço dos Cavalos.

Para construção deste escrito realizei uma entrevista com Valdeci Ana. Nessa mesma oportunidade, a entrevistada me forneceu revistas com reportagens sobre a sua trajetória de vida e, ainda, sua biografia feita a próprio punho. Busquei também outras informações, depoimentos e variados registros sobre a mesma, reunidos aqui. Também me utilizei da leitura de textos que abordam sobre a história de nossa comunidade, e sobre a questão quilombola de modo mais geral. A minha condição de mulher quilombola, integrante da comunidade pesquisada, faz com que eu considere minhas próprias percepções e vivências, o que conforma uma importante dimensão metodológica na elaboração deste trabalho.

Para além do reconhecimento de uma figura feminina, entendo que o presente artigo é de grande significância para a comunidade, tendo em vista o contexto atual de lutas para garantir os nossos direitos territoriais, assim como uma escola no território, o que possibilitaria o fortalecimento de nossa cultura e de nossa identidade quilombola.

Outro elemento que ressalta a importância de registrar a história de Poço dos Cavalos é o fato de que esta comunidade historicamente é afetada pela construção de grandes megaempreendimentos energéticos. É o caso da construção da Barragem de Itaparica, responsável por inundar a antiga Itacuruba e deslocar, em 1988, as famílias de suas terras, o que provocou, em dado momento, a separação de nosso grupo e um processo extremamente traumático que deixou consequências irreparáveis. Atualmente, somos ameaçados pela construção de um novo empreendimento, agora, uma central nuclear com seis usinas nucleares.

Compreender a história de Poço dos Cavalos é um exercício de reflexão sobre a diversidade de sujeitos históricos que compõem uma comunidade que luta não somente pelo direito à terra, mas por variados direitos, sendo um deles o de ser diferente. Com o intuito de demonstrar a importância histórica e social de Poço dos Cavalos, ressaltando o papel sociopolítico de Valdeci, organizei o referido artigo em três tópicos.

No primeiro, faço uma apresentação sobre mim e o meu interesse no tema do trabalho, bem como do processo de elaboração deste, o que corresponde às questões metodológicas na construção de uma pesquisa. No segundo, dedico-me à biografia de Valdeci Ana, ressaltando o importante papel desta como liderança na comunidade de Poço dos Cavalos. No terceiro e último, descrevo a história da comunidade e as lutas pelo território e por uma escola específica. Por fim, nas considerações finais, destaco o papel social das mulheres, tendo em vista a história de Valdeci no processo de luta e organização sociopolítica do grupo.

Histórias que se inter cruzam

Proponho neste trabalho destacar as lutas e papel sociopolítico de uma professora quilombola, liderança de sua comunidade, Poço dos Cavalos, da qual também faço parte. A minha história de vida se inter cruza com a história da comunidade, que, ao mesmo tempo, reflete na história de Valdeci Ana e corresponde às questões metodológicas deste trabalho já ressaltadas anteriormente.

Eu, mulher, quilombola e professora, reflito sobre a importância de outra figura feminina, que como eu, luta para a construção de uma escola em Poço dos Cavalos. A escola que queremos é pautada no direito a uma educação específica e diferenciada, que reafirme nossa história de resistência, nossa identidade étnica, nossos saberes, nosso jeito próprio de ensinar e aprender, que seja presente e participativa na cotidianidade da comunidade, reconhecendo e respeitando todos os nossos espaços, onde nossas crianças e jovens aprendam e se eduquem, assim como o fazem na roça, na pescaria, nas festas tradicionais, nas reuniões comunitárias, nos terreiros das casas.

Para construção deste trabalho, realizei uma entrevista com Valdeci Ana em agosto de 2019, enquanto cursava a Especialização em Educação Intercultural: Indígenas e Quilombolas, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - *Campus Floresta*. O objetivo era realizar uma atividade da disciplina “Recursos didáticos e decolonialidade”, que propunha explorar as possibilidades de tais recursos. Quis, já naquele momento, abordar a história de vida de Valdeci a partir de uma entrevista narrativa. Nessa mesma oportunidade, a entrevistada me forneceu revistas com reportagens sobre sua trajetória de vida e, ainda, sua biografia feita a próprio punho.

Desde então, me entusiasmei com a possibilidade de reconhecer a trajetória de vida e importância que Valdeci tem para a nossa comunidade e, mais ainda, para os que têm a oportunidade de conviver e aprender com ela. Assim, na ocasião de realizar esse feito busquei outras informações, depoimentos e variados registros sobre a mesma. Minha condição de mulher, quilombola, professora e pertencente a Poço dos Cavalos, fez com que eu considerasse minha própria história de vida, percepções e experiências na elaboração dessa discussão. Por isso, dedico este tópico à apresentação da minha própria história e percurso na comunidade, o que reflete no meu interesse e motivação pelo tema aqui abordado.

A minha história de vida tem uma relação forte com o campo desde a minha mais tenra infância. Nasci em 1983, na Fazenda Coité no município da velha Itacuruba, terras hoje inundadas pelas águas do Rio São Francisco em razão da construção da Barragem de Itaparica. Venho de uma família humilde, o meu pai agricultor e pescador e a minha mãe também agricultora, sempre trabalharam em lavouras vivendo da agricultura para garantir o sustento de nossa família.

Na infância, vivíamos nas terras que pertenciam ao meu avô paterno, descendente dos Tuxá na Bahia. Já a minha avó, era considerada cabocla⁶ quilombola. É desta relação que descende a nossa autoafirmação étnica. Segundo Silva (2019), a questão étnica em Itacuruba é compreendida a partir de um “complexo” de situações históricas, fluxos culturais e processo de mobilidade geográfica comuns entre os grupos quilombolas e indígenas nessa região do Sertão. Como afirmou a própria Valdeci Ana para o autor:

6 Silva (2008 *apud* Silva, 2019) afirma que os povos indígenas em Pernambuco durante muito tempo foram oficialmente chamados de “remanescentes” e conhecidos pelo senso comum como “caboclos”. No contexto de Itacuruba o termo ainda é utilizado tanto pela sociedade envolvente quanto por alguns grupos étnicos para se referirem aos indígenas Pankará da Serra do Arapué como aos indígenas Tuxá. Nesse caso específico, para se referir a relação entre indígenas e quilombolas.

[na velha cidade] dançava-se o toré, mas o negro era quem dançava o toré, porque o que mais existia era o negro, e o negro dançava o toré. Por que o negro dançava? Porque a gente já tinha a origem, aquela mistura do índio com o quilombola. Meus avós, por exemplo, meus bisavós, por exemplo, alguns eram índios, outros quilombolas (Valdeci Ana, 31/07/2018)⁷. [grifo meu].

Esse momento da infância foi marcado pela fartura, pois o meu avô, à época, era um dos maiores produtores de arroz. Era cultivada a maioria dos alimentos que precisávamos para viver, além da criação de animais para consumo de carnes. Meu pai também pescava e caçava para garantir o nosso alimento. Frequentávamos a cidade somente em dias de feira, quando precisávamos comprar insumos, roupas, calçados e outras coisas que não eram produzidas na roça.

Lembro-me dos banhos de rio, em tanques feitos para armazenar água, até em valetas abertas para molhar a plantação. Recordo também dos banhos de riacho quando chovia, da alegria em subir nos pés de frutas e, lá mesmo, se deliciar com as frutas frescas. Todas as noites sentávamos nos terreiros, ou deitávamos em esteiras feitas das palhas das bananeiras, para ouvir as belas histórias contadas pelos mais velhos. Brincávamos com as cantigas de rodas, adivinhações, pula corda, esconde-esconde.

No entanto, tudo isso mudou radicalmente quando em 1988 tivemos que nos mudar em razão da construção da Barragem de Itaparica, deixando assim nossas terras férteis debaixo d'água. Foram momentos difíceis, abandonar toda aquela riqueza, as belas ilhas rodeadas de uma rica fauna e flora. Foi um desastre ambiental desmedido, era o nosso território, um pedaço de nossa história que ficava para trás.

As famílias tiveram que se separar, tomando diferentes rumos em busca da sobrevivência, algumas seguiram para a nova cidade, outras para os projetos de irrigação construídos pela Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), responsável pelo reassentamento das famílias atingidas pela Barragem. Parte de minha família se mudou para a Agrovila Coité, em uma área bem próxima da antiga Fazenda Coité, que hoje está submersa pelas águas do São Francisco. Meu pai, até os dias de hoje, reside nessa Agrovila, bem como parte das famílias da comunidade quilombola de Poço dos Cavalos.

A “nova” Itacuruba é construída, então, em um contexto de “descaso planejado”, como categorizou Scott (2009), onde se proliferam diversificadas formas de violência sobre sua população:

Na cidade pernambucana de Itacuruba, inundada e reconstruída em novo local, a população residente não conta, como contava antes, com áreas de produção agrícola próximas, já que os habitantes das áreas rurais ou foram reassentados em projetos especiais distantes em torno de cem quilômetros (Projeto Brígida ou Projeto Caraíbas), ou foram reassentados dentro da própria nova cidade de Itacuruba, sem acesso a terras para plantar. A combinação de influência de políticos locais e a promessa do fornecimento de uma solução técnica para o problema de terras impróprias para agricultura, através de projetos consorciados de aves, suínos e peixes (piscigranjas) levou muitos ex-agricultores a escolher a opção de morar na cidade. O fracasso dos projetos consorciados e o decréscimo acentuado de atividades econômicas produtivas e comerciais após o reassentamento resultou numa superlotação da cidade em relação às suas possibilidades, contribuindo para o incremento de demandas para solucionar os problemas dos seus residentes, sobretudo dos “para-rurais” (designação técnica dos administradores dos projetos para moradores urbanos que viveriam de atividades agrícolas no campo). Como resolver estes problemas estava na pauta de estudo pelos administradores do reassentamento (SCOTT, 2009, p.139).

7 Parte do depoimento foi publicado na dissertação de mestrado do autor em 2019. Tive acesso ao conteúdo da entrevista na íntegra e utilizei neste trabalho alguns trechos não publicados, com o consentimento do autor.

Minha família, assim como as outras reassentadas na Agrovila Coité, enfrentaram diversas dificuldades. Sem disponibilidade de terras para plantar, as pessoas tiveram que se organizar em associações para fazerem empréstimos junto ao Banco do Nordeste e, assim, desenvolverem projetos de criação de aves, suínos e peixes em piscigranjas também construídas pela CHESF que, sem sucesso, foram à falência e geraram dívidas com tal banco. Meu pai passou a trabalhar como diarista ou meeiro, quando encontrava alguém que tivesse alguma pouca terra agricultável. Meu avô paterno comprou a Fazenda Pereiro, próximo à cidade, porém distante da água, o que desfavorecia a plantação.

Apesar das dificuldades, meu pai e minha mãe fizeram questão de manter os filhos na escola, almejando uma vida melhor para nós. Dessa maneira, iniciei na Agrovila Coité o meu trajeto de estudos. Dedicada e sonhadora, aprendi a ler muito cedo, tendo como exemplo minhas tias, irmãs de meu pai, Anastácia, Dasdores e Magnólia, todas elas professoras que me ensinaram na infância.

Nessa direção, segui em busca do sonho de estudar e ser professora, assim como minhas tias. Cursei a fase primária na Escola Municipal Gerson Pires de Araújo, na zona rural de Itacuruba, e em seguida, me desloquei para a cidade, onde estudei o Ensino Fundamental na Escola Professora Maria de Menezes Guimarães. Na época, não existia mais o curso de magistério na cidade, foi quando decidi me mudar para Belém do São Francisco, município vizinho, onde terminei o ensino médio e cursei o magistério na escola Maria Emília Cantarelli no ano 2000. Concluída essa etapa fui morar em Floresta, onde casei e dessa união tive o meu primeiro filho, adiando o sonho de cursar uma graduação.

A vida me direcionou para caminhos diferentes dos quais tinha planejado, me afastei dos estudos, pois, na época, não tinha condições de custear a universidade. Em 2007, retornei para Agrovila do Coité; mesmo sem ter a graduação, consegui um contrato na Prefeitura Municipal de Itacuruba como professora do ensino primário na mesma escola em que havia estudado na infância.

Enfrentei muitos desafios na trajetória de professora. Trabalhava com uma classe multisseriada em uma escola que não tinha os recursos necessários para atender a demanda de estudantes, muitos desses oriundos das comunidades rurais vizinhas. No entanto, buscava realizar o meu trabalho da melhor forma possível, com responsabilidade, compromisso e, principalmente, dedicação e amor à profissão de educadora. Todas as dificuldades enfrentadas me fizeram crescer enquanto pessoa, enquanto mulher, enquanto professora. Porém, sentia a necessidade de melhorar o processo de ensino para uma melhor aprendizagem dos educandos, que, em sua maioria, eram os quilombolas de Poço dos Cavalos moradores das mediações da Agrovila Coité.

Cada vez mais foi sendo necessário estudar sobre minhas origens, sobre a história de meus antepassados para transmitir conhecimentos para meus alunos, que avançavam nas séries escolares, mas desconheciam as origens de nossa cultura, pois esta não era vivenciada no espaço escolar, muito menos os nossos saberes tradicionais eram considerados pelo ensino “padronizado” que prepara o aluno apenas para o mercado de trabalho. O desafio era me qualificar para contribuir com uma educação que considerasse a minha comunidade quilombola.

Nesse processo de reflexão e estudo, busquei ajuda dos mais velhos da comunidade para melhor entender a nossa história coletiva. A partir de então, estabeleci um contato maior com Valdeci Ana, liderança comunitária que, à época, já havia fundado a Associação quilombola⁸.

8 Para a titulação e posse de um território quilombola a mesma tem que estar juridicamente organizada e representada por meio de uma associação. A Associação quilombola de Poço dos Cavalos é composta por um coordenador, um secretário, um tesoureiro e um conselho fiscal formado por seis membros – três titulares e três suplentes. No momento de realização deste trabalho, Valdeci estava como secretária da Associação.

Valdeci foi minha guia nessa caminhada, sua orientação e ensinamentos fizeram a diferença em minha formação. Despertou-me, assim, o interesse de compartilhar tais conhecimentos, visibilizar sua importância sociopolítica para nossa comunidade e para a sociedade itacurubense em geral.

Em 2010, quando eu já integrava a Associação quilombola, soube por Valdeci que o governo federal estava oferecendo, gratuitamente, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, específico para populações do campo ou profissionais nessa região. A mesma incentivou as pessoas da comunidade a se inscreverem, ajudando com a documentação necessária para seleção.

Nessa oportunidade pude cursar a minha licenciatura com habilitação em linguagens e códigos no Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), em Belém do São Francisco. Durante o curso, que concluí em 2014, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e de outras experiências que contribuíram para minha formação no contexto da Educação do Campo.

Lecionei durante sete anos na Escola Municipal Gerson Pires de Araújo, que não é específica para quilombolas, entretanto a maioria dos alunos são oriundos de Poço dos Cavalos. Não estou lecionando nesse momento, o que não me impede de almejar uma escola em nosso território quilombola que esteja em consonância com a nossa realidade e necessidade local.

Foi com essa perspectiva que decidi cursar a Pós-graduação em Educação Intercultural - Indígenas e Quilombolas e desenvolver a presente pesquisa nesse espaço. Entendo que esta é relevante para nossa comunidade quilombola, mas também para os não quilombolas que precisam conhecer e compreender a nossa história e a nossa importância sociopolítica, sobretudo de mulheres quilombolas, que lideram suas comunidades e lutam pela propagação de nossa cultura, nossos costumes, bem como do devido respeito e reconhecimento que merecemos.

Apresentar a importância de conhecer e preservar a memória de Poço dos Cavalos, através da história de Valdeci Ana, uma mulher aguerrida e determinada a manter as tradições, é motivo de orgulho para mim, mulher quilombola. É a certeza de que também posso e quero contribuir no fortalecimento de nossa identidade e luta.

Como ensina Valdeci: “nada para nós, comunidades, sem nós”.



Figura 1: Valdeci ensinando as crianças da comunidade a fazerem uma boneca abayomi, no evento da consciência negra realizada em Poço dos Cavalos, em 20 nov. 2019. **Fonte:** a autora.

“Nada pra nós, comunidades, sem nós” é uma frase autoexplicativa frequentemente proferida por Valdeci Ana nos eventos e seminários em que participa. A “professora Valdeci”, como é chamada, nasceu e cresceu no município de Itacuruba, onde até os dias de hoje tem dedicado suas habilidades pedagógicas para educar as diferentes gerações deste local, mesmo não estando mais na sala de aula ou na gestão escolar.

Nascida em 05 de Março de 1954 na fazenda Poço dos Cavalos na velha Itacuruba, é uma mulher, quilombola e mãe, que se destaca por sua bravura, ânimo e destreza. Segunda filha de nove, que tivera José Miguel dos Santos com Ana Antônia da Conceição, lembra que aos 06 anos de idade já era autodidata. Residindo na zona rural do município, aprendeu a ler e escrever praticamente sozinha, pois não tinha o apoio e incentivo de seus pais para estudar.

Eu me auto alfabetizei, isto é, através da minha curiosidade aprendi o alfabeto e comecei a formar palavras e frases, até que minha mãe descobriu que eu estava lendo e comprou lápis, caderno e a carta do ABC. Aí eu me completei. Fiquei tão desenvolvida que quando fui fazer a matrícula não precisei cursar a 1º e a 2º série primária, como era chamada na época. Foram feitos testes para eu obter as notas das duas primeiras séries e fui me matricular na 3º série (Valdeci Ana, 08/2019).

Com muito ânimo em estudar, aos 09 anos já era requisitada por toda comunidade para fazer pequenas anotações. Mas, ela queria ir além. Ingressou nas Escolas Reunidas Rurais da Luz Cantarelli, ainda na velha cidade, para cursar o antigo ginásio. Com muita insistência conseguiu convencer seus pais a deixá-la morar no município de Floresta, onde residiu e concluiu o magistério em 1975, aos 21 anos. Lembra como tudo aconteceu:

Por minha avó, neto dela não estudava em casa de branco, e meus padrinhos eram brancos. Então, pedi para minha mãe me levar para tomar a benção à madrinha, que morava na cidade. Na hora de ir embora eu agarrei com ela e pedia para não deixar que me levassem, porque eu queria estudar. E lá mesmo eu fiquei, com a roupa do corpo (Valdeci Ana, 03/2018).

Em 1976, começou a ensinar na Escola Professora Maria de Menezes Guimarães, inicialmente como contratada pela Prefeitura Municipal de Itacuruba, mas ainda no mesmo ano foi efetivada pelo Estado de Pernambuco. Integrante da igreja católica, foi também nesse mesmo ano que começou sua missão de evangelizar nas comunidades rurais como catequista, celebrante leiga e integrante de pastorais, o que faz até os dias de hoje com muita dedicação e afeto.

Casou-se em 1977, aos 23 anos, e fruto dessa relação teve quatro filhos: Alexsandra, Alessandro, Leandro e Sandra. Em 1988, teve que se mudar para a nova Itacuruba. Um tempo difícil de adaptação por ter que deixar embaixo d'água a sua terra querida e com ela todas as suas memórias.

A velha Itacuruba era um espaço diferente e era um tempo diferente. [...] Até mesmo a base econômica da comunidade era diferente, as pessoas não eram tão necessitadas quanto hoje. A base da economia era a agricultura familiar, todos trabalhavam, até mesmo as crianças trabalhavam nas roças. Todo mundo tinha o seu troquinho no final de semana e vivia bem, tinha uma sobrevivência de uma forma saudável. [...] Hoje a gente vive aqui nessa cidade onde a agricultura é praticamente extinta; algumas pessoas que têm umas manchinhas de terra plantam alguma coisa, porém não dá pra contemplar toda a comunidade. Aqueles que realmente viviam do seu trabalho braçal, trabalhando alugado pra sobreviver, até isso aqui hoje dificultou. E também a forma da gente viver e conviver era totalmente diferente, as pessoas eram mais participativas, mais saudáveis, mais dinâmicas. Acontecia muito diálogo, hoje as pessoas são mais distantes umas das outras (Valdeci Ana, 31/07/2018).

Lembra com saudosismo do modo de viver no velho município e da relação com o Rio São Francisco. Coloca com frequência nos espaços de discussão que: “nós tínhamos um rio de águas correntes, agora nós temos um lago de água parada”⁹, o que provocou diversos problemas na economia e nas dinâmicas locais.

Na velha cidade, antes da Barragem, principalmente partindo do Poço dos Cavalos, do Coité e do Fernando, que são fazendas próximas. As famílias viviam da tecelagem, teciam suas redes, levavam para feira para vender em Itacuruba, Floresta, Belém. Faziam suas louças, seus potes de barro, suas panelas de barro, vendiam no dia da feira em Itacuruba. Faziam suas esteiras com palha de banana porque era muita bananeira e se faziam suas esteiras e vendiam. Tinha um plantio enorme de arroz, por sinal, hoje a gente não planta mais. E as pessoas viviam assim, trabalhavam assim... nas casas de farinha. A gente passava a noite e era uma alegria nas casas de farinha, raspando a mandioca pra fazer sua farinha. Hoje a gente não tem mais nada disso, acabou tudo! Existiam os engenhos, onde se fazia a rapadura, o mel. Então todo mundo trabalhava e hoje a gente não tem mais. E hoje essas coisas todas, acabou! A gente vem na luta, tentando resgatar... que eu não gosto nem de dizer assim o resgate, tentando aflorar tudo isso, e a gente enfrenta dificuldades (Valdeci Ana, 31/07/2018).

Valdeci formou-se em Geografia no Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF) em junho de 1986, antes da triste mudança para a nova cidade. Na nova Itacuruba, esteve à frente da gestão da Escola Professora Maria de Menezes Guimarães entre 1989 e 2005, onde realizou um excelente e memorável trabalho. Em 2004, começa o processo de organização e mobilização de Poço dos Cavalos enquanto comunidade quilombola, desbravando até os dias de hoje lutas pelo reconhecimento de nossos direitos sociais e a posse definitiva de nosso território. Quando perguntada sobre como se tornou liderança quilombola, responde:

Tendo em vista o caminhar do meu povo, o modo de viver e através de ter tomado reportagem vendo o andar de outras comunidades, então eu resolvi organizar meu povo e nesta organização eu fui escolhida pelo próprio povo pra ser liderança. E a gente vem andando nesse processo, tentando organizar o povo e já vem uma caminhada um pouquinho longa, mas ainda o resultado não é satisfatório, porque o povo começa a entender agora o processo do que é ser quilombola (Valdeci Ana, 31/07/2018)

9 Depoimento realizado em maio de 2015 em oficina do Projeto Nova Cartografia Social. Extraído do Boletim Informativo: “Resistimos para existir: dizemos não à usina nuclear no São Francisco”. Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/download/01-resistimos-para-existir-dizemos-nao-a-usina-nuclear-no-sao-francisco/>. [Acesso em 31 jan. 2020].

Mulheres de Espinha - SERTÃO DE ITAPARICA - Valdeci Ana dos Santos

42 ABCDE CESVASF

tt

Uma mulher determinada a manter as tradições

Líder quilombola da comunidade de Poço dos Cavalos, zona rural de Itacuruba-PE, onde nasceu, Dona Valdeci Ana dos Santos Nascimento é uma mulher que trouxe para si a responsabilidade de manter viva a tradição dos seus antepassados, dos negros quilombolas. Aos 64 anos, hoje aposentada, dedica grande parte do seu tempo à luta para firmar e garantir os direitos e deveres do seu povo.

Ainda muito jovem, quando os tempos eram mais difíceis, e o preconceito racial imperava, Dona Valdeci alcançou o seu maior sonho, se alfabetizar e, posteriormente, ter uma formação. Sua vida nunca foi fácil, principalmente por não ter o apoio da família para estudar.

"Meu desejo de estudar aflorou ainda muito pequena, porém meus pais não estimulavam. Então, com apenas 6 anos eu fugia de casa para assistir aula na turma de adultos e foi assim que me alfabetizei, praticamente sozinha", lembra.

Aos 9 anos, Dona Valdeci já era requisitada por toda comunidade para fazer pequenas anotações e ela queria ir além, com muita insistência conseguiu convencer seus pais a deixá-la morar na cidade e, assim, dar continuidade aos seus estudos.

Ela lembra com precisão como tudo aconteceu. "Por minha avó, neto dela não estudava em casa de branco, e meus padrinhos eram brancos. Então, pedi para minha mãe me levar para tomar a bênção a madrinha, que morava na cidade. Na hora de ir embora eu agarrei com ela e pedia para não deixar que me levassem, porque eu queria estudar. E lá mesmo eu fiquei, com a roupa do

corpo", conta emocionada.

Com apenas 13 anos, em 1968, foi morar em Floresta-PE para cursar o magistério. Já concluídos os estudos, foi convidada pela Prefeitura de Itacuruba para trabalhar como professora e voltou para sua terra natal, onde em 1977 casou e constituiu família. A determinação de Dona Valdeci para estudar não terminou aí. Cursou nível superior em Geografia pelo CESVASF – Centro Educacional do Vale do São Francisco, na cidade de Belém do São Francisco, e de lá para cá, sempre atuou na área educacional.

Hoje, mãe de 4 filhos, divorciada, Dona Valdeci divide seu tempo entre os afazeres domésticos, responsabilidade com a Associação Quilombola e a prestação de serviço voluntário na cidade. Muito religiosa e influente no meio quilombola, se define uma mulher sensível às causas sociais e ao mesmo tempo uma mulher de fibra. "Eu gosto muito de ajudar as pessoas, me considero uma pessoa servidora, mas sou muito exigente. Para mim a disciplina está acima de tudo e foi assim que eu venci."

Segunda filha de nove, é considerada líder na família e na comunidade, tornou-se aquela pessoa a quem todos procuram para resolver os problemas.



Dona Valdeci é fundadora da Associação Quilombola em Itacuruba.

março/abr 41

Figura 2: Reportagem sobre Valdeci Ana. **Fonte:** Revista Movimento de março de 2018.

Valdeci também fez parte da Coordenação Estadual de Articulação das Comunidades quilombolas de Pernambuco ligada à Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Conta que o processo de reconhecimento quilombola em Pernambuco teve seus primórdios na década de 1990, e era organizado principalmente por três pessoas: Gilvânia, da Comunidade de Conceição das Crioulas em Salgueiro, Zé Carlos, da Comunidade de Castainho em Garanhuns, e Expedito, da Comunidade Timbó também em Garanhuns.

Fez-se necessário aumentar o grupo para acompanhar e fortalecer as comunidades, e então foi organizada uma comissão, que convidou lideranças quilombolas de cada região administrativa do Estado de Pernambuco, entre estas as do Sertão de Itaparica. Assim, em 2006, Valdeci começou a participar das reuniões da comissão e em evento de eleição dos membros da comissão, no município de Gravatá (PE), foi eleita membro colaborador dessa comissão.

No âmbito da coordenação estadual, Valdeci representou, até 2019, a microrregião do Sertão de Itaparica junto com Verinha, de Tiririca dos Crioulos em Carnaubeira da Penha, que esteve como suplente. Como representante dessa região, ela procurou atender três comunidades quilombolas em Floresta (PE), uma comunidade em Petrolândia e as três comunidades de Itacuruba: Negros de Gilu, Ingazeira, além de Poço dos Cavalos.

Hoje aos 65 anos, aposentada, dedica-se ao trabalho na paróquia de Itacuruba como membro do Conselho Pastoral Paroquial e presta serviços voluntários no município. Integra também a gestão do Centro Cultural Direito de Ser em Itacuruba, bem como a gestão da Associação quilombola de Poço dos Cavalos. Na comunidade, empenha-se com vigor para atender as demandas coletivas, realizando-se ao ver as tradições dando frutos e fortalecendo as raízes.

Valdeci se define como sensível às causas sociais e, ao mesmo tempo, uma pessoa de fibra: “Eu gosto muito de ajudar as pessoas, me considero uma pessoa servidora, mas sou muito exigente! Para mim a disciplina esta acima de tudo e foi assim que eu venci”¹⁰, relata com entusiasmo. Valdeci é exemplo de coragem, força, alegria e determinação. Pessoa que inspira e motiva todas e todos ao seu redor para que nunca desistam frente aos desafios. A Professora Valdeci tornou-se inspiração de luta para Poço dos Cavalos, e, como nos ensina: “nada para nós, comunidades, sem nós!”.

Multiplicando as lutas da professora: Queremos reconhecimento, território e a nossa escola.

Silva (2019) aponta dois movimentos que levaram à ocupação negra na região do Sertão do São Francisco, o que culminou na formação de quilombos em Itacuruba: a primeira a partir de um sistema escravocrata nessa região que fomentou a fuga de escravos e a conformação de quilombos próximos às áreas de resistências indígenas; o segundo movimento relacionado a escravos alforriados e às dinâmicas de mobilidade desses na região do Sertão após a “abolição da escravatura”, que fez com que estes vissem a possibilidade de sobrevivência nas beiras de rios e ilhas, onde podiam plantar e pescar, sendo o Rio São Francisco um desses.

Segundo os mais velhos, a principais referências de origem da comunidade são: a Fazenda Fortaleza, onde trabalhavam na condição de alforriados, e as ilhas do São Francisco, onde plantavam e pescavam para subsistência.

As comunidades quilombolas de Poço dos Cavalos e de Ingazeira, assim como a de Negros de Gilu, lembram-se da ocupação na antiga cidade de Itacuruba atrelada ao trabalho nas propriedades da família Cantarelli, que exercera grande poder econômico e político da região por longos anos. Tanto Poço dos Cavalos quanto Ingazeira referem-se à descendência de negros alforriados que trabalhariam nos engenhos, fazendas e casas de farinha daquela região. A Fazenda Fortaleza, da família dos Cantarelli, seria um lugar convergente do “trabalho braçal” de negros que estavam no Vale do São Francisco após um extenso período de sistema escravocrata (SILVA, 2019, p.70).

Foi na Fazenda Fortaleza que trabalharam duas mulheres importantes para a história e a memória de Poço dos Cavalos: Mariana Preá e Maria Preta, ambas matriarcas da família de Valdeci Ana, tiveram respeitável papel nesse processo de manutenção e tradição da comunidade quilombola. Das ilhas do São Francisco, hoje inundadas, resultam a forte relação dos quilombolas com os povos indígenas da região: como os Tuxá de Rodelas, que viviam e vivem do outro lado do Rio, na Bahia; os Pankararu do Brejo dos Padres, que vinham do município de Petrolândia; e, principalmente, os Pankará, que desciam da Serra do Arapuá, município de Carnaubeira da Penha. Com estes últimos, nós mantemos relações sociais, religiosas e de parentesco até os dias de hoje (CCLF, 2008).

10 Depoimento de Valdeci Ana para Revista Movimentto, publicada em março de 2018.

O nome da comunidade, segundo os mais velhos, faz menção a um poço que nunca secava, e por isso os vaqueiros que transportavam boiadas para outros municípios tinham esse poço como um ponto de parada onde os animais bebiam água, assim, essa comunidade ficou conhecida como “Poço dos Cavalos”.

A territorialidade da comunidade de Poço dos Cavalos remete a ideia de 'pontos de passagem', seja quando se memora que o poço que daria o nome à comunidade era um lugar de parada dos viajantes que ali trilhavam com seus gados, seja quando o grupo refere-se à dimensão da relação histórica com os indígenas que ali transitavam: os Tuxá, os Pankararu de Brejo dos Padres e, sobretudo, com os Pankará da Serra do Arapuá. A relação entre Poço dos Cavalos e Pankará desembocará em complexos étnicos permeados por momentos de interação e também de conflitos. Em entrevista, a liderança da comunidade [Valdeci Ana] relata que na velha cidade os quilombolas de Poço dos Cavalos estabeleceram relações de parentesco, o 'parentesco do casal', e, também de amizade com os indígenas que moravam na Serra do Arapuá, que desciam para trabalhar nas ilhas existentes em Itacuruba antes da UHE Itaparica: *'Vinhã nas festas de terreiro, de dançar toré, do dia da cura, de preparar e fazer receita, de consultar o povo através dos guias. Era Poço dos Cavalos junto com o pessoal da Serra do Arapuá'*, contou-me. (SILVA, 2019, p.75). [grifo meu].

A história de Poço dos Cavalos está fortemente marcada pela inundação de seu território tradicional, em razão da construção da Barragem de Itaparica que, em 1988, fez com que as famílias se separassem, já que foram reassentadas em diferentes lugares, provocando muita tristeza e danos para nós. Os dados de 2006 do Conselho Regional de Medicina de Pernambuco (CREMEPE)¹¹ demonstram essa realidade: um alto índice de suicídios e de pessoas com problemas de saúde mental, ocasionadas pela ociosidade provocada pela inexistência de empregos e de terras férteis para o trabalho na agricultura.

Mesmo que o nosso território tradicional tenha sido levado pelas águas, nossos saberes, nossa cultura e a nossa história repassada pelos mais velhos asseguram a nossa identidade quilombola e nos fortalece enquanto sujeitos políticos na luta por nossos direitos. No entanto, o nosso território está sendo ameaçado mais uma vez por um novo empreendimento do governo federal relacionado à produção de energia; silenciosamente estratégias são traçadas para aprovação e construção de uma central nuclear às margens do Rio São Francisco. Não pensam no nosso bem-estar, na luta que temos para recuperar o território. Ainda hoje, tentamos unir as famílias que foram separadas, famílias essas afetadas economicamente, socialmente e psicologicamente com a construção da Barragem de Itaparica.

Não há transparência ou participação popular no acesso as informações sobre a questão da construção da central nuclear em nosso município, mas o nosso povo, junto aos outros povos tradicionais em Itacuruba e região, vêm realizando diversas mobilizações contra a instalação desse empreendimento (SILVA, 2020).

Reconhecida e certificada pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em outubro de 2006, a comunidade quilombola Poço dos Cavalos foi sociopoliticamente organizada em 2004 por Valdeci Ana que, escolhida pela própria comunidade, tornou-se uma das principais lideranças comunitárias, como também de nossa Associação quilombola. Segundo ela, a ideia de formar a Associação na comunidade surgiu no momento em que a mesma decidiu pesquisar sobre os seus antepassados, o que a motivou a reunir o nosso povo para dialogar sobre o movimento quilombola que, num esforço coletivo, que preparou a documentação e solicitou o registro de auto reconhecimento da comunidade.

11 Notícia intitulada: “Sertão tem grande número de suicídio”, publicada em 03 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.cremepe.org.br/2006/05/03/sertao-tem-grande-numero-de-suicidio/>. [Acesso em 04 dez. 2019].

Hoje, existem 207 famílias cadastradas e divididas entre a zona urbana e rural da nova Itacuruba, devido aos impactos do processo de reassentamento. A falta da posse definida de nosso território é também um dos motivos da distância das famílias, sendo esta uma luta prioritária de nossa comunidade. O processo de regularização fundiária está em aberto desde 2010 no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), mas, até o presente, momento nada foi feito.

Os territórios tradicionais além de assegurar a sobrevivência dos povos e comunidades tradicionais, constituem a base para a produção e a reprodução de todo o seu patrimônio cultural. A realidade atual reflete a necessidade de mudanças que permitam a estes povos e comunidades a experiência de viver sua cidadania, sem que tenham que abrir mão de suas práticas culturais, sociais e econômicas. Assegurar o acesso ao território significa manter vivos na memória e nas práticas sociais os sistemas de classificação e de manejo dos recursos, os sistemas produtivos, os modos tradicionais de distribuição e consumo da produção, além de elementos simbólicos essenciais à sua identidade cultural (BRASIL, 1988, *apud* MONTE ALTO, 2012, p.52).

Assim como as demais comunidades quilombolas existentes no município de Itacuruba, Poço dos Cavalos tem enfrentado graves problemas de invasão de suas terras por pessoas da região não pertencentes ao grupo, além das consequências de vendas, desapropriações e indenizações, em razão da Barragem de Itaparica, o que vai desfavoravelmente reconfigurando a ocupação territorial da comunidade. Atualmente, nos territorializamos em quatro localidades que conformam o nosso território: Coité, Riacho do Caroá, Lagoa Cercada e Poço dos Cavalos. Apenas 52 famílias moram nessas localidades, as demais residem na cidade.

A religião predominante na comunidade é a católica. A religiosidade é um dos elementos que visibilizam as estratégias de resistência quilombola ao longo do tempo, é nesse contexto que se misturam nossa cultura e a religiosidade católica. Um momento emocionante para o grupo, por exemplo, foi retomar os festejos de nossa Senhora da Saúde, padroeira da comunidade, que acontece no período de 24 de Janeiro a 02 de Fevereiro.

Nossos antepassados participavam desses festejos tradicionais. Estamos trabalhando para também voltar a praticar o São Gonçalo, dança que os mais velhos realizavam para pagar suas promessas; os rituais sagrados como a via sacra, que é realizada no período da quaresma; a dança da palma, que é uma dança de roda onde as pessoas cantam e vão criando versos sobre a vivência na comunidade; e as mais variadas brincadeiras antigas, que hoje as crianças envolvidas por esse mundo tecnológico não conhecem mais. Valdeci diz ter ficado emocionada quando realizou a primeira festinha de Dia das Mães, como também a primeira celebração eucarística. As mães, também emocionadas diziam: “a gente nunca teve isso aqui” – contou a liderança quilombola.

Atualmente, Poço dos Cavalos vive em situação de carência socioeconômica e tem problemas relacionados à insegurança alimentar, à mobilidade, ao acesso à saúde, moradia, entre outras políticas públicas. Entretanto, continuamos na resistência de lutar e buscar nossos direitos sociais, específicos e diferenciados.

Hoje, o grupo é coordenado por Evanildo José da Silva que, junto à nossa comunidade, trava uma luta constante para assegurar os nossos direitos. Apesar de ter fundado a Associação, Valdeci decidiu se ausentar das atividades na comunidade por três anos. Após esse período, o grupo procurou novamente por Valdeci, pois sentiram dificuldades em seguir em frente com as atividades sem os seus conhecimentos e orientação. Hoje, além de ser uma importante liderança do grupo, também ocupa a função de secretaria da Associação.

Valdeci relata que muitas mulheres de nossa comunidade ainda levam uma vida política ociosa, no sentido de dedicarem-se apenas às atividades domésticas, muitas vivem apenas do Bolsa Família que recebem do governo, outras são diaristas quando aparece algum trabalho voltado para agricultura nas redondezas. “Essas mulheres ainda se sentem inseguras e um pouco acomodadas... elas ainda acham que eu, Valdeci, é que tenho que tomar as decisões. Estou trabalhando para quebrar este tabu”, afirma ela.

Apesar das dificuldades na organização social do nosso povo, e sabendo que muitas outras mulheres poderiam exercer um papel fundamental junto às lideranças na propagação dos saberes tradicionais e de nossa cultura, mas se ausentam dessa missão, estamos conseguindo retomar e reelaborar algumas das tradições, costumes e valores repassados pelos antepassados. Entretanto, a construção de uma escola em nosso território, pautada nas especificidades de nossa comunidade, nos fortaleceria na educação das crianças e jovens.

Esse é um dos desafios que a comunidade enfrenta atualmente, visto que para ter acesso à educação escolar, os estudantes de nossa comunidade têm que se deslocar para cidade e estudar em escolas que não compreendem nossa realidade local. Não nos interessa aqui criticar a educação oriunda de escolas urbanas, mas assegurar que o campo, em sua diversidade, seja reconhecido como espaço possível e real da democratização do saber sistematizado:

A Educação do Campo não se concretiza sem reconhecer a existência do campo, de sua realidade histórica e dos sujeitos que nele vivem, compreendendo seus processos culturais, sua socialização e as relações de trabalho vivenciadas por esses sujeitos do campo em suas práticas cotidianas (MONTE ALTO, 2012, p.34).

Ter um espaço pedagógico como a escola dentro da própria comunidade é de fundamental importância para sistematização e compartilhamento dos saberes. Atualmente, esse processo se dá através de moradores mais velhos e lideranças do movimento, em espaços de debate, embaixo de árvores, nos terreiros das casas. Ainda em passos lentos, geralmente em dias e datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, Dia das Crianças, Novenário da padroeira da comunidade, que é celebrado nas casas das pessoas por falta de uma capela.

Mesmo frente a diversificadas dificuldades, a professora Valdeci Ana não se omite da tarefa de transmitir e compartilhar os saberes em Poço dos Cavalos, pelo contrário, está constantemente em busca de melhorias para sua comunidade. A mesma realiza diferentes atividades, como confecção de objetos como bonecos, colares, pulseiras, entre outros enfeites decorativos usando materiais da terra (sementes, cabaças, galhos, entre outros) e materiais recicláveis, sempre compartilhando e expondo nos eventos das datas comemorativas.

Valdeci Ana é uma das responsáveis por mobilizar as estratégias de organização sociopolítica, como as reuniões comunitárias, a distribuição de tarefas, o fortalecimento da parceria com outros professores engajados no movimento. É surpreendente sua inteligência e capacidade pedagógica, com apenas alguns registros fotográficos e muitas histórias na arguição. Valdeci vem superando os desafios surgidos no dia a dia de nossa comunidade, buscando sempre novas perspectivas de vida. É dessa forma que ela, mulher, quilombola e professora, junto ao nosso povo guerreiro está numa luta incansável em busca de engajar cada sujeito social no movimento de buscar seus direitos, sobretudo por respeito a nossa diversidade e realidade local.

Considerações finais

O exercício construído através deste trabalho se revelou para mim como uma maneira de aprender e refletir mais sobre a história e trajetória sociopolítica da minha comunidade, Poço dos Cavalos. Foi também importante ressaltar a relevância de uma mulher, professora quilombola, que tem partilhado sua vida para luta e defesa dos direitos quilombolas. Ao mesmo tempo, fazer isso foi uma experiência também de reconhecimento de meu papel sociopolítico enquanto mulher, quilombola e também professora.

As mulheres quilombolas, assim como Valdeci, exercem um importante papel no processo de construção da identidade coletiva, é através delas que têm sido transmitidos nossos valores, nossos ensinamentos, nossa cultura e nossas tradições. A presença feminina nos espaços de poder dos grupos sociais em nosso município é algo comum, mesmo que ainda equivocadamente no imaginário social sejamos consideradas um “sexo frágil” para o enfrentamento de determinadas situações.

Por outro lado, este trabalho apresentou que o processo de construção da identidade quilombola está relacionado à nossa história e memória, bem como nossa trajetória de lutas por direitos, e essa é uma construção que se dá de forma gradual, histórica e circunstancial. Dessa maneira é muito importante que nós, quilombolas, saibamos de onde viemos, pois somente através da consciência crítica, do conhecimento e da autonomia local superaremos os obstáculos provenientes da discriminação social e do racismo.

A nossa organização social parte do princípio da luta pela terra, levando em conta nossos saberes próprios, os ensinamentos dos mais velhos. O direito à terra é essencial para nós e se constitui numa demanda principal, já que é o maior desafio a ser garantido. A terra implica não só o território, mas a memória dos antepassados, a preservação da cultura e os modos de vida, enfim, o direito de existir e ser reconhecido como sujeito de direito e sujeito político.

As mulheres estão unidas nessa luta, além de trabalhar nas lavouras, nos afazeres domésticos, ou em variadas outras profissões, seja também no cuidado com os filhos, têm participado de maneira significativa nos movimentos quilombolas, mostrando a potencialidade e versatilidade feminina nas reivindicações dos direitos sociopolíticos de suas comunidades. No entanto, ainda sofrem com o machismo e a falta de representatividade política.

Em Poço dos Cavalos, percebemos um avanço nessas discussões. As mulheres, como Valdeci Ana, têm contribuído num processo bem sucedido de preservação e reelaboração cultural das tradições, da cultura, das festividades. Os mais velhos se emocionam, os adultos participam, os jovens começam a despertar, as crianças começam a identificar o seu espaço, é o surgimento de um novo tempo.

A nossa comunidade, assim como outros movimentos sociais, busca a autonomia local e luta por seus próprios espaços de interação no campo. É preciso reconhecer a diversidade de espaços educativos – a casa, a rua, debaixo do pé de árvore, a dança, o terreiro, o ritual, a luta pela terra, as reuniões da Associação e as assembleias – mas não abrir mão do direito à uma educação escolar quilombola específica, diferenciada e intercultural, que ensine o respeito à diversidade e que esteja voltada para o desenvolvimento sustentável de nossa comunidade. Queremos uma escola em nosso território para mostrar para os nossos jovens a educação e sabedoria de seus territórios tradicionais, garantindo a continuidade da nossa existência e de nossas lutas.

Por fim, é sempre importante ressaltar que as mulheres da comunidade quilombola Poço dos Cavalos, mesmo que ainda de forma tímida e a passos lentos, como disse a própria Valdeci, estão despertando para o repensar de seus papéis sociopolíticos no sentido de assegurar nossos direitos e sobrevivência. Valdeci Ana e várias outras mulheres têm sido as diretamente envolvidas na organização do movimento quilombola não só em Poço dos Cavalos, mas também no Sertão de Pernambuco, lutando por direitos e justiça social.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. “Os quilombos e as novas etnias”. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. *Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003*. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm>. [Acesso em: 31 jan. 2020].

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE. *Sertão quilombola: a formação dos quilombos no sertão de Pernambuco*. Olinda: CCLF, 2008.

MONTE ALTO, Rosana Lacerda. *Saberes e fazeres quilombolas: diálogos com a educação do campo*. Dissertação de mestrado. PPGE, Universidade de Uberaba, 2012.

SCOTT, Russel Parry. *Negociações e resistências persistentes: agricultores e a barragem de Itaparica num contexto de descaso planejado*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SILVA, Whodson. “Sumir do mapa e outros scripts: táticas de resistir à instalação da central nuclear em Itacuruba”. *Revista Continente*. ed. 231, março de 2020.

_____. *O conto das quatro mil almas: uma etnografia do confronto de Indígenas e Quilombolas com a Central Nuclear do Nordeste em Itacuruba*. Dissertação de mestrado. PPGA, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

_____. *Entrevista com Valdeci Ana dos Santos em 31 de julho de 2018 na sua residência no município de Itacuruba*. Material de pesquisa do autor (Circulação restrita).

VALDECI, Ana dos Santos: *uma mulher determinada a manter as tradições*. Movimento a revista que valoriza Pernambuco. Recife, n. 93, p.41-41, mar. 2018.

Práticas letradas das mulheres estudantes do Miguel Velho: saberes diários

Zislene Santos Bahia¹
Mestra em Crítica Cultural - UNEB
zisbbr@gmail.com

Lícia Maria Lima Barbosa²
Doutora em Estudos Étnicos e Africanos - Posafro - UFBA
pedrobeninho@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo refere-se ao recorte de uma dissertação de mestrado, intitulada *Mulheres do Miguel Velho: reinventando letramentos em práticas cotidianas*, que se constituiu na tentativa de conhecer as práticas de letramentos no cotidiano de mulheres da Educação de Jovens e Adultos - EJA. A escolha do tema e do objeto de estudo desta pesquisa está intimamente relacionada com a trajetória de vida pessoal e profissional da pesquisadora. A pesquisa é de inspiração etnográfica, a qual, na primeira fase, utilizou o Estado da Arte, a partir do que se comprovou a necessidade de incorporar autoras negras que retratassem questões de gênero e raça, além de autores que abordassem letramentos, numa perspectiva social. As informações foram coletadas a partir da observação participante, entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionário e registros fotográficos. Neste, percebemos que as mulheres do Miguel Velho, se envolvem em diversos eventos de letramento fora da escola e usam suas capacidades e conhecimentos de mundo. São mulheres ativas, independentes, guerreiras, que apesar do rótulo de "iletradas", conduzem as suas vidas com destreza e sabedoria.

Palavras-chaves: Letramento; Mulheres; EJA; Miguel Velho.

Abstract: This article refers to the clipping of a master's dissertation, entitled *Women of Miguel Velho: reinventing literacies in daily practices*, which was an attempt to learn about literacy practices in the daily lives of EJA women. The choice of the theme and object of study of this research is closely related to the researcher's personal and professional life trajectory. The research is of ethnographic inspiration, which, in the first phase, used the State of the Art research approach, in addition to authors who deal with literacies, in a social perspective. Information was collected from participant observation, semi-structured interviews, questionnaires and photographic records. In this one, we realize that Miguel Velho's women get involved in different literacy events outside of school and use their skills and world knowledge. They are active, independent, warlike women, who despite the label of "illiterate", lead their lives with skill and wisdom.

Keywords: Literacy; Women; EJA; Miguel Velho.

1 Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Ensino e professora da Rede Municipal.

2 Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores.

Introdução

A intenção deste trabalho é possibilitar ao professor e demais profissionais da área da educação, uma visão mais abrangente sobre o letramento, pautada nas ações que fazem uso da leitura e da escrita, como agentes facilitadores de práticas sociais dentro e fora do ambiente escolar.

A escolha do tema e do objeto de estudo está intimamente ligada com a minha trajetória de vida pessoal e profissional. Embora não tenha morado na Comunidade do Miguel Velho, nem tão pouco estudado em classes de Educação de Jovens e Adultos, as convenções de gênero estiveram fortemente presentes na minha vida, e certamente a experiência de vida do meu lugar de mulher negra tenha muito em comum com as vivenciadas pelas colaboradoras desta pesquisa.

O trabalho como professora, nas séries iniciais, me permitiu vivenciar os entraves no ensino da leitura e da escrita nas salas de aulas, de escolas públicas. Por isso, a primeira razão que justificou essa pesquisa foi à carência de um aprofundamento nos estudos sobre letramentos com mulheres estudantes nos seus cotidianos. Da preocupação com o futuro destas que são submetidas a uma quadrupla exclusão social, a primeira, por serem mulheres, a segunda por serem negras e a terceira por serem “analfabetas”, ou seja, não dominarem habilidades básicas de leitura e escrita e, finalmente, por serem pobres. Logo, as questões raciais, de classe e de gênero estão imbrincadas no decorrer do trabalho e também como motivação para a pesquisa.

O outro interesse perpassa pela investigação de como se processa a inserção das mulheres da EJA, na escola da rede pública, localizada na comunidade do Miguel Velho, em práticas sociais de letramento, e como esta descoberta poderia contribuir para o processo de letramento formal destas estudantes. Investigar as práticas de letramento das mulheres fora da escola e a concepção de letramento da Instituição poderia auxiliar a ampliar a percepção de mundo e principalmente a condição de enfrentamento, transformação, defesa de seus direitos e condições de vida das mulheres, e ainda poderia fundamentar estratégias pedagógicas dos docentes que trabalham com estas estudantes.

As pesquisas precisam valorizar outras agências sociais como a família, a igreja, a rua e o local de trabalho, pois estes também são responsáveis pelo desenvolvimento dos letramentos, porém de maneira diferenciada da escola, cujo objetivo é o ensino sistematizado do conhecimento científico produzido pelo homem. Partindo deste princípio: Quais letramentos as mulheres estudantes da Comunidade do Miguel Velho têm no seu cotidiano? Como se dá o processo de inserção dessas estudantes em práticas e eventos de letramento, na escola e na comunidade? São indagações que estão presentes neste trabalho. Assim, nos interessa explicitar os letramentos cotidianos das mulheres estudantes da EJA, sob a ótica de seus ambientes sociais de pertencimento na Comunidade de Miguel Velho, no município de Alagoinhas-BA. Portanto, nos limites deste trabalho, abordamos estudos de letramentos na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, os caminhos metodológicos utilizados e buscamos nos centrar no mais importante, que são os saberes diários das mulheres da Comunidade do Miguel Velho.

Letramentos na EJA

Os estudos sobre letramento tiveram uma estreita ligação com críticas aos baixos resultados de campanhas de alfabetização de adultos empreendidas em 36 países pobres, sobretudo no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, por um lado e, por outro, o desenvolvimento de estudos acadêmicos sobre os impactos psicossociais do letramento (DI PIERRO; GRACIANO, 2003).

Estar envolvido em práticas de letramento significa que o sujeito está envolto em práticas sociais, nas quais são levados em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e também a história de vida do sujeito, ou seja, aspectos que constituem a formação desse sujeito (STREET, 2003).

A prática dos letramentos, na perspectiva de uma teoria social, representa um conjunto de práticas sociais capazes de serem realizadas pela forma de falar, ouvir, ler, escrever, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir que se tornam visíveis pelos Discursos, com D maiúsculo e no plural (GEE, 1999).

No Brasil da década de 1980, o educador Paulo Freire já pensava em um jeito novo de alfabetizar, um “letramento” com emancipação política, embora não tenha mencionado o termo em suas obras. Já a autora Mary Kato (2009) citava o termo letramento, mas dentro de uma perspectiva autônoma. Na época, as pesquisas e discussões sobre letramento se mostravam presas ao conceito de alfabetização, o que proporcionou uma má interpretação e inapropriada utilização dos dois conceitos com o mesmo propósito por muitos alfabetizadores, ou a prevalência do letramento, o que permitiu uma desvalorização da alfabetização.

A divergência entre a função do letramento e alfabetização promoveu uma visão limitada do termo letramento, o que acabou contribuindo para o surgimento de pensadores interessados em desenvolver estudos sobre leitura e escrita sob uma perspectiva vinculada ao processo sociológico e sociocultural. Essa perspectiva de estudos do letramento concebe a leitura e a escrita como práticas diversificadas para contextos e objetivos específicos. Sendo assim, não se permite, a partir de então, falar em um único tipo de letramento, mas sim em “letramentos”, ou, ainda, letramentos múltiplos.

É importante acreditar, a partir dessa nova visão, que o letramento pode ser tomado como um ponto de diferenciação entre indivíduos se for considerado a partir de pontos de vista tradicionais, ou seja, quando é visto como uma habilidade cognitiva individual que pode ser aprendida de forma isolada e neutra. É nesse sentido que, a partir de metodologias do letramento tradicional, o adulto não alfabetizado é levado à discriminação, ou seja, há na cultura escolar, a crença na capacidade daqueles mais novos (crianças, jovens) em oposição ao crescimento ou aprendizagem do adulto.

Sem dúvidas, os estudos recentes sobre letramento trouxeram valiosas contribuições e impulsionaram pesquisas sérias e relevantes acerca da educação dos excluídos por sua condição social. Entende-se também que essas informações são úteis para que a sociedade, sobretudo, educadores, possam analisar e debater com mais fundamento o real significado social da alfabetização de Jovens e Adultos e entender que as práticas e eventos de letramento, nos quais estão inseridos estas pessoas, são significativas para o seu processo de alfabetização e perceber o quanto estão intrincados os processos de alfabetização e letramento para a apropriação do sistema de escrita alfabética pelos estudantes da EJA.

Assim, a postura que o educador deve assumir diante dos novos ensinamentos sobre letramento é a de reflexão sobre aquilo que um campo teórico pode oferecer ao outro e para que, assim, se reflita em ganhos epistemológicos e de prática pedagógica para a compreensão e ensino dos múltiplos letramentos.

TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO EM DOIS CAMINHOS

A pesquisa do tipo Estado da Arte

O pouco conhecimento acerca do universo de estudos e pesquisas envolvendo a temática “letramentos com mulheres” e a necessidade de aprimorar o projeto de pesquisa foram os motivos que fizeram com que fosse utilizada a pesquisa do tipo Estado da Arte. A partir da pesquisa realizada no Portal do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiço-

-mento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, esperava-se que, como, pesquisadora, tivesse um domínio sobre a repercussão do tema letramentos de mulheres e assim, como enfatiza Ferreira, estaria eu sustentada e movida “pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 258). Portanto, a pesquisa no portal da CAPES, colaborou para levantar dissertações e teses que tratavam de temáticas semelhantes, bem como os autores, as metodologias e os periódicos mais utilizados por estes pesquisadores. A pesquisa do tipo estado da arte ajudou na escolha de instrumentos de coleta de dados para o projeto, tais como: observação participante, entrevistas semiestruturadas, notas em diário de campo, aplicação de questionários, e registros fotográficos.

E, finalmente, o estado da arte contribuiu para a inclusão de questões sobre gênero e raça como parte imprescindível de discussões no trabalho, pois essa abordagem não foi encontrada em nenhuma dos catorze trabalhos selecionados no portal pesquisado. Com essa constatação, resolvemos que era imprescindível introduzir na fundamentação do trabalho autoras brasileiras e negras que tratam as questões de gênero e raça e não foram mencionadas nas dissertações sobre a temática pesquisada, foram elas: Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Maria Aparecida Silva Bento, Ana Lúcia Silva Souza, Maria Rufino e Luiza Bairros.

Desvelando significados através dos dados coletados

Na pesquisa etnográfica, não nos limitamos na descrição de situações, dos ambientes, das pessoas ou reprodução de suas falas e de seus depoimentos (ANDRE, 2012), é necessário ter em mente que o “(...) investigador precisa, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras logicas de entender, conceber e recriar o mundo” (ANDRÉ, 2012: 45). Portanto, foi imprescindível considerar diferentes realidades sociais, numa perspectiva histórica, cultural, levando em conta situações vivenciadas e atitudes cotidianas das mulheres interlocutoras. Estes elementos nos proporcionaram uma aproximação mais precisa do objeto em estudo e, conseqüentemente, uma análise mais ajustada dos dados coletados.

A entrevista semiestruturada foi realizada com quatro mulheres, que estudavam há mais de cinco anos na Escola Municipal José Honorato, localizada na Comunidade do Miguel Velho, no município de Alagoinhas-BA, na qual são desenvolvidas atividades com jovens, adultos e crianças. As colaboradoras identificadas pelos pseudônimos de Cris, Mar, Rosa e Pérola (entre 36 e 50 anos), foram escolhidas com antecedência, por serem as mais velhas de uma turma com 14 mulheres, com mais de cinco anos na escola e sem progressos na leitura e escrita.

Sobre a pesquisa etnográfica, ressalta

[...] a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado (STREET, 2003, p.10-11).

A autora Alves-Mazzotti (2001) ressalta que as pesquisas de inspiração etnográfica oferecem um volume expressivo de informações, que precisam ser compreendidos na sua integralidade. Isso só pode ser feito por meio de um processo contínuo onde há compreensão das categorias, suas dimensões, significados e relações. Por ser um tipo de pesquisa muito específica, o trabalho na única escola da comunidade assumiu a forma de um estudo de caso (GIL, 2012).

MULHERES DA EJA E SEUS LETRAMENTOS

O campo de pesquisa

Para a escolha da instituição, estabelecemos como critério que ela apresentasse características de investimento na construção e implementação da Educação de Jovens e Adultos, buscando contemplar a especificidade desta modalidade de ensino.

A maioria das pessoas que estudam na turma da EJA da Escola Municipal José Honorato – EMJH – são mulheres, negras, de classe popular e sem muitos progressos na leitura. O perfil étnico-racial e econômico das estudantes e as dificuldades de alfabetização não são uma exceção nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Uma sala de aula como a da alfabetizadora da EMJH, funciona como um raio-X das desigualdades sociais da Rede Pública de ensino de todo o país, refletindo fatores históricos que impedem uma educação de qualidade para o adulto em sala de aula, e tem uma próxima relação com questões de gênero, de raça e de situação econômica.

Mulheres da EJA e seus letramentos

Entre as centenas de moradoras da comunidade, as mulheres desta pesquisa, foram selecionadas por possuírem características em comum: são mulheres nascidas na década de 1970, são mães e estão nas turmas da Educação de Jovens e Adultos há mais de quatro anos, sem avanços satisfatórios na leitura e na escrita. Estas estudantes, nascidas no século XX, foram privadas de muitas coisas, a oportunidade de estudar no tempo certo foi apenas uma delas.

As experiências das mulheres estudantes com a escolaridade se entrelaçam com a labuta diária nos seus lares e fora deles. Rotina esta, que não é diferente da labuta das mulheres negras moradoras do Miguel Velho e recém-libertas das senzalas no final no século XIX. As mulheres de hoje dão continuidade sim, a geração de mulheres negras, mas que acreditam ter oportunidades que as suas ancestrais não tiveram a chance de ter, como a de estudar, de aprender a ler e escrever, mesmo sendo essa oportunidade adquirida já na fase adulta.

Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas como vendedoras, quituteiras, prostitutas etc.; mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! (CARNEIRO, 2001, p.11).

Atualmente, as mulheres estudantes, consideradas para esta pesquisa, fazem todo o trabalho doméstico e quando acham serviço, costumam trabalhar fora como diarista, empregada doméstica, cuidadora de idosos ou babá. A mulher negra está numa situação de maior precariedade no mercado de trabalho brasileiro, porque é excluída dos empregos que tem como critério uma maior escolaridade e a dita “boa aparência”. O fato de ser negra já seria impeditivo, em algumas situações de trabalho, em que o padrão de “boa aparência” é eurocêntrico. Portanto, este requisito da “boa aparência” também leva a um mecanismo de autoexclusão (BENTO, 2000).

Mar é uma mulher de apenas 43 anos, com quatro filhos e já com duas netinhas. Estuda na Escola Municipal José Honorato há mais de quatro anos. Fomos testemunhas da dificuldade da estudante para ler, pois sabia as letras e as reconhecia, mas não conseguia ler as sílabas ou palavras mostradas no livro didático pela professora o que criava na estudante uma aversão à leitura. Foram quatro anos na mesma turma tentando compreender o ato de ler e escrever.

Pérola é a mais participativa das mulheres, sempre sorridente, relata ter nascido em Salvador, mas viveu a sua vida toda no Miguel Velho, pois se mudou ainda bebê, devido a sua avó morar na comunidade.

Durante a infância, teve seus estudos interrompidos devido à necessidade de ajudar a avó, nos afazeres diários. É casada, tem 39 anos, dois filhos que também estudam com ela na mesma classe da EJA. Ela não tem emprego fixo, trabalha como diarista em três residências da “rua”, nome que ela se refere quando quer dizer centro da cidade.

Rosa é a mais vaidosa das quatro mulheres estudantes, sempre com cabelo arrumado, brincos e batom, relata ter nascido na Comunidade do Miguel Velho, é casada com o seu primeiro namorado, 41 anos de idade, é mãe de três filhos. Apesar de nunca ter estudado, Rosa é famosa pela mão boa para a cozinha, talvez por isso, trabalhe como doméstica há 17 anos numa residência também no centro da cidade. Ela relata receber um salário mínimo pelo emprego.

Cris é a mais velha da turma, tem 46 anos, nasceu também na comunidade, aparência sofrida e triste, é mãe de três filhas. Ela relata ter tido quatro “barrigas”, uma delas de gêmeos, mas sofreu muito com a violência do marido e por isso perdeu os gêmeos. Vive com suas três filhas solteiras. Cris não se lembra de ter estudado quando criança. Ao ser questionada sobre a data de nascimento, Cris diz não saber, assim como a sua idade. Trabalha na “rua”, há dezesseis (16 anos), e recebe R\$400,00 por mês como doméstica em casa de família. Agradece por ter conseguido esse emprego, pois antes chegou a receber R\$10,00 por dia de trabalho.

As mulheres estudantes da comunidade passam por uma vida dura e, por mais difícil que seja a sua rotina, elas veem na escola ainda uma saída para aprender coisas novas e crescer, mas também, elas utilizam o espaço escolar para desabafar, para se “livrar” do marido violento: “aquele traste”, e da labuta diária, ou simplesmente para sentir-se viva. As falas confirmam: “Eu gosto mesmo de estudar!” “Só não venho pra escola quando estou cansada.” “Eu gosto da escola”. “O que eu posso dizer? gosto de vir à escola, pelo menos me distraio.” “Eu vou fazer o que em casa? Eu gosto de estar na escola”.

Apesar da rotina similar às das suas ancestrais negras, mulheres interlocutoras da pesquisa não se identificam como negras. Ao serem questionadas sobre a sua cor, origem racial ou etnia, apenas uma, das quatro mulheres, se identificou como da cor preta, justificando a cor da pele bem mais escura. As outras mulheres, por terem a pele um pouco mais clara, declararam-se “morenas”.

Não é difícil de entender o porquê dessa declaração, muitas relatam experiências de pelo menos uma história envolvendo violência com a polícia, um sobrinho, um vizinho, cunhado. Para elas, identificarem-se com negras é também ocupar e aceitar um lugar de marginalidade, é aceitar serem subalternas, é aceitar serem mães de suspeito de um crime, para essas mulheres as pessoas negras sempre serão submissas, marginalizadas. Sobre esta condição, é interessante recorrer a Lélia Gonzalez (1982) para a reflexão sobre a condição da mulher negra. Ela aponta para a tripla discriminação: de raça, de classe e de sexo. Discriminação esta que, muitas vezes, foi internalizada de tal modo que o sujeito não se apercebe que, no próprio discurso, estão presentes “mecanismos da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial” (GONZÁLEZ 1982, p. 100).

Todo esse contexto favorece a negação e, segundo Nogueira (2006), o desejo de não ser rejeitado, pois:

“Ser branco” tanto quanto “ser negro”, para além da tonalidade que reveste o corpo dos seres humanos, representam “valores”, significados. Para além do branco está a brancura, e tudo quanto essa condição de branco “simbolicamente” representa para o negro (NOGUEIRA, 2006, p.116).

Sabe-se que o processo de formação de identidade é complexo e envolve um conjunto de referenciais entre eles, um processo de valorização da cultura negra e construção de uma identidade positiva entre os afro-brasileiros.

CASA, TRABALHO E IGREJA: CAMINHOS DE PÉROLA PARA CONQUISTA DE LETRAMENTOS

Pérola consegue sustento fazendo faxinas e outras atividades domésticas solicitadas. Mas, o que chama atenção no caso de Pérola é a falta de oportunidades e as desigualdades enfrentadas por ela na infância e juventude e que são as mesmas encaradas pelos filhos e a nora. Os rapazes e a moça estão em distorção em relação à idade e série e frequentam a mesma turma de Educação de Jovens e Adultos da única escola na localidade.

Não há dúvidas, que a condição da família da estudante Pérola indica que o racismo é estruturante das desigualdades a que está submetida o povo negro no nosso país, pois, incide sobre ela e determina as condições sociais por várias gerações. Como componente de estratificação social, o racismo se efetivou na cultura, no comportamento e nos valores das pessoas e nas organizações da sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades para populações negras (PASSOS, 2010).

Infelizmente o percurso dos estudantes negros pelo sistema público de ensino está marcado por uma trágica repetição de histórias de insucesso. Em entrevista à Agência Brasil no ano 2016, a presidente executiva do movimento relatou que as desigualdades sociais sofridas pela população negra na educação são resultado de uma educação de baixa qualidade que não é capaz de fazer com que os estudantes superem as diferenças sociais.

Os filhos de Pérola são atingidos de maneiras diversas pelo caráter das desigualdades de classe, raça do nosso sistema de ensino, o preconceito racial está expresso, por exemplo, na presença de mãe e filhos na mesma sala da Educação de Jovens e Adultos. Essa triste constatação não é um dado novo, na década de 1990, Queiroz pesquisou e analisou resultados que não são diferentes dos que testemunhamos agora: estão entre os negros as maiores proporções de pessoas não alfabetizadas e a participação dos negros no sistema educacional vai diminuindo à medida que aumentam os anos de escolaridade (QUEIROZ, 1999).

Apesar das dificuldades enfrentadas por essa população, famílias inteiras, vítimas destas desigualdades estão na sala da EJA e as mulheres são as maiores incentivadoras dos filhos e responsáveis por a sua permanência na escola.

As desvantagens educacionais acumuladas fazem com que muitos jovens e adultos negros procurem a EJA para concluir a escolarização básica. Contudo, nós, mulheres, não fomos nunca totalmente desempoderadas. Sempre tentamos, de uma maneira ou de outra, “expandir nosso espaço”, mesmo quando as ideologias patriarcais conseguiram minar essas tentativas. (SARDENBERG, 2006, p. 6)

Pérola foi a única das mulheres pesquisadas que, durante a entrevista, olhou para as colegas em sua volta, e depois para as suas mãos, braços e disse: “Eu sou preta, pró. Todo mundo vê isso!”, justificando e assumindo a negritude, mas devido a sua pele escura do que por questões de identidade. A afirmação nos remete aos estudos de Nogueira (2006) sobre as relações raciais no Brasil, em que o preconceito é exercido basicamente em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos da pessoa, a fisionomia, os gestos, o sotaque; diz-se que é o preconceito de marca.

Assim, dizendo não se incomodar com questões referentes ao racismo e identidade negra, a estudante conduz a sua rotina diária “sustentando” e cuidando da sua família, composta pelo marido e pelos dois filhos homens, um dos filhos com 16 anos e o outro 21 anos de idade. Ainda há a presença da nora, de 20 anos, que convive com a família. Pérola não precisou de conselhos de psicólogos ou de fazer leituras sobre a sociedade machista e o feminismo para criar os filhos de uma forma distinta da maioria das mulheres que se dizem “instruídas” e pós-modernas.

A forma de criar os filhos e lidar com a rotina doméstica da família mostra que a condição de “coitadinha” e de “mulher submissa”, não está presente na vida familiar de Pérola.

Lá em casa, cada um tem o seu dia de lavar os pratos. Nós temos uma escala dos pratos e outra do almoço. Hoje foi o dia de Alisson lavar os pratos, o Anderson fez o feijão. Sabia que ele cozinha bem? Fez um feijão gostoso! Para construir a escala, nós olhamos na folhinha e dividimos cada dia do mês, ninguém erra, todo mundo sabe o dia de sua obrigação. Não tem cabimento eu fazer tudo sozinha. Prefiro quando eles cozinha, a comida sai mais gostosa (PÉROLA, 2018).

Pérola dribla o estereótipo de iletrada dando uma aula de como criar seus filhos num regime de colaboração mútua e respeito e ajudando a construir uma sociedade mais justa e menos violenta. Especialmente no que diz respeito à educação dos seus filhos para que se apropriem do espaço doméstico, que também é responsabilidade deles. Sem querer, Pérola mostra novas possibilidades de ser homem, que não estejam vinculadas ao controle, uso do poder e agressividade.

O ambiente social onde a estudante mais tem acesso na comunidade são os cultos da sua igreja, prática esta vivenciada pela maioria das mulheres da comunidade. Esse costume pode ser justificado pelo grande número de igrejas na localidade. A comunidade do Miguel Velho abriga igrejas da religião católica, evangélicas e terreiros da religião Matriz Africana. As diferentes religiões convivem harmonicamente em espaços bem próximos e o respeito com a religião do outro é considerado muito verdadeiro entre os moradores. “A gente respeita a religião dos outros. Nem quando tá fazendo muita zoadada e incomodando, em dias de culto dos crentes e dos batuques do terreiro, ninguém fala nada de ninguém”, diz Pérola.



Figura 1. Igreja Universal e Capela da Igreja católica de São José são vizinhas
Fonte: Bahia; Barbosa (2018)

A igreja cristã, a qual Pérola faz parte como membro, possibilita a oportunidade da estudante participar do “Coral das Senhoras” e consequentemente de um evento de letramento. Partindo dessa premissa, os Novos Estudos de Letramento propõem, além de estudos situados da sala de aula, estudos de outros contextos, os quais podem contribuir para ler as práticas de letramento escolarizadas (BAYNHAM, 2004). Assim, apesar de Pérola não conhecer todo o alfabeto e confundir muitas das letras durante as aulas na escola, na igreja Cristã, a qual Pérola é membro, ela participa de eventos em torno de textos escritos:

Eu faço parte do Coral das Senhoras, pró! É da minha igreja. Nós ensaiamos toda a semana para os cultos no Domingo, nos casamentos e festas da igreja. Agente tem um folheto, de algumas páginas, com cânticos. A gente escolhe os louvores para o culto e ensaia toda a semana (PÉROLA, 2018).

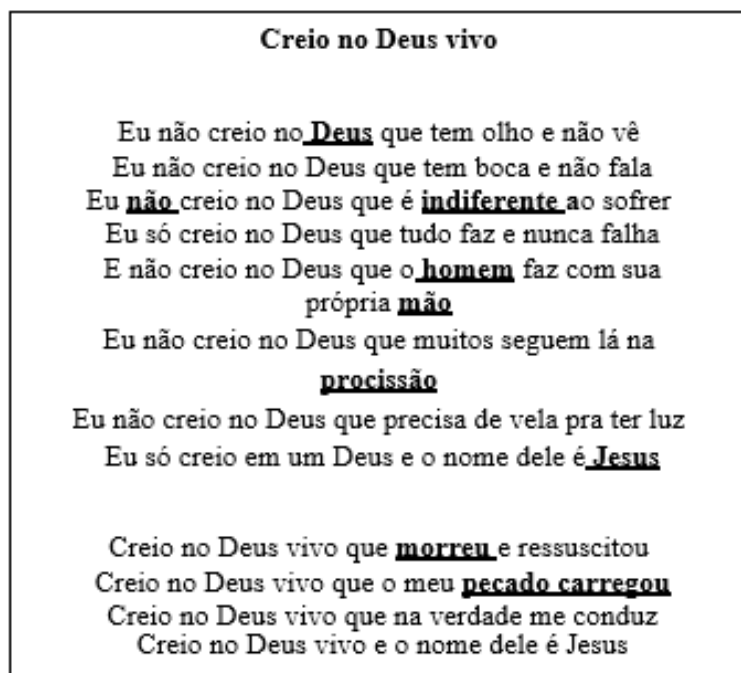
Diante da revelação de Pérola, questioneei: Explica pra mim como acontecem os seus ensaios. Como você acompanha as letras dos louvores?

Nós somos oito senhoras, quando não estou trabalhando na faxina, ensaio nas quartas. Já sei todos os louvores de cor, quando tem um louvor novo as meninas que sabem ler ajudam e faz leitura do louvor primeiro e agente acompanha, eu tenho a memória boa, pro! Na hora do culto temos que levar o livro com os cantos na mão. Todo o coral tem, né! (PÉROLA, 2018).

Essa é uma evidência de que Pérola, como outras mulheres da comunidade, aprendem muito nos eventos de letramentos ocorridos nos ensaios e nos cultos das igrejas que frequentam. A experiência de Pérola é semelhante a do estudo de Poveda, Cano; Palomares-Valera (2005), sobre o letramento em eventos religiosos em uma comunidade de ciganos, a qual ele comprovou que a comunidade cigana, que até então era vista como uma comunidade de tradição oral, também tinha práticas em torno do texto escrito.

De acordo com o relato da estudante, ela garante a sua participação no Coral das Senhoras quando ouve e decora os louvores e observa com atenção a leitura das companheiras quando estas leem louvores desconhecidos. Pérola utiliza estratégias outras de leitura para fazer parte do coral.

A partir do relato da estudante resolvemos fazer uma experiência em sala de aula com o texto escrito de um dos louvores cantados grupo de senhoras do Coral: Creio no Deus Vivo:



Quadro 1. Canção “Creio no Deus vivo”
 Fonte: Folheto da Igreja Universal do Reino de Deus

Fazendo uma pequena análise do texto, podemos perceber que o louvor possui palavras monossílabas e preposições que até podem facilitar a leitura. No entanto, contém palavras mais complexas, principalmente para quem não está alfabetizada, como as palavras: RESSUCITOU, PROCISSÃO, INDIFERENTE e outras. Pesquisas, como a de Tusting (2000), foram decisivas para a compreensão do evento de letramento religioso que ocorre nos ensaios do Coral de Senhoras da igreja de Pérola. Assim como o pesquisador, entendemos que o letramento em eventos sincronizados tem como objetivo social a manutenção da identidade comunitária tanto na localidade, conciliado as ações da igreja, como externa a comunidade, através da propagação do letramento.

Assim, foi utilizado o referido louvor. Na sala de aula, fizemos uma experiência com Pérola mostrando a letra de um dos louvores que ela costuma cantar no Coral das Senhoras: “Creio no Deus Vivo”. Solicitei que a estudante lesse algumas palavras que aponte com o dedo de forma aleatória. Das 10 (dez) palavras selecionadas para a leitura de Pérola, ela errou apenas uma, a palavra “PROCISSÃO”. Logo após, fizemos uma atividade chamada “Bingo Ortográfico”, em que as estudantes deveriam escrever as mesmas palavras ditadas pela professora. Apesar das dificuldades no reconhecimento das letras do alfabeto, as palavras DEUS e JESUS ditadas foram escritas corretamente e da mesma forma estas palavras foram reconhecidas pela estudante em outros tipos de textos mostrados pela pesquisadora.

Portanto, os eventos de letramento vivenciados nos ensaios do Coral das Senhoras e nos cultos da Igreja de Pérola podem ser definidos como práticas de letramento, uma vez que são eventos constantes na comunidade do Miguel Velho e cooperam para o levantamento de padrões culturais de uso da leitura e escrita (BARTON, 1994).

O que nos faz refletir que, as mulheres participam das práticas da Igreja, porque ali se sentem acolhidas, parte de um grupo. A participação e a obediência aos valores expressos nas várias casas, templos ou igrejas da comunidade, assim como os eventos ao redor dos textos escritos da Bíblia, dos folhetos da missa, dos cânticos de louvor e outros colocam essas mulheres próximas de uma linguagem escrita valorizada e hegemônica na escola e fora dela. Sobre esse processo, a escritora autora de Letramentos de reexistência poesia, grafite, música: HIP HOP, Ana Lúcia Silva Souza, ressalta que:

para ser leitor, dentro de um processo em que a palavra escrita é européia e responde às teorias racistas vigentes, é preciso embranquecer. As leituras de negros e mestiços, marcadamente influenciadas pela tradição oral desvalorizada, juntamente com seu corpo de descendência africana, não têm lugar, valor algum se comparadas aos valores da leitura e da escrita ensinados na escola, ou fora dela (SOUZA, 2011, p.40).

A rotina de Pérola demonstra uma riqueza de letramentos diversos que transitam entre o espaço familiar da estudante, onde ela consegue organizar com equilíbrio e sabedoria; entre o seu espaço de trabalho de diarista, onde a estudante equilibra-se em diversas atividades domésticas em residências diferentes na semana e finalmente no seu espaço religioso, principalmente através da sua participação no *Coral das Senhoras* e nos cultos festivos.

AS PRÁTICAS LETRADAS NO EMPODERAMENTO DE UMA MULHER DA PERIFERIA

Apesar das dificuldades demonstradas na sala de aula na escrita e leitura, Mar era a quem aparentava estar mais ligada às tecnologias e atualizada, em relação às outras mulheres. Ela ainda é a única, entre as quatro pesquisadas, que tem um smartphone com aplicativo *WhatsApp*, que usa para se comunicar com os filhos, com a professora e amigos. Atualmente está desempregada, mas, segundo a estudante, já trabalhou como babá, diarista, cordeira de bloco na Micareta de Alagoinhas, lavadeira, cuidadora de idosos e outros serviços que não se lembra.



Figura 2. Pesquisadora em conversa com Marlene (Aluna)
Fonte: Arquivo de dispositivos móveis (2018)

Nessa postagem, de novembro de 2018, Mar mostra o domínio com o uso da tecnologia digital, e surpreende com o domínio na escrita e leitura o que é facilmente comprovado na análise do diálogo com a professora. A escrita das palavras dentro do padrão da norma culta surpreende a professora que revela:

Ela foge de atividades de leitura e escrita na sala. Tem verdadeiro pavor desse momento, é uma tortura pra ela. Quando ela vai ler um trecho do livro didático fica insegura e acaba lendo com dificuldades. Mas qualquer assunto que explique voltado para questões atuais ela é muito participativa. Este ano trabalhamos com as eleições e corrupção nas aulas de História. Ela é muito politizada e mostrou-se conhecedora dos seus direitos como cidadã, moradora do bairro durante as aulas (PROFESSORA DA TURMA, OUTUBRO, 2018).

Apesar de a estudante ser tão desembaraçada na vida, o desenvolvimento dentro dos padrões exigidos na escola foi acontecendo muito lentamente e com muitas dificuldades. Comprovamos essa afirmação pelo número de anos que a estudante passou na mesma série e por ficar quatro anos na turma, sem avanço, pois não conseguia ser “alfabetizada” dentro dos padrões da escola. Ela narra que não conseguia ler nada nos textos que a professora lhe dava pra ler e que, muitas vezes, não ia pra escola quando sabia com antecedência que era “aula de leitura”.

Finalmente, no ano de 2018, a estudante conseguiu a aprovação, pois, segundo a professora, ela já conseguia ler palavras simples e poderia avançar. Para muitos da sua turma a aprovação seria uma grande alegria, mas a estudante não recebeu a notícia com tanto entusiasmo. Segundo Mar, ela ainda se acha despreparada para estudar no centro da cidade, em uma turma do Fundamental II, sente-se insegura e não acha que aprendeu a ler e escrever.

Após a professora ter lhe aprovado e dito que, agora, ela poderia seguir para estudar o 6º do Ensino Fundamental no comércio, recebeu uma postagem da estudante solicitando a indicação de um colégio para estudar:



Figura 3. Pesquisadora em conversa com Marlene (Aluna)
Fonte: Arquivo de dispositivos móveis (2018)

Na postagem, a estudante coloca um *emoji* representando uma carinha triste, e a professora pergunta o porquê daquela imagem, quando ela responde: “A senhora me tirou daí. Favor o nome do colégio, por favor”.

Percebe-se, através da postagem da estudante, um domínio da escrita no aplicativo *WhatsApp* e que a insegurança mostrada em sala não é a mesma apresentada nas palavras escritas na postagem. Mar escreve todas as palavras corretamente usando a norma culta com acentuação correta, concordância de gênero. A habilidade da estudante demonstrada no aplicativo não é percebida nas aulas. Mas, por que ela ainda sente-se insegura quanto ao seu conhecimento escolar? Por que ela ficou tantos anos na mesma série? Infelizmente, ainda há discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2011). Foi exatamente esse pensamento que justificou a permanência por tantos anos na mesma série e que a deixou com autoestima baixa.

Além da habilidade de escrever e ler no celular, ela aprende a tática de ler produtos pelos rótulos, além de não ter dificuldade em identificar os preços, pegar o ônibus coletivo para o seu novo trabalho, que arranhou no final de 2018. Essa aprendizagem acontece muito rapidamente devido à necessidade de frequentar feiras e mercados, casas lotéricas e bancos para sacar o benefício do Bolsa Família, como uma atividade rotineira. Os eventos e práticas de letramento, vivenciados pela estudante, revelam seu modo de interagir com as práticas cotidianas da leitura e escrita, e faz-nos perceber, como a vida de Mar está impregnada com palavras, textos orais e escritos que circulam no seu cotidiano. É nesse ambiente da recepção e da apropriação do texto que ela se insinua como leitora, que interpreta concepções, pensamentos, gostos, disposições, discursos e práticas; a partir do convívio, a pessoa vai adquirindo táticas que lhe permitem se inserir nos letramentos sociais.

Assim nos explica Vóvio

Os letramentos são vistos como conjuntos de práticas, como formas de usar a linguagem e dar sentido tanto à fala como à escrita. Essas práticas discursivas estão integralmente conectadas com as identidades e a consciência de si das pessoas que as praticam; uma mudança nas práticas discursivas resulta em mudanças de identidade, já que colocam esses sujeitos em novas posições e formas de interação (VÓVIO, 2007, p.87)

Diferente das outras colegas da turma da EJA, Mar não costuma frequentar nenhuma igreja: “Não gosto de ir na igreja daqui, o povo fica olhando a roupa da gente”, revela a estudante.

Mar, mulher considerada analfabeta, iletrada e mesmo com os seus quatro anos estudando na mesma série, conseguiu divulgar o trabalho do grupo de dança dos seus filhos para apresentações em Alagoinhas e em municípios vizinhos e ainda obteve patrocínio para o uniforme e uma caixa de som, para os ensaios do grupo, por intermédio de um candidato a vereador do bairro: *“Eu disse a ele que se ele conseguisse a caixa nós ajudávamos ele a ganhar a eleição”*. Tudo isso a estudante “analfabeta” conquistava com muito diálogo e o argumento correto. O que pensar da rotina de Mar? Dos seus letramentos?

Talvez, Pahl; Rowsell (2005) possam ajudar a entender quando afirmam que há:

[...] uma grande lacuna entre os modos pelos quais estamos ensinando a leitura e a escrita na escola e o sofisticado conjunto de práticas que os estudantes usam fora da escola. Tratando a linguagem como uma mera habilidade, o currículo escolar aborda, de forma restrita, apenas uma fração mínima de habilidades que os aprendizes necessitam para fazer sentido no mundo atual (...). Inegavelmente, o uso da linguagem está vinculado a práticas mais amplas (PAHL; ROWSELL, 2005, p.03).

No caso da estudante da Educação de Jovens e Adultos pesquisada, as práticas mais amplas de leitura e escrita seriam, entre muitas: escrever e ler no aplicativo do seu celular, listar pendências do grupo de dança dos filhos, organizar um calendário de apresentação dos grupos no seu caderno, organizar o orçamento de casa dentro do mês. Mas, na sala de aula, Mar estaria apenas entrando em contato com a decodificação e codificação, sem levar em conta seus contextos de usos, o que termina por desvirtuar a complexa natureza da leitura e da escrita (PAHL; ROWSEL, 2005).

Percebe-se a partir deste relato que, embora o letramento escolar, vivenciado na classe da Mar, não tenha tornado essa estudante apta a participar das diversas práticas sociais da leitura e da escrita, não impossibilita o acesso e o uso, embora restrito, do código escrito no seu cotidiano, em diferentes espaços e circunstâncias, seja mediante a leitura das embalagens dos produtos, receitas de remédios e documentos, escrever e ler no celular.

Nos diversos espaços por onde circula, no posto médico do bairro ou no banco, no trabalho, na feira, no supermercado, faz uso das práticas de letramento.

TRABALHO, ALEGRIA E AUTOESTIMA ELEVADA FAZEM PARTE DA ROTINA DE ROSA



Figura 4. Confraternização na pizzeria
Fonte: Bahia; Barbosa (2018)

Rosa se diz muito vaidosa e admitiu isso: “Gosto de cuidar de mim, dei parte do meu salário no meu alongamento, pró”. Disse rindo.

E o dinheiro para os custos da casa, Rosa?

Oxe! Meu dinheiro é pra ajudar meu filho menor e minha filha e pra cuidar de mim. O meu marido cuida da comida e outras coisas que precisar com o que ele ganha. Eu trabalho há 17 anos em casa de família, e ganho um salário mínimo, graças à Deus! e com carteira assinada, o tempo de trabalho é a mesma idade da minha filha mais velha (ROSA, 2018)

Rosa participou de uma confraternização de final de ano em uma pizzaria da cidade. Ela e todos os estudantes da turma participavam de um momento de descontração. A professora informou os sabores das pizzas disponíveis e fez o pedido, além de pedir refrigerantes ao garçom, em nome da turma. Foi observado que, num determinado momento, Rosa decidiu tomar suco, ao invés de refrigerante, e solicitou o cardápio ao garçom.

Diante da iniciativa das mulheres, a professora se aproximou das duas e questionou: Qual o suco que vocês escolheram? De imediato, as mulheres disseram que queriam tomar suco de limão. Mais uma vez, foram questionadas sobre o espaço onde ficava reservado os sabores dos sucos, no cardápio, e as mulheres informaram apontando o espaço adequado. Tomada de surpresa, a professora solicitou que as mulheres dissessem quais os sabores existentes no cardápio. Rosa foi soletrando, com uma desenvoltura não vista em sala de aula: “A-CE-RO-LA, CA-CAU, CA-JU, MA-RA-CU-JÁ, A-BA-CA-XI, GOI-A-BA, MAN-GA, TA-MA-RIN-DO” com mais dificuldade nas palavras GRAVIOLA e CUPUAÇU, até então, para elas, palavras pouco lidas. A professora ajudou na leitura das frutas de nomes “difíceis”.

Ao serem questionadas sobre como elas sabiam onde ficavam o espaço dos sucos, Rosa e Pérola responderam, quase juntas: “pelo tamanho da palavra, suco é uma palavra pequena, pró”, “a parte de bebida fica embaixo”, “- Olha aqui: BE-BI-DAS”, informou Rosa.



Obs.: 3 sabores - R\$ 30,00

SUCOS (JARRA)	
Acerola, Cacao, Cajá, Cajá, Cupuaçu, Graviola, Goiaba, Umbu, Manga, Abacaxi, Maracujá, Tamarindo e Frutas	R\$ 8,00
BEBIDAS	
Cerveja	R\$ 4,00
Cerveja Long Neck	R\$ 4,00
Refrigerante	R\$ 6,00
Skinka	R\$ 4,00
Água Mineral	R\$ 3,00
Coca Cola (Lata)	R\$ 4,00
Coca Cola Zero (Lata)	R\$ 4,00

ACEITAMOS CARTÕES
VISA, MASTERCARD, AMERICAN EXPRESS, NAO ACEITAMOS CHEQUES

WiFi

"Servimos bem, para servir sempre"

Figura 5. Cardápio da Pizzaria
Fonte: Bahia; Barbosa (2018)

A situação, fora do ambiente escolar, em um momento de entrosamento entre a prática social e a situação vivenciada pelas mulheres na pizzaria, mostra a capacidade que elas têm de contextualizar os saberes e as experiências nos ambientes sociais.

Uma característica das práticas de letramento fora da escola é que elas variam segundo a situação em que se realizam as atividades de uso da língua escrita. Há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa a escrita não fogem dessa tendência. Por isso, dizemos que as práticas de letramento são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação (por exemplo, uma missa, uma festa), da atividade desenvolvida (ler o missal, mandar um convite), da instituição (religiosa, familiar) (KLEIMAN, 2005, p. 26).

As práticas de letramento fora da escola são, sobretudo, colaborativas, enquanto que as práticas de letramento nas escolas têm um “caráter individual do processo de aquisição da língua escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 22).

O CONHECIMENTO DE MUNDO DE CRIS: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA



Figura 6. Cris, durante uma atividade realizada em sala, agosto 2018

Fonte: Bahia; Barbosa (2018)

A imagem acima mostra a estudante Cris fazendo uma atividade coletiva com panfletos de propaganda de uma loja da cidade que foi planejada, pela pesquisadora, para ser aplicada na sala de aula da EJA, no mês de setembro de 2018. O objetivo era perceber a compreensão que o texto informativo causava na percepção leitora das mulheres estudantes, haja vista que as mulheres convivem em ambientes de compra e venda e frequentam quase que diariamente os mercados. Inicialmente, todas as estudantes teriam que folhear o panfleto e apreciar os produtos e preços por alguns minutos.

Em seguida, elas iriam conversar entre si e responder oralmente qual o produto mais barato que elas encontraram no folheto, qual o produto mais caro, os produtos que são usados na limpeza da casa, os produtos usados na higiene pessoal, e outras questões direcionadas ao folheto de propaganda. Em seguida, elas iriam recortar o produto do panfleto, colar e escrever o nome do produto da resposta no caderno.

As respostas dadas pela turma da EJA mostraram o quanto, para os estudantes, ficava bem mais fácil entender esse tipo de texto do que os do livro didático. A maioria da turma respondeu com facilidade e com uma rapidez fora do comum.

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (KLEIMAN, 2007, p. 23).

Uma atividade que envolve o uso da língua escrita como a dos panfletos de propaganda não se diferencia de outras atividades da vida social das estudantes: foi uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolveu vários participantes, com diferentes saberes, que foram mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns e essa característica facilitou a compreensão dos estudantes. Já a prática de uso da escrita realizada dentro da escola envolve prioritariamente a demonstração da capacidade individual de realizar todos os aspectos de todas as atividades, seja: soletrar, ler em voz alta, responder a perguntas o por escrito, escrever uma redação ou um ditado e acaba dificultando a alfabetização e o letramento dos estudantes da EJA (KLEIMAN, 2007).

Durante a atividade me aproximei das mulheres pesquisadas e continuei mostrando com o dedo o preço do jogo de lençol de casal e o conjunto de panelas de inox e perguntando qual o mais caro e a diferença de preço entre os produtos. Naquele momento, foi feito o questionamento para todas: Vocês não se atrapalham na hora das compras?

Eu levo o dinheiro certo e já sei o que vou comprar e procuro saber o preço antes. É, e eu também faço compras sempre para minha patroa e vou ao banco pegar o dinheiro dela todo o mês e nunca me atrapalhei. Aqui é fácil por causa das figuras e soube logo que era do G Barbosa. Se fosse no livro, ficava mais difícil. Eu gosto de usar essas folhas, pró, pra vê se tá barato mesmo. Uma vez eu estava no caixa e a moça disse um preço e na folha estava mais barato, aí eu reclamei e a mulher mudou na hora de registrar (CRIS, 2018).

Percebemos que o letramento das mulheres estudadas é voltado para sobrevivência, para a necessidade de se mover numa sociedade que exige o domínio da leitura e cobra isso delas. São práticas de um letramento ideológico que estão diretamente ligados com as responsabilidades nas suas igrejas, nas suas casas, nos seus empregos que normalmente dependeria do domínio da leitura e da escrita. Esse letramento ideológico vai romper a dicotomia oralidade e escrita como a valorizada e, nos eventos de letramento vivenciados por estas mulheres a escrita está presente embora não domine a leitura, é o caso de Mar, Pérola, Rosa e Cris.

A partir das experiências das mulheres, podemos perceber o quanto o letramento pode ser complexo:

o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura (KLEIMAN, 2005, p.18).

Ao conceituar *eventos e práticas de letramento*, percebe-se que estão diretamente ligados, próximos, portanto não faz sentido abordá-los separadamente. Segundo Barton (1994), a expressão *eventos de letramento* se manifesta através de componentes mais visíveis e até palpáveis das atividades humanas na sociedade e que envolvem a leitura e a escrita, enquanto que as definições de prática de letramento estão mais distantes do contexto imediato em que acontecem os eventos. Ambos os conceitos implicam em um valor social, sendo estes objetos de interesses e de disputas de poder que sofrem influências de forças econômicas, políticas e religiosas que estão diretamente envolvidas no contexto dos sujeitos ou em contextos mais afastados.

Em relação às mulheres da comunidade do Miguel Velho, naturalmente, elas se envolvem em muitos eventos de letramento fora da escola e usam suas capacidades e conhecimentos de mundo para compreender o que está escrito nas receitas médicas do posto de saúde, nas receitas de bolos das suas patroas, nos rótulos dos produtos de supermercado, no placar dos ônibus, os anúncios das propagandas, anotam lista de compras, escolhem os sabores de uma pizza, de um suco em um cardápio e muitas outras coisas nas suas rotinas.

A compreensão do que acontece com a leitura e a escrita dentro ou fora das escolas, nas comunidades populares, tem relação, ou seja, perpassa por padrões culturais mais amplos, como crenças religiosas e outros fatores. Esse conhecimento surgiu a partir das pesquisas desenvolvidas em comunidades populares dos Estados Unidos (HEATH; STREET, 2008).

As mulheres do Miguel Velho vivenciam letramentos nas suas rotinas diárias que devem ser considerados pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo titulado: “Mulheres do Miguel Velho: reinventando letramentos em práticas cotidianas”, constituiu-se num processo de conhecer as práticas de letramentos no cotidiano de mulheres no segmento social a que pertencem.

A carência num aprofundamento em estudos que tratassem sobre os letramentos com mulheres, bem como, a preocupação com o futuro das estudantes que eram submetidas a uma quadrupla exclusão social - a primeira, por ser mulher, a segunda por serem negras, terceira por serem “analfabetas”, e finalmente por serem pobres - alavancaram o interesse em um trabalho tendo como objeto de estudo: mulheres. Os questionamentos suscitados foram: Quais letramentos as mulheres estudantes da Comunidade do Miguel Velho têm no seu cotidiano? Como se dá o processo de inserção dessas estudantes em práticas e eventos de letramento, na escola e na comunidade?

O estudo percorreu as trilhas do cotidiano de Pérola, Mar, Rosa e Cris, em processo de letramento e em situação de vulnerabilidade social, residentes na Comunidade do Miguel Velho, local onde essas estudantes estão matriculadas em classes de Educação de Jovens e Adultos. Essa pesquisa nasceu da minha experiência pessoal e profissional na educação pública e da vontade de contribuir para a qualidade no ensino de mulheres que estudam em turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados dos estudos dos cotidianos das mulheres e a análise dos achados nos dirigem para uma reflexão profunda sobre a escolarização e os letramentos destas pessoas. Foi percebido que as mulheres da comunidade do Miguel Velho, se envolvem em muitos eventos de letramento fora da escola e usam suas capacidades e conhecimentos de mundo para compreender o que está escrito nas receitas médicas do posto de saúde, nas receitas de bolos das suas patroas, nos rótulos dos produtos de supermercado, no painel dos ônibus, nos anúncios, fazem lista de compras, escolhem os sabores de uma pizza, de um suco num cardápio e muitas outras coisas nas suas rotinas. São mulheres ativas, independentes, guerreiras, que apesar do rótulo de “iletradas”, conduzem as suas vidas com destreza e sabedoria.

Aos poucos foi sendo revelado que, vivendo numa sociedade letrada, as mulheres estudantes do Miguel Velho são expostas a diversos desafios, que as pressionam a buscar estratégias para superá-los, pois elas estão imersas numa rotina saturada de escrita, recebem informações desse meio através de diversas formas, como placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, folhetos de igreja, e muitos outros que têm contato, sendo impossível não participar de alguma forma dessas práticas, lhes oportunizando produzir e acumular conhecimentos.

Os dados mostram claramente que a distinção entre as situações cotidianas e as situações escolares praticadas por estas mulheres está no significado que estas situações têm na vida delas. É exatamente o significado que a leitura tem para cada mulher no momento em que elas estão no trabalho, na rua, na igreja, em casa, no lazer, nas compras e as estratégias que são utilizadas.

Pérola é negra como as outras três mulheres interlocutoras, mas é a que assumiu sua identidade étnico racial a partir da sua cor com naturalidade, pois, para ela, a sua pele negra é visível. Ela orienta com firmeza e ética a sua família e conquista o espaço da sua igreja fazendo parte do Coral das Senhoras, mesmo sem conhecer todas as letras do alfabeto. Mar demonstra o seu empoderamento de gênero, pois dirige sozinha uma casa com filhos, netos e nora, surpreende com o seu desembaraço com a tecnologia do aplicativo de troca de mensagens (*whatsApp*), além de empresariar o grupo de dança dos seus filhos, apesar de se transformar em uma “analfabeta” quando segura um livro didático para ler em sala de EJA da comunidade; Rosa transmite na sua fala o orgulho em ter o seu salário voltado para cuidados com a sua aparência, enfatizando a estética como meio de garantir a sua autonomia de gênero, mas essa conquista é entrecortada por convenções do gênero feminino nos deveres de mãe de dois filhos e de esposa. A estudante fica muito nervosa e evita as leituras de sala de aula, no entanto, demonstra tranquilidade quando precisa da leitura em outro espaço, como na pizzaria, sem as cobranças formais de uma sala de aula. Percebemos, durante as observações, que Rosa desenvolveu uma estratégia de leitura onde a harmonia das formas e/ou das cores como a do cardápio, facilita a sua leitura.

A experiência em sala de aula com a tímida Cris mostra o seu conhecimento de mundo e o seu letramento para a sobrevivência em uma cultura em que a oralidade é desvalorizada, embora esta seja fundamental para se estabelecer as relações sociais da estudante. A oralidade não é trabalhada com a mesma ênfase que damos a escrita, tanto a oralidade quanto a escrita assumem um papel importante na sociedade, porém há dificuldades de inseri-la no sistema formal de ensino e no contexto da sala de aula (LEITE, 2012). Percebemos essa fragilidade nas práticas em sala de aula.

Entendemos que as mulheres que estudam no Miguel Velho têm seu desenvolvimento educacional comprometido por razões que perpassam a questões econômicas, raciais e de gênero, mas não as impedem de conviverem em letramentos diversos em seus cotidianos. No entanto, não há relação nenhuma entre as práticas das mulheres no seu cotidiano com as práticas pedagógicas oferecidas na sala de aula. As estudantes estão envoltas em uma escolaridade nos padrões autônomos, cercadas por mecanismos de valorização de um letramento dominante imposto, e a instituição escolar reproduz esse discurso, contribuindo ou, na maioria das vezes, impedindo o sucesso na leitura e escrita das estudantes.

Estou convencida que o compromisso social desse trabalho, reside em conhecer as vozes das mulheres guerreiras da comunidade do Miguel Velho e apontar caminhos para uma prática pedagógica que seja um exercício de troca de conhecimentos e de realidades de vida e não mais uma reprodução parcial do sistema e da classe social dominante, possibilitando que a instituição escolar em questão e outras que atendam a essa modalidade, busquem estudar e entender o espaço e o meio social que os seus estudantes estão inseridos. A partir dessa compreensão é possível a elaboração de propostas pedagógicas que relacionem a realidade das pessoas da comunidade com outros conhecimentos visando facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o empoderamento seria mais do que uma simples transferência de poder, implicaria na tomada de consciência de direitos e, conseqüentemente, na superação da realidade na qual se encontram nossas protagonistas.

O presente trabalho pode ser compreendido como um esforço para relatar os letramentos vivenciados por mulheres lutadoras que podem ser alfabetizadas a partir da valorização do seu cotidiano. E, finalmente, a intenção é contribuir para o despertar em outros pesquisadores sobre o desejo de escrever sobre “mulheres”, sobretudo pobres e negras, para que elas apareçam, sejam vistas como pessoas de possibilidades e sobreviventes de um sistema perverso.

REFERÊNCIAS

- AGENCIA BRASIL. *Taxa de analfabetismo no país na faixa de 15 anos ou mais foi de 72% em 2016*. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/taxa-de-analfabetismo-no-pais-na-faixa-de-15-anos-ou-mais-foi-de-72-em-2016>>. Acesso em: 22 out. 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, AJ. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. AJ Alves-Mazotti. *Cadernos de pesquisa*, 39-50, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BAIROS, L. Mulher negra: o reforço da subordinação. In: *Desigualdade racial no Brasil contemporâneo*. Belo Horizonte: CEDEPLAR-FACE-UFMG, 1991. p.177-193.
- BARTON, David. *Literacy – an introduction to the ecology of written language*. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- BAYNHAM, Mike. Ethnographies of Literacy: Introduction. *Language and Education*. Leeds, UK, University of Leeds, *School of Education*. v. 18, n. 4, 2004. pp. 285-290.
- BENTO, M. A. Raça e Gênero no mercado de trabalho. In: *Trabalho e Gênero: mudanças, permanências e desafios*. São Paulo: ABEP/NEPO – UNICAMP/CEDEPLAR- UFMG/ Editora 34; 2000. p 295-307.
- CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: n. 0, p. 17-52, set./dez., 1995.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*. nº49, 2003. p.117-132
- _____. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Artigo apresentado no *Seminário Internacional sobre Racismo, Xenofobia e Gênero*, organizado por Lolapress em Durban, África do Sul, em 27-28 de agosto de 2001.
- DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil*: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003.
- FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Florianópolis. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, 2007. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2009v6n2p55/12514>>. Acesso em: 10 jan 2018.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses*. 2 ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.
- EntreRios – Revista do PPGANT -UFPI -Teresina • Vol. 3, n. 1 (2020)*

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira. In: Luz M. *O lugar da mulher*. Rio de Janeiro: Graal; 1982. p. 87-106.

HEATH, Shirley Brice.; STREET, Brian Vincent. On ethnography: approaches to languages and literacy research. *National Conference on Research in language and literacy*. New York: Teachers College Columbia, 2008.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 09 out. 2017.

KLEIMAN, Angela Bustos. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LEITE, Alda Fernanda Correa. *Trabalhando a oralidade na sala de aula*. 2009. Disponível em <www.webartigos.com/artigos/trabalhando-a-oralidade-na-sala-de-aula/> Acesso em: 01 de junho de 2012.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>>. Acesso em: 10 abril. 2018.

PAHL, K.; ROWSELL, J. *Literacy and education: Understanding the New Literacy 106 Studies in the classroom*. 2005. (Ed.). London: Paul Chapman Publishing.

PASSOS, J. C. *Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública*. Florianópolis: PPGE:UFSC (Tese de Doutorado), 2010.

POVEDA, David; CANO, Ana; PALOMARES-VALERA, Manuel. Religious genres, entextualization and literacy in Gitano children. *Language in Society*. United States of America, 2005, n. 34. p.87-115.

QUEIROZ, D. M., 'Raça' e educação na Bahia nos anos 90". *Revista da FAAEBA*, 12 (jul./dez., 1999).

RUFINO, Alzira. Bolsa Poética. Edição da autora. Idem. Eu, Mulher Negra, *Resisto*. 1988. Gráfica A Tribuna de Santos.

SARDENBERG, M. B. Cecília. Conceituando "Emporeamento" na Perspectiva Feminista. 2006. 12 f. Artigo – NEIM/UFBA, Bahia, 2006.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramento da reexistência. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET Brian. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. Apresentado durante a Teleconferência, Unesco-Brasil, sobre “*Letramento e Diversidade*”, 2003. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/street-traduzido.html>> Acesso em 20 out. 2016.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET B; LEFSTEIN, A. *Literacy: an advanced resource book*. London/New York: Routledge, 2007.

VÓVIO, C. L. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 4 ed. Porto Alegre: Bookman,

Alunes trans e professores cis: etnografia, diferença e diversidade no escopo da educação popular

Alef de Oliveira Lima
Doutorando em Antropologia Social - PPGAS/UFRGS
aleflimaufrgs@gmail.com

Resumo: *A cisgeneridade, assim como qualquer outra categoria de gênero possibilita certas experiências sociais e também inviabiliza outras. A questão que ela remete esboça uma certa relação com os sistemas sexo-gênero das sociedades “ocidentais”. O presente artigo se apoia em um modo crítico de pensar a vivência da docência de professores e professoras cisgênero, dentro de um Coletivo político de Educação Popular centrada em alunos Trans, localizado na cidade de Porto Alegre/RS. Para tanto, visa indagar o lugar da diversidade no escopo da prática pedagógica, situá-la enquanto uma problemática ética que perfaz aspectos sutis, mas extremamente importantes no reconhecimento social da população Trans. O ponto de partida do texto é ancorado em uma abordagem etnográfica e se utiliza da observação-participante no interior do funcionamento do Coletivo e do exame de algumas percepções do corpo discente Trans sobre as condutas e sentimentos gerados no contato com professorado cis. Os resultados apontam para um tensionamento recursivo da docência como lócus de ação e desnaturalização da cisgeneridade.*

Palavras-chave: *Etnografia; Diversidade; Transexualidade; Educação Popular*

Abstract: *Cisgenerity, like any other category of gender, enables certain social experiences and also makes others unfeasible. The question it raises outlines a certain relationship with the sex-gender systems of “western” societies. This article is based on a critical way of thinking about the teaching experience of cisgender teachers, within a Political Collective that performs a Popular Education action centered on Trans students, located in the city of Porto Alegre / RS. To this end, it seeks to investigate the place of diversity within the scope of pedagogical practice, to situate it as an ethical problem that makes up subtle but extremely important aspects in the social recognition of the Trans population. The starting point of the text is anchored in an ethnographic approach and uses participant observation within the Collective's functioning and the examination of some perceptions of the Trans student body about the behaviors and feelings generated in contact with cis teachers. The results point to a recursive tensioning of teaching as a locus of action and denaturalization of cisgenerity.*

Keywords: *Ethnography; Diversity; Transsexuality; Popular Education*

Introdução

Este artigo procura sintetizar duas ou três ideias que surgiram no decorrer do meu trabalho de campo com um Coletivo de Educação Popular na cidade de Porto Alegre/RS. Com muito respeito, o texto trata de questões sensíveis à prática pedagógica junto a sujeitos ignorados ou invisibilizados no seio da educação “formal”. O Coletivo, ao qual me vinculo enquanto professor de sociologia e também na condição de doutorando, pesquisador em Antropologia Social desde 2018¹, foi formulado em meados de 2015 com o intuito de garantir as Pessoas Trans e Travestis um espaço pedagógico seguro e acolhedor. A iniciativa detém como base: a horizontalidade e a coletividade como princípios éticos, e consequentemente, se centra nas discussões de gênero, sexualidade e Transfeminismo na forma de aportes para suas ações. O objetivo inicial se concentrava na oferta de aulas e “aulões” para esse recorte populacional, e até então não existia um local específico e os espaços de aprendizagem variavam entre casas e apartamentos dos/as voluntários (es).

Em 2016, o Coletivo autodenominado de TransEnem/Porto Alegre, passou a integrar o quadro extensionista do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS/campus Centro). Nesse contexto houve uma pequena expansão do seu escopo de atuação. Já pertencente enquanto *programa de extensão* ao IFRS, começou a realizar formações e capacitações em Educação Popular, gênero e diversidade, além de selecionar os/as professores-voluntários/as de modo mais sistemático. No ano de 2017 (até o presente ano) ocorreu uma abertura de foco, assim alunes² lésbicas, gays, pansexuais e não-binários foram aceitos para participar também. Apesar da clara orientação política do protagonismo de Pessoas Trans, o TransEnem também conta com um Núcleo de Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPS), com profissionais da pedagogia, serviço social e psicologia, eles e elas oferecem momentos e reuniões a partir de temas solicitados por alunes e professores.

O funcionamento do Coletivo ocorre por meio de assembleias mensais, no segundo sábado de cada mês (exceto feriados), elas são lugares de decisão e deliberação das questões caras aos seus participantes. Além dos profissionais já citados, a equipe de organização do TransEnem é auxiliada por comunicadores sociais, pessoas responsáveis pela “tesouraria” feita através de parcerias com empresários LGBTQIAP+³ da região porto alegreense, brechós, rifas e ações de coleta junto a bares e casas noturnas. O efeito disso é que além do cursinho pré-vestibular focado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), se mantém uma política de subsídio de passagens escolares para os/as alunes. Do ponto de vista do perfil social dos docentes: a maioria é cisgênero⁴, isto é, se reconhece supostamente a partir do gênero designado no nascimento, branca, com pais e mães com ensino superior completo, jovens universitários de várias áreas do conhecimento.

1 Em 2018 entrei na condição apenas de docente junto com mais três pessoas para atuar na disciplina de sociologia. No ano de 2019, iniciei o trabalho de campo com o Coletivo. Ainda, em 2018 ingressei no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Termo utilizado para contornar a desinência de gênero da palavra aluno/aluna.

3 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer (Genderqueer/Questionando/Não-binários), Intersexuais, Assexuais, Agênero, Arromânticas, Pansexuais e o símbolo + sinaliza para pessoas que não se reconhecem como heterossexuais. Disponível em: <https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/>. Acesso em 19 de Novembro de 2019.

4 O termo cisgênero foi criado em 1999 por Donna Lynn Matthews e serve para descrever pessoas cuja identidade de gênero estaria compatível com as características fisiológicas. O que implica considerar o sujeito cis como supostamente adequado ao gênero designado no nascimento. Maiores informações conferir: http://donnas-hideout.org/tg_def.html. Acesso em 13/11/2019

A importância dessa contextualização inicial é para melhor situar a problemática geral do artigo: o modo como a diversidade e a diferença podem se constituir ou não enquanto regimes de afetação ética e um problema pedagógico. De maneira ampla, o conteúdo empírico exposto aos leitores faz parte do material etnográfico produzido ao longo da minha pesquisa (ainda em execução) junto ao Coletivo. Durante a observação-participante, na construção de momentos de escuta e oficinas de pesquisa com os/as alunes foi possível aventar um exercício antropológico sobre: por qual forma as relações, assimetrias e padrões de poder se apresentam no campo dos relacionamentos entre professores/as cis (cujo não questionamento de sua identidade de gênero é evidente) com sujeitos Trans em que essa questão é fundante de sua constituição subjetiva? No corpo do texto procuro responder essa pergunta com base em uma problematização do lugar da docência marcada pela alteridade dos corpos discentes. Utilizo minha própria experiência subjetiva como mote analítico para um autoquestionamento mais singular acerca dos lugares do gênero na prática pedagógica. Nesse aspecto recupero a necessidade de marcar os sujeitos cis pelo plano de fundo do sistema sexo-gênero (RUBIN, 1975) e remetê-los, também ao campo da diversidade estrutural das relações sociais.

Como marcar a cisgeneridade na docência?

De muitas formas me sentir afetado pela participação docente dentro do TransEnem/RS, menos pelos motivos convencionais e mais por um lugar de partilha emocional e social, irrestrito a questões puramente pedagógicas. No entanto, é preciso dizer: o contato prolongado com histórias de vidas marcadas por um tipo de violência tão cotidianamente arraigada me deixou atento aquilo que Judith Butler definiu como precariedade:

[...] a precariedade é, portanto, a distribuição diferencial da condição precária. Populações diferencialmente expostas sofrem um risco mais alto de doenças, pobreza, fome, remoção e vulnerabilidade à violência sem proteção ou reparações adequadas. A precariedade também caracteriza a condição politicamente induzida de vulnerabilidade e exposição maximizadas de populações expostas à violência arbitrária do Estado, à violência urbana ou doméstica, ou outras violências não representadas pelo Estado, mas contra as quais os instrumentos judiciais do Estado não proporcionem proteção e reparação suficientes. (BUTLER, 2018, p.41)

A precariedade das condições de vida da população Trans se enquadra coerentemente na explicação da autora de variadas maneiras. Quando se está em uma sala de aula com sujeitos marcados por um processo de estigmatização reforçado por normalizações de gênero, é relativamente fácil se indignar. Mas, também, é cômodo criar barreiras autoimunes para se sentir menos exposto a interpelação política que os corpos dessas pessoas expressam em sua existência. As trajetórias de escolarização de Transexuais e Travestis são marcadas por relações intermitentes com a escola e muitas vezes, resguardam mágoas de colegas, docentes e da comunidade escolar (SOUZA; BERNARDO, 2014). Uma experiência emocionalmente dolorosa com a vida estudantil e vivenciada a partir de filtros de desrespeito e perseguição. É difícil ao docente não remarcar sua prática por essas percepções. Os/as alunes levam para a sala a fragmentariedade dessa vivência escolar, e buscam no Coletivo formas de romper com a repetição da sensação de vulnerabilidade, assim como, construir pontes de identificação e matrizes de socialidades.

Gostaria de insistir nessa experiência emocional arrogada acima. É precisamente esse campo de possibilidades para situar a alteridade enquanto efeito da relação alunes-professor/es. Tomando o Coletivo como um lugar de intensidades – não apenas pedagógicas, mas políticas e sensíveis, é válido ajuizar como um professor cis, que naturalizou sua identidade de gênero em seus vinte e seis anos de vida, irá se deparar com pessoas marcadas tão fortemente

por esse questionamento⁵. A primeira coisa é, ao meu ver, prestar atenção no que foi dito por um dos/as meus alunes, Cássio, de 23 anos, homem Trans, argumentou: “Bem, professor, acho que o gênero não é uma exclusividade das Pessoas Trans, o senhor também tem gênero” (Diário de Campo, 09/05/2019). Exatamente, dizer-se não marcado pelo questionamento do gênero é uma meia-verdade. Os/as alunes evidenciam essas marcações da diferença tão naturalizadas e escamoteadas na prática pedagógica, supostamente não incluídas na sala de aula.

O impacto disso é uma ignorância “inconsequente” com as experiências de gênero dos “Outros”. Em alguns momentos, durante a observação das aulas de outros colegas e no procedimento de escuta para a construção dos argumentos da tese junto aos/as alunes, fui instado a perceber o modo como o gênero é reiteradamente ignorado por sujeitos cis. Certa vez, em meio a uma explicação um professor confundiu o pronome de tratamento de um aluno Trans, o chamando por ela. O fato foi imediatamente corrigido. Porém, instantes depois do fim do período, um pouco antes da entrada de outro docente, os/as alunes comentaram que não foi a primeira vez. Perguntei, no calor do momento sobre o sentimento gerado naquela confusão e recebi como resposta: “É desconfortável. Aguento ser chamado de mulher, de menina pela minha família ou em outros lugares. Mas, não gosto que isso aconteça aqui. O TransEnem é um os únicos lugares onde eu não me permito ser chamado pelo nome morto” (Tiago⁶, homem Trans, 19 anos, 01/04/2019).

A importância da designação adequada dos pronomes acaba suscitando angústias nos/as discentes. Eles e elas autoquestionam sua passabilidade⁷. Esse aspecto aparentemente menor para as pessoas cisgênero, produz uma sensação de inadequação e desrespeito para as Pessoas Transexuais. É bom que se diga: enquanto cisgênero, não posso tomar para mim um lugar de fala (RIBEIRO, 2019). Ou seja, para tratar da problemática aqui apresentado escrevo a partir da uma posição social e epistemológica de etnógrafo que não visa protagonizar ou diminuir as vivências que subjetivamente e corporalmente não me atravessam. Portanto, minha exposição tem um visível limite ético. Entretanto, aponto uma ligação entre essas dificuldades dos/as professores, a invisibilização de sua marcação de gênero, que precisa ser questionada enquanto forma de subjetivação e experiência de gênero propriamente vivenciadas pelo binarismo, para ser desnaturalizada. De toda a forma, o não questionamento das identidades de gênero é um privilégio. O incremento necessário para a indagação é ver-se naquilo que a docência autoriza a pensar sobre a diversidade do mundo.

Inúmeros autores como Paulo Freire (1996), Bell Hooks (2011) e Guacira Lopes Louro (1999) advogaram reiteradamente em suas obras a reinvidicação do ato docente marcado pela alteridade. Entenda-se que o Outro não remete unicamente a um indivíduo isolado – mas, um sujeito constituído por relações sociais, uma vez que, a Educação Popular traduz anseios diversos, a partir de atores sociais historicamente vulnerabilizados. Nessa direção, argumento que desnaturalizar o gênero que atravessa a prática pedagógica, e correntemente, as pessoas protagonistas dessa prática, requer a construção de uma abertura, isto é, um processo de permeabilidade as demandas postas na interatividade do espaço de aprendizagem. O ensino-aprendizagem é justamente o ponto central da reconstrução dos entendimentos públicos por parte do corpo docente:

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do

5 Falo explicitamente da minha experiência nesse ponto.

6 Todos os nomes utilizados no artigo são fictícios e visam garantir aos interlocutores o direito a não-identificação.

7 A passabilidade é uma categoria êmica e sucintamente se define pela potencialidade de passar despercebido ou despercebida a partir da identidade de gênero assumida. De modo a trafegar homogeneamente nos espaços sem ser arrogado/a/e sobre a suposição de uma adequação ao sexo de nascimento.

conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vai sendo desvelado. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças (FREIRE, 1996, p.4).

As implicações e certa urgência em se auto perspectivar como sujeito marcado pelo binarismo de gênero vaza por diferentes saídas. Uma delas é entender o respeito aos nomes e prenomes que simbolizam para a população Trans. O nome morto⁸ (nome do registro civil) é concebido enquanto um espaço da falta de reconhecimento, um lugar de deslegitimação que foi compulsoriamente dado por uma relação socialmente aleatória entre a genitália e um tipo de expressão de comportamentos e temperamentos. O flagrante da situação de “confundir” as expressões e identidades de gênero de sujeitos Trans é a ausência de autoimolação sobre sentir-se pertencente também a um gênero, tomado inquestionavelmente como seu, cuja própria performatividade (BUTLER, 2000) é ignorada para tentar supor o gênero do Outro sem se dá ao trabalho, simples e eficaz, de perguntar.

Viviane Vergueiro, uma acadêmica e ativista transfeminista, mencionou uma ideia fundamental para entender os privilégios de uma cisnormatividade:

Cisgeneridade eu entendo como um conceito analítico que eu posso utilizar assim como se usa heterossexualidade para as orientações sexuais, ou como branquitude para questões raciais. Penso a cisgeneridade como um posicionamento, uma perspectiva subjetiva que é tida como natural, como essencial, como padrão. A nomeação desse padrão, desses gêneros vistos como naturais, cisgêneros, pode significar uma virada descolonial no pensamento sobre identidades de gênero, ou seja, nomear cisgeneridade ou nomear homens-cis, mulheres-cis em oposição a outros termos usados anteriormente como mulher biológica, homem de verdade, homem normal, homem nascido homem, mulher nascida mulher, etc. Ou seja, esse uso do termo cisgeneridade, cis, pode permitir que a gente olhe de outra forma, que a gente desloque esse posição naturalizada da sua hierarquia superiorizada, hierarquia posta nesse patamar superior em relação com as identidades Trans, por exemplo (VERGUEIRO, 2014, p.17).

Segundo outras autoras é preciso dimensionar a cisgeneridade e suas implicações em termos de um campo político de identidades não questionadas e não patologizadas (BENTO; PELÚCIO, 2012). Esse tipo de cissexismo⁹ é reforçado quando professores e professoras se eximem tacitamente de se reconhecerem como sujeitos em que as identidades também foram construídas em cima de arbitrariedades culturais e simbólicas. De modo vulgar, talvez seja interessante remarcar à docência, pela posicionalidade de pertencer a um tipo de subjetivação e identidade profissional, em que gênero passe a designar, também, um modo de constituição de si.

Como a diversidade e a diferença podem ser problemáticas pedagógicas?

Talvez se possa pensar que os temas da diversidade e diferença se constituam reciprocamente: o diverso é enquadrado nos imaginários sociais como aquilo tomado como diferente em relação à alguma coisa. Os marcadores sociais das diferenças (SOUZA, 2014) designam quase formas semiperfeitas dos aspectos de uma alteridade (encarnada) em corpos de Pessoas Com Deficiência, Pessoas Pretas, Sexagenários, Pessoas Trans, Mulheres, Crianças, Imigrantes, Nordestinos. Fato demarcador de sua pressuposta diversidade. No teor dos marcadores, esses indivíduos, cujas características são desprezadas por outros indivíduos tão

8 É preciso deixar claro, enquanto pesquisador não tive e não tenho acesso aos nomes civis (nomes mortos) de nenhum dos/as participantes da pesquisa.

9 Ver: Hailey Kaas. O que é cissexismo?

diversos quanto eles próprios, se está colocando uma assimetria das diferenças. O jogo, posto dessa maneira, é quais diversidades serão estigmatizadas?

Do ponto de vista do texto e da experiência etnográfica sobre as vivências educativas oferecidas no Coletivo para sujeitos Trans, nomeio as categorias diversidade e diferença como um sistema de alteridades, padrões, subversões e assimetrias de poder. Quiçá seja necessário que os leitores reflitam sobre como as diversidades não podem assumir um estatuto fechado; ao que estão mais fortemente relacionadas a possibilidade de arrogar às ideias de universalidade ou de um “padrão universal” ao seu lugar particular e localizado. Algo muito similar a proposta de Donna Haraway (2009) quando descreveu o conceito de privilégio da perspectiva parcial. Trata-se de pensar as diferenças e diversidades constituídas ubiquamente, e, portanto, não possuem uma voz onipresente – toda a diversidade designa, isto sim, uma posição parcial. Os cis e os brancos, os héteros e toda sorte de indivíduos aparentemente não localizados, falam de pontos específicos dentro de uma organização social temporalmente presente.

Para compor melhor trago uma cena etnográfica do meu diário de campo:

O apartamento de Débora [uma das responsáveis pela organização do Coletivo e da assembleia naquele dia] me pareceu espaçoso para nossa reunião. A mobília era grande e parecia nos engolir. O dia estava fresco e aos poucos os participantes da assembleia foram chegando. Como fui o primeiro a chegar peguei um lugar de julguei confortável. O foco era a discussão sobre o IFRS e a ausência de saída de incêndio da torre sul, justamente o prédio no qual nossa sala de aula estava localizada. Comentou-se que o IFRS estaria em um processo de licitação e a reforma provavelmente duraria todo o ano. Em algum momento, a questão dos prenomes e nomes dos/as alunes entrou em debate a partir da dúvida de um professor, na realidade, uma queixa acerca de não conseguir identificar o gênero do referido/a discente. Ao que, foi interrompido por Luana, assistente social e psicóloga vinculada ao NAPS, ela pontou da seguinte maneira: “Temos que ter cuidado com as palavras. No TransEnem/RS, temos um glossário: alunes, voluntaries, cisgêneros. A língua é binária, mas, nós não.”. A indicação de Luana era fluída, calma e extremamente assertiva, nunca foi o caso de dizer que podemos “eliminar o gênero da língua”, e sim, desnaturalizar a linguagem do gênero (Diário de Campo, 09/03/2019).

Talvez faltasse ao docente compreender que as problemáticas da diversidade e da diferença integram uma possibilidade ampla de resignificação da prática pedagógica. Ao reconhecer os processos vivenciados por parte dos/as estudantes até chegar na sala de aula. O professor acaba tomando ciência de que precisa acolher demandas de educação singulares, não exatamente para deixar de lado os conteúdos e assuntos da aula, mas, no sentido de posicionar a práxis no interior de uma nova proposta social. Decorre daí, uma espécie de desafio um tanto maior, já comentado, sobre como se olhar de fora enquanto um sujeito ilusoriamente não marcado pelas identidades de gênero.

Nessa direção a produção de uma pedagogia da diversidade pode ser entendida como forma de instanciação e evidenciação das iniquidades educacionais. Na minha explicitação, esse aspecto traduz a potencialidade de reconhecer a construção do conhecimento eivado por assimetrias que merecem ser problematizadas independentes de escopos disciplinares específicos. Ao que, a própria diferença é material da aula, matéria transversal e imanente aos rituais de socialização e aprendizagem, pois, emerge do encontro coletivo. Dessa maneira, falar das diversidades e das diferenças como problemáticas caras à pedagogia, expõe a necessidade de percebê-las integrantes nos processos de ensino-aprendizagem, quer os/as docentes entendam e se atentem para isso ou não.

Etnografia, ética e engajamento

Mencionei na introdução do artigo algo muito particular sobre a ética como um regime de afetação. Aqui posso ser mais didático ao explicitar as necessidades de uma eticidade requerida para um empreendimento etnográfico, em minha perspectiva o trabalho de campo etnográfico solicita formas de engajamentos potencialmente mediadas pelo afeto ou não. É curioso, o engajamento descreve melhor a participação, a ideia, conforme lembra Tim Ingold (2019) é pensar que ao se engajar nas causas e atos da vida dos “outros” nos tornamos parte de suas lutas, tanto quanto, impressões de uma alteridade posta nessa relação, e assim, consistem, na perspectiva do autor, um processo de aprendizagem. Engajar-se é estar aberto a escuta comprometida com as pessoas que se tornam interlocutoras (INGOLD, 2015). Dessa maneira, a abordagem etnográfica ganha sentido e passa a ser operacionalizada por uma lógica de reciprocidade.

Quando perguntava a turma quais os sentidos que eles e elas enxergavam (davam) as suas experiências escolares anteriores à entrada no Coletivo, a maioria me respondia, a partir de sua vivência pessoal, todavia existia quase sempre um pano de fundo comum: a noção de uma invisibilização de suas singularidades frente a instituição escolar. Essa invisibilidade representava algo “sutil” – um olhar de desprezo, uma piada, um gesto de afetação debochado – ou se constituía enquanto um desrespeito sistemático e institucional quando um professor insistia em chamar o nome morto, ao invés do nome social. A escola, quando cria formas de expulsões veladas e demonstra certa incapacidade seletiva em lidar com as diferenças que não são facilmente docilizadas por suas técnicas de disciplinamentos, fornece uma pista de compreensão importante.

No escopo da minha metodologia de pesquisa, além de observar as aulas, estou atento a aspectos da relação entre professores e alunes traduzidos em uma assimetria que não é apenas matizada por questões pedagógicas. Percebi o lugar da função-docente tendo um peso moral, justamente por considerar as escolarizações passadas desses sujeitos. É válido, em razão do argumento exposto sobre o modo que os sujeitos cis naturalizam suas identidades de gênero de forma a não constituir pontes de autopercepção, dizer que tanto a diversidade quanto as diferenças de identidades de gênero, ou mesmo a cisgeneridade, ou a docência tomam na abordagem etnográfica um *status* de categorias abertas de cunho metodológico, na medida em que descrevem situações sociais impregnadas de relações de poder. Portanto, condensam formulações de interações e agências distintas. O reconhecimento da maneira como essas interações criam formas/impactados de afeto no cotidiano da atuação de um professor ou professora me parece ser um ponto central.

Se sentir afetado (FAVRET-SAADA, 2005) é também implicar-se no encontro com a alteridade. As modalidades de identificação e socialidades produzidas no espaço-tempo da aula não são subsumidas no processo de aprendizagem. Os alunes e as alunes percebem frequentemente qual a intensidade que um docente tem em se engajar nessa experiência. O fato dessa aprendizagem situar uma fronteira entre o que é o ato pedagógico enquanto ato político, coloca uma interpelação ética: “É possível ensinar sem ser afetado pela realidade existencial dos/as nosso/as discentes”? Pessoalmente, pela própria prática etnográfica diria que não: a afetação, o engajamento, arrogam ao professor sua vulnerabilidade e sua potencialidade. Negar aos discentes que suas vozes sejam compreendidas como indagações acerca dos sentidos da educação para pessoas sistematicamente vulnerabilizadas parece esvair o que é necessário para que exista o despertar de uma aprendizagem.

Considerações finais

Em todo o artigo procurei lançar mão de uma abordagem etnográfica viável ao leitor, de forma a margear o texto, o que reflete em alguma medida, minha experiência de participação como docente e etnógrafo dentro do Coletivo de Educação Popular TransEnem/RS. Talvez a maior dificuldade seja examinar o lugar da cisgeneridade no ato docente. Essa marcação vem acompanhada de uma crítica sobre o modo como as identidades de gênero não questionadas, realizam procedimentos de naturalização das relações de poder e, acabam, inviabilizando o reconhecimento de outras expressões de gênero e de sexualidade não vislumbradas pela desconstrução das formas binárias de se entender a corporeidade e o próprio gênero ou a morfologia sexual.

Existiram desafios na escrita do texto, um deles relacionado a possibilidade de entender coerentemente de qual posição eu posso falar acerca das percepções dos/as alunes, se por um lado a condição de professor me oportunizava formas de aproximação diretas, como por exemplo, nos momentos antes do final da aula de sociologia onde eu propositadamente “guardava um tempo” para discutir os temas requeridos pelos/as discentes. Por outro, tal proximidade não deixava de ser atravessada por questões de poder. Afinal, mesmo que exista uma reciprocidade, o cargo de professor impactava, e em alguns instantes fui questionado sobre o lugar que ocupava. Aprendi com esses questionamentos a me deparar com os privilégios da cisgeneridade e com minhas próprias perguntas sobre a posicionalidade que ocupava, e as características da etnografia. No mais, a sinceridade das minhas respostas resultou em uma abertura “desconfiada”, mas consistente. Aos poucos, tacitamente, a turma foi relatando e se posicionamentos acerca das questões e temas trazidos durante as aulas.

No teor geral foi possível enxergar as potencialidades que ciência antropológica pode alcançar quando dedicada a perspectivar espaços de ensino-aprendizagem, e assim presentificar alteridades e desigualdades esmaecidas nos processos formativos, principalmente, dentro dos quadros educacionais (GUSMÃO; QUADROS; DIETZ, 2016). Este artigo não busca entregar aos leitores uma receita de bolo sobre como proceder ou vivenciar experiências complexas de se lidar com alteridades que demandam uma sensibilidade política e ética fundamental. No mais, é preciso ainda muito aprofundamento para se entender o quanto um etnógrafo é resultado de seus afetos, mesmo aqueles não codificados pela experiência epistemológica que a antropologia proporciona.

Referências

BENTO, Berenice & PELÚCIO, Larissa. “Despatologização do gênero”: a politização das identidades abjetas. *Revista de Estudos Feministas*, 20(2), 2012: 569-581.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser Afetado”. *Cadernos de Campo*, 13(2), 2005: 155-161.

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

GUSMÃO, Neusa; QUADROS, Marion Teodósio de; & DIETZ, Gunther. (Orgs.). “Apresentação”: Antropologia, Educação, Alteridades e Desigualdades. *Revista ANTHROPOLÓGICAS*, 27(1), 2016: 1-11.

HARAWAY, Donna. “Saberes localizados”: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 14(5), 2009: 7-41.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

INGOLD, Tim. *Antropologia: para que serve?* Petrópolis: Vozes, 2019.

_____. “Conociendo desde dentro”: reconfigurando las relaciones entre la antropología e la etnografía. *Etnografías Contemporáneas*, 2(2), 2015: 218-230.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RUBIN, Gayle, “The traffic in women: notes on the political economy of sex”. In: REITER, Rayna (Org) *Toward an anthropology of women*. New York, Monthly View Press, 1975.

RAMÍREZ, B. “Colonialidad e cis-normatividade”. Entrevista con Viviane Vergueiro. *Iberoamérica Social*, 3(2), 2014: 15-21.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019.

SOUZA, Heloisa Aparecida de; BERNARDO, Márcia Hespanhol. “Transesexualidade”: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. *Bagoas: Estudos gays, gênero & sexualidades*, 1(11) 2014: 157-175.

A Interculturalidade nas opiniões de professores de uma escola indígena de Roraima¹

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
Universidade Federal do Piauí- UFPI
nonatorr.33@gmail.com

Marion Teodósio de Quadros
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
marionteodosio@yahoo.com

Resumo: *Os debates sobre interculturalidade e educação intercultural, tem sido uma constante nos últimos 20 anos aqui no Brasil. Dentro dos debates sobre educação intercultural destaca-se a educação escolar indígena. Neste artigo, nosso intuito é refletir acerca das opiniões que professores indígenas e não indígenas de uma escola indígena, possuem sobre a interculturalidade a educação intercultural. Para tanto, nos utilizamos de um material recolhido durante o trabalho de campo antropológico realizado nos anos 2011 e 2013 em uma comunidade indígena no estado de Roraima. Os resultados apontam que há uma polifonia relacionada a interculturalidade, bem como a ausência de formação específica e de convivência na comunidade por parte professores não indígenas que atuam nessa escola, como fatores importantes para a ausência de uma educação intercultural. Por outro lado, o professor indígena considera a interculturalidade como ferramenta importante de respeito entre os mundos indígena e o não indígena, e reconhecimento do mundo indígena.*

Palavras-chaves: *Interculturalidade; educação intercultural; escola indígena; professores.*

Abstract: *The debates on interculturality and intercultural education, has been a constant in the last 20 years here in Brazil. Within the discussion on intercultural education, indigenous school education stands out. In this paper, our aim is to reflect on the opinions that indigenous and non-indigenous teachers of an indigenous school have about interculturality and intercultural education. For this, we used material collected during anthropological fieldwork carried out between the years 2011 and 2013 in an indigenous community in the state of Roraima. The results show that there is a polyphony related to interculturality, as well as the absence of specific training and community living by non-indigenous teachers who work in this school, as important factors for the absence of intercultural education. On the other hand, the indigenous teacher considers interculturality as an important tool of respect between the indigenous and non-indigenous worlds, and the recognition of the indigenous world.*

Keywords: *Interculturality, Intercultural education, indigenous school, teachers.*

1 Esclarecemos que parte das discussões apresentadas neste artigo, já foram realizadas em Nascimento (2014; 2017) e Nascimento, Quadros e Fialho (2016). O que faremos nesse texto é retomar a discussão sobre as concepções de interculturalidade para os professores não indígenas, que foram pouco exploradas, tanto na tese como o artigo mencionado. Tomamos como base, nessa análise, parte do material que ainda não havia sido utilizado.

Introdução

A interculturalidade vem sendo utilizada como um conceito, no sistema educativo brasileiro, desde os anos de 1980, ganhando mais visibilidade a partir dos anos de 1990. O conceito se desenvolveu para refletir acerca da interação entre as diversas culturas no contexto pós-colonial, nos países europeus e em alguns países da América Latina². Aqui no Brasil, o termo passou a ser utilizado majoritariamente em relação aos povos indígenas.

Nesse sentido, constituiu-se como um modelo educativo destinado aos povos indígenas brasileiros, denominado Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue³. Pretendemos refletir na extensão desse artigo, sobre interculturalidade e educação intercultural, tendo como interlocutores professores que atuam em uma escola indígena no estado de Roraima e as apropriações que fizeram desses termos.

Esse estado possui uma grande diversidade cultural, incluindo imigrantes de diversos países, migrantes de outros estados, povos indígenas e outras populações tradicionais. De acordo com os dados do IBGE⁴, os povos indígenas representam aproximadamente 10% da população, ou seja, mais de 40 mil indígenas pertencentes a 11 povos (Makuxi, Wapixana, Sapará, Taurepang, Ingarikó, Patamona, Wai-Wai/Hexkariana, Waimiri-Atroari, Ianomâmi, Sanumá e Yekuana), habitando 32 Terras Indígenas que representam 46,24% do total da área territorial. A população indígena em idade escolar contava, à época da pesquisa, com 238 escolas, 15.026 alunos matriculados na educação básica e cerca de mil profissionais da educação entre professores, gestores e coordenadores pedagógicos, sendo a grande maioria indígena.

É importante frisar que o Estado de Roraima já vinha atendendo as reivindicações dos professores indígenas em termos de formação. Com isso, foram criados alguns cursos: o magistério indígena parcelado, no final dos anos de 1990, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena pelo Instituto Insikiram de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima - UFRR, na década de 2000 e o magistério Tamíkan no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da educação de Roraima - CEFORR, no final da década de 2010. Todos estes cursos trabalhavam com a perspectiva da interculturalidade e eram destinados apenas aos professores indígenas⁵.

Nosso intuito é compreender as percepções que seis docentes, sendo um indígena e cinco não indígenas, possuem sobre a interculturalidade e a própria ideia de educação intercultural com a qual vinham trabalhando, na época da pesquisa, em uma escola indígena de Roraima.

É importante assinalar que os professores e professoras não indígenas não recebem, em sua formação, conteúdos relacionados a interculturalidade e educação intercultural. Essa realidade se apresenta na escola selecionada, uma vez que a maioria dos professores e professoras é não indígena, apesar da orientação pactuada entre os povos indígenas, de preferir professores e professoras indígenas. Essa situação, por si só, expressa um ponto de tensão na relação intercultural entre as comunidades indígenas e a sociedade envolvente. Para a lideranças indígenas o fato de não ser indígena e não compreender/conviver com a realidade das comunidades prejudica o processo educativo.

2 Segundo Michel Wieviorka (1999), nos EUA predominou o multiculturalismo que ele denominou estilizado, com base em ações afirmativas e no politicamente correto, mas sem uma perspectiva de integração entre os diferentes grupos, que diverge da interculturalista por não entender que as culturas estão em diálogo e negociação constante. Na perspectiva multicultural, as culturas podem coexistir sem se comunicar, apenas pela tolerância.

3 Para melhores informações sobre essa proposta educativa, ver os Referenciais curriculares para a educação escolar indígena - RCNEI.

4 Dados do último censo, realizado em 2010.

5 Conforme dados do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI) da Secretaria de Estado da Educação de Roraima - SECD-RR. Ano base, 2010.

No período da pesquisa, a temática da interculturalidade parecia está restrita às licenciaturas interculturais para indígenas, não sendo discutida em outras licenciaturas. Atualmente, a realidade continua semelhante, são poucas as licenciaturas que trabalham essa temática.

Os dados utilizados nesse artigo foram coletados durante a pesquisa de campo do doutorado⁶ realizada nos anos de 2011 e 2013. O texto está organizado em quatro partes, essa introdução, onde apresentamos o tema e objetivo desse artigo, seguido de algumas concepções de interculturalidade que vem sendo trabalhadas por autores latino americanos e brasileiros, que pontuam como este conceito foi sendo absorvido na educação escolar indígena, para em seguida apresentamos as apropriações (ou opiniões) dos professores sobre tal conceito e, finalmente, evidenciamos algumas considerações.

A interculturalidade na produção latina americana: breves apontamentos

O tema da interculturalidade tem sido recorrente na produção acadêmica brasileira, não somente no campo da Antropologia ou Ciências Sociais, mas também em outros campos do conhecimento, como a Educação. Como consequência, a partir dos anos de 1980, construiu-se uma considerável bibliografia sobre o tema.

Candau e Russo (2010) apontam que no Brasil e na América Latina como um todo, podemos verificar que a abordagem dessa temática está relacionada, sobretudo, à questão da educação escolar indígena. Laura Selene Mateos Cortés (2011) também assinala que o discurso sobre interculturalidade, produzido originalmente na Europa, em contextos de migração de povos das antigas colônias, ao migrar para a América Latina, foi sendo apropriado predominantemente no campo da educação, mais precisamente no contexto da educação escolar indígena. Esta constatação também é evidenciada por Collet (2001).

Célia Collet (2001), ao situar historicamente o conceito de interculturalidade, ressalta que, a partir dos anos de 1970, os governos passaram a recorrer a propostas de educação intercultural como parte das políticas direcionadas aos grupos étnicos nos países europeus e a escola passou a ser vista como uma instituição fundamental nas políticas voltadas às minorias. Foi somente na década de 1980, que surgiram os primeiros trabalhos teóricos sobre interculturalidade, tendo como base as experiências que vinham sendo desenvolvidas em anos anteriores, na Europa. Aqui no Brasil, segundo a autora, houve um crescimento dessa política nos meios oficiais durante a década de 1990, como uma proposta de educação intercultural para as populações indígenas.

É importante ressaltar que as políticas interculturais direcionadas às minorias étnicas foram construídas sobre conhecimentos oriundos da antropologia, tendo como princípio base a ideia do relativismo cultural e visando romper com as práticas integracionistas e assimilacionistas, pois a principal característica da interculturalidade é o respeito à diferença. Esse respeito aponta para um tratamento igualitário, onde não há uma sobreposição de uma cultura sobre a outra. Neste sentido, “a educação intercultural se baseia, principalmente, na formação de professores, voltada para o respeito à diversidade, e em materiais didáticos que contemplem a pluralidade de culturas” (COLLET, 2001, p.07).

Ao refletir sobre as políticas interculturais destinadas às minorias étnicas, sobretudo à educação intercultural, é preciso fazer uma distinção entre interculturalidade e multiculturalidade, uma vez que são confundidos com frequência (DIETZ, 2012; COLLET, 2001; VIEIRA, 1999).

6 A maior parte desses dados foram analisados em Nascimento (2014; 2017).

Para Célia Collet (2001), o Multicultural se refere a um dado objetivo, à coexistência de diversas culturas, sem, entretanto, enfatizar o aspecto da troca ou da relação, podendo inclusive ser usado como referência em contextos separatistas. Já o intercultural, dá ênfase ao contato e ao diálogo entre culturas, à interação, à interlocução, à reciprocidade e o confronto entre identidade e diferença.

Assim, o termo intercultural aparece como uma noção polêmica, carregada de afetividade e caracterizada por uma grande elasticidade semântica. É, portanto, partindo dessa perspectiva que o prefixo “inter” indica uma relação entre vários elementos diferentes, marcando assim uma reciprocidade mas, ao mesmo tempo, uma separação, uma disjunção.

De acordo com Tubino (s/d), a interculturalidade surge como uma resposta ao esgotamento de um projeto moderno e a crise do eurocentrismo logocêntrico, uma alternativa ético-política, frente ao assimilacionismo homogeneizante dos estados nacionais. E na América Latina, surge como uma resposta à imposição cultural e à incapacidade do estado em lidar, de forma razoável, com os conflitos de identidades. Assim, “el sentido de la interculturalidad es un intento basado en los grandes ideales de la Ilustración, por manejar razonablemente el conflicto de las identidades mediante el ejercicio del diálogo y la negociación entre las partes” (TUBINO, s/d, p. 08).

Hoje, quando falamos em interculturalidade, nos referimos a um ambiente mais amplo. Assim, optar pela interculturalidade é optar por um estado que inclua grupos vulneráveis, pela criação de culturas políticas enraizadas nas culturas de base e pela vigência das cidadanias diferenciadas culturalmente que se reúnem em torno de uma cultura política comum. Ou seja, é optar por justiça distributiva e justiça cultural. Dessa forma, a interculturalidade, enquanto atitude e opção filosófica, sustenta-se de maneira direta na ética do reconhecimento e na hermenêutica do diálogo. (TUBINO, s/d, p.08-09).

Ángel B. Espina Barrio (2006) também enfatiza que a interculturalidade é fundada prioritariamente no diálogo entre as diversas culturas. Este poderá acontecer dentro dos mais variados contextos, seja através dos meios de comunicação de massa ou até mesmo através da arte, da religião e da medicina. No entanto, este deve ser visto como um espaço compartilhado de comunicação onde não há supremacia de uma cultura sobre as outras e nem mesmo uma concorrência, pelo contrário, há uma possibilidade de colaboração, segundo ele,

en el campo de la medicina ya se han dado pasos muy prometedores en la colaboración de diversas culturas, dejando atrás dañinos prejuicios, valorándose, por ejemplo, técnicas chamánicas, prácticas orientales e intervenciones psicosomáticas otrora consideradas anticientíficas. También uno de los ámbitos culturales donde mayores progresos pueden darse en el sentido apuntando es en el de la cultura simbólica y el folklore. Fiestas, rituales, vestimentas, músicas, danzas, sirven para dar a conocer pueblos y para valorarlos positivamente o al menos saber de su existencia. Es verdad que muchas veces se cae en simplificaciones y estereotipos, motivados por premios económicos-turísticos, o por una engañosa perspectiva exotista, pero no debe desecharse lo folklore como instrumento tanto de afirmación étnica, como de integración y de contacto intercultural. Pues, ambas realidades no son esencialmente contradictorias; son, como decimos, dos polos dialécticos entre los que se mueven las sociedades (BARRIO, 2006, p.13).

Diante do exposto, percebemos que a interculturalidade pode ser vista como um diálogo entre culturas, ou seja, uma interação entre os diferentes, feita de forma recíproca (COLLET, 2001); como caminho para a resolução de conflitos de identidade mediante diálogo e negociação (TUBINO, s/d); ou como relação de dialógica entre culturas (BARRIO, 2006).

Aqui percebemos que os autores são unânimes ao apresentar a interculturalidade como sendo essa relação recíproca entre as culturas, baseada no diálogo.

No entanto, surgem alguns questionamentos; em nossa atualidade é possível essa interculturalidade como vem sendo pensada por esses autores? Como as populações indígenas e as minorias étnicas concebem esse conceito? A interculturalidade é um fato ou um projeto a ser realizado? Seria, portanto, esse diálogo realizado de forma recíproca e em pé de igualdade? Como este se efetiva na prática no campo da educação escolar indígena? Estaríamos corretos em afirmar que é uma interação entre grupos étnicos e a sociedade envolvente?

Juan Ansion (2007) nos ajuda a melhor refletir sobre esses questionamentos. Para ele, há duas formas distintas de se ver e pensar a interculturalidade. Entre os que buscam o reconhecimento para sua cultura, alguns consideram que o termo se introduziu como uma política que foi destinada a integrar as culturas subordinadas às culturas hegemônicas através da assimilação. Para estes, a interculturalidade surge como uma ameaça vinculada às políticas de estado que buscam, por esse meio, apaziguar os movimentos étnicos na América latina. Para outros, a interculturalidade é utilizada como sinônimo de identidade cultural que coincide com a necessidade de reforçar, reivindicar e valorizar as tradições ancestrais.

Tubino (s/d) também nos chama a atenção para essa dupla interpretação da interculturalidade. Para ele, o diálogo intercultural tem sido pensado de duas formas: como imagem ideal ou como utopia realizável. Como imagem ideal, é visto como sinônimo de ausência de conflito, ou seja, há uma harmonia absoluta entre os diferentes. Como utopia realizável, é sinônimo de resolução razoável de conflitos, não sendo um estado ideal, mas um processo social que pressupõe decisões e acordos voluntários.

Essa multiplicidade conceitual também é notada no campo da educação escolar indígena, pois ao analisar o Referencial curricular para Educação escolar Indígena (RCNEI), percebemos que o conceito de interculturalidade está relacionado a dois referenciais distintos. O primeiro refere-se à existência real de um contexto intercultural no qual habitam os povos indígenas, e a escola seria o ambiente em que essa relação se concretizaria através da interação entre a cultura “ocidental” e a cultura “indígena”. A outra perspectiva apontada no RCNEI se refere à interculturalidade em termos de uma busca, ou seja, um projeto de futuro a ser construído pela escola a partir de alguns princípios tais como, diálogo, relativização do conhecimento, apropriação crítica e participação indígena, ou seja, uma interculturalidade de projeto.

Tubino (2005), ao refletir sobre a educação intercultural e bilíngue como política destinada às comunidades indígenas, nos informa que esta tem causado muitas controvérsias. Entre os indígenas da região amazônica há uma grande simpatia, pois estes são os primeiros a reclamar o reconhecimento da diferença e uma educação que contribua para o fortalecimento de sua identidade, já na região andina há vários setores que veem a educação intercultural como uma educação que discrimina e que reforça o preconceito, e há outros que a consideram como uma estratégia do capitalismo para invisibilizar os problemas sociais. Diante desse impasse, o autor nos convida a refletir sobre que tipo de educação intercultural está sendo oferecida a essas populações e como estamos concebendo o conceito de interculturalidade, se uma interculturalidade funcional ou uma interculturalidade crítica.

A interculturalidade funcional, segundo Tubino, é assumida como estratégia para favorecer uma coesão social onde os grupos socioculturais subalternos são assimilados à cultura hegemônica. Favorecendo um maior diálogo entre os diferentes grupos e estimulando a tolerância mútua. Neste sentido, as relações de poder entre os grupos não são colocadas em questão. Já a interculturalidade crítica, trata de questionar as diferenças e desigualdades que foram construídas ao longo da história entre os diferentes grupos socioculturais; sejam esses grupos, étnico-raciais, de gênero entre outros. Essa perspectiva parte da afirmação de que a interculturalidade aponta a construção de sociedades que possam assumir as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas e verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos, e que de certa forma supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

É, portanto, partindo dessas concepções e tensões, que tentamos compreender o sentido da interculturalidade em uma escola indígena de Roraima. Para tanto, tomamos como base conversas e entrevistas com professores indígenas e não indígenas que estavam atuando nas escolas e comunidades, na época da pesquisa.

O que dizem os professores da escola indígena sobre interculturalidade e educação intercultural.

Desde os anos de 1990, as comunidades indígenas de Roraima vêm lutando por uma educação que leve em conta suas especificidades. Foi nesse contexto de lutas que surgiu o modelo educacional destinado às populações indígenas, denominado Educação Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue, que popularmente ficou conhecido como educação intercultural indígena. A partir de então, as escolas indígenas passaram a adotá-lo.

Em Roraima, esse modelo educativo é defendido e empregado em todas as escolas indígenas. É claro que cada comunidade e escola tem suas próprias formas de organização da educação, haja vista que, um dos princípios destacados nesse modelo educativo é que além de intercultural deve ser comunitário. Por esta razão, as comunidades têm total autonomia para pensar e organizar a proposta pedagógica da escola, de acordo com suas necessidades.

Foi, portanto, seguindo esse princípio de uma educação intercultural e comunitária, que buscamos compreender como os/as professores/as indígenas e não indígenas de uma escola em Roraima se aproximavam e refletiam sobre os conceitos de interculturalidade e educação intercultural indígena. Para tanto, elegemos a escola de uma comunidade indígena de uma região próxima à cidade de Boa Vista, Capital do estado, com grande interação cultural e social com a população não indígena.

A escola situa-se numa comunidade mista, formada de pôr indígenas Macuxi e Wapixana, e concentra uma grande quantidade de pessoas não indígenas sobretudo homens, casados com mulheres indígenas. A comunidade era composta por cerca de 200 moradores, no momento da pesquisa.

A escola atendia do primeiro ao nono ano do ensino fundamental e contava com aproximadamente 100 estudantes e 13 professores. Destes, apenas dois eram indígenas, o professor de língua materna e um professor do terceiro ano, ambos matriculados no Magistério TamíKan. Os demais eram professores não indígenas e não moravam na comunidade.

Em sua rotina diária, os professores não indígenas chegavam à escola às 7:30 da manhã, ministravam suas aulas até às 11:45 e iam embora. Aqueles que trabalhavam à tarde, chegavam às 13:30 e davam aulas até às 17:45, findando suas atividades também não permaneciam na comunidade.

Nos diálogos com esses professores e professoras, percebemos uma diversidade de entendimentos sobre interculturalidade, sendo que alguns pareciam nunca ter ouvido falar desse termo. Um dos professores respondeu que a interculturalidade seria um trabalho voltado para as relações entre as culturas, trabalho esse, que deveria envolver toda a comunidade, através de momentos festivos onde a comunidade pudesse demonstrar suas atividades proporcionando uma troca de experiências, para outro seria uma relação entre as disciplinas, vejamos:

É o trabalho voltado para a cultura, envolvendo tudo o que se tem na comunidade, interculturalidade é isso, voltado para cultura, como a cultura da comunidade a cultura indígena que trabalha. Às vezes a gente sai, não só a escola, mas a comunidade toda, eles convidam a gente para ir lá pra comunidade, apresentar eles lá, aí a comunidade todinha vai, vai fazer parte né, trocar experiências, mostrar aquilo que eles desenvolvem, e isso acontece muito aqui. Às vezes elas vêm pra cá e às vezes essa comunidade vai pra outra

comunidade, e aí eles apresentam o que eles têm lá, e aqui a gente apresenta o que a gente tem aqui, o intercultural por uma parte é a cultura, a cultura da comunidade, do povo indígena. (Professora 01 [não indígena] grupo de discussão realizado em maio de 2013).

Do meu ponto de vista, e a harmonia e a relação entre todas as disciplinas, e o convívio do que está lhe rodeando (professor 02 [não indígena] conversa realizada em 2013).

Essa interculturalidade, eu não sei se eu estou pensando muito negativo nas coisas. Por exemplo: ano 2011, eu cheguei aqui nesse ano. Foi no mesmo ano que você fez a visita aqui. Eu não me lembro, se foi antes ou foi depois. Mas veio os alunos lá da [escola] SADOQUE, aqui com os meninos, aí teve essa questão, essa troca de cultura, se eu não estou enganado isso é interculturalidade, essa troca de experiências, de culturas diferentes, se misturando ali, a visão de cada um, como se comportam, como vivem, o que faz, o que não faz. E aí, foi um momento muito bom, onde os meninos se divertiram, por um momento aquela barreira caiu, não tinha muralha nenhuma entre eles, estavam iguais ali naquele momento que passaram aquelas 4 horas juntos, e foi uma experiência muito boa (Professor 03 [não indígena], conversa realizada em 2013).

Na perspectiva da professora 1, a interculturalidade estaria voltada apenas para o fortalecimento da identidade dos Macuxi e dos Wapixana, reciprocamente, seria essa relação interna à comunidade, como um processo de valorização e intercâmbio cultural entre as duas etnias, que deixa de lado a cultura ocidental. Ao pensar a interculturalidade desta perspectiva, a professora parece trazer à tona um debate que Candau (2009) chamou de tensão entre interculturalidade e intraculturalidade, sendo esta última mais apropriada para qualificar a relação entre os grupos internos à comunidade, mencionados por ela.

Quanto ao trabalho com a interculturalidade na escola, os professores são categóricos em dizer que a grande dificuldade para realizar uma educação intercultural está no fato de eles não serem indígenas, não conhecerem a realidade cultural da comunidade e não serem formados para atuar em escolas indígenas:

A gente trabalha só que fica um pouco quebrado o nosso trabalho devido à gente não ter a cultura indígena, a gente procura fazer o máximo que pode, é até mesmo a gente não é professor preparado para atuar nas escolas indígenas a gente vem do ensino regular, então a gente sente essa dificuldade de repassar (Professor 04 [não indígena] grupo de discussão realizado em 2011).

No entanto, o professor 4 afirma que, apesar de não ter uma formação adequada para trabalhar com esse modelo educativo, em seu dia-a-dia na escola procura trabalhar com os conhecimentos culturais da comunidade e os ocidentais, promovendo assim uma interação. O intuito, segundo ele, é demonstrar que não há apenas uma cultura, mas outras formas de ver e perceber determinadas realidades, que devem ser respeitadas.

Seguindo nessa mesma direção, o professor 5 compreende a interculturalidade como uma relação entre a cultura indígena e a ocidental, que no campo educativo estariam em pé de igualdade, sendo vivenciada cotidianamente, na escola e nas relações comunitárias:

A gente tenta, sempre colocando a cultura dos dois lados, tanto a indígena quanto a não indígena pra gente mostrar que tem a cultura deles, mais que tem outras lá fora, e que todas têm de ser respeitadas ao mesmo tempo. Tanto a daqui quanto a de lá, uma das provas disso é o sete de setembro, que tenta sempre colocar a cultura em primeiro lugar. Tem as tradições deles que tem que ser seguidas, coisas do dia-a-dia deles, a dança, a comida, assim coisa do dia a dia deles, justamente temos que mostrar que não existe só esse mundo aqui, existe outro mundo lá fora, e quando eles saírem daqui eles tem que se adaptar a ele também. Então existe essa grande questão, de estar colocando as duas, a indígena e a não indígena. Como a dança, aqui eles dançam o parixara, mas também eles têm o forró lá fora, tem o sertanejo [...]. Então existe muito isso daí e em questão de conhecimento de língua, também existe, na hora de trabalhar eles sempre colocam, oh!

A nossa língua em primeiro lugar, é tanto que existe, mas também vamos trabalhar as outras, o português. A nossa língua mesmo, o português aí que é superinteressante, então a gente não trabalha sempre com uma e nem sempre com outra, é sempre meio a meio, sempre fazendo essa mescla, (Professor 05 [[não indígena] grupo de discussão realizado em 2011).

Percebe-se, entretanto, quando este enfatiza essa relação entre culturas, elencando alguns aspectos objetivos, como por exemplo, dança indígena versus dança não indígena, esporte indígena versus não indígena e assim sucessivamente, ele parece estar naturalizando as culturas, não percebendo que os indígenas estão em constante processo de interação com os não indígenas, sendo o forró um dos principais ritmos tocado na comunidade. Assim, se aproxima do que Ansion (2007) ressalta como promoção da essencialização da cultura.

Por outro lado, este professor indica uma preocupação na relação dos indígenas com a sociedade não indígena, o que nos deixa a indagar se ele percebe essa troca mais como adaptação dos indígenas ao mundo não indígena do que ao tratamento das trocas em termos recíprocos. Ao mencionar a adaptação ao mundo não indígena, ele parece nos levar para uma relação de mão única. Assim, também devemos estar atentos aos componentes hegemônicos que podem estar associados à leitura particular de cada professor.

Diferentemente deste, para o professor 4, a interculturalidade é um processo de “mistura cultural”, tal situação dá-se em virtude da proximidade da comunidade com a cidade, responsável pelo processo de interligação entre indígenas da comunidade e não indígenas da cidade. Segundo ele, “como a comunidade é muito próxima do município, a cultura fica um pouco misturada, tanto a cultura do branco como a do índio, o branco tá interligado aqui e o índio também com a cidade” (Professor 4 [não indígena], grupo de discussão realizado em setembro de 2011). Essa relação entre a comunidade indígena e da sociedade envolvente, entretanto, não produz alguma síntese que englobe os dois grupos, eles continuam separados, e essa separação é constantemente marcada por situações de preconceito e discriminação em relação à comunidade indígena.

Diferentemente destes professores não indígenas, o professor 6 é um indígena Macuxi e percebe a interculturalidade como sendo uma relação entre dois mundos. Um mundo interior que ele classifica como o mundo indígena e um mundo exterior, o não indígena. Segundo ele, em termos culturais não há como comparar a cultura indígena e a não indígena. Dessa forma, a interculturalidade seria de fundamental importância para a realidade indígena, pois não viria agredir ou desqualificar a cultura local, pelo contrário, na comunidade indígena haveria uma interação entre estes dois mundos, preservando assim a tradição local:

É essa relação do mundo interior com o mundo exterior, na verdade eu refiro a dois mundos assim diferentes, é uma forma de eu tá separando, porque a gente sabe que há essa divisão, em termos de cultura, em ponto nenhum a cultura do não indígena ela se compara com a cultura indígena. Então essa educação, a implantação da educação intercultural ela viria resolver essa relação aí, até porque ela é aplicada de uma forma que não agrediria a cultura a religião, a tradição, na verdade ela manteria essa relação sem agredir esses princípios, e ela é até fundamental para a educação indígena. Acontece que eu não sei se está em processo de discussão, a gente vê que tem na LDB, mas a prática ela sempre tem um peso maior para essa cultura não indígena, não tem esse peso igual pros dois lados, porque a partir do momento que você balanceia aqui as duas culturas aí é o momento de interagir. [...]hoje eu vejo que não existe essa aplicação dessa educação intercultural não sei se é porque a gente não teve pessoas preparadas, formadas e os institutos a gente ver que são novos, os cursos são novos, e essas turmas são turmas novas que estão sendo preparadas agora. Quem sabe se eles vierem depois que essa turma toda começarem a atuar não consiga transformar isso aí, não consigam fazer com que aconteça o que tá escrito lá na LDB, porque na verdade o que está faltando é isso (Professor 06 [indígena] entrevista realizada em 2011).

Nessa proposta de interculturalidade, além do reconhecimento das diferentes culturas, o professor enfatiza os processos relacionais entre estas, na base do respeito e da convivência democrática, defende que a educação intercultural seja uma forma de mediação entre dois mundos, como uma possibilidade de valorização e respeito frente à diversidade cultural.

Além disso, assinala que, no momento, essa educação intercultural ainda não vem sendo realizada. Mesmo que esteja garantida constitucionalmente, na prática a cultura não indígena sempre tem um peso maior, não havendo ainda uma paridade em termos de valorização cultural.

Essa perspectiva de interculturalidade e educação intercultural defendida pelo professor 6, se assemelha à proposta de uma interculturalidade crítica, como defende Tubino (2005). Uma interculturalidade que aponte para a construção de uma sociedade que assuma as diferenças culturais como elementos constitutivos das sociedades democráticas, sendo capazes de construir relações igualitárias entre os diferentes grupos sociais. Nesse sentido, coincidimos com Fornet-Betancourt (2004), quando afirma que a interculturalidade não é um chamado de agora, fruto da difusão de uma moda filosófica. A interculturalidade é uma demanda por justiça cultural que vem se formulando há séculos na história social e intelectual da América Latina.

O professor 6 credita a ausência da educação intercultural à falta de formação dos professores, coadunando-se com os professores não indígenas quando afirma que, na escola da comunidade, a educação intercultural ainda não é possível devido à falta de uma formação específica para este fim. É importante ressaltar que existe formação intercultural para professores indígenas, o que nos leva a crer que o Professor estava se referindo aos professores não indígenas. Isto revela um descompasso dentro da própria escola, uma vez que as atividades propostas pelos professores indígenas, em termos de integração em projetos e atividades interdisciplinares ou extraclasse, não recebem muita adesão. Essa falta de integração pode ser ilustrada pelas reuniões comunitárias, nas quais deveriam ser discutidos todos os problemas da comunidade, inclusive aqueles que envolvem a escola. Os professores não indígenas não participavam dessas reuniões, alegando que as reuniões com os pais deveriam ser na escola.

Como vimos acima, a interculturalidade parecia um assunto novo para os professores não indígenas. Além disso, todos os professores da escola possuíam visões bem distintas sobre interculturalidade. Para a professora 1, é um processo de intercâmbio cultural entre as comunidades indígenas, sem levar em conta a relação que se estabelece com o conhecimento ocidental. Já para o professor 2, é a relação entre as disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade. O professor 3 vai assinalar a troca de experiências entre diferentes culturas, comportamentos e práticas, sendo essa troca baseada na convivência e nos encontros e espaços onde não há conflitos. O professor 4 a percebe como uma “mistura cultural”. Para o professor 5, a interculturalidade é vista como uma relação entre culturas, no entanto esta última é percebida como algo estático. Finalmente, o professor 6 destaca a relação entre os dois mundos, o mundo indígena e o não indígena.

Por não possuírem uma formação, ou um curso de aperfeiçoamento, os professores vêm trabalhando de acordo com suas convicções. Por outro lado, o professor indígena apresenta uma concepção bem distinta de interculturalidade daquelas apresentadas pelos não indígenas. Dessa forma, cada professor torna-se responsável por sua compreensão do que seja interculturalidade, sua transposição para a educação escolar indígena e aplicação na escola da comunidade. Nesse sentido, a escola não consegue construir uma orientação pedagógica que proporcione a vivência interculturalidade, mas práticas diversificadas e com lógicas distintas quanto a relação entre os conhecimentos e os grupos em questão.

Considerações finais

Ao longo desse artigo, pontuamos algumas ideias e percepções sobre interculturalidade que refletem uma polifonia a acerca deste discurso. Esta polifonia, mais uma vez, vem corroborar o que já afirmamos anteriormente que o discurso acerca do intercultural se constrói dependendo do contexto local e histórico.

No conjunto das ideias sobre interculturalidade analisadas, percebemos que os professores 1, 2 e 3 não fazem uma relação evidente entre as comunidades indígenas e a sociedade envolvente, não mencionam conflitos ou tensões entre os grupos referidos, nem relações de poder. Um dos professores, inclusive, restringe a interculturalidade ao espaço escolar. Nesse sentido, esses professores não indígenas se aproximam de uma interculturalidade funcional. Já nos casos dos professores 4 e 5, é possível notar processos de estereotipação como elementos constituintes dessa relação, ainda no plano da interculturalidade funcional. Apenas o professor 6 estabelece diálogo entre os indígenas e o não indígena, deixando evidente a relação de poder existente entre eles.

Essa realidade de múltiplas interpretações apresentada pelos professores e professora, nos aponta para algumas questões que merecem ser refletidas. Ora, entendemos que essa diversidade de interpretações é enriquecedora e necessária para a construção do conhecimento, no entanto, quando se trata de uma política pública, a falta de uma definição mais clara e unificada dos termos centrais da política de educação escolar indígena nos documentos de referência (RCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena) pode trazer alguns prejuízos à execução da mesma. São raros os documentos oficiais que trazem uma definição ou mesmo uma problematização de determinados conceitos, como cultura, tradição, diversidade cultural e interculturalidade (PALADINO; ALMEIDA, 2012). O próprio RCNEI, que tem como objetivo ser um documento básico para o trabalho dos professores indígenas, define interculturalidade de duas maneiras diferentes.

Ao destacar que essa multiplicidade de interpretações acerca da interculturalidade, por parte dos professores dessa escola, parece ser um reflexo tanto dessa frouxidão conceitual, quando da falta de uma formação específica por parte dos mesmos, não estamos propondo uma unificação dos discursos acerca da interculturalidade e/ou educação intercultural. No caso específico da escola em foco, entendemos que essa polifonia apresentada pelos professores acerca dos adjetivos dados a interculturalidade é de grande importância no fazer pedagógico da escola. No entanto, é necessário que se chegue a um consenso por parte dos mesmos, a fim de que se possam definir princípios norteadores da prática pedagógica.

O debate acerca das apropriações e reflexões de professores e professora não se esgota aqui, mas sugere que essas questões ou essas divergências devem ser analisadas, não somente a partir do ponto de vista do conhecimento eurocêntrico, mas também a partir da visão das comunidades indígenas e das minorias étnicas, que são os destinatários dessas políticas.

Esses dois mundos, que o professor 6 considera incomparáveis, colocam em relação o “conhecimento científico” pretensamente universal e o “conhecimento tradicional particular”. Mesmo com toda a multiplicidade de discursos sobre interculturalidade, destacando esta como relações entre culturas e diálogo de saberes, foi possível notar uma hierarquia entre os conhecimentos sendo o conhecimento local visto como tradicional ou originário, colocado em um patamar diferente ou desprestigiado. Esse conhecimento parece estar em busca de sua aceitação e, por isso, necessitar constantemente de uma revalidação do conhecimento científico. Dentro dessa perspectiva, o conhecimento tradicional é considerado, pelo senso comum e por alguns professores e professoras, como estático, ao qual nada deve ser acrescentado, um acervo fechado transmitido por antepassados, um conjunto acabado que se deve preservar, como assinalou Manuela Carneiro da Cunha (2009, p.302) ao enfatizar o equívoco desse tipo de pensamento, pois “o conhecimento tradicional consiste tanto ou mais em seus processos de in-

investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores”. As hierarquizações entre esses conhecimentos ou a desvalorização dos saberes locais expressam as desigualdades socioculturais e as dificuldades em alcançar as trocas entre grupos e conhecimentos, portanto, de alcançar a interculturalidade. Concordamos com a autora (CUNHA, 2009, p. 302) quando ela afirma que tanto o conhecimento tradicional quanto o científico deveriam ser entendidos como “formas de procurar entender e agir sobre o mundo”, sendo, portanto, “obras abertas, inacabadas, se fazendo constantemente”.

Referências Bibliográficas

ANSION, Juan. La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. In: *Educación en ciudadanía intercultural*. Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, 2007.

BARRIO, Ángel B. Espina. Culturas locales iberoamericanas, comunicación e interculturalidad. In: *Conocimiento local, comunicación e interculturalidad*. Ángel B. Espina Barrio (org) Recife: Massangana, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. “Quero progresso sendo índio”. *O princípio da interculturalidade na educação escolar indígena*. Dissertação de Mestrado em antropologia social. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ. 2001

CANDAU, Vera Maria. (Org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro 7letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria, RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: *Revista Diálogo educacional*. Vol.10, nº 29, enero-abril, 2010, pp. 151-169. PUC – Paraná

CUNHA, Manuela Carneiro. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo, 2009.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

DIETZ, G. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. México: FCE, 2012.

MATEOS CORTÉS, Laura Selene. *La migración transnacional del discurso intercultural: Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Ediciones Abya-Yala Quito, Ecuador 2011.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira; QUADROS, Marion Teodósio; FIALHO, Vânia. Interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena. *Revista Antropológicas* (online), v. 27, p. 187-217, 2016.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. *Interculturalidade e educação escolar indígena e Roraima: da normatização à prática cotidiana*. Tese de doutorado em Antropologia. Recife, 2014.

_____. *Antropologia, interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima*. Curitiba, Appris, 2017.

PALADINO, Mariana. ALMEIDA, Nino Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil nos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

TUBINO, Fidel Arias-Schreiber. Interculturalizando el Multiculturalismo. In: *Biubliothèque de la Méditerranée, Sciences humaines en Méditerranée*. s/d. Disponível em : http://ccr6.pgr.mpf.gov.br/institucional/eventos/docs_eventos/fidel_tubino.pdf

_____. La interculturalidad Crítica como proyecto Ético Político: In: *encuentro continental de educadores Agustinos*. Lima Peru 2005. Disponível em : <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural. A antropologia da educação na formação de professores. *Educação Sociedade e Culturas*, nº 12, 1999.

WIEVIORKA, Michel. Será que o multiculturalismo é resposta? *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 12. 1999.

Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana

Celestina Tiburcio Esteban
Estudiante de Doctorado en Investigación Educativa
en la Universidad Veracruzana
celestinatec@gmail.com

Violeta Denis Jiménez Lobatos
Doctora en Investigación Educativa
por la Universidad Veracruzana
violetadjl@gmail.com

Resumen: Las políticas educativas poseen rasgos según sea el gobierno que las promueva. Tal es el caso en México de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que, fundamentada en humanismo social, busca impactar en los espacios educativos y renovar las prácticas. Pero, después de una década de reformas donde imperaron enfoques sobre educación bicultural, intercultural e inclusiva, los profesores vuelven a ser receptores de discursos que deben apropiarse y retomar en sus prácticas didácticas. Por ello, esta investigación analiza las concepciones sobre interculturalidad de seis profesoras de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), a través de una metodología cualitativa y retomando algunos rasgos de la autoetnografía. Se concluye que conceptualizar y trabajar didácticamente la diversidad, desde el enfoque intercultural, aún requiere trascender de perspectivas relacional o funcional (Walsh, 2011) para llegar a una visión crítica que dialogue con los principios de la NEM.

Palabras clave: Interculturalidad; educación básica; Nueva Escuela Mexicana; Políticas educativas.

Resumo: As políticas educacionais apresentam características que dependem do governo que as promove. É o caso, do México, na implementação da Nova Escola Mexicana (NEM) que, baseada no humanismo social, busca impactar os espaços educacionais e renovar práticas. Porém, depois de uma década de reformas em que prevaleceram abordagens de uma educação bicultural, intercultural e inclusiva, os professores são novamente receptores de discursos que devem se apropriar e retomar em suas práticas educativas de ensino. Por esse motivo, esta pesquisa analisa as concepções de seis professores sobre interculturalidade; professores estes que pertencem aos níveis (pré-escola, ensino fundamental e médio), e utiliza-se de uma metodologia qualitativa, abordando algumas características da autoetnografia. Os resultados mostram que conceitualizar e trabalhar didaticamente sobre diversidade, a partir de uma abordagem intercultural, ainda requer transcender uma perspectiva relacional ou funcional (Walsh, 2011) para chegar a uma visão crítica que dialogue com os princípios da NEM.

Palavras-chaves: Interculturalidade; Educação básica; Nova Escola Mexicana; políticas educacionais.

Introducción

La interculturalidad es un concepto que se incluyó en las reformas educativas mexicanas, con mayor insistencia a partir del año 2006, y desde entonces se ha reflexionado en torno a él a partir de diferentes puntos de vista en el ámbito educativo. El presente estudio resalta el papel que está jugando la interculturalidad en la actual política educativa, cuáles son las perspectivas docentes respecto a este concepto y cómo lo comprenden dentro de sus prácticas en el aula.

El estudio se desarrolla abordando, en un primer momento, un acercamiento histórico a las políticas educativas en México y al enfoque intercultural; enseguida se contextualiza la política educativa mexicana respecto al enfoque intercultural; posteriormente se exponen las orientaciones y los alcances que el enfoque intercultural ha tenido en la educación básica mexicana; luego se hace una síntesis de lo que hasta el momento se ha planteado en la reforma educativa de la educación básica bajo el nombre de Nueva Escuela Mexicana. De igual manera, se dan a conocer las características metodológicas que guiaron a esta investigación, para continuar con la exposición del análisis de los datos y, por último, plantear algunas reflexiones finales.

Acercamiento histórico a las políticas educativas en México y al enfoque intercultural

En este apartado se describen algunas características que han determinado el rumbo de la educación básica, en términos del tratamiento a la diversidad. Se muestra cómo México trasciende de un enfoque bicultural a un enfoque, nominalmente intercultural, pasando por otro denominado inclusivo y hasta llegar a lo que actualmente denomina *Nueva Escuela Mexicana*. Se reconocen varios retos o vicios difíciles de superar. Ante la propuesta actual del gobierno mexicano de apostar por una política educativa que reintroduce la intención de “integrar” a la población a través de la denominada “Nueva escuela Mexicana” es necesario conocer y analizar qué se espera lograr en términos del tratamiento de la interculturalidad y qué situación conlleva proponer una “nueva escuela” denominada “Mexicana”. Dado que dicha tarea es compleja y amplia, en este estudio analizaremos la perspectiva de diferentes docentes de nivel básico primaria y secundaria sobre lo que para ellos representa la tarea de trabajar didácticamente, desde y para la interculturalidad.

Contexto general de la política educativa mexicana

Los estudios con el interés de promover una integración de los grupos étnicos a partir del ámbito educativo se remontan a principios del siglo XX con Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Julio de la Fuente, Gonzalo Aguirre Beltrán, Herskovitz y muchos otros (BERTELY, 2000, p.17-21). Sin embargo, hacia la década de los 70's del siglo XX, la educación indígena en Latinoamérica intentó marcar la diferencia entre las culturas bajo un modelo y un currículum estructurado; en él manejaban conceptos como “Bilingüe Bicultural” reconociendo la existencia y enseñanza de las lenguas indígenas como un método pedagógico para transmitir los contenidos de los programas.

Los gobiernos mexicanos entre 1988 y 2010 determinaron la conformación de una legislación pertinente a los cambios que la sociedad ha presentado, hablando específicamente del cambio al sistema económico neoliberal (1988-1994) y que sumerge a México dentro de la ola de la globalización, se destacan las diferencias y respeto entre las culturas. Pero, específicamente, en 1992 se promovió la reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para incluir, en su artículo 4º, la definición del país como multicultural y plurilingüe.

Años después, en 1997, la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe, otorgando un carácter primordial a la lengua materna, considerándolo como un medio principal para generar aprendizajes en estudiantes indígenas y fortalecer su identidad pues aparte de medio de instrucción se convierte en objeto de estudio.

Entre 1994 a 2000, el gobierno intenta estabilizar las reformas haciendo un reconocimiento trascendental que promueve la unidad nacional entre los grupos étnicos mestizos e indígenas. Así también, en el año 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) que por primera vez plantea el proyecto de generar la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos. La misión de esta coordinación es contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los miembros de distintas culturas.

Durante el periodo 2000 a 2006 se puso en marcha la política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena con la finalidad de mejorar la educación indígena en México. Su objetivo principal fue atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcanzaran los objetivos nacionales de la educación básica, logrando un bilingüismo oral y escrito efectivo, conozcan y valoren su propia cultura.

Hacia 2006, el enfoque de la interculturalidad en la educación cambia en la política educativa mexicana, de un sentido integracionista hacia una pretendida transversalización educativa, se plantea entonces una interculturalidad para todos los mexicanos (SCHMELKES, 2004). En la Reforma Integral de la Educación Básica se plantea el término interculturalidad como un rasgo deseable de un egresado de educación básica; el concepto es asumido como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística, así como una propuesta educativa que tiene la finalidad de mejorar la comunicación y la convivencia entre distintas culturas, anteponiendo el respeto mutuo (SEP, 2011).

Con el cambio de sexenio se suscitaron algunas modificaciones en el planteamiento político y educativo de la interculturalidad. El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 del gobierno de Enrique Peña Nieto consideró la estrategia de *México Incluyente* que buscaba “transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente” por lo que implementó el Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018 que se propuso fomentar el bienestar de los pueblos y comunidades indígenas, fortaleciendo su desarrollo económico y social, en el marco de un respeto pleno al ejercicio de sus derechos y a las manifestaciones de su cultura. En este periodo se observa un énfasis conceptual por el enfoque inclusivo.

Actualmente el Gobierno de México, del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), en lo que llama cuarta transformación Nacional, reconoce a los Pueblos Indígenas y Afromexicano como sujetos de derecho público por lo que ha diseñado un Programa Nacional de Pueblos Indígenas, con perspectiva intercultural, considerando que dichos pueblos tienen la capacidad de definir libremente sus formas de organización política, así como su desarrollo económico, social y cultural, conforme a lo establecido en la legislación nacional e internacional. Asimismo, dicho programa se fundamenta en los principios de libre determinación, integralidad, pertinencia social, económica y cultural, sostenibilidad y territorialidad, transversalidad, igualdad de género y participación y consulta.

La preocupación por la educación intercultural es mundial. Se tiene la necesidad de que los sistemas educativos se preparen para una sociedad multicultural, a fin de lograr una cohesión social basada en el respeto mutuo entre grupos culturales distintos. Así lo han manifestado diversas reuniones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y los países miembros de la OCDE. Este último organismo solicita que los países desarrollen diversas propuestas formativas que sean capaces de responder eficazmente a los cambios venideros para que la sociedad se adapte a los cambios.

En este sentido, el concepto de interculturalidad en el ámbito educativo intenta cumplir con un objetivo integracionista (DIETZ, 2009; PÉREZ RUÍZ, 2009), pero esto es un proceso que sigue su curso. Las instituciones educativas federales y estatales saben que una verdadera interculturalidad debe manifestar una convivencia y comunicación respetuosa entre culturas, así lo expresan en su discurso las políticas educativas emanadas por dichas instituciones, sin embargo, lo que sucede en la realidad dista mucho de lo que se plasma en los documentos oficiales.

Enfoques sobre la Interculturalidad: orientaciones y alcances

El término “intercultural” es polisémico y en ocasiones se le asocia con características del discurso multicultural. Hablar de él requiere reflexionar sobre la relación y el reconocimiento entre diferentes culturas pero también en considerarlas en un ámbito de convivencia armónica, respetuosa y productiva. Para Mato (2005, p.120) “las culturas” son las “personas y/o grupos sociales que se auto-identifican y/o son identificadas por otros, como 'productoras' y/o 'portadoras' de ciertas 'culturas' que resultan ser diferentes entre sí”. Es así que, en el campo de los estudios interculturales, es necesario advertir la especificidad del contexto societal a partir del que se aborde o estudie las minorías a atender, pues, hay orientaciones desde un marco discursivo del post o neoindigenismo, que toma como eje de análisis al sujeto indígena, u orientaciones basadas en las minorías prototipo de origen migrante, ya sea contemporáneo o ancestral (DIETZ; MATEOS CORTÉS, 2013).

En México, como parte de la política educativa del gobierno de Vicente Fox Quesada 2001-2006 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y fue en ese sexenio que el término bicultural fue sustituido por el de *intercultural* que concibe “las culturas dentro de un proceso interactivo, complementario e incluyente enmarcado dentro de procesos de intercambios globalizados y se aleja de un enfoque culturalmente excluyente” (JIMÉNEZ, 2011, p.43). A pesar de que el giro de lo bicultural a lo intercultural fue más nominal que real, Jiménez (2011, p.42) señala que ese cambio era producto de un debate anterior que indicaba que lo bicultural “no reflejaba ni el carácter dinámico de la cultura ni la capacidad del ser humano de aumentar su espectro cultural”. De cualquier manera, ese giro no logró solventar muchos de los problemas que planteó el enfoque bicultural, como qué de “lo propio” y qué de “lo ajeno” habrá de enseñarse y aprenderse en las escuelas bilingües en contextos indígenas o cómo los conocimientos y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar al interior de las comunidades tengan presencia en el espacio escolar (JIMÉNEZ, 2011).

La interculturalidad, de acuerdo con Walsh (2011), se aborda desde tres perspectivas: la relacional, funcional y crítica. La perspectiva *relacional* contempla, en términos generales y básicos el contacto e intercambio entre culturas (personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas), a nivel individual, e incluso en condiciones de desigualdad, por tanto, es un enfoque que ha existido desde la colonización porque oculta y minimiza la conflictividad, los contextos de poder, racialización, dominación y colonialidad (WALSH, 2011).

En la perspectiva *funcional*, la interculturalidad se identifica cuando los Estados reconocen la diversidad con la intención de “resolver el problema de las minorías” integrándolas a la sociedad nacional y a la estructura social de facto (WALSH, 2011). Se promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia, sin el afán de cambiar el sistema existente ni cuestionar las asimetrías o desigualdades sociales o culturales en él. Por ello, la función de la interculturalidad es integrar o incluir a las minorías a un sistema propio de un modelo neoliberal que usa el reconocimiento y respeto a la diversidad como estrategia de dominación social. En este sentido, es un enfoque de la interculturalidad más abierto pero a la vez sigue reproduciendo la concepción de hacer que lo diverso sea visualizado como un problema y por ello *darse a la tarea de integrarlo* al status quo de la sociedad.

En la tercera perspectiva la interculturalidad se entiende *críticamente*, desde un punto de vista social, político y epistémico. No reconoce a la diversidad como problema ni considera su existencia en términos generales, pues lo que problematiza es la estructura colonial-racial. La interculturalidad se considera una herramienta, un proceso y proyecto que nace de la gente para transformar las estructuras, instituciones y las relaciones sociales impuestas por un sistema económico o político. Por ello, se modifican “las condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas; es decir un accionar” (WALSH, 2011, p.102). Bajo esta perspectiva la interculturalidad se percibe más como un verbo de permanente reflexión, relación y negociación en un marco contextual donde prima el respeto, la legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Es esta perspectiva crítica la que se retomará en este estudio para analizar los discursos de los docentes en función de lo que ellos entienden por interculturalidad, cómo la practican y promueven en sus aulas.

Por su parte, Dietz (2011) identifica tres dimensiones a través de las cuales se concibe la interculturalidad. La primera dimensión la denomina “inter-cultural” y se enfoca “en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas culturales diferentes” (DIETZ, 2011, p.16). Es aquí donde el conflicto cultural se entendería a partir del contexto histórico y cultural de los sujetos, analizando las razones por las que cada grupo realiza ciertas prácticas, comprendiendo las distintas lógicas del ser y hacer.

La segunda dimensión se llama “inter-actoral” la cual “valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes” (DIETZ, 2011, p.16), se refiere más a los actores y la forma en que interactúan, comunicándose, intercambiando, información, saberes y en cómo valoran dichas acciones. La tercera dimensión es la “inter-lingüe” que aprovecha las competencias sustanciales y relacionales “que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales tan diversos pues pretende desarrollar las competencias comunicativas y “traductológicas” (DIETZ, 2011, p.17). Aquí se hace hincapié en la importancia de promover relaciones que comprendan el lenguaje, en el marco de un contexto cultural y lingüístico que permita traducir los saberes.

Encontramos puntos de encuentro entre las dimensiones descritas con la perspectiva crítica de la que habla Walsh (2011) por ejemplo, en la necesidad de estar en constante vigilancia para advertir los conflictos culturales provenientes de lógicas distintas, hacerles frente, entenderlas, reflexionarlas para, en la medida de lo posible, hacer un cambio. En ese sentido, el sujeto debe apreciar la diversidad, negociando e intercambiando saberes; poner en práctica y desarrollar sus competencias comunicativas para traducir y negociar no sólo cuestiones lingüísticas, sino también los aspectos culturales.

La Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el nombre que se le da al proceso de implementación de la política educativa nacional por parte del Estado mexicano. Esta política tiene una característica más gubernamental que pública (CABRERO, 2000), pues surge del proyecto de gobierno del presidente actual, Andrés Manuel López Obrador (2018-2024). Tiene como antecedente los foros de consulta a la sociedad civil por un Acuerdo Educativo Nacional, entre los que destacan maestras, maestros, investigadores del campo educativo, madres y padres de familia, estudiantes y organizaciones civiles, llevados a cabo entre los meses de agosto y noviembre de 2018. Dichos foros orientaron algunos ejes de acción de dicha política (SEP, 2019, p.4). La NEM impactó directamente en la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Los artículos 3º, 31º y 73º fueron modificados a partir del 15 de mayo de 2019.

Tabla 1. Reformas destacadas a los artículos constitucionales 3°, 31° y 73° relacionadas con la Nueva Escuela Mexicana

Artículo 3° (Educación)	Artículo 31° (Obligaciones de los mexicanos)	Artículo 73° (El Congreso)
- La educación inicial será parte de la educación básica obligatoria. - La educación ahora se basa en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. - Fomentará el respeto a los derechos, libertades y cultura de paz. - Promoverá honestidad, valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. - La educación contribuirá al respeto por la naturaleza. - Todos tenemos derecho a gozar del desarrollo de la ciencia e innovación tecnológica. - El Estado apoyará la investigación e innovación científica y humanística. - El Estado garantizará el acceso a la información que se derive de la investigación, ciencia y tecnología. - Se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua, éste sustituye al INEE. Pone énfasis en las evaluaciones formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional. - Se crea una Junta directiva en lugar de una Junta de gobierno. - Tanto la Junta directiva como el Consejo Técnico de Educación deberá estar conformado por especialistas en investigación, política educativa, temas pedagógicos o tener experiencia docente en cualquier tipo o modalidad educativa. - Se adiciona que corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.	- Cambia la frase: “hacer que sus hijos, o pupilos concurren a las escuelas”, a “ser responsables”. - Se incluye a las hijas (por cuestiones de género). - Se aclara hasta qué edad los padres o tutores serán responsables de que sus hijas, hijos o pupilos reciban educación obligatoria: “menores de 18 años”. - Se agrega que los padres o tutores deberán: participar en el progreso y desempeño, velar por su bienestar y desarrollo de sus hijos, hijas o pupilos.	- Se sustituye el establecimiento de un Servicio Profesional docente por el Sistema para la Carrera de las maestras y los maestros. - Se agrega el establecimiento, organización y sostenimiento de escuelas de nivel medio superior. - Se agrega que el Congreso tiene la facultad para legislar en materia de ciencia, tecnología e innovación, estableciendo bases generales de coordinación entre federación, estados y municipios para consolidar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.

- Las maestras y maestros son agentes fundamentales del proceso educativo. Tendrán derecho a acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas. - La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección en igualdad de condiciones y establecidos en la ley. En ningún caso afectará la permanencia en el servicio. - Los planes y programas de estudio de la educación básica y normal contemplarán las realidades y contextos, regionales y locales. Además, tendrán perspectiva de género y orientación integral: matemáticas, lecto-escritura, literacidad, historia, geografía, civismo, filosofía, tecnología, innovación, lenguas indígenas de nuestro país, lenguas extranjeras, educación física, deporte, artes, música, salud, educación sexual y reproductiva y el cuidado del medio ambiente.		
--	--	--

Fuente: Elaboración propia basada en los artículos 3º, 31º y 73º de la Constitución mexicana.

El Acuerdo Educativo Nacional, diseñado para derogar la Reforma Educativa implementada en 2013, también se ve reflejado en la Ley General de Educación; la Ley reglamentaria para la mejora continua de la educación; y la Ley General del sistema para la carrera de las maestras y los maestros. Todos estos documentos legales destacan el reconocimiento de las maestras y los maestros como agentes de cambio para la transformación social; el establecimiento del interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en la educación; la obligatoriedad del Estado para impartir educación gratuita y de calidad en todos los niveles educativos; la atención prioritaria a comunidades indígenas y zonas de alta marginación, y la eliminación de cualquier acto que atente contra la dignidad del magisterio.

Como se ha visto, los cambios propuestos por el Acuerdo Educativo Nacional son de orden legislativo, administrativo, laboral y pedagógico, y tienen como objetivo sentar las bases de un nuevo modelo educativo. En el Taller de Capacitación magisterial llevado a cabo en agosto de 2019, se expone que los primeros pasos a seguir hacia la NEM son:

- Ubicar a las Niñas, Niños y Adolescentes al centro del quehacer de la escuela.
- No dejar a nadie atrás y a nadie afuera del máximo logro de aprendizajes. Equidad, inclusión y excelencia en nuestra escuela.
- Vivir la honestidad, generosidad, empatía, colaboración, libertad y confianza en los planteles escolares. Fortalecer la educación cívica en todos los grados.

- Fortalecer la convivencia familiar, a fin de que las madres y padres participen activa y positivamente en la formación integral de nuestros estudiantes.
- Promover el arte y la actividad física como herramientas potentes para el desarrollo emocional, físico e intelectual de los estudiantes.
- Impulsar la educación plurilingüe e intercultural (SEP, 2019, p.14).

El modelo educativo que promueve la NEM se basa en el *humanismo social* con la intención de tener un perfil de egreso orientado a la ciudadanía crítica, la empatía, fortalecer los valores de la responsabilidad y el respeto, la participación, así como el compromiso con la comunidad y con los ambientes natural y social. La NEM es un proyecto que se autodefine como horizontal, flexible, plural y abierto. Continúa en construcción hacia una nueva política educativa mexicana y tiene contemplado concretizarse a partir del ciclo escolar 2021-2022.

La NEM retoma diferentes documentos normativos como la constitución política. Por ejemplo, en el artículo 3º constitucional se caracteriza a los planes y programas de estudio con la interculturalidad, “al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (SEP, 2019, p.26). Los rasgos que se identifican de la interculturalidad son: convivencia armónica, respeto, reconocimiento, derechos, inclusión social; se ofrecen adjetivos positivos de las relaciones humanas que nos llevan a pensar en la unidad social, la solidaridad ciudadana y existe un marcado énfasis en la diferencia que implica la libertad del ser, su respeto y la legislación la garantiza a través de los derechos humanos.

Como se observa, en pleno siglo XXI, el Estado promueve esos rasgos de la interculturalidad, pero ¿qué pasa con los conflictos?, ¿porque se pone énfasis en el aprender a convivir? ¿cómo se ha orientado y se orientará a los futuros ciudadanos mexicanos a apreciar, traducir y entender las lógicas del conflicto con la diferencia? pues en la práctica, se requiere que las estructuras educativas trabajen en conjunto, se apropien de los enfoques pedagógicos e intenten modificar sus actividades didácticas en función de las orientaciones de las políticas interculturales. Además, aparte del enfoque intercultural, en el mismo artículo 3º se establece que la educación que brinde el estado debe cubrir otros criterios, entre los que se destacan el inclusivo e integral. En cuanto a lo inclusivo, la constitución se refiere al tratamiento, ajustable según las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos para superar las barreras para el aprendizaje y la participación. Asimismo, el criterio integral se liga a la atención de capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas, es decir, la atención de todas ellas.

Sin duda, es deseable que a nivel constitucional se planteen requisitos mínimos para que el sistema educativo funcione, sin embargo, la complejidad la amplitud de enfoques es evidente y es probable que tantas orientaciones no sean nítidas para los actores encargados de ponerlos en operación o simplemente, de llevarlos a la práctica. En esta línea sería deseable que se retomarán más políticas públicas en lugar de implementar políticas educativas gubernamentales, considerando que las políticas gubernamentales “son percibidas, definidas, diseñadas, ejecutadas y evaluadas casi exclusivamente desde el gobierno” (CABRERO, 2000, p.195).

Características metodológicas del estudio

Entender la interculturalidad de la manera en que hasta aquí se ha argumentado implica una serie de consecuencias para promoverla y para abordarla didácticamente. Asimismo, considerando que estamos en un ciclo escolar de muchos cambios, por las orientaciones pedagógicas propias de cada reforma sexenal, este estudio se detiene en el tiempo de agosto 2019 a marzo 2020 y se guía por los siguientes cuestionamientos ¿Qué han reconocido los docentes sobre los cambios en la política educativa mexicana, en materia de interculturalidad?, ¿cómo pe-

-reciben el concepto de interculturalidad? y principalmente ¿cómo lo llevan a la práctica en el aula?

Para abordar las interrogantes anteriores partimos de un enfoque cualitativo, es decir, interpretativo y naturalista con referencia a su objeto de estudio que aborda la realidad en su contexto natural recuperando los significados que le otorgan las personas implicadas en dichas prácticas que, en este caso, son profesores de nivel básico que laboran en escuelas primarias y secundaria ubicados en contextos rural y urbanos en el estado de Veracruz, México.

Rodríguez, G., Gil J., y García E. (1999) señala que la investigación cualitativa tiene varios significados, implica utilizar y recoger diversos y variados recursos como entrevistas, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos imágenes, entre otros. Además, esta investigación retoma rasgos de la autoetnografía, porque las autoras, al ser docentes frente a grupo formamos parte de la comunidad de estudio, la conocemos y hemos experimentado las características de los procesos de formación. Así se conecta la esfera personal, con lo cultural (ELLIS, 2003; RICHARDSON, 2003) corriendo el riesgo de que sea difícil distinguir ambas “a veces más allá de un reconocimiento propio” (ELLIS, 1999, citado por BLANCO, 2012, p.56). La autoetnografía, como metodología de investigación, ha sido concebida en el tránsito “de lo que son las biografías y las autobiografías ubicadas en el paradigma positivista —con su lucha por “volverse científicas”— al polo opuesto que representa la propuesta autoetnográfica, con una mezcla indisoluble entre las dimensiones tradicionalmente llamadas objetivas y subjetivas” (BLANCO, 2012, p.57)

Con base en lo anterior, analizar las concepciones docentes sobre el enfoque intercultural ante la implementación de la NEM, bajo el enfoque de la investigación cualitativa produjo datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas y de su conducta observable (TAYLOR; BOGDAN, 1986). Los docentes contestaron una encuesta autoadministrada y se sistematizaron algunas observaciones que, como docentes, realizamos al formar parte de una plantilla docente que participa periódicamente en Consejos Técnicos Escolares, y en algunos cursos presenciales, es decir, por desempeñarnos laboralmente como profesoras en el contexto de estudio, primaria y secundaria, fue posible realizar observación participante registrando datos cercanos a la realidad que desde fuera (investigadores externos o no docentes), son imposibles de percibir. Por ello el marco metodológico de este estudio lo engloba este enfoque.

La técnica de investigación fue la entrevista autoadministrada que consistió en un cuestionario de cinco preguntas abiertas y un apartado de datos generales. Dicho cuestionario se les envió a los profesores a su correo electrónico quienes lo descargaron, respondieron e hicieron llegar por el mismo medio. Para Leonardo Rocco (2007) la encuesta digital provee nuevas posibilidades como reducir costos, ser más rápida pero la calidad de respuesta, diseño muestral, los conocimientos técnicos y población son variables importantes a evaluar según las particularidades y objetivos de cada estudio o proyecto de investigación. Este tipo de encuestas, para Vidal Díaz de Rada (2011) permite que los entrevistados presenten mayor confianza en comparación de las encuestas con encuestador.

Se tomó registro de observaciones (observación participante) de las últimas dos reuniones de Consejo Técnico que se realizaron y de al menos una capacitación docente que en total sumaron 20 horas de observación.

Las encuestas fueron enviadas a profesores, en total se enviaron ocho cuestionarios y se recuperaron seis cuestionarios de profesoras de entre 4 a 21 años de servicio; cuatro de ellas tienen posgrado en educación, una en psicoterapia Gestalt y otra de ellas tiene doble licenciatura. Cuatro docentes laboran en el ámbito urbano, en la capital del estado de Veracruz y las otras dos profesoras laboran en comunidades rurales.

Análisis de los datos: entre el discurso y la práctica intercultural

Las prácticas discursivas están ligadas a enunciados y las no discursivas refieren a visibilidades (RESTREPO, 2004). Es decir, las prácticas discursivas son aquellas que se pronuncian, que se dicen, que se hablan y las no discursivas son los actos, el comportamiento, los haceres. A través del estudio de las prácticas discursivas no se pretende estudiar “los significados ocultos de las palabras y los textos sino un cuidadoso escrutinio de los enunciados y visibilidades en sus múltiples conexiones, emergencias, rupturas, dispersiones y desapariciones” (RESTREPO, 2004, p. 78). En este caso, analizamos la información que nos hicieron llegar las profesoras en sus encuestas.

Enseguida se muestran los resultados de las entrevistas respecto a cinco aspectos: 1) ¿Qué se entiende por interculturalidad? 2) ¿Cómo trabaja la interculturalidad en sus clases? 3) ¿En qué espacios se ha formado en temáticas sobre interculturalidad? 4) ¿Qué entiende por la Nueva Escuela Mexicana? 5) ¿Cuál es el enfoque para trabajar la diversidad en la Nueva Escuela Mexicana?

Concepciones docentes sobre la interculturalidad

La primera pregunta de la encuesta fue ¿qué entiende por interculturalidad? cada docente escribió su respuesta y a continuación, retomando las tres perspectivas del enfoque intercultural (WALSH, 2011) se clasifica cada una de ellas, considerando que forman parte de sus prácticas discursivas pero no se limitan a ellas.

Cabe señalar que, es probable que el docente posea una perspectiva sobre lo que es la interculturalidad pero no necesariamente sea reflejo de sus prácticas pues puede omitir, de manera inconsciente, cierta información porque existen diferentes acciones que son prácticas culturales invisibles.

¿Qué entiende por interculturalidad?

Profesora	Relacional	Funcional	Crítica
Forma de vida que te permite establecer un proceso de comunicación e interacción entre personas. Reconociéndonos como parte de la diversidad. (L6SB)			
Intercambio de ideas entre grupos de personas de diferentes nacionalidades. (M4SI)			
Proceso de interacción y comunicación entre varias personas, donde el objetivo fundamental debe centrarse en el respeto hacia la diversidad, así como en el intercambio de ideas (L4SH)			
Interacción que se da entre diferentes culturas respetando sus costumbres y favoreciendo el diálogo (M21PRI)			
Proceso donde interactúan personas de distintas culturas, donde existe respeto mutuo y se trata a todos por igual. (C18PRE)			
Modelo a seguir. Se puede llegar a ser intercultural a través del respeto, comprensión, aceptación y tolerancia hacia el otro. Va más allá de dejar ser al otro, de entender cómo es y por qué es así, se trata de dialogar constantemente (L15PRE)			

Estas percepciones se enfocan a la interculturalidad desde el punto de vista de la comunicación y aceptación de la diferencia, sin embargo, aunque la mayoría tiene una visión del diálogo, intercambio y respeto, sólo una docente hizo alusión al principio de igualdad, que es un rasgo en el que hace énfasis la NEM. Además, se encuentran en el tránsito de trascender de una perspectiva funcionalista a una crítica de la interculturalidad.

Analizando las definiciones, a partir de las diferentes dimensiones de la interculturalidad que señala Dietz (2011), se encontró que ninguna definición abordó las tres dimensiones; la mayoría abordó la intercultural e interactoral, mientras que la dimensión inte-lingüe fue la menos referida. La mayoría coincidió en que la interculturalidad se relaciona con el tratamiento igualitario, reconocimiento y respeto a la diversidad (dimensión inter-cultural), y pusieron énfasis en que implica interactuar, comunicarse e intercambiar ideas (dimensión inter-actoral). Finalmente, la mayoría concibe la interculturalidad como un proceso y, sólo una maestra, comentó que es una forma de vida.

La interculturalidad en el aula

La segunda pregunta tenía la intención de acercarnos a la visión didáctica del enfoque intercultural. Como se observará, también tienen diferentes énfasis de acuerdo con las perspectivas relacional, funcional y crítica y en consecuencia, también muestran diferencias en los rasgos de las dimensiones inter-cultural, inter-actoral e inter-lingüe (DIETZ, 2011).

¿Cómo trabaja la interculturalidad en sus clases?

Profesora	Relacional	Funcional	Crítica
Cuando les doy la oportunidad a mis alumnos de expresarse y escuchar su opinión (L6SB)			
Las actividades de mi materia se prestan para trabajar constantemente la interculturalidad, haciendo cuadros comparativos, diálogos, sketches, obras de teatro, etc. (M4SI)			
A través de la convivencia, el respeto al diálogo, diversidad y puntos de vista de los alumnos. Asimismo, se procura trabajar temáticas donde el alumno tenga oportunidad de reflexionar, analizar, ya que la finalidad es integrarlo de forma armónica en una actividad (L4SH)			
Reconociendo a los niños como seres individuales y diferentes, promoviendo el respeto entre pares y tratando de conocer los diferentes espacios, características, usos y costumbres del grupo (M21PRI)			
Favoreciendo el diálogo entre los alumnos, compartiendo ideas, y respetando costumbres para que exista una mejor convivencia entre los ellos (C18PRE)			
Informar sobre la dinámica cultural de otros grupos sociales. Trabajo la convivencia, el aprender a convivir. Intento que practiquen la tolerancia crítica, comprensiva y respeten las diferentes formas de pensar, ser, vivir e incluso convivir (L15PRE)			

Tomando en cuenta que la perspectiva crítica de la interculturalidad busca transformar las prácticas vigentes para contribuir en la conformación de una sociedad igualitaria, respetuosa en permanente reflexión, relación y negociación, por las respuestas, no fue posible ubicar alguna de ellas en dicha perspectiva dado que no es suficiente la práctica respetuosa, sino que también se requiere de un marco contextual respetuoso, legítimo, simétrico, equitativo e igualitario.

En cuanto a las dimensiones de la interculturalidad (DIETZ, 2011), es evidente el énfasis en la dimensión inter-actoral y la inter-cultural, pues señalan la importancia del diálogo, respeto a costumbres, promoción de convivencia y la comprensión de la dinámica cultural de los distintos grupos.

La formación de la interculturalidad en el docente

La formación docente, inicial y continua, que promueve la comprensión del enfoque intercultural se traduce en cursos que la secretaría o ministerio de educación ha diseñado a través de los Consejos Técnicos Escolares o cursos exclusivos para atender dicha temática. Sólo una profesora señaló que recibió un par de temáticas del enfoque en su formación inicial.

Por otro lado, se observan diferencias en cuanto al alcance de la formación docente, pues no sólo se remiten al proceso formal e inicial (exclusivo de la licenciatura) de cursar y aprobar un curso sino que hacen referencia a la experiencia docente en el tratamiento del enfoque intercultural, por ejemplo, la maestra L6SB señaló que también se ha formado a través de la experiencia de la “dinámica al trabajar con el grupo o al leer algunos [textos] de la asignatura de biología”. Como también se observa, transversalizan la interculturalidad con los contenidos de las materias que imparten pues sus estudios o carrera “se 'presta' para el intercambio culturas de los idiomas y su cultura” (M4SI). Este último rasgo se relaciona directamente con la dimensión inter-lingue a la que Dietz (2011) atribuye la traducción de significados, más allá de los aspectos bilingües.

Al menos dos profesoras señalaron que la formación en el enfoque, en su caso, ha trascendido el ámbito escolar, porque lo han retomado a “su propia experiencia de vida, de la cotidianidad, los pueblos, así como en las ciudades y espacios pequeños, el propio centro de trabajo, y las personas con quienes nos relacionamos” (L4SH). En este punto, se observa la dimensión inter-actoral del enfoque intercultural que Dietz (2011) señala.

La formación inicial docente en México muestra desfases con las necesidades que se requieren en las escuelas una vez que el docente ingresa al magisterio. Esto es consecuencia de la falta de continuidad en las distintas políticas gubernamentales (CABRERO, 2000) y a la escasa promoción de formación continua en cuestiones de la didáctica intercultural.

Concepciones de los docentes de la Nueva Escuela Mexicana

La cuarta pregunta se formuló para identificar cómo están percibiendo los docentes el enfoque de los cambios en la política educativa mexicana. Como se señaló, dicha política es más gubernamental que pública (CABRERO, 2000) y aún se encuentra en proceso de implementación y transformación, lo que explica que los profesores la entienden desde diferentes enfoques.

Algunos profesores ponen énfasis en la currícula, que la NEM es “la renovación de la currícula adaptable a los contextos y la formación integral de los adolescentes” (L6SB), es decir, ponen de manifiesto que se trata de una renovación. Sin embargo, la currícula es un elemento que se ha contemplado poner al conocimiento del magisterio en el año 2021, por lo que todavía no se tiene clara cuál va a ser su estructura ni sus contenidos.

Otro énfasis del profesorado es que la NEM valora el papel del docente, poniéndolo al centro al igual que a los estudiantes, “reconoce al docente como agente de cambio de la transformación social, así mismo se reconoce a los estudiantes como el interés prioritario de la educación que imparte el estado” (M4SI), considerando, por ello, que se trata de un enfoque humanista (C18PRE).

Los profesores tienen muy claro que la NEM tiene como base el humanismo, al tomar como sujetos claves tanto al docente como al estudiante, pero también al considerar el apoyo que deben brindar los padres de familia. Señalan que “el objetivo primordial de ésta [NEM] es el fomento de la armonía social, la solidaridad, el trabajo en equipo y la empatía” (M4SI), por ello, expresan que se ve fortalecido el papel de la formación cívica en la escuela al promover una mejor convivencia familiar (M21PRI).

No obstante, los profesores opinan que los objetivos que se plantea la NEM tiene muchos retos, ya que no es tarea fácil crear una sociedad democrática, donde se atienda la diversidad y la equidad, así como “trabajar más allá de lo cognitivo, como lo moral, y lo cívico encaminado hacia una educación humanista” (L4SH). “Si bien existieron (en otros gobiernos) cambios en lo administrativo, pedagógico y laboral, hasta el momento no se han logrado ver los resultados que ellos refieren” (C18PRE).

Por otra parte, el profesorado reconoce que la NEM pone un mayor interés en la población marginada, “trata de unificar o integrar a todos los grupos que conforman el espacio geográfico de la República Mexicana, pero da énfasis a los que han sido desfavorecidos” (L15PRE).

Para resumir, las concepciones de los docentes acerca de la NEM giran en torno a cuatro ámbitos: el curricular, el enfoque humanista, las adversidades o áreas de oportunidad y la integración de la población. Si bien, no se expresó que se trata de un proceso de implementación de la política educativa del gobierno en curso, se reconocen elementos que, de acuerdo con su experiencia, no se habían considerado en otras reformas educativas.

La diversidad que se reconoce en la Nueva Escuela Mexicana

Al preguntarles sobre cuál es el enfoque para trabajar la diversidad en la Nueva Escuela Mexicana, las maestras brindaron diferentes respuestas. Cuatro de ellas aludieron al enfoque humanista, mientras que dos docentes se refieren al enfoque inclusivo. También, retomaron la importancia por promover el respeto, la perspectiva de género y el conocimiento de la diversidad de los propios niños con miras en alcanzar su propio aprendizaje. En las respuestas de las maestras destaca el énfasis en poner en primer término a “las comunidades que más necesitan” con miras a un trato igualitario.

Con base en lo anterior, y retomando tanto el epígrafe del programa Nacional de Pueblos indígenas como diferentes frases del ejecutivo federal, se observa que han logrado trascender hasta llegar a las prácticas discursivas de las maestras por el énfasis que muestran por “los que menos tienen” o “más necesitan”.

Por otro lado, considerando que “trabajar con la diversidad es normal; querer fomentarla es discutible; regular toda la variabilidad en los individuos es peligroso” (GIMENO, 1999, p.5), se observa la necesidad porque las docentes reciban procesos de formación especializados que les permita trascender una visión funcionalista del tratamiento de la diversidad en donde se reconocen e interactúan con el otro, pero en ocasiones aún se mantienen asimetrías sociales.

Sin embargo, no es realista pensar que la escuela sea capaz de asumir la diversidad en su totalidad, en primer lugar por cuestiones económicas debido a la imposibilidad de la escuela para atender las individualidades de cada estudiante (GIMENO, 1999, p.5). Otra razón es el tiempo, con grupos mayores a 25 estudiantes, incluso, en el nivel secundaria es común trabajar con grupos de 40 estudiantes, se orilla al docente a suprimir y priorizar necesidades para ‘avazar’

en el programa de estudios, para elegir temas de la evaluación, por un lado, y por otro para atender a su familia y necesidades personales, ya que a veces se olvida que el docente tiene una vida aparte de su rol en la escuela.

Reflexiones finales

Existen diferentes nociones sobre lo que es el enfoque intercultural. En este estudio se abordaron las perspectivas que Walsh (2011) y Dietz (2011) proponen para abordar el enfoque como objeto de estudio. Fue así que se contrastó dicho abordaje con las concepciones de las maestras entrevistadas donde se evidenció un énfasis por la perspectiva funcional (WALSH, 2011) de la interculturalidad y mayor presencia de las dimensiones inter-cultural e inter-actoral (DIETZ, 2011), pasando casi inadvertida la inter-lingüe.

Las docentes conocen el enfoque intercultural y coinciden en concebirlo como un proceso, pero por momentos lo confunden con el enfoque inclusivo. Asimismo, para trabajar didácticamente el enfoque intercultural fue interesante que dieran ejemplos donde muestran cómo lo transversalizan con contenidos de otras asignaturas y experiencias de la vida cotidiana. Este aspecto se relaciona con uno de los objetivos principales de las políticas educativas gubernamentales (CABRERO, 2000) expresadas en las últimas reformas, que consiste en promover la transversalización de la interculturalidad, la perspectiva de género y otros contenidos.

Asimismo, en las prácticas discursivas, todas las profesoras coincidieron en que la interculturalidad promueve la convivencia armónica y respetuosa. En este sentido y desde la observación participante (autoetnográfica), se registraron evidencias de que el alumnado tiene una apropiación natural del reconocimiento a la diferencia, pero al momento de confrontarse entre los diferentes, se denota el conflicto, que, en muchos de los casos, termina en algún tipo de violencia, ya sea verbal, física o psicológica. Por ello, como profesoras-investigadoras nos preguntamos ¿cómo aprender-enseñar- a convivir en el conflicto como parte natural de las relaciones interculturales, sin que culminen en actos violentos?

Por lo anterior, se hace evidente la necesidad del conflicto en las relaciones interculturales y tal vez por ello todas las maestras señalaron la importancia de promover una sana, armónica y necesaria convivencia porque entre los retos a los que se enfrentan está el manejar los conflictos culturales que derivan de dichas diferencias. De acuerdo con la perspectiva crítica de la interculturalidad (Walsh, 2011) y la visión inter-cultural de Dietz (2011) el conflicto no sólo es necesario sino que es fundamental para reflexionar sobre las distintas relaciones sociales; el conflicto es un síntoma positivo de la democracia en el sentido de que “cuando todo es plano, cuando la palabra de uno es la palabra de todos, la democracia ha muerto” (DUMESNIL, 2006, p.4). Tomar en cuenta la voz de todos requiere de las opiniones de cada individuo aceptado como único y diferente, implica una disputa, una disidencia de opiniones, una crítica, la libertad de expresión, la descalificación, etc., es decir, es criticar la visión colonial y hegemónica de la sociedad.

Promover esos elementos en el aula, es una tarea compleja. Implica la interacción entre culturas aceptando, empatizando y respetando la diferencia, pero además logrando convivir entre ellas, constituye un reto necesario, porque como se observó, aún no se termina de comprender que la interculturalidad requiere una visión crítica (WALSH, 2011), que discuta nuestro status y el del otro, que entienda, construya y deconstruya la lógica cultural (DIETZ, 2011) de los diferentes grupos. Los docentes requieren mayor concienciación para discutir qué valores están promoviendo de acuerdo con el contexto del que forma parte él y sus estudiantes. Esto complejiza aún más la tarea de las políticas gubernamentales porque están alejadas de las dinámicas culturales y comunitarias, incluso, de las propias culturas magisteriales. En este sentido, sería viable que, retomando el enfoque de la NEM que propone mayor autonomía insti-

-tucional, cada centro o zona escolar se comprometa en la conformación de políticas públicas (CABRERO, 2000), más que en reproducir o aplicar políticas gubernamentales.

Finalmente, en la denominada NEM, las docentes observan la intención de construir una relación más respetuosa con los docentes y con las comunidades. Reconocen parcialmente un viraje hacia las acciones afirmativas al intentar dar una atención mayor a los que menos tienen y más necesitan. En sus prácticas discursivas las docentes reconocen que la NEM enfatiza la formación cívica, los derechos humanos y el trato igualitario, sin embargo, como ya se explicó, esta política promueve el *humanismo social*, pero aún se encuentra en proceso de implementación. Es así que el tiempo se encargará de mostrar si no se trata de un enfoque más que se suma a enfoques como el de la educación bicultural, inclusivo o intercultural.

Referencias bibliográficas

BLANCO, Mercedes. "Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios Revista de Investigación Social*, 9 (19), 49-74. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Distrito Federal, México: 2012.

BERTELY, María. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós Mexicana, 2000.

CABRERO, Enrique. "Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las *policy sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes". *Gestión y Política Pública*. IX (2): 2000

Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2020, recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2020, recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

DIETZ, Gunther. *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Muenster & Nueva York: Waxmann, 2009.

_____. "Hacia una etnografía doblemente reflexive: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad". *AIBR. Revista de antropología Iberoamericana*. 6 (1). 3-26: 2011.

DIETZ, Gunther; MATEOS CORTÉS, Laura S. *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB, 2013.

DUMESNIL, Pierre. Conflictos y solidaridades. *Revista Transversales*, 2, 2006.

ELLIS, C. "Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. Researcher as Subject", en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Thousand Oaks, California: Sage: 2003.

GIMENO, Sacristán José. La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*, 81, 82, 1-19: 1999.

MATO, D. "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas". *Alceu* 6 (11) 120-138. Pontificia Universidad Católica de rio de Janeiro: 2005

JIMENEZ, Yolanda, "Los "enunciados" de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México", *Desacatos*, 35: 149-162: 2011.

PÉREZ, Ruíz Maya Lorena. ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En *Estados Plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. Laura R. Valladares de la Cruz, Et. Al. (Coords.). México: Porrúa-Juan Pablos Ed, 2009.

RESTREPO, Eduardo. Relevancia conceptual de Michel Foucault para los estudios contemporáneos de la etnicidad. En: E. Restrepo: *Teorías contemporáneas de la etnicidad: Stuart Hall y Michel Foucault*, pp. 73-102, Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2004.

RICHARDSON, L. (2003), "Writing. A Method of Inquiry", en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Thousand Oaks, California: Sage.

ROCCO, Leonardo; OLIARI, Natalia. "La encuesta mediante internet como alternativa metodológica". *VII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires: 2007

RODRÍGUEZ Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Aljibe, 1999.

SEP. Consejo Técnico Escolar. *Fase intensiva. Educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de trabajo*. México: SEP, 2019.

____. *Es educación la parte más dinámica y eje de la Cuarta Transformación: Moctezuma Barragán*. Boletín SEP No. 112, 29 de julio de 2019, recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/481220/Boletin_SEP_no_112_-_Es_educacion_la_parte_mas_dinamica_y_eje_de_la_Cuarta_Transformacion_Moctezuma_Barragan.pdf

____. *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación*. Educación básica ciclo escolar 2019-2020. México: SEP, 2 de agosto, 2019.

____. Plan de estudios 2011. Educación básica, México: SEP, 2011.

SCHMELKES, S. La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(9), 9-13, 2004 (enero-marzo).

TAYLOR, S. J. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Buenos Aires: 1986.

VIDAL, Díaz de Rada. "Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers. Revista de Sociología* 97 (1). 193-223: 2011.

WALSH, Catherine, *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Lima, Perú: CEDET, 2011.

EntreRios – Revista do PPGANT -UFPI -Teresina • Vol. 3, n. 1 (2020)

Pesquisa em Antropologia da Educação, diálogo de saberes e interculturalidade: entrevista com Dr. Gunther Dietz e Dra. Laura Selene Mateos Cortés.

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
Universidade Federal do Piauí - UFPI
nonatorr.33@gmail.com

Marion Teodósio de Quadros
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
marionteodisio@yahoo.com

Vânia Fialho
Universidade de Pernambuco – UFPE
vania.antropologia@gmail.com

Neste número da Revista EntreRios, temos a satisfação de publicar uma entrevista realizada com dois profissionais da Antropologia mexicana, o Dr. Gunther Dietz e a Dra. Laura Selene Mateos Cortez, pelos organizadores deste dossiê, que nos aportam grandes contribuições na reflexão sobre a pesquisa antropológica no campo da educação¹.

1 Nessa entrevista, damos continuidade a um diálogo que se iniciou no ano 2011, por ocasião da realização de uma experiência acadêmica de doutorado sanduíche realizada por Raimundo Nonato no Instituto de Investigação em Educação da Universidade Veracruzana na cidade de Xalapa, sob a orientação do Dr. Gunther Dietz. Na oportunidade, o Prof. Raimundo Nonato, originalmente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia na UFPE sob a orientação da professora Vânia Fialho, também conheceu a Doutora Laura Selene, com que manteve contato e diálogos. Uma das atividades de intercâmbio realizadas, durante a estadia do prof. Raimundo Nonato, foi o estabelecimento de contato entre o Prof. Gunther e a Profa. Marion, que se encontrava em estágio pós-doutoral na Flórida, EUA. Desse contato resultou uma visita da Profa. Marion à Universidade Veracruzana onde participou de um seminário disciplinar. Em 2016, o Prof. Gunther, juntamente com a Profa. Marion e a Profa. Neusa Gusmão, organizaram um dossiê intitulado “Antropologia, Educação, Alteridades e Desigualdades”, na Revista Antropológicas, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPE. A relação com os entrevistados foi ainda fortalecida com a experiência de doutorado sanduíche, de outra doutoranda do PPGA/UFPE na Universidade Veracruzana. Hosana Celi de Oliveira e Santos, que também se encontrava sob a orientação da Professora Vânia Fialho na UFPE, esteve vinculada aos estudos e pesquisas do Professor Gunther no período de abril a agosto de 2017. Desde então, as trocas têm se intensificado, e se tornado cada vez mais profícuas e oxalá consigamos estabelecer novas parcerias de trabalho.

O Doutor Gunther Dietz possui Doutorado em Antropologia pela Universidade de Hamburgo (Alemanha), com uma vasta experiência na docência nas mais diversas universidades, dentre a mais importantes destacamos: Universidade de Hamburgo (Alemanha), Universidade de Granada (Espanha), Universidade Aalborg (Dinamarca), Universidade Gent (Bélgica). Atualmente é Investigador Titular no Instituto de Investigações em Educação da Universidade Veracruzana –UV, em Xalapa, México. Também é membro do Sistema Nacional de Investigadores, do Conselho Mexicano de Investigação Educativa, da Academia Mexicana de Ciências e da International Association for Intercultural Education (IAIE).

A Doutora Laura por sua vez, possui Doutorado em Antropologia Social pela Universidade de Granada (Espanha), e realizou estágio pós-doutoral no Centro Interdisciplinar de Estudos Avançados (CIEA) do Programa de Estudo Pós-doutoral PEP-UNTREF (Argentina, Buenos Aires), em 2015. É Professora –Investigadora titular do Instituto de Investigação em Educação da Universidade Veracruzana e membro do Sistema Nacional de Investigadores de México.

No conjunto de questões que propusemos ao Dr. Gunther e a Dra Laura, nos apresentam a importância do trabalho antropológico no campo da educação. Ao longo da conversa, os autores nos falam de suas trajetórias enquanto pesquisadores bem como das razões pelas quais elegeram a diversidade em contextos educativos como campo de estudo. Além disso, nos aportam uma importante análise da constituição do campo da Antropologia da educação no México, destacando as especificidades desta e suas contribuições para outros países da América Latina. Por fim, abordam a temática da interculturalidade e educação intercultural, enfatizando a importância dessa proposta educativa como possibilidade de uma educação que respeite, valorize e promova a diversidade.

***EntreRios:** Para comenzar, nos gustaría agradecerle su disponibilidad por aceptar nuestra invitación a participar en esta conversación. ¿Podrían contarnos un poco sobre sus trayectorias como investigadores, destacando las razones que los llevaron a seguir este camino de investigación con la diversidad (étnica, social, cultural, religiosa y de género) en la interfaz con la antropología y la educación?*

Laura Selene: Una parte de mi familia es originaria de Oaxaca, pertenece a la cultura zapoteca del Istmo de Tehuantepec, y la otra parte es náhuatl de la Huasteca veracruzana. Crecí en el sur de Veracruz, en la ciudad petrolera de Minatitlán, marcada por migraciones internas desde Oaxaca a Veracruz y por tanto por una diversidad lingüística, cultural y étnica que hasta la fecha caracteriza al sur de Veracruz, un lugar de paso y de encuentro entre los pueblos náhuatl, popoluca, zapoteco, mestizo y afroveracruzano, entre otros. Pero también ha sido siempre un entorno industrial y petrolero, con muchas desigualdades socioeconómicas, es una tierra marcada por cacicazgos históricos, por el PRI como el viejo partido-estado y por el corporativismo que lo caracterizaba. Para “respirar aires de cambio” logré emigrar a Xalapa, la capital de Veracruz, donde mi primera formación académica fue en filosofía, carrera que estudié en la Universidad Veracruzana. Pero pronto me volvieron a interesar estas temáticas de diversidad de las que provenía, y así en el marco de mis estudios de posgrado en antropología social, que realicé en la Universidad de Granada, en España, me inicié en mis primeras investigaciones etnográficas, de vuelta en el sur de Veracruz – en la maestría (Diploma de Estudios Avanzadas se llamaba en aquel entonces) analicé “La comprensión de los discursos políticos en comunidades campesinas. Aproximaciones teórico- metodológicas”, centrándome sobre todo en el análisis de los discursos de líderes partidistas y caciques frente a la población rural campesina.

Posteriormente, pasé del análisis de políticas en general a estudiar los emergentes discursos interculturales que estaban llegando a Veracruz mediante la creación de nuevas instituciones de educación superior para los pueblos originarios de Veracruz; y así fue que acabé en el doctorado analizando “La migración transnacional del discurso intercultural” en instituciones educativas veracruzanas.

Gunther Dietz: En mi caso, la diversidad cultural siempre me ha llamado la atención desde que en mi infancia pasé siete años en el sur de Chile, en la Araucanía, y posteriormente sufrí el “choque cultural” al regresar a Alemania, un país que creía conocer, pero que me parecía más raro y exótico que el sur de Chile. Y luego más adelante gracias a algunas vivencias con comunidades migrantes y refugiadas en Hamburgo, en el norte de Alemania, y posteriormente con comunidades gitanas tanto como musulmanas en el sur de España la diversidad en su rico abanico de diversidades internas, la “diversidad de diversidades”, se volvió una especie de *leitmotiv* de mis investigaciones. En México pude trabajar un tiempo con actores educativos purhépecha en Michoacán y desde 2007 con actores nahuas, popoluca, totonacos y tepehua en Veracruz. En este proceso estuve transitando u oscilando entre la antropología, que es mi formación original, y la pedagogía, las ciencias de la educación, mi ámbito actual de trabajo. Creo que ambos, Laura Selene y yo, estamos en este ir y venir constante, interdisciplinario, entre una mirada antropológica y otra educativa.

EntreRios: Considerando la Antropología de la Educación como un campo de estudio importante, ¿podrían contarnos sobre el establecimiento de este campo en México?, ¿cuáles fueron los desafíos teóricos y metodológicos para su consolidación?

Laura Selene: En mi país la antropología, como sabes, tiene una larga, secular tradición, y en comparación con otros países, sobre todo europeos, se caracteriza por un fuerte papel de la aplicación, de la antropología aplicada. Noté cuando estudiaba el posgrado en la Universidad de Granada que hay en varios contextos europeos tradiciones muy “exotistas”, casi “esotéricas” de estudiar temas que le interesan al/a la antropólogo/a, pero que para nada tienen una mirada de aplicación, de compromiso social. Eso en México por fortuna no es así, por lo menos yo no lo he experimentado así. Y este énfasis en lo aplicado, en la praxis antropológica se combina con un gran interés por impactar en el ámbito educativo: en México desde la Revolución de 1917 y desde la institucionalización de la disciplina antropológica quienes se dedican a la antropología se dedican a la educación: no únicamente en el sentido de estudiar, etnografiar procesos educativos, sino sobre todo porque su labor antropológica ha de impactar en la sociedad, en la política, en las relaciones interétnicas, interculturales. El indigenismo ha sido una de las épocas clásicas de la antropología de la educación mexicana.

Gunther Dietz: Y esta fortaleza de la antropología de la educación, que la caracteriza – con altibajos, por supuesto – desde Manuel Gamio en la posrevolución, los años del cardenismo etc., origina también uno de sus principales desafíos: su relación con el estado-nación mexicano, su relación con el poder. Un siglo después de que surgiera esta simbiosis entre el estado y la antropología nuestra disciplina está desplegando formas diversas de relacionarse y de comprometerse con otros actores más allá del estado. Pero ha sido un proceso lento, conflictivo y también laboralmente difícil, dado que el estado hasta hace pocas décadas era prácticamente el único empleador de antropólogas y antropólogos. Un legado de esta tradición aplicada, indigenista de la antropología mexicana es que a veces cuesta defender y justificar proyectos de investigación de más largo aliento, de más larga duración y que no tengan una agencia gubernamental como patrocinadora o “encargadora” de la investigación.

EntreRios: *¿Cuáles serían las particularidades del debate sobre la consolidación de la Antropología de la Educación en México?, ¿cómo difiere de otros países latinoamericanos?, ¿ustedes consideran que hay alguna relación entre este campo de estudio en México y los estudios de Antropología de la Educación en Brasil?*

Laura Selene: La consolidación de la antropología de la educación mexicana vino de la mano de la consolidación de las políticas indigenistas de integración de los pueblos originarios al estado-nación. Grandes proyectos de “aculturación planificada”, de “castellanización”, más tarde de “bilingüismo transitorio” y luego de educación bilingüe-bicultural, como se les llamaba en los años setentas e inicios de ochentas, eran el producto de la confluencia entre la antropología y la lingüística aplicada a las políticas indigenistas. No es éste el lugar para discutir o evaluar éxitos versus fracasos del indigenismo en cada una de sus épocas – algunas más asimiladoras, otras más integradoras, con más o menos participación o negociación con los propios actores indígenas –, pero es obvio que sin este papel de la antropología no se habría dado la importante y destacable consolidación institucional: una Escuela Nacional de Antropología e Historia, un Museo Nacional de Antropología, un gran abanico de facultades de antropología así como de reconocidos centros de investigación antropológica, en los cuales casi siempre hay colegas dedicadas/os también a la antropología de la educación.

Gunther Dietz: Y este grado de consolidación no lo he visto en otros países ni latinoamericanos ni europeos. La antropología europea, como sabes, tiene un fuerte legado colonial y poscolonial, de estudiar “otredades” en las colonias y excolonias de los antiguos imperios, pero tras la descolonización administrativa (que no real ni epistémica) observo que estas antropologías europeas pierden su gran referente empírico. Sí, hay una rica antropología europea practicada en Europa, pero siguen siendo en muchos casos lo que en Alemania se llaman “disciplinas orquídeas”, lujos académicos sin impacto real en sus respectivas sociedades y contextos. La relevancia que la antropología, en general, y la antropología de la educación, en particular, adquieren en América Latina es mucho mayor, precisamente por su papel en la construcción del estado y de la relación entre estado y sociedad en el contexto poscolonial y contemporáneo. En México, en Colombia, en otros países andinos, también en Brasil, la antropología de la educación juega este papel fundacional, podríamos decir, un papel que en países europeos como Francia han jugado otras ciencias sociales fundacionales, como la demografía, la estadística y la sociología: el papel de conocer la sociedad para la mirada del estado. México y Brasil en este sentido tienen un legado común, ya que el indigenismo en ambos casos ha impulsado el desarrollo de nuestra disciplina, pero a la vez lo ha preconditionado, a veces incluso predeterminado. Hay diversidades que apenas estudiamos en nuestros países porque no las percibe nuestro “lente indigenista”.

EntreRios: *La diversidad cultural siempre ha sido el campo privilegiado de la Antropología. En este sentido, nos gustaría que comentaran sobre sus experiencias con la investigación sobre la diversidad (cultural, étnica, religiosa y de género), ¿cuál es la importancia de abordar estos temas en el campo de la educación?, ¿cómo la antropología puede contribuir en este debate?*

Laura Selene: Precisamente por lo que Gunther mencionaba ahora, es indispensable abrir la mirada, ampliar la mirada hacia todo tipo de diversidades, para no reproducir sesgos indigenistas, para no simplificar, reproduciendo tópicos. Observo en la antropología de la educación mexicana y latinoamericana el peligro de una especie de ecuación: lo diverso igual a lo indígena, o lo intercultural como sinónimo de lo indígena o de lo étnico.

Y si este sesgo se produce en la antropología de la educación y de ahí se pasa al resto de la investigación educativa, entonces rápidamente nos vamos a encontrar con propuestas, enfoques y modelos educativos de “atención a la diversidad” que lo que logran es sobre-visibilizar cierto tipo de diversidad (étnica, indígena, en este caso), mientras invisibilizan otras diversidades, la clase social, la desigualdad de género, la discriminación religiosa etc. En nuestras investigaciones tanto como en nuestros diseños pedagógicos estamos obligados a insistir en el carácter no esencial, sino construido y negociado de las identidades, de las diversidades, para no (auto-) folklorizar, sino para partir de los propios actores, con sus siempre muy variopintas y cambiantes predilecciones en cuanto a lo que es “propio” versus lo que es “ajeno” en cada contexto, en cada momento.

Gunther Dietz: Y por eso lo que en la Universidad Veracruzana y en nuestro grupo de investigación llamamos “Estudios Interculturales” es una combinación entre un programa teórico-metodológico de estudio comparativo y siempre crítico de la diversidad de diversidades, pero que no únicamente analizamos como diversidades, sino simultáneamente procuramos descifrar como diferencias – en el sentido más micro de políticas de identidad horizontales de los propios actores con los que trabajamos – y como desigualdades verticales producto de estructuras macro que se reproducen en el contexto de persistentes regímenes de colonialidad, de patriarcado y de capitalismo, como los denomina Boaventura de Sousa Santos. La antropología de la educación hoy no puede limitarse a una mirada microscópica hacia el aula escolar, sino que tiene que estudiar “hacia abajo” y “hacia arriba” a la vez – algo que se complica aún más si además tienes que reconocer que como antropóloga/o de la educación no solamente investigas, sino que transformas la realidad que investigas. Por eso, hablamos a menudo de una metodología de “doble reflexividad”, en la que la reflexividad característica de la mirada antropológica es complementada, profundizada y cuestionada por la reflexividad propia de las y los actores educativos con quiénes colaboramos.

***EntreRios:** ¿Cómo ustedes evalúan las políticas públicas para el reconocimiento, apreciación y promoción de la diversidad (social, cultural, étnica, de género) promovida por los gobiernos de México y Brasil, como, por ejemplo, las reformas educativas?*

Laura Selene: El hecho de que en las políticas públicas de educación, pero también de sanidad, de justicia, de bienestar etc., comience a reflejarse lentamente el reconocimiento y la promoción de la diversidad constituye un gran logro de los propios colectivos afectados, discriminados e históricamente excluidos. Han sido los movimientos sociales de estos colectivos los que en las últimas décadas lograron – primero a nivel internacional y mucho más tarde y lentamente a nivel nacional y regional – que se generen cambios constitucionales y legislativos. Este proceso de reconocimiento ha sido no solamente muy lento, sino que está lleno de progresos y retrocesos. En la época clásica del multiculturalismo neoliberal, Charles Hale ha denominado este proceso paulatino e reconocimiento como el del “indio permitido”, que tiene como la otra cara de la moneda al indio prohibido: se permite la diversidad cultural y lingüística, a menudo folklorizada, etnificada, pero se prohíbe la autonomía, la autodeterminación territorial, el control de los recursos. La antropología requiere hoy en día formular alianzas explícitas y claras con los movimientos, con las organizaciones para pasar de la “concesión” del derecho a la diversidad al pleno ejercicio de este derecho, a su aplicación a nivel local y regional. Hay un abismo, una brecha de implementación de derechos concedidos, pero no ejercidos...

Gunther Dietz: Y en tiempos como los actuales de pandemia, con descaradas políticas de recortes sociales, disfrazadas bajo el manto retórico de la “austeridad”, me temo que se profundizará esta brecha.

Desde la antropología de la educación requerimos estrategias multi-niveles: por una parte, tenemos que afianzar nuestras alianzas con los actores con quienes trabajamos, las comunidades, los pueblos originarios, las poblaciones migrantes, refugiadas y/o transmigrantes, para lograr desde abajo la exigibilidad de los derechos reconocidos constitucionalmente y en los tratados internacionales: derechos de consulta previa, libre e informada, derecho a una educación propia, en tu propia lengua, con pertinencia cultural, derecho a la libre movilidad de las personas, derecho a la inclusión de personas con capacidades funcionales o intelectuales diferentes etc. Y por otra parte, como académicos/as necesitamos incrementar nuestro “impacto” en la sociedad y en la política pública: consultando, asesorando, negociando, convenciendo a quienes son responsables de las políticas públicas de que éstas tienen que ser repensadas de forma “inductiva”, i.e. pensadas de abajo hacia arriba, y no al revés, como es costumbre en nuestros países poscoloniales, centralistas, urbanocéntricos, racistas, que suelen generar políticas desde el imaginario, no desde la realidad vivida en nuestras sociedades latinoamericanas contemporáneas.

EntreRios: *Basado en sus experiencias de investigación con diversidad étnica, religiosa, cultural y de género, tanto en Europa como en México, ¿cómo nos ayudarían estas realidades investigadas a pensar en la educación para la diversidad?*

Laura Selene: Tengo más experiencia en México que en Europa, pero tras muchos y muy fructíferos intercambios con colegas del Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, del Grupo INTER de la Universidad Nacional a Distancia de Madrid así como con la educación intercultural desarrollada en la Universidad de Hamburgo, constato que hay experiencias muy compatibles, comunes: desde la antropología de la educación y desde la investigación educativa pretendemos repensar y rediseñar la escuela contemporánea para adecuarla a la diversidad real, a la que caracteriza nuestras diversas y cambiantes sociedades, pero en esta pretensión, en este intento nos encontramos con una resiliencia institucional muy fuerte, con una gran resistencia al cambio: la escuela pensada e inventada en el siglo XIX tiene que transformarse en algo completamente diferente para poder albergar la diversidad, para poder abrirse a la diversidad, para aprovecharla.

Gunther Dietz: Coincido con lo que menciona Laura Selene, esto a veces nos lleva a cierto pesimismo en relación a las tareas pendientes. Ha sido muy difícil tanto en contextos europeos como en regiones latinoamericanas convencer a “hacedores/as” de políticas educativas “soltar las riendas”, dotarle a cada institución no solamente de los recursos necesarios, sino de la libertad y creatividad necesaria a nivel local para reinventar la escuela desde abajo, que es la tarea que tendríamos. Las escuelas pueden atender diferentes tipos de diversidades siempre y cuando se les deje margen de maniobra, cuando se les permita ser creativos, improvisar, aprender, intercambiarse con otras escuelas. María Bertely llamaba estos procesos los “inter-aprendizajes” horizontales que son necesarios para la tan aclamada, pero tan poco practicada innovación educativa. Necesitamos establecer, promover y mantener redes de intercambio horizontal entre escuelas, entre comunidades de aprendizaje, sin que medien jerárquicamente ministerios, jefaturas y toda esta parafernalia decimonónica y barroca que todavía caracteriza la institución educativa de cuño occidental.

EntreRios: *¿Cómo la teoría de la migración del discurso transnacional, presentada por la Dra. Laura Selene Mateos Cortés, en el libro "La migración transnacional del discurso intercultural", puede contribuir para teorizar sobre la migración de los discursos y conocimiento en el campo de la antropología de la educación?*

Laura Selene: El libro que mencionas, fruto de mi tesis doctoral, surge de la paradoja de que cuando comienzo a analizar qué entienden por interculturalidad, por diversidad, por discurso intercultural los diferentes actores educativos en Veracruz – maestros/s en escuelas normales formadoras de profesorado, asesores/as técnico-pedagógicos/as regionales y docentes creadoras/os de la Universidad Veracruzana Intercultural – me doy cuenta que estos discursos no son completamente propios de estos actores, pero tampoco son totalmente ajenos, impuestos a ellos. Mi análisis de los diferentes discursos interculturales me revela que hay un proceso de transferencia – en este caso entre España y México – de modelos interculturales, pero también hay una apropiación y resignificación local, que refleja tradiciones y cauces indigenistas, comunistas y/o ecologistas que aportan los propios actores. Se trata de una migración transnacional porque determinados organismos bi- o multilaterales están fomentando explícitamente la exportación/importación de modelos educativos, no solamente interculturales, y este fenómeno es para mí muy revelador de la situación que vivimos, de la colonialidad norte-sur que persiste y que nos hace copiar, mimetizar a veces modelos que provienen de otros contextos, pero que “por moda” acabamos importando y aplicando. Para la antropología de la educación, considero que mi aportación consiste en desvelar estos procesos más globales y transnacionales – no tan fáciles de identificar a nivel micro-etnográfico -, para lo cual necesitamos una mirada etnográfica multisituada, no sedentaria, sino igualmente migrante. Si migran los modelos y discursos, la antropología de la educación también tiene que migrar para analizar estos discursos, compararlos críticamente y contribuir con ello a retroalimentar a los propios actores locales afectados en su capacidad de resistencia y resignificación ante los discursos hegemónicos.

EntreRios: Actualmente están trabajando en un proyecto llamado *Diálogo de Saberes (InterSaberes)*. Teniendo en cuenta que hubo un proceso de jerarquización del conocimiento durante siglos, ¿cómo han estado pensando este debate y cómo, en teoría, están abordando este problema?

Gunther Dietz: InterSaberes es un proyecto que hemos desarrollado desde 2007 como un acompañamiento etnográfico-colaborativo a los principales actores de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), una novedosa entidad académica de la propia Universidad Veracruzana que ofrece programas educativos de licenciatura y maestría para jóvenes rurales e indígenas en sus propias regiones de origen y con un enfoque intercultural. En el proyecto logramos acompañar primero a docentes y estudiantes, luego a miembros de sus comunidades locales y por último a egresadas/os de la UVI para conocer cómo se estaban dando los pretendidos diálogos de saberes entre lo académico y lo comunitario, entre lo áulico y lo vivencial, entre la teoría y la praxis. Ha sido un proceso largo y sumamente enriquecedor para todas las partes, ya que hemos podido variar y transitar entre fases más etnográficas clásicas, más “extractivas”, si se quiere, de observación participante, de entrevistas, grupos focales y registros de actividades dentro y fuera de la UVI, cuyos resultados luego transferimos a “foros intersaberes” con los propios actores, para practicar la ya mencionada doble reflexividad, para co-interpretar las experiencias, para co-teorizar lo que entendemos por interculturalidad, por diversidad de diversidades, por diálogos de saberes.

Laura Selene: Y en este proceso también nos hemos dado cuenta que la así llamada universidad intercultural puede generar nuevas prácticas, puede ampliar el canon de saberes, puede reconocer y normalizar el uso de las lenguas originarias, pero que no es fácil transformar la propia institución universitaria. Los saberes textuales, escriturales de origen occidental, plasmados en libros de texto, en una pléyade de teóricos (casi siempre varones blancos europeos), tienen tal peso frente al carácter oral, flexible, comunitario y cotidiano de los saberes-

-haceres propios de los pueblos que a menudo no se da un diálogo de saberes en términos equitativos. Pudimos analizar estos procesos e intentos de diálogo en el pluralismo jurídico entre derecho positivo mexicano y derecho consuetudinario comunitario, en la salud intercultural entre medicina “blanca” y medicina tradicional, en la conservación de especies silvestres así como en la socialización comunitaria y la educación escolar – y en todos estos casos persiste una jerarquía y una tensión entre ambas fuentes de saberes. Sin embargo, lo que nos llena de optimismo es presenciar cómo no tanto el personal académico de la UVI – sumamente preparado y comprometido con estos difíciles retos –, sino sobre todo las y los jóvenes estudiantes y egresados se van convirtiendo en un nuevo tipo de profesional intercultural, en mediadores/as y traductores/as entre estos saberes jerárquicamente opuestos. En proyectos comunitarios, en iniciativas no-gubernamentales, en actividades municipales las y los jóvenes profesionales van nutriéndose tanto de sus saberes comunitarios, locales y familiares como de sus conocimientos académicos en su desempeño laboral y de sus papeles comunitarios – como defensores/as del territorio, como diseñadores/as de proyectos locales y como traductores/as e intérpretes que median en instituciones de salud, de procuración de justicia o de educación escolarizada y formación docente.

EntreRios: *De acuerdo con sus experiencias en universidades interculturales, que se basan en el "diálogo del conocimiento"; ¿podríamos considerar que este modelo de universidad sería una posibilidad de institucionalizar la descolonización del ser, el conocimiento y el poder? Siendo las universidades interculturales un modelo para la descolonización del conocimiento, ¿podría este modelo expandirse más allá de las relaciones con los pueblos indígenas?*

Laura Selene: Lo que en México llamamos universidades interculturales abarca un abanico de diferentes instituciones educativas de nueva creación; a veces son universidades que dependen de gobiernos estatales, regionales con escasa autonomía y fuertes problemas de continuidad política e institucional, en otros casos son universidades creadas por ONGs o por iniciativas locales, y en nuestro caso, en Veracruz, la UVI es una universidad gestada al interior de una universidad pública y autónoma ya consolidada. En este último caso ha habido algunos avances en la institucionalización de lo que mencionas como descolonización del ser, del poder y del saber, ya que al tener como “paraguas” a una institución autónoma, que no sufra constantemente de intromisiones políticas partidistas, confesionales o de otra índole, la UVI ha podido consolidar una cultura propia del diálogo de saberes a su interior, con autoridades nombradas por su conocimiento en el tema (y no por favores políticos, como en otros casos), con consejos consultivos de comunidades implicadas a largo plazo en el proyecto y con una planta docente joven y creativa, que se está basificando y está practicando – poco a poco y no extenso de problemas y obstáculos – la interculturalidad en sus actividades de docencia, de investigación y de vinculación local.

Gunther Dietz: Y este tipo de universidad intercultural, que no es un modelo único o homogéneo, sí debería servir no como prototipo a imitar, sino como un ejemplo del cual aprender también para otros procesos de innovación universitaria. Más allá del ámbito de los pueblos originarios, todas las instituciones de educación superior tienen un legado eurocéntrico, racista y colonial, pero también un sesgo urbanocéntrico, androcéntrico y jerarquizante que impide dialogar con saberes no académicos. La universidad del siglo XXI requiere de nuevos mecanismos de diálogo, de compromiso y de co-labor con actores de la sociedad – junto con estos actores se generarán nuevos aprendizajes y nuevos conocimientos, algo que le permitirá sobrevivir en su función epistémica, cognitiva. Sin esta interculturalización radical de sus funciones de docencia, de investigación, de vinculación, de aprovechamiento del multilingüismo y de la interculturalidad, me temo que la universidad tal como la conocemos tiene los días contados...

EntreRios: *¿Cómo o qué, las experiencias de investigación en el área de antropología de la educación en México, pueden aportar a las investigaciones brasileñas y viceversa?*

Laura Selene: Cuando hacemos encuentros internacionales, cuando generamos miradas comparativas es cuando realmente aprendemos tanto de lo propio como del o ajeno: identificamos lo específico del contexto propio, local, a la vez que identificamos similitudes y diferencias con los contextos ajenos. Precisamente por la proliferación de discursos y modelos supuestamente “universales”, globales en la educación y en las reformas educativas dictadas desde arriba, requerimos de esta constante contrastación entre nuestros contextos nacionales. Brasil y México, por sus experiencias históricas, por sus similitudes en cuanto a la antropología y el indigenismo, pero también por sus divergencias – pienso en las experiencias afrobrasileñas, de las que tanto podríamos y deberíamos aprender en México – son en este sentido “hermanas” predilectas para tales intercambios.

Gunther Dietz: Y estos intercambios, estas miradas cruzadas no deberían agotarse en, acotarse a actores académicos, sino incluir a actores con quiénes venimos colaborando en nuestros proyectos a veces desde hace décadas. Recuerdo un encuentro pequeño, improvisado, pero muy rico que logramos llevar a cabo en Veracruz entre actores comunitarios y académicos de Veracruz (nahuas en su mayoría), de Chile (mapuche en su mayoría) y de Arotearoa/Nueva Zelanda (maori en su mayoría) – el intercambiar miradas, experiencias, éxitos tanto como fracasos nos permitió no solamente diseñar nuevas vetas de colaboración internacional, sino a la vez identificar como en un doble espejo lo que es particular – para bien o para mal - de la experiencia propia, de la trayectoria propia.

EntreRios: *Muchas gracias!*

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p.294

Lorran Lima¹

Mestre em Antropologia Social - UFRN
lorran.lima@hotmail.com

Lilia Schwarcz é doutora em antropologia e professora titular da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Seu último livro foi lançado em 2019 “Sobre o autoritarismo brasileiro” pela editora companhia das letras. Nesta obra, Lilia Schwarcz propõe o exercício de “lembrar” a história social e política do Brasil “essa é a melhor maneira de repensar o presente e não 'esquecer' de projetar o futuro” (p.20).

O livro apresenta uma coletânea de debates estruturados em diferentes capítulos proporcionando o conhecimento sobre o passado e a atual conjuntura social e política do Brasil, capítulos com temas distintos, mas que de forma pedagógica discursam sobre assuntos essenciais para compreensão de inúmeros debates que caminham pela política brasileira. Um texto longo, porém, com uma escrita leve e didática que possibilita uma leitura fluida para o público em geral. Uma linguagem acessível para tratar de assuntos que pesam como problemas seculares que o Brasil carrega desde seu período colonial.

No primeiro capítulo, *Escravidão e racismo*, Lilia Schwarcz apresenta dados e explica que a escravidão no Brasil não fomentou apenas um sistema econômico, mas moldou condutas e definiu desigualdades sociais. Entendendo que “enquanto persistir o racismo, não poderemos falar de uma democracia consolidada” (p. 39). A autora considera o passado nacional como um fantasma histórico e o atual movimento político conservador como uma peça na desvalorização de pautas e lutas em prol de uma sociedade democrática.

No segundo capítulo, *Mandonismo*, o leitor é apresentado ao debate que explica traços do mandonismo patriarcal da colônia à república. Desde a lealdade aos senhores até a corrupção como “curral eleitoral” e “voto de cabresto” momentos em que o sistema coronelista estruturou-se como dominante na época. Lilia Schwarcz afirma que a política brasileira herdou o mandonismo do passado. E hoje, essa linguagem, é compartilhada e perpetuada por mídias digitais e ação segregacionista.

O terceiro capítulo apresenta a discussão sobre *Patrimonialismo*. A autora defende que “o certo é que persistirá no Brasil um sério déficit republicano enquanto práticas patrimoniais e clientelistas continuarem a imperar no interior do nosso sistema político e no coração de nossas instituições públicas” (p. 64). Movimento que torna a república frágil e vulnerável ao ataque das práticas patrimonialistas e de corrupção.

¹ Membro do Grupo de Estudos Sobre Culturas Populares – UFRN.

O patrimonialismo sempre esteve presente na história do Brasil criando uma relação viciada entre estruturas públicas e privadas. Fato que se apresenta hoje na política brasileira, como por exemplo, quando servidores públicos utilizam transportes do Estado para eventos pessoais; chefe do executivo ao indicar o próprio filho para ser embaixador; manipulação de leis para interesses pessoais. O que mostra a permanência da forma autoritária e personalista de lidar com a política.

No quarto capítulo, o leitor é apresentado ao debate sobre *Corrupção*, onde é possível observar que a corrupção já estava presente desde a administração colonial. Schwarcz explica que a distância da administração lusitana e a colônia ter sido observada como terra de oportunidades contribuiu para o desenvolvimento da corrupção.

Importante ressaltar que foi a estabilidade de um Estado democrático que possibilitou denúncias públicas de esquemas de corrupção. Porém, em governos autoritários a possibilidade de investigações é reduzida ou acobertada por seus próprios membros. Podemos observar a presença do mandonismo e patrimonialismo quando um governo tenta dificultar sistemas de investigações e ações democráticas. Assim como a tentativa de sobrepor-se ao poder legislativo, executivo e judiciário, tal como a tentativa de influenciar em sistemas de segurança como a Polícia Federal.

Nos próximos capítulos, Lilia Schwarcz apresenta dados atuais sobre violências em suas diferentes formas e espaços. Deixando evidente como as raízes históricas do autoritarismo brasileiro estruturaram diferentes formas de violências colocando como alvo diferentes grupos. Violências que ferem mais que o físico, mas demonstram como o Brasil está longe de ser uma nação democrática.

No quarto capítulo, *Desigualdade social*, o leitor tem a oportunidade de conhecer dados referentes à desigualdade no Brasil, como por exemplo, “Segundo relatório da Oxfam Brasil de 2018, se em 2016 ocupávamos a 10º posição no ranking global de desigualdade de renda, em 2017 passamos para o 9º lugar, com o problema se aguçando em vez de melhorar” (p. 126). A desigualdade se apresenta de diferentes formas: desigualdade de gênero, raça, geração, desigualdade regional, econômica e de renda. Dificultando o acesso da população à saúde, transporte, lazer, moradia e outros direitos básicos que deveriam ser assegurados.

Sexto capítulo, *Violência*, a autora apresenta informações preocupantes sobre a *Violência urbana e segurança* e *Violência no campo*. Demonstrando que a disputa pela posse de terras no campo é um dos maiores causadores de morte no Brasil, tendo como vítimas as populações indígenas. “Em razão do elevado número de mortes de índios, resultado de disputas históricas em todo o território, em 2016 a ONU emitiu um alerta para o governo brasileiro, o qual, no entanto, não surtiu grande efeito” (p. 170).

Raça e gênero é o título do sétimo capítulo. Lilia Schwarcz explana sobre os marcadores sociais da diferença, utilizando diferentes fontes para demonstrar as inúmeras formas de hierarquias e subordinações. Ao mostrar índices referentes às mulheres e a população negra, entende a intolerância racial como um dos principais fatores para a desigualdade no Brasil. Discorrendo também sobre *Violência e desigualdade de gênero e sexo*, onde mostra que “mulheres correspondem a 89% das vítimas de violência sexual no Brasil. Entre 2001 e 2011, 50 mil mulheres foram assassinadas, de acordo com dados do instituto de pesquisa econômica aplicada (Iepa)” (p. 184). Já o Mapa da violência de 2015 registrou que em 2013 a cada dia 15 mulheres morreram vítimas de feminicídio e que 30% das mortes foram cometidas pelos próprios maridos.

Outro marcador importante para questões de gênero na sociedade brasileira é a figura da mulher na vida política, nas eleições de 2018 tivemos 77 mulheres eleitas para 513 homens, equivalendo a apenas 15% das cadeiras, em um país onde 51,5 % da população é feminina. A autora leva o leitor a uma discussão sobre *Cultura do estupro* ao mostrar que 88% das vítimas de assédio são do sexo feminino, 70% são crianças ou adolescentes, 51% são de cor parda ou preta. 24% das notificações apontam como agressores o próprio pai ou padrasto.

A autora levanta dados sobre *Feminicídio* e a história da luta para criminalização da violência contra a mulher. Nesse mesmo capítulo, Lilia Schwarcz divaga sobre: *Pessoas lgbttq alvos diretos da política autoritária*, ao apresentar dados sobre violência cometida contra a comunidade LGBTQ, como por exemplo, o registro de 445 mortes desse grupo no ano de 2017,

ou os 486 assassinatos de travestis e transexuais entre 2008 e 2013. Dados que desenharam uma sociedade patriarcal, machista e autoritária. Ao apresentar diferentes índices, a autora ressalta que “O empenho da sociedade civil, cidadã, é o único que pode ajudar a romper um ciclo que herdamos dos tempos coloniais, mas aprimoramos na contemporaneidade” (p. 197).

Como oitavo capítulo, é apresentado um diálogo sobre *Intolerância*. Onde mostra como a intolerância fragiliza um Estado democrático. Ressaltando o momento em que entramos em um projeto político que desvaloriza a luta de grupos excluídos fomentando o discurso de ódio e a desigualdade entre os indivíduos. Diante de uma crise política, moral, ética, econômica, social e cultural em que paramos, resta resistir e combater modelos políticos autoritários, lutando por um projeto político mais inclusivo e igualitário. A autora defende a ideia de que o investimento em uma formação educacional de qualidade pode animar um futuro em que os sujeitos sejam mais informados, leitores críticos e capazes de dialogar.

Para fechar a obra, Lilia Schwarcz apresenta o capítulo *Quando o fim é também o começo: nossos fantasmas do presente*, recapitulando o momento político em que vivemos, lembrando que as diferentes formas de violências que sofremos hoje foram herdadas de nosso passado.

Lilia Schwarcz comenta sobre pessoas e partidos que se consideram novos, mas vivem de política há muito tempo, apoiando-se em discurso moralista e em conceitos de “família, religião e nação” fomentando preconceitos, desigualdades e violências. Com essas considerações, Schwarcz, termina seu livro deixando um punhado de esperança para o leitor ao mencionar que “[...] toda crise é capaz de abrir uma fresta, pequena que seja de esperanças” (p. 237).

Uma obra de grande importância para o momento político que estamos passando. O texto foi construído de forma didática, resultando em uma acessível compreensão não só para o público acadêmico, mas para todos os públicos, possibilitando aos leitores a compreensão sobre as raízes históricas do autoritarismo brasileiro. Contribuindo ainda para construção de discursos pautados em conhecimentos factuais sobre a sociedade brasileira e suas dificuldades para consolidar bases democráticas.

Diversidade, arbitrários e trânsitos: memorial acadêmico

Fabiano Gontijo¹
Professor Titular - UFPA
fgontijo2@hotmail.com

Resumo: Trata-se do memorial acadêmico apresentado como requisito para a progressão funcional para Professor Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA). O memorial foi defendido publicamente com êxito no dia 4 de dezembro de 2019, diante da banca examinadora composta pelas/os Professoras/es Doutoras/es Rosa Elizabeth Acevedo Marín, (Presidenta), da UFPA, Carlos Alberto Caroso Soares, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Russel Parry Scott, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Antônio Carlos Mota de Lima, também da UFPE, Lina Maria Brandão de Aras, da UFBA, e Leila Mourão Miranda, da UFPA. O memorial apresenta as principais atividades de pesquisa, extensão e docência desenvolvidas por mim ao longo das últimas três décadas, com ênfase especial para a atuação junto às Universidades Federais do Piauí e do Pará.

Palavras-chaves: Memorial Acadêmico; Professor Titular; UFPA; UFPI.

Abstract: This is the academic memorial presented as an institutional requirement for the progression to Tenured Professor at the Federal University of Pará (UFPA). The memorial was publicly and successfully defended on December 4, 2019, to the examining board composed of Professors/Doctors Rosa Elizabeth Acevedo Marín, (President), UFPA, Carlos Alberto Caroso Soares, Federal University of Bahia (UFBA), Russel Parry Scott, Federal University of Pernambuco (UFPE), Antônio Carlos Mota de Lima, UFPE, Lina Maria Brandão de Aras, UFBA, and Leila Mourão Miranda, UFPA. The memorial presents the main research, social and teaching activities developed by me over the last three decades, with special emphasis on the activities developed in the Federal Universities of Piauí and Pará.

Keywords: Academic Memorial; Tenured Professor; UFPA; UFPI.

¹ Doutor em Antropologia, École des Hautes Études en Sciences Sociales, França. Bolsista de Produtividade, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasil

Apresentação

Esta é uma tarefa árdua: traçar o perfil de sua própria carreira, relatando, com um certo distanciamento e uma dosagem de desinteresse, as experiências profissionais e acadêmicas mais relevantes desenvolvidas ao longo de um determinado período de tempo; ou seja, fazer uma antropologia (e também uma sociologia) do antropólogo – ou uma sócio-antropologia histórica do pesquisador².

A dificuldade encontra-se menos na forma literária do relato do que na necessária objetivação do próprio vivido. Isso não deveria ser problemático, tendo em vista que tradicionalmente, dentre as técnicas de pesquisa etnográfica e sociológica, as entrevistas autobiográficas, as etnobiografias e as reconstituições e recensões de trajetórias e histórias de vida têm ocupado um lugar cada vez maior (BERTAUX, 2005; FEAL, 1990; FISCHER, 2016; GONÇALVES *et al*, 2012; PASSERON, 1990; PENEFF, 1990). Porém, o objeto dessas técnicas é quase sempre, explicitamente, o “outro”, raramente o “mesmo”; ou melhor, raramente “eu mesmo”, o próprio utilizador ou aplicador de tais técnicas. Marilyn Strathern, por exemplo, concorda que “[...] os problemas morais assumem uma forma particular quando os antropólogos se voltam para 'sua própria sociedade'. Eles levantam a questão preliminar de como se *conhece* quando se está em casa” (STRATHERN, 2014, p.133). E quando a “casa” (entre aspas, metafórica, a sociedade e/ou a cultura, objetos tradicionais de estudo) é a própria casa do antropólogo (sem aspas, metonímica, a Universidade a partir da qual a vida acadêmica se desenrola)?

Trata-se pois, aqui, de tentar estabelecer uma antropologia dos meus *outros íntimos*, nos termos de Marc Augé (1994)³. Não obstante as críticas e revisões que vêm sendo feitas à maneira de produzir etnografias, respeitantes à inevitável inserção do autor-etnógrafo no seu trabalho e no produto deste, percebe-se ainda o grande desconforto diante da tarefa de elaboração de uma narrativa das experiências sobre a sua própria vida, sobre a sua própria casa (e em sua própria “casa”). Para Clifford Geertz (1973)⁴, as experiências são acontecimentos que resultam do jogo entre a causalidade material e a interação social; para Fredrik Barth (2000), seriam o resultado da interpretação desses acontecimentos; enfim, para Joan Scott (1992)⁵, seriam aquilo que constitui os sujeitos enquanto tais, sempre associadas a processos históricos. Quais são, em minha “casa”, as minhas experiências em casa, ou seja, os acontecimentos significativos referentes à vida acadêmica que contribuem ou contribuíram para a melhoria da “casa”? Quais são as experiências da alteridade íntima que *importam* para compor um memorial acadêmico?

2 Dedico esse memorial (e a carreira até aqui) a Maria Helena de Souza Gontijo (19/05/1947-01/10/2015), Wanderlei de Souza Gontijo (16/05/1943-22/11/2018), Régis Moussier (19/01/1948-18/10/2019) e Igor Erick da Silva: gratidão eterna.

3 Para este autor, o objeto de estudo da antropologia são as diversas manifestações da alteridade: o *outro exótico*, os *outros do outro*, o *outro do interior* de nossas próprias sociedades e, enfim, o *outro íntimo* que se encontra nas diversas manifestações de nossos pertencimentos identitários (AUGÉ, 1994).

4 “[...] the actual living through of events [...]” (GEERTZ, 1973, p.405). Tradução livre do inglês: “[...] a vida real através dos acontecimentos [...]”.

5 “It is not individuals who have experience, but subjects who are constituted through experience. Experience in this definition then becomes not the origin of our explanation, not the authoritative (because seen or felt) evidence that grounds what is known, but rather that which we seek to explain, that about which knowledge is produced. To think about experience in this way is to historicize it as well as to historicize the identities it produces.” (SCOTT, 1992, p.25-26) Tradução livre do inglês: “Não são os indivíduos que têm experiência, mas sim os sujeitos que são constituídos pela experiência. Experiência nessa definição torna-se, então, não a origem de nossa explanação, não a evidência autorizadora (porque vista ou sentida) que fundamenta o que é conhecido, mas sim aquela que procuramos explicar, aquela sobre a qual o conhecimento é produzido. Pensar na experiência desse modo é historicizá-la, bem como historicizar as identidades que ela produz.”

Passado o reconhecimento dessa dificuldade de objetivação, uma série de outros “problemas” podem ser colocados quando se trata de narrar “os atos e enunciados históricos singulares” (BENSA, 2006) de uma vida profissional, dentre os quais a questão da relevância *real* de tais fatos ou feitos e não de tais outros na constituição do relato em questão. Assim, o que segue deve ser visto como o resultado de uma seleção mais ou menos consciente, meio arbitrária e, obviamente, não totalmente desinteressada – para fins de progressão funcional ou promoção via defesa pública – de momentos, fatos e atos que, quando colocados uns ao lado dos outros, tendem a fazer sentido e dar-nos a direção coerente de uma vida profissional e de suas assim compostas práticas. Interrogo, pois, a minha trajetória a partir de alguns códigos que organizam minha percepção desorientada dessa trajetória e das práticas que a compõem, sem interrogar-me contudo sobre a natureza desses códigos.

Tentarei, num primeiro momento, descrever o início do meu interesse por ciências sociais em geral e por antropologia em particular, citando o contexto de formação dos descontentamentos que me levaram aos estudos sociais – chamo aqui essa etapa de *Flertando com a Ciência Política*. Tratarei, em seguida, da profissionalização propriamente dita através da escolarização superior – etapas chamadas de *Namorando com a Sociologia* e *Casando com a Antropologia*. Essas três etapas compõem a parte formativa de minha trajetória.

A segunda parte desse memorial é composta pelas atividades desenvolvidas a partir do momento em que me tornei professor adjunto de Antropologia do Departamento de Ciências Sociais (DCS) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Essa parte é denominada *performativa*, por se tratar de um período em que – acho – aprendi, de fato, a *atuar* como um profissional das ciências sociais numa instituição federal de ensino superior baseada nos princípios básicos do tripé ensino-pesquisa-extensão (e inovação), com o desempenho de inúmeras atividades típicas do tripé, tais como: aulas na graduação e na pós-graduação (*stricto sensu* e *latu sensu*), orientações (de iniciação científica, monitoria, trabalhos de conclusão de curso, mestrado e doutorado), gestão e representação (coordenação de cursos de graduação e de pós-graduação), participação em eventos, publicações, liderança de grupos de pesquisa, realização de pesquisas etc.

Enfim, a terceira parte é dedicada ao momento em que passei a atuar na Universidade Federal do Pará, período relativo a uma série de práticas *transformativas* por se tratar de uma etapa recente de grande amadurecimento profissional e acadêmico, de mudanças mais ou menos radicais em termos de escolhas teóricas (e metodológicas) para as minhas pesquisas e, finalmente, de tentativa de produção de singularidades temáticas e “experimentações” (mais ou menos no sentido tratado por alguns dos ensaios que compõem o famoso e polêmico *Writing Culture*).

Período Formativo (até 2002)

Flertando com a Ciência Política

Talvez meu interesse por entender o funcionamento dos dispositivos e tecnologias sociais e seus regimes culturais tenha surgido, entre tantas outras razões mais ou menos explícitas, a partir da tomada de conhecimento quase que repentina do descontentamento relativo às múltiplas formas de desigualdades sociais.

Sou originário de uma cidade média do desfavorecido noroeste do estado do Rio de Janeiro, Itaperuna, situada numa zona de produção agropecuária: café, açúcar e gado leiteiro. A elite da cidade, naquele início dos anos 1970 e ainda hoje, se compõe de médicos (elite do jaleco branco), advogados (elite da toga preta) e fazendeiros oportunistas (elite do jeans sujo de terra), muitos deles de origem sírio-libanesa, cristãos e protestantes (presbiterianos e batistas).

Nasci da união de um membro da elite médica cristã – minha mãe, filha bastarda de um dos donos das mais importantes clínicas da região – e de um membro da elite pecuarista oportunista protestante – meu pai, filho de um fazendeiro mineiro instalado na região. Porém, com a união não desejada pelas respectivas famílias, ambos foram deserdados e o casal teve que começar a vida nova sem apoio das suas famílias originárias. Assim, fui criado numa família restrita – pai, mãe, irmão e irmã –, cuja renda vinha do salário da mãe como professora das redes estadual e municipal de ensino fundamental e do salário do pai como vendedor e frentista de posto de gasolina.

Tive a experiência da possibilidade real da mobilidade social vendo meu pai, um autodidata à moda antiga, tornar-se advogado, com muito esforço e ajuda de uma extensa e forte rede de amizades, e cinco anos mais tarde, depois de prestar concurso público, magistrado. Com a nova ocupação, a família teve de se transferir para uma comarca maior, inicialmente indo viver em Niterói e, em seguida, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, em Copacabana. Os dois irmãos mais velhos foram estudando Direito em universidades da rede privada de ensino (Gama Filho e Estácio de Sá), enquanto eu ainda estava cursando o ensino médio em diversos colégios, ora públicos, ora particulares (Pinheiro Guimarães, Princesa Isabel, Sagrado Coração de Maria e Estadual Infante Dom Henriques). Desejando seguir a carreira diplomática ou ser comissário de bordo – puramente por amor aos mapas e desejo de trilhar o planeta –, estudei francês na Aliança Francesa, alemão no Instituto Cultural Brasil-Alemanha (Goethe Institut), japonês no Instituto Cultural Brasil-Japão, inglês no CCAA e, enfim, holandês e espanhol com professores particulares – alguns desses cursos, pagos por colegas dos meus pais ou parentes.

Estes eram anos de imensas transformações a nível nacional: *Diretas Já!*, redemocratização do País, caos econômico, eleição indireta e morte de Tancredo Neves, o vice José Sarney, Constituinte, eleições livres de 1989... Participando dessa *movida* brasileira, inicialmente talvez por gosto de multidões, barulho e estardalhaço, fui adquirindo consciência da desigualdade resultante do confronto entre as elites de minha terra natal, mas também daquela, mais urbana, resultante do acirramento da crise econômica e política do período final da ditadura militar e do início da Nova República. A maior inserção das “novas esquerdas” representadas, em particular, pelo Partido dos Trabalhadores nas camadas médias urbanas levou-me ao engajamento político, mesmo sem ainda ter idade legal para votar. Já em 1986, aos 15 anos, estava participando das campanhas políticas para governador do estado, tentando contribuir na eleição do então candidato da coligação PT-PV, Fernando Gabeira, considerado como um ícone da liberdade de expressão àquela altura.

Desde então e até 1990, sem ainda filiar-me a um partido, participei de toda sorte de encontros políticos, campanhas, manifestações, palestras partidárias, comícios e passeatas buscando entender principalmente o porquê da opressão das chamadas minorias – negros, mulheres, homossexuais, portadores de necessidades especiais, umbandistas e candomblecistas, indígenas, favelados, quilombolas... Por um lado, por estar sempre em companhia de pessoas mais velhas, colegas e amigos dos diversos cursos de língua estrangeira – em particular de francês –, muitas das quais passaram por algum tipo de sofrimento durante os piores momentos das ditaduras brasileira, portuguesa, espanhola ou argentina, fui levado a interessar-me por uma certa literatura política marxista e leninista de origem soviética (publicadas pelas Edições Progresso) e cubana, mas também por publicações dos movimentos sociais esquerdistas brasileiros (como as revistas da Editora Terceiro Mundo). Por outro lado, fui fortemente influenciado pelos discursos de alguns/mas professores/as do curso secundário, principalmente de história e geografia, a respeito dos problemas econômicos que lhes tocavam tão diretamente.

Foi assim que, pouco a pouco, deixei de lado a ideia de ingressar na carreira diplomática – por razões políticas um tanto quanto ingênuas e imaturas – e fui interessando-me cada vez mais por ciência política e sociologia.

Prestei, então, vestibular na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 1989. Fui aprovado e classificado, mas não podia cursar o ensino superior por ainda não ter completado o ensino médio. No ano seguinte, já com o certificado de conclusão do ensino médio, entrei para o curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o objetivo de tornar-me cientista político. O Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da UFRJ encontrava-se em estado de decomposição material, ao mesmo tempo em que formigavam ideias novas, de inspiração cubana e nicaraguense – estandes de livrarias expunham os últimos lançamentos cubanos no saguão de entrada do prédio e Daniel Ortega, então Presidente da Nicarágua, visitou a Universidade, palestrando na Escola de Comunicação.

Namorando com a Sociologia

No IFCS/UFRJ, tive acesso não somente ao ensino institucionalizado, mas participei de diversos eventos organizados pela instituição ou por entidades estudantis e outras, além de assistir a defesas de teses de doutorado e dissertações de mestrado em todas as áreas. Até me lembro da visita de Howard S. Becker e, se não me falha a memória, de Jürgen Habermas.

Cursei um único período, o primeiro de Ciências Sociais de 1990 e, apesar do interesse inicial por ciência política e sociologia, talvez eu tenha sido muito menos impressionado pelas aulas do Prof. Francisco Ferraz (ciência política) e dos Profs. Luiz Antônio Machado, Alice Rangel e Bila Sorj (sociologia) do que pelas aulas de antropologia cultural da Prof^a. Luitgarde Pereira. Nas aulas desta última fui levado a ler, entre outros, alguns textos que provavelmente ajudaram-me a perceber que a antropologia estava muito mais próxima de meus interesses políticos do que eu pensava: *Estruturalismo e Ecologia* e *Tristes Trópicos*, de Claude Lévi-Strauss e a introdução à obra-mestra de Bronislaw Malinowski, *Argonautas do Pacífico Ocidental* (li o primeiro em espanhol e o segundo e o terceiro, em francês).

Apaixonado por uma pessoa de nacionalidade francesa que havia conhecido fazia três anos àquela altura e descrente nas possibilidades de mudança do Brasil após a eleição presidencial de 1989, que levou ao poder Fernando Collor, terminei o período letivo e pedi o trancamento da matrícula no curso do IFCS/UFRJ para tentar inscrever-me num curso de sociologia na França. Quando cheguei naquele país em 1990, o período de inscrições nas universidades já havia passado e, para não ter que voltar ao Brasil, acabei inscrevendo-me no nível mais avançado do curso livre de “Língua e Civilização Francesas” da Faculdade de Direito e Ciências Econômicas da *Université d'Aix-Marseille III* (Universidade de Aix-Marselha III), em Aix-en-Provence, na ensolarada e alegre região mediterrânea da França.

O curso do *Institut d'Études Françaises pour Étudiants Étrangers* (IEFEE, Instituto de Estudos Franceses para Estudantes Estrangeiros), de duração anual, deu-me acesso a noções fundamentais de Direito Civil, Direito Trabalhista, Direitos Humanos e Liberdades, assim como de Literaturas Francesa e Europeia de todas as épocas, Linguística e Fonética, Economia e História Política e Social, dentre outras tantas disciplinas. Dentre essas disciplinas, uma foi-me de grande importância: *História Social da Mulher*, ministrada pela escritora Paule Constant (com importantes prêmios acadêmicos reconhecidos, como o Prix Goncourt). Um de seus ensaios históricos, *Un Monde à l'Usage des Demoiselles* (CONSTANT, 1987), talvez tenha sido a primeira obra que li sobre gênero e sexualidade, fazendo o contraponto com os dois volumes de *Le Deuxième Sexe*, de autoria daquela que havia sido companheira de Paule Constant, Simone de Beauvoir.

Além das aulas do IEFEE, frequentei como ouvinte algumas disciplinas da Faculdade de Letras e Ciências Humanas (*Université d'Aix-Marseille I*), dentre as quais *Sociologia da Mulher*, da Prof^a. Catherine Flament e *Etnologia da Provença*, do Prof. Christian Bromberger.

Particpei de aulas magistrais do Prof. Bruno Etienne no *Institut d'Etudes Politiques* (IEP, Instituto de Estudos Políticos, Aix-en-Provence) sobre a geografia política do mundo árabe norte-africano e assisti a diversos seminários teóricos organizados pela *Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales* (EHESS, Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, Marselha). As aulas de *Sociologia da Mulher* baseavam-se em dados estatísticos oficiais (produzidos pelo *Institut National de la Statistique et des Études Économiques*, o IBGE francês) sobre a situação da mulher na França, a partir de uma teorização que mesclava referências a Emile Durkheim e a Georg Simmel. As aulas sobre a Provença me mostraram como a perspectiva antropológica pode se adequar ao estudo de sua própria cultura, de sua própria casa, como diria Marilyn Strathern (2014). Bromberger se interessava não só pela sua Provença natal, mas também pela chamada “área cultural” iraniana (curdo-persa) e por manifestações culturais consideradas como marginais pelas ciências institucionalizadas, como o futebol (na França e na Itália), as festas populares contemporâneas, as manifestações de rua etc. Enfim, as aulas de Etienne despertaram-me um forte interesse pelo Norte da África e pelas culturas árabes e berberes, assim como pela questão espinhosa da imigração e aculturação árabes na França.

Em 1991 pude, enfim, inscrever-me no primeiro ano do curso de sociologia na *Université d'Aix-Marseille I*. Os dois primeiros anos de estudos levaram-me ao “Diploma de Estudos Universitários Gerais” (DEUG, *Diplôme d'études universitaires générales*), o terceiro ano à “Licenciatura” (*Licence*) e o quarto ano, ao “Mestrado” (*Maîtrise*), completando o ciclo de estudos graduados. Em seguida, vieram, depois de um ano de estudos de pós-graduação, o “Diploma de Estudos Aprofundados” (DEA, *Diplôme d'études approfondies*, equivalente do Mestrado brasileiro) e, enfim, depois de quatro anos, o Doutorado (*Doctorat*).

As disciplinas obrigatórias dos dois primeiros anos de estudos de graduação em sociologia eram *Sociologia Geral*, *Iniciação aos Métodos da Sociologia*, *Iniciação às Teorias e Conceitos da Sociologia*, *Métodos de Medidas Estatísticas Aplicadas às Ciências Sociais*, *Iniciação aos Métodos da História*, *Demografia I* e *Economia I*, além de uma língua estrangeira e uma linguagem à escolha – optei por aprender o árabe falado na Tunísia e *Informática Aplicada às Ciências Sociais* –, perfazendo um total de quase 780 horas de aulas durante todo o ano. No segundo ano, as disciplinas obrigatórias eram *Sociologia Geral II*, *Técnicas de Pesquisa (Estatística)*, *Prática de Entrevista* e *Etnologia/Antropologia I*. Optei pelo DEUG de Sociologia e Etnologia/Antropologia e, então, tive que cursar também *Etnologia II (Antropologia Biológica)* e *Iniciação à Análise dos Documentos Etnográficos*, além de duas disciplinas optativas a serem escolhidas nos diversos Departamentos do Centro de Ciências Humanas e Letras – optei por *História e Civilização dos Mundos Não-Europeus Contemporâneos: América Latina e Oriente Médio* e *Linguística Aplicada às Ciências Sociais* –, perfazendo a mesma carga horária do primeiro ano.

Nesses dois primeiros anos de estudos universitários, as disciplinas que mais atraíram a minha atenção foram as de antropologia, em particular a de *Iniciação à Análise dos Documentos Etnográficos*, baseada na utilização da imagem na produção de dados etnográficos (dos filmes de Jean Rouch até a internet). Nas disciplinas *Técnicas de Pesquisa* e *Prática de Entrevista*, os/as estudantes foram levados à confecção de uma pesquisa, “em tamanho real”, sobre os modos de vida estudantis nos diversos campi da *Université d'Aix-Marseille*; a pesquisa, quantitativa (mais de 2.000 questionários foram passados) e qualitativa (cada estudante realizava cerca de cinco entrevistas semiabertas), foi orientada pelos Profs. R. Establet e R. Baudelot, eminentes especialistas em Sociologia da Educação, publicada posteriormente em forma de livro.

No terceiro ano de graduação, as disciplinas obrigatórias eram poucas (*Sociologia III*, *Métodos Quantitativos Aplicados às Ciências Sociais* e *Observação das Formas Simbólicas – Métodos Qualitativos*), deixando aos/às estudantes um leque de possibilidades de disciplinas optativas tanto nas áreas de sociologia e antropologia, quanto nas áreas dos demais departamentos do Centro. A escolha das optativas já era dirigida pelo interesse futuro do/a estudante na monografia a ser realizada no ano seguinte.

Em cada uma das disciplinas optativas, uma série de trabalhos mais ou menos importantes era exigida, muitas vezes orientados diretamente por pesquisadores/as dos diversos laboratórios da Universidade.

Cursei, então, *Sociologia do Desenvolvimento e do Terceiro Mundo* e produzi, para esta disciplina, um trabalho monográfico sobre a construção da imagem do Brasil através de artigos publicados durante um ano no jornal cotidiano *Le Monde* (*Indignation, Indigne Nation: le Brésil à travers le journal Le Monde*, 1993/1994, 19p.). Para a disciplina *Sociologia Urbana*, realizei, conjuntamente com um colega senegalês, uma mini-monografia sobre os processos de favelização das metrópoles brasileiras e senegalesas (*Urbanisation au Tiers-Monde: Sénégal et Brésil*, 1993/1994, 46p.). No curso de *Sociologia do Meio-Ambiente*, escrevi um trabalho sobre a experiência da revista brasileira *Ecologia & Desenvolvimento* (*Ecologia & Desenvolvimento: un magazine, un pays, un contexte*, 1993/1994, 91p.). Para os cursos obrigatórios também produzi trabalhos de certa importância, como um sobre o “mercado da morte”, numa perspectiva comparada entre o Brasil, a Tunísia e a França, para o curso sobre metodologia qualitativa (*Le Marché de la Mort: sémiologie des cimetières – Brésil, Tunisie et France*) e, para a disciplina *Sociologia III*, um na área de *Sociologia do Trabalho, das Organizações e das Profissões* (*Aix-en-Provence: une ville, un restaurant, un contexte*, 50p.), sobre o campo da alimentação numa cidade média provençal, a cidade onde eu residia. Outras disciplinas foram cursadas nesse terceiro ano, como *Sociologia da Comunicação e dos Mass-Media*, *Sociologia da Educação*, *Geografia Humana* e *Antropologia Urbana*.

No quarto e último ano de graduação, só era necessário cursar uma disciplina obrigatória – *Sociologia IV* –, os/as estudantes devendo dedicar-se quase que exclusivamente aos seminários organizados por seus/suas respectivos/as orientadores/as de monografia de conclusão de curso. Muito interessado por sociologia e antropologia do corpo, realizei, para o Trabalho de Conclusão de Curso / Monografia de final de graduação, uma pesquisa etnográfica / sociográfica junto a um grupo de frequentadores/as de um trecho da praia de Copacabana auto-reconhecidos/as/es como homossexuais, gays, travestis, transexuais, garotos/as de programa, lésbicas, dentre outras formas de pertencimento, e a influência da AIDS em suas vidas (práticas sexuais, aparências corporais, identidades), sob a orientação da Prof^a. Michèle Pagès-Delon. O trabalho se transformou em livro, publicado em 1998 sob o título *Corps, Apparences et Pratiques Sexuelles: socio-anthropologie des homosexualités sur une plage de Rio de Janeiro* (Corpos, Aparências e Práticas Sexuais: socio-antropologia das homossexualidades numa praia do Rio de Janeiro), minha primeira publicação (GONTIJO, 1998)⁶.

Durante os quatro anos da graduação, participei do movimento de representação estudantil e fui eleito e reeleito representante oficial das turmas de graduação em sociologia e etnologia/antropologia e representante oficial dos alunos do Centro de Ciências Humanas e Letras junto ao Conselho Universitário.

Casando com a Antropologia

A partir daí, minhas indagações começaram a ser as seguintes pelos próximos seis ou sete anos, ao longo dos estudos pós-graduados e da primeira inserção profissional: quais as relações entre as (homo)sexualidades, as situações rituais carnavalescas e a epidemia de HIV/AIDS? Como podem ser estudados os processos formadores do binarismo de gênero e suas (re)formulações enquanto fenômenos socioculturais em momentos e situações rituais? Como podem ser estudadas as vivências das (homo)sexualidades em relação à questão das construções sociais do gênero? Homossexualidades, “terceiro sexo”? Ou homossexualidades, *bricolage* cultural a partir dos papéis e identidades de gênero masculino e feminino?

6 O diploma obtido na graduação foi revalidado no Brasil em junho de 2001 pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ como equivalente ao de “Bacharel em Ciências Sociais”.

A partir dessas (re)construções sociais do gênero, quais as formulações identitárias possíveis no caso das homossexualidades e das homosocialidades, em particular no Brasil contemporâneo? Como acontecem essas formulações em diferentes situações carnavalescas no contexto urbano da cidade do Rio de Janeiro? Qual a influência da AIDS nessas formulações identitárias homossexuais e homosociais? Enfim, que relação pode existir entre esse conjunto ritual representado pelo carnaval do Rio de Janeiro, as formulações identitárias homossexuais baseadas no gênero e as consequências sociais e culturais da epidemia de HIV da forma como vinha se expandindo pelo Brasil? Alguns dos termos usados nesses questionamentos, eu não ousaria usar mais nos dias de hoje, em razão de revisões teóricas que fui levado a fazer ao longo dos períodos performativo e transformativo, como será visto mais adiante.

Mas, por que abordar cientificamente tais temáticas? Talvez por experiências decorrentes do processo pessoal de socialização – as chamadas razões pessoais ou imponderáveis da minha própria vida cotidiana –, talvez por casualidades ligadas às instituições de ensino e às linhas de pesquisa aí desenvolvidas, talvez pela conjugação das duas razões. Depois da graduação na *Université d'Aix-Marseille I*, mandei um projeto de Mestrado e Doutorado para a *Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales* (EHESS), filial de Marseille, sobre “identidades de gênero homossexuais extremizadas”, tratando de travestis/transsexuais *versus* go-go boys/*barbies* (aqueles sujeitos hiper-viris que povoavam as praias e as boates cariocas). A proposta foi aceita, mas acabei modificando a temática, adaptando-a ao tema do carnaval que já era tratando por aquele que viria a ser meu orientador pelos próximos anos, Prof. Michel Agier (EHESS-Institut de Recherche pour le Développement).

Em minha monografia de conclusão de curso de graduação em sociologia, assim como na dissertação de mestrado e na tese de doutorado em antropologia social e cultural (ambas defendidas na EHESS), tentei responder às perguntas citadas acima, com o objetivo final de caracterizar a diversidade das maneiras de ser e existir homossexuais no Brasil e, em particular, na cidade do Rio de Janeiro. Em sociedades ocidentais complexas, como a brasileira, que se inserem no que Marc Augé (1994) chama de “supermodernidade” (*surmodernité*, cujas características principais são as transformações nas relações entre o tempo e o espaço, a individualização das referências culturais e a predominância dos meios de comunicação de massa), sociedades que vivem a complexa dialética local-global, torna-se difícil falar de somente *uma* identidade masculina ou de *uma* identidade feminina, e mais ainda de *uma* identidade homossexual única – e até mesmo de homossexualidade. Qualquer observação da realidade nos leva a falar de *identidades relativas* e de *identificações múltiplas e plurais*.

Assim, o sujeito homossexual não seria mais simplesmente aquele que adotaria um papel de gênero feminino e que se comportaria, então, segundo os padrões socioculturais da feminilidade em vigor, nem tampouco aquele que se identificaria unicamente com os padrões da masculinidade (FRY, 1982); ao contrário, alguns sujeitos homossexuais parecem ter-se tornado pessoas que se afirmam homens que mantêm relações sexuais (também) com homens e que, às vezes, reúnem um certo número de traços e de elementos socioculturais oriundos inicialmente de um papel de gênero ou de outro, mas também de uma série de outras referências (como, por exemplo, o universo sócio-profissional ou o universo do lazer) em torno de uma *identificação*, ou do que preferi chamar de *imagem identitária*, que regula uma parte de seu comportamento e o guia em suas práticas sociais. Essa reunião de traços parece provir do encontro/confronto com o *mesmo* por um lado – aquele que também mantém relações sexuais com pessoas do que consideram e é considerado como sendo o mesmo sexo biológico – e, por outro, com o *outro* – aquele que mantém relações sexuais com pessoas do que consideram e é considerado como sendo o sexo biológico diferente do seu próprio. A AIDS e suas consequências sociais e culturais pareciam tornar ainda mais complexas as formulações identitárias homossexuais.

Portanto, dentro de uma mesma sociedade, a cultura sexual seria frequentemente composta e recomposta por vários sistemas de referências, o que levaria à diversidade de maneiras de concepção de gênero e das identidades nele baseadas. Isso era o que eu pensava àquela altura, nos termos que se usava naquele momento.

Na monografia de conclusão de graduação, meu interesse voltou-se para as práticas corporais e sexuais de um certo número de homens (e algumas poucas mulheres) que mantinham relações sexuais exclusivamente ou preferencialmente com homens e que frequentavam uma parte da praia de Copacabana por eles denominada de *Bolsa* e transformada assim em uma espécie de *território gay* – infelizmente, eu ainda desconhecia o trabalho de Néstor Perlongher. A praia parecia tornar-se quase uma espécie de região moral, no sentido atribuído por sociólogos da Escola de Chicago, já que os grupos mais formalizados ou institucionalizados de frequentadores elaboravam ali tradições, mitos de origem e ritos de passagem para solidificar a sua razão de *estar-lá* (percebe-se aqui uma nítida influência, àquela altura, de Michel Maffesoli). Então, os indivíduos construíam interativamente identidades múltiplas e redes sociais ao se encontrarem com os *outros* “diferentes” deles. A praia seria um daqueles lugares identitários que Marc Augé (1994) opõe aos não-lugares que se desenvolveriam e estariam se expandindo na contemporaneidade. A praia tornava-se um lugar de diferenciações socioculturais diversas, de identidades-alteridades relativas, apesar da heterogeneidade das aparências corporais. Copacabana, assim como Ipanema, Barra, Flamengo e todas as outras praias do litoral carioca, estavam divididas informalmente em uma série de “postos” e “points”, cada um com a sua representação sociológica singular e com a sua importância na divulgação de elementos referenciais para a formulação das aparências identitárias ou... *imagens identitárias*.

Também constatei que os frequentadores da *Bolsa* apresentavam características comuns muito diferentes das de outros espaços de sociabilidade reconhecidos como *gays*, como na praia adjacente de Ipanema, no território denominado *Farme* (por se encontrar em frente à rua Farme de Amoedo). Concebi que a praia, para essas pessoas, representava mais do que um simples lugar de encontro e lazer, era também – e sobretudo – um lugar de formulação e negociação identitárias: em Copacabana, essa formulação baseava-se na *heterogeneidade* do “mundo gay” – travestis, *mariconas*, prostitutos/michês, pessoas em fase de transsexualização, homossexuais viris, mulheres minoritárias etc. eram todos/as/es “aceitos/as/es” e estavam mesclados/as/es neste espaço comum –, ao passo que em Ipanema a formulação se dava em torno da aparente homogeneidade viril do “mundo gay” – somente eram “aceitos” neste espaço as pessoas híper-viris e masculinas. Essa diferença pareceu-me, num primeiro momento, estar vinculada às diferenças de origem social e de classe dos frequentadores de cada uma dessas duas praias; mas, essa explicação se mostrando insuficiente, preferi recorrer à história da ocupação de cada um desses territórios e às trajetórias biográficas dos frequentadores, o que me permitiu afirmar que as mudanças sociais dos últimos trinta anos (desde a década de 60) e as consequências sociais da AIDS teriam, de fato, determinado essas duas concepções diferentes de imagens identitárias homossexuais territorializadas em pontos distintos das praias cariocas.

A partir daí, observei as reações dos frequentadores da *Bolsa* ao risco representado pela AIDS. Percebi que a *Bolsa* parecia ajudar a estruturar essas reações: se sentindo pouco tocados pelas campanhas demasiado globais e distantes de luta contra a epidemia lançadas pelos governos local e nacional, era frequentando a *Bolsa* que as pessoas entrevistadas tomavam consciência dos riscos e das mudanças de comportamento e de práticas necessárias para o combate a esses riscos. O estudo levou-me, por um lado, a observar que as reações à AIDS não eram somente determinadas pelas “categorias sociais” ou “sócio-profissionais” às quais pertenciam os interlocutores, mas também pelo grau de coesão dos frequentadores, pelo simples fato de frequentar um lugar identitário em comum e compartilhar as ideias ambientes; por isso mesmo, tinha-se que as reações eram bastante homogêneas, apesar da diversidade de imagens identitárias presente neste território. Por outro lado, este trabalho levou-me a cunhar a noção de

imagem identitária, baseada nas aparências corporais socialmente construídas.

Na dissertação de Mestrado (D.E.A., *Diplome d'Études Approfondies*) em Ciências Sociais (Sociologia-História-Antropologia)⁷, apresentada e defendida em 1996 na EHESS-Marseille, busquei caracterizar duas imagens identitárias homossexuais cariocas e a maneira como eram construídas, estruturadas e formuladas socialmente a partir da extremização do binarismo de gênero: as *travestis*, extremo da feminilidade, e os *gays* híper-viris (chamados então de *barbies*), extremo da masculinidade. Partindo-se da ideia de que os momentos e situações rituais eram dispositivos com a finalidade simbólica de criar e reforçar as identidades relativas através de alteridades mediadoras, colocando em relação o *mesmo* e o *outro* e colocando em relação *uns* e a *coletividade* num só conjunto, considere essas situações rituais como ocasiões privilegiadas para a observação de identidades baseadas no binarismo de gênero e numa espécie de *continuum* estando a serem reformulados. O carnaval do Rio de Janeiro, enquanto conjunto de situações ritualizadas inseridas no contexto espacial urbano singular do Rio de Janeiro e no contexto temporal do “ciclo festivo do verão”, mostrou-se ser o quadro ideal para a observação dessas formulações identitárias. Limitei-me à observação da participação de certos sujeitos às festividades carnavalescas (baile *Scala Gala Gay* da casa de espetáculos Scala e baile *gay* da Gafieira Elite Clube; bandas Carmen Miranda e de Ipanema; ensaios e desfiles de escolas de samba) e das possibilidades que essas festividades ou situações sociais (MITCHELL, 1987) poderiam oferecer para a construção de suas imagens identitárias.

O carnaval é frequentemente visto como um rito de inversão que opera principalmente a inversão do sistema sexo/gênero (RUBIN, 1975) e da hierarquia social (ORTIZ, 1976; Da MATTA, 1978; PEREIRA DE QUEIROZ, 1992) – ou melhor, mais do que a inversão, percebi que o carnaval operava a conversão, a perversão, a transversão, a reversão e todas as possibilidades de versões. No Rio de Janeiro, onde o carnaval deve ser estudado como uma espécie de reinvenção de tradição, o carnaval parecia funcionar, para os/as interlocutores/as, principalmente como um conjunto de situações permissivas a partir das quais esses sujeitos acabavam por integrar-se ao todo social e à coletividade, podendo reivindicar, a partir de então, sua cidadania plena, ainda que isso durasse para alguns o tempo efêmero de um carnaval.

A temática tratada no mestrado foi aprofundada na tese de doutorado em antropologia social, defendida em 2000, também pela EHESS-Marseille⁸, numa tentativa de dar conta das transformações, mudanças e metamorfoses observadas nas construções de gênero e na cultura sexual brasileira em geral e nas experiências (homo)sexuais cariocas em particular, notadamente desde o aparecimento da AIDS. Inicialmente, a tese deveria tomar a forma de uma etnografia das festividades carnavalescas do Rio de Janeiro, do aspecto altamente sexualizado dessas festividades em geral e da apropriação da maior parte dessas festividades por sujeitos que se auto-reconheciam como homossexuais em particular. Essa descrição deveria levar à compreensão da maneira como os ritos carnavalescos cariocas serviam realmente de *locus* social para a reformulação de identidades calcadas na sexualidade. Assim, durante o carnaval, podia-se perceber uma maior participação de sujeitos homossexuais nas festividades, inclusive através da divulgação do carnaval feita pela imprensa, o que acabava deixando uma sensação de “abertura” e de aceitação das diferenças muito maior do que no resto do ano; ou seja, havia uma sensação de permissividade em relação às experiências homossexuais.

A ênfase dada à dimensão histórica das formulações identitárias homossexuais através do carnaval fez-me perceber a existência de dois períodos bastante distintos, não só em relação à elaboração das imagens identitárias, mas também em relação à própria recriação recente de uma espécie de cultura sexual brasileira: parecia haver, na história recente da cultura sexual brasileira,

7 O diploma foi revalidado no Brasil em abril de 2001 pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) do IFCS/UFRJ como equivalente ao de “Mestre em Sociologia”.

8 O diploma foi revalidado no Brasil em julho de 2001 pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/UFRJ como equivalente ao de “Doutor em Antropologia Social”.

uma fase anterior à epidemia de AIDS e uma fase ainda em constituição, posterior às primeiras consequências sociais e culturais da epidemia. Assim, a AIDS aparecia em minhas pesquisas não como uma doença (ou um fato biológico), mas principalmente como um contexto social, motor de importantes transformações nas concepções das imagens e aparências ligadas às formulações de gênero e às experiências da sexualidade.

A partir da escolha de uma série de situações sociais do carnaval carioca, observei a maneira como as mais diversas pessoas participantes viviam esses momentos rituais, construindo localmente (e, às vezes, provisoriamente) suas imagens identitárias sexualizadas. Entrevistando um grande número de carnavalescos/as e empregados/as diversos/as do universo das escolas de samba, organizadores/as de bailes e eventos carnavalescos semiprivados, idealizadores/as de bandas e blocos, assim como frequentadores/as dessas situações sociais, pude chegar a uma caracterização geral do carnaval (*gay* e não *gay*) carioca. Parecia que as consequências sociais e culturais da AIDS (dentre as quais encontrava-se a exacerbação do culto ao corpo e à saúde física) induziu a geração de imagens identitárias cada vez mais efêmeras e sempre em reformulação, o que acabou levando a um novo tipo de carnaval com festividades frequentadas por pessoas que já não valorizavam as antigas formas identitárias de gênero limitadas pela oposição entre masculino e feminino, mas criavam um leque flexível de possibilidades relativas ou relacionais de auto-definição, em torno, por exemplo, do termo “G.L.S.” (gays, lésbicas e simpatizantes) ou do termo “geração saúde”. A “cultura G.L.S.” (da qual faziam parte imagens identitárias como os *gays* híper-viris da Zona Sul do Rio de Janeiro, mas também as *drag queens*) se compunha de elementos provenientes de diversos sistemas de referências, em contra-referência às identidades fixas do sistema hierárquico de gênero (FRY, 1982; FRY; MacRAE, 1983) e propondo uma “fragmentação” identitária baseada na supervalorização das aparências e das imagens de si.

Assim, algumas bandas eram frequentadas essencialmente por pessoas que veiculavam imagens ligadas à “cultura G.L.S.”, como a Banda Carmen Miranda ou a Banda Simpatia É Quase Amor; alguns bailes eram frequentados por um público quase exclusivamente composto de membros da “cultura G.L.S.”, como os bailes *rave parties* (por exemplo, X-Demente e B.I.T.C.H.), onde já não se escutava samba, mas músicas eletrônicas (*e-music*) como em qualquer discoteca ou *club* europeu ou norte-americano; alguns ensaios de escola de samba à moda antiga eram frequentados por travestis, homens que se consideravam efeminados e homossexuais masculinos que não se identificavam com o modelo de aparência proposto pela “cultura G.L.S.”, enquanto outras escolas de samba do “novo tipo” eram frequentadas quase que exclusivamente por pessoas que seguiam o modelo “G.L.S.” Percebia-se, sobretudo, que estes dois tipos de carnaval se opunham não somente como dois tipos distintos de concepção das festividades carnavalescas, mas como duas gerações ou dois contextos sociais diversos: a “era Milton Cunha” se opunha à “era Joãozinho Trinta”, como o sistema hierárquico de gênero (FRY, 1982; FRY; MacRAE, 1983; MENDES-LEITE, 1993; PARKER, 1991), os homossexuais efeminados e os *entendidos* se opunham às *drag queens* e aos adeptos da “cultura G.L.S.” Enfim, as festividades carnavalescas acabavam servindo de espaço de expressão de todas as imagens identitárias homossexuais, consolidando, pouco a pouco, uma maior aceitação das experiências da diversidade sexual e de gênero na sociedade carioca como um todo, apesar da estigmatização imposta pelos primeiros anos da epidemia de AIDS.

Durante o último ano de doutoramento, já sem a bolsa, voltei ao Brasil para redigir a tese e tive a minha primeira experiência profissional na docência em uma pequena instituição de ensino superior do interior do estado do Rio de Janeiro (Fundação São José – Faculdade de Filosofia de Itaperuna), como professor de sociologia para o primeiro período do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Essa primeira experiência foi de grande importância, principalmente em se tratando de um curso de ciências sociais no interior do Brasil, cujos discentes eram, em sua grande maioria, professores/as negros/as do ensino fundamental em busca de aperfeiçoamento.

A tese foi realizada, a partir do segundo ano, no âmbito de um acordo de cotutela entre a EHESS e a UFRJ. Sendo assim, a defesa, em dezembro de 2000, ocorrida em Paris, contou com a presença, além do orientador francês, Michel Agier, e de um membro da instituição francesa, o então presidente da EHESS, Marc Augé, de dois membros representando a instituição brasileira, quais sejam, a co-orientadora, Yvonne Maggie, e Peter Fry, ambos do IFCS/UFRJ. A tese obteve menção “*Très honorable, avec félicitations du jury*” e foi parcialmente traduzida e publicada como livro no Rio de Janeiro, em 2009, pela Editora Garamond, sob o título *O Rei Momo e o Arco-Íris: Carnaval e Homossexualidade no Rio de Janeiro* (GONTIJO, 2009). Arranjos de capítulos da tese foram publicados, um como capítulo de livro (GONTIJO, 2005c) e outros dois, como artigos (GONTIJO, 2004b, 2008a).

Aconselhado pelos Profs. Peter Fry e Yvonne Maggie, encaminhei ao Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) um pedido de Bolsa de Recém-Doutor, Programa Especial de Estímulo à Fixação de Doutores (PROFIX) para desenvolver um projeto de pesquisa no IFCS/UFRJ. Enquanto o pedido tramitava pela instituição de apoio à pesquisa, trabalhei, também como docente, nas Faculdades de Guarapari, no Espírito Santo, ministrando aulas de sociologia para o curso de Ciências Contábeis e de antropologia cultural para o curso de Turismo. Fiz concurso para Professor Substituto de Sociologia na Universidade Federal do Espírito Santo, sendo aprovado em primeiro lugar, mas com a implementação da bolsa solicitada ao CNPq, optei pelo IFCS/UFRJ.

Vale lembrar, antes de prosseguir, que durante todo o período da Graduação e da Pós-Graduação, tomei gosto maior ainda pelas viagens. Reproduzo aqui um trecho publicado em um artigo de minha autoria (GONTIJO, 2017b, p.271):

Qual não foi minha surpresa, no final da década de 1980, ao me deparar, na primeira leitura que eu fazia do então já clássico *Tristes Tropiques*, de Claude Lévi-Strauss, com a seguinte passagem que abre o livro: “Odeio as viagens e os exploradores. E eis que me preparo para contar minhas expedições.” (Lévi-Strauss, 1955, p. 9)⁹. Que Lévi-Strauss odiasse os “explorateurs”, ok. Mas... as *voyages*?! E eu ali, naquele momento, iniciando minhas leituras em antropologia para saber se era aquele realmente o campo disciplinar mais adequado para minha formação profissional... Eu desejava trabalhar em alguma área que me permitisse percorrer o mundo (logo, ser comissário de bordo?) refletindo sobre as relações entre os povos (logo, ser diplomata?). Eis que alguém me disse que o antropólogo era aquele intelectual que refletia sobre a diversidade cultural a partir de suas experiências de contato com diferentes povos – mas, não só isso. Ou seja, a antropologia era o caminho para a realização do meu sonho profissional: estudar viajando ou viajar estudando. Que bom que logo percebi que Lévi-Strauss estava sendo irônico ao dizer que odiava as viagens, num livro todo dedicado a suas viagens! Era isso mesmo que eu queria – viajar e estudar –, embora Lévi-Strauss alertasse para os “ossos do ofício”. Acabei viajando *para* estudar. Realizando minha formação superior na França, eu me especializei no estudo da diversidade sexual e de gênero num contexto brasileiro (mais especificamente, carioca). De volta ao Brasil, continuei me interessando pela diversidade sexual e de gênero, mas agora na região Nordeste, num primeiro momento e, em seguida, na região Norte, regiões onde residi e resido: viajei *para* trabalhar. Enquanto isso, fui me tornando um “viajante profissional”, um turista *para além* de antropólogo: trabalhei para viajar.

Contrariando o “*je hais les voyages*” e desejando contatos com modos de vida diferentes dos meus, “exóticos”, aproveitei de certas facilidades da vida na Europa e, visitei quase todos os países do continente, o norte da África, o Oriente Médio e, mais longe, o Caribe, os Estados Unidos, uma pequena parte do sul da África e da Ásia e também quase todos os estados do Brasil.

9 Tradução do francês: “Je hais les voyages et les explorateurs. Et voici que je m'apprête à raconter mes expéditions.”

O gosto pelas viagens acabou motivando ainda a participação em alguns congressos e encontros científicos ao longo do tempo passado na França, como o V Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais de 1998, em Maputo, Moçambique, o IX Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia de 1999, em Porto Alegre, o VII Congresso Internacional de Estudantes de Antropologia de 1999, em Miranda do Douro, Portugal, mas também o VII Festival *Question de Genres* de 1997, em Lille, França, o I Seminário *Homosexualités* de 1997 no Centro Georges Pompidou, em Paris, França, o Seminário anual de Antropologia da Saúde de 1995, em Marselha, França, o Seminário Sexualidades Brasileiras e AIDS de 1994, no Rio de Janeiro... Em quase todos esses eventos, apresentei textos.

No projeto para a obtenção da Bolsa de PROFIX, propus uma pesquisa etnográfica sobre o que designei como uma “estética homossexual” que poderia estar na base do carnaval carioca. Os trabalhos científicos e ensaios sobre o carnaval carioca abundavam, mas nenhum (ou poucos) citavam a importância dos sujeitos que se auto-reconheciam como homossexuais na caracterização das festividades (ENEIDA, 1958; JÓRIO; ARAÚJO, 1969; GOLDWASSER, 1975; ORTIZ, 1976; LEOPOLDI, 1978; Da MATTA, 1978; PEREIRA DE QUEIROZ, 1992; CAVALCANTI, 1994; VALENÇA, 1996), gerando um fenômeno de “não-dito” talvez consequente de um certo mal-estar acadêmico.

A “era dos carnavalescos”, cujo maior expoente era Joãozinho Trinta, representava a introdução da estética (ou *habitus*?) das classes médias nos desfiles e em particular, a de homossexuais brancos das áreas mais abastadas da cidade, não somente nos desfiles, mas principalmente nos bastidores das escolas de samba, criando e divulgando uma espécie de “estética homossexual” no carnaval. Essa estética extrapolaria os limites das escolas de samba e os mesmos carnavalescos, figurinistas e artistas plásticos estariam se ocupando da decoração de bailes e locais de eventos carnavalescos, divulgando ainda mais suas expressões artísticas, ou seja, suas estéticas.

Os carnavalescos talvez fossem personagens centrais na produção e na divulgação dessas estéticas, mas os principais personagens seriam aqueles que produziam materialmente as idealizações dos carnavalescos, como os figurinistas, estilistas, costureiros, desenhistas, decoradores, adrecistas, escultores, ferreiros, vidraceiros, trabalhadores dos barracões das escolas de samba em geral por um lado e, por outro, os diretores de alas que mandavam fazer e comercializavam as fantasias e os presidentes de escolas que coordenavam a totalidade do trabalho e propiciavam emprego para cada um desses personagens. O público que assistia aos desfiles (realmente ou virtualmente) e os desfilantes consumiam essa produção artística, aprovando-a (ou reprovando-a) e ajudando a divulgá-la, acrescentando ativamente elementos. Enfim, a difusão e a assimilação das obras oriundas dessas estéticas pareciam ir muito além do curto momento do carnaval e poderiam estar ajudando na integração e na aceitação paulatina de uma grande parte das imagens identitárias homossexuais, também durante o ano todo em momentos não rituais.

Tratava-se de estudar as formas materiais – ou cultura material – que tomavam, então, as diversas “estéticas homossexuais” no carnaval carioca, como se constituíam e se divulgavam. Ou seja, abordar a produção artística, como se inseria no mercado artístico brasileiro e carioca, mas também no mercado particular do carnaval, formando seu próprio campo, com seus agentes e com seus capitais (cultural, social, econômico e simbólico) específicos (BOURDIEU, 1979).

Além da pesquisa que foi realizada com o apoio da bolsa, o Departamento de Antropologia Cultural da UFRJ propôs que eu ministrasse duas disciplinas do curso de graduação em ciências sociais. A integração ao Departamento foi bastante rápida, talvez devido à afinidade entre as temáticas abordadas em minhas pesquisas e aquelas tratadas por alguns/mas professores/as-pesquisadores/as do Departamento, sendo logo convidado pela Prof^a. Mirian Goldenberg para participar de cursos de extensão no Fórum de Ciência e Cultura (*Corpos, sexualidades e conjugali-*

dades na cultura brasileira em outubro/novembro de 2001 e *A cultura do corpo: gênero e desvio na sociedade brasileira* em março/abril de 2002) e para publicar um capítulo em um livro organizado por ela (*Nu & Vestido*), a minha primeira publicação em português (GONTIJO, 2002), além de ser convidado também pelas Profas. Yvonne Maggie e Mônica Grin (esta última do Departamento de História), para participar da sessão temática sobre *Diferenças e Desigualdades Sociais* na reunião anual da ANPOCS de 2001 e, pelos Profs. Olívia Cunha e Flávio Gomes (do Departamento de História), para participar do seminário *História e Antropologia* realizado no IFCS/UFRJ em junho de 2002.

A bolsa previa a integração do jovem pesquisador durante os doze meses de vigência, mas a principal proposta desse tipo de bolsa era a da absorção total do pesquisador pelo Departamento, quando da abertura de concurso público para o provimento de vaga para Professor Adjunto. As negociações para o fim da longa greve do ensino superior público de 2001 levaram o Governo Federal a propor a realização de concursos públicos nos primeiros meses de 2002. Foi assim que, tomando conhecimento dos editais dos concursos, fiz as provas e fui aprovado em primeiro lugar como Professor Adjunto de Antropologia na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Uma nova etapa começava em minha vida, agora em Teresina, a *calorosa y... caliente* capital piauiense.

Experiências Performativas (2002-2013)

Além do concurso para a vaga de Professor Adjunto de Antropologia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), eu me inscrevi em mais outros quase vinte concursos em Universidades Federais nas áreas de antropologia, sociologia e metodologia das ciências sociais. As primeiras provas aconteceram na UFPI. Ao ser aprovado ali, desisti de todos os outros concursos e me dediquei à preparação da mudança para Teresina. O concurso aconteceu em março de 2002 e em maio do mesmo ano iniciei minhas atividades lotado no Departamento de Ciências Sociais (DCS).

A área de Antropologia do DCS/UFPI encontrava-se em um estado de letargia quando da minha contratação: escassez de professores, praticamente nenhuma pesquisa, baixo nível de interesse por parte dos/as estudantes, nenhum projeto de extensão, infraestrutura precária sem previsão de melhorias... O Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) também se encontrava em crise. A crise era o resultado da ausência de políticas voltadas para o ensino superior federal durante os dois mandatos do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Com a contratação de novos/as professores/as doutores/as, após a longuíssima greve de 2001, e a volta de muitos/as professores/as do quadro docente da UFPI que se encontravam afastados/as para o doutoramento, uma nova dinâmica foi-se instaurando rapidamente no CCHL, tendo consequências bastante benéficas para a necessária reestruturação do curso de ciências sociais e a criação de uma política de pós-graduação, praticamente inexistente até aquela altura na UFPI.

Mas, a verdadeira mudança ocorreria ao longo do primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em particular nas Universidades Federais situadas nas regiões Nordeste e Norte, ainda antes do Programa de Reestruturação das instituições federais de ensino superior (REUNI). Com as verbas federais e estaduais (o Piauí elegeu e reelegeu um governador do Partido dos Trabalhadores), apareciam projetos novos, pesquisas criativas, propostas engajadas com a mudança social, um ambiente de ebulição de ideias... A UFPI se beneficiou dessa situação e ao longo da década de 2000 e início da seguinte, um gigantesco salto de qualidade foi dado, o que refletiu obviamente na minha atuação, já que era o momento em que eu, pela primeira vez, estava *performando*, de fato, como docente, pesquisador, gestor e extensionista no âmbito de uma Universidade Federal.

Vale lembrar um fato que, para muitos, teve um valor simbólico enorme, mas para quem vivia no Piauí, teve um valor efetivo ainda maior: pelo fato de o Piauí ser, no início da década de 2000, o estado mais empobrecido do Brasil, o Presidente Lula escolheu iniciar o seu primeiro mandato em Teresina, levando todo o seu ministério para a capital piauiense para, durante alguns dias, (de)mo(n)strar que seu compromisso de campanha com as camadas menos favorecidas da população brasileira estava se cumprindo. Eu acompanhei, durante esses dias, toda a comitiva em suas atividades pela cidade, um momento de grande emoção, em razão da situação de abandono na qual se encontrava o estado e a maneira como a esperança e a vontade de transformação pareciam estar se instalando a partir dali.

Foi aprovado, ainda em 2002, o início do funcionamento do curso de mestrado em Políticas Públicas na UFPI. Em seguida, foram aprovados também os cursos de mestrado em Letras e em História do Brasil. Fui imediatamente integrado ao corpo docente e ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e participei da montagem do projeto do Programa de Pós-Graduação em Letras. Algum tempo depois, fui integrado, como colaborador, ao Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, embora a minha participação nas atividades desse curso tenha sido menor do que nos outros. Enfim, ministrei disciplinas no curso de mestrado em Ciências da Saúde em duas ocasiões, sem no entanto manter vínculo com o curso. No final da década de 2000, foi aprovado o curso de mestrado em Antropologia e Arqueologia, do qual fui coordenador por duas gestões. Nesse momento, deixei os Programas de Letras e de História do Brasil para dedicar-me com mais vigor ao novo Programa e continuei no Programa de Políticas Públicas, agora com um curso de Doutorado. Paralelamente, colaborei junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão por um certo intervalo de tempo, atuando em conjunto com a Prof^a Sandra Nascimento.

No Programa de Políticas Públicas, ministrei sistematicamente, durante todos os anos até 2011, a disciplina *Cultura e Identidade*, obrigatória para a linha de pesquisa de mesmo nome, fazendo a relação entre antropologia, ética em pesquisa e políticas públicas. Nesse Programa, orientei e coorientei sete dissertações e iniciei a orientação de uma tese, assim que se iniciou o curso de Doutorado, já na década de 2010, mas não terminei a orientação em razão de minha mudança para o Pará. Geysa E. Sá, economista e professora, a minha primeira orientanda a defender uma dissertação, desenvolveu um trabalho pioneiro sobre a relação entre o mercado e as culturas homossexuais em Teresina (SÁ & GONTIJO, 2006), enquanto Arnaldo E. da Silva, o meu primeiro co-orientando, realizou um belo trabalho etnográfico sobre os mecanismos de constituição das práticas violentas em bairros periféricos da capital piauiense (SILVA & GONTIJO, 2006).

No Programa de Letras, co-ministrei a disciplina *Gênero, Sexualidades e Culturas Identitárias Sexuais* e ministrei a disciplina *Tópicos em História e Sociedade: A Formação da Identidade Nacional Brasileira e a Questão Racial*, ambas optativas da linha de pesquisa de Linguística, da qual fiz parte, e orientei um único trabalho de dissertação, de autoria de Edilce Madeiro de Lima, sobre a construção das representações da sexualidade e da raça em *O Bom-Crioulo*, de Adolfo Caminha. Liderei um grupo de pesquisas, intitulado *Identidades Culturais e Sexualidades*, juntamente com o Prof. Sebastião Lopes, da área de Letras. No Programa de História, orientei uma dissertação sobre o apagamento social das mulheres artistas plásticas piauienses e uma outra sobre o carnaval de São Luís do Maranhão. Esses três Programas de Pós-Graduação tinham a particularidade de unir discentes e docentes oriundos/as de horizontes diversos, o que criava, de fato, a própria necessidade de realização de trabalhos interdisciplinares, rompendo com as barreiras institucionais que tanto bloqueavam nossa criatividade de pesquisadores/as (a tal “imaginação sociológica” de Wright Mills).

Além desses Programas de Pós-Graduação, participei de algumas especializações ou pós-graduações *latu sensu*, cabendo destaque para cinco delas: uma em Políticas Públicas, uma em Afrodescendência e Educação, uma em História do Brasil, uma em Cultura Visual e Metodologia do Ensino (Arte e Patrimônio) e enfim, a última, em Segurança Pública (Políticas Públicas e Gestão de Segurança Pública). Na primeira, não ministrei disciplinas, apenas orientei um trabalho monográfico. Na segunda, ministrei a disciplina de *Afrodescendência e Educação* e orientei um trabalho monográfico. Na especialização em História do Brasil, ministrei duas disciplinas e orientei alguns trabalhos monográficos. Na especialização em Cultura Visual, ministrei disciplina e orientei trabalho monográfico. A especialização em Segurança Pública foi criada a partir de uma demanda do Ministério da Justiça com o objetivo de fornecer formação continuada a policiais e gestores de órgãos de segurança pública em geral. Ministrei, para as três primeiras turmas do curso (de 2005 a 2008), a primeira disciplina de cada turma, voltada para a sensibilização dos/as estudantes em relação à diversidade social e cultural (*Identidade e Diferença e Cultura, Sociedade, Poder e Diversidade* se intitulavam as disciplinas).

Em 2003, fui convidado para ministrar uma disciplina no curso de extensão do Programa Terceira Idade em Ação (PTIA), intitulada *Retratos Reais: A Realidade Brasileira através do Cinema*. Foi uma experiência ímpar, a primeira na extensão universitária. Depois, participei de duas edições de um curso de extensão em Antropologia da Imagem, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia, que seria criado no final da década, e ainda de diversos outros cursos de extensão, a convite de colegas da UFPI, como o Projeto Cajuína Sociológica. Confesso que tive poucas iniciativas, de minha autoria, relacionadas à extensão, pelo fato talvez de acreditar que as atividades de pesquisa e de ensino, assim como a organização de eventos diversos, devem ou podem envolver pessoas não matriculadas na instituição, sendo abertas para a participação de todos/as.

Ao longo dos onze anos passados na UFPI (2002-2013), integrei um grande número de comissões (colegiados de cursos, organização de eventos, criação de núcleos de pesquisa, montagem de cursos de graduação, elaboração de projetos de cursos de pós-graduação, etc.) e bancas de concursos para docente (na UFPI, na UESPI, na UFMA e em outras instituições de ensino e pesquisa) e de processos seletivos de pós-graduação. Cabe destacar algumas comissões. Em 2005, participei da comissão de elaboração do curso de mestrado em Ciências Sociais, mas infelizmente não conseguimos enviar a proposta de curso novo para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Participei da comissão de elaboração do curso de graduação em Arqueologia, aprovado em 2008 com recursos do REUNI. Com os recursos, foi construído um prédio para abrigar o curso, diversos laboratórios e um museu. Fui o primeiro vice-coordenador do curso durante as duas primeiras gestões. Mais adiante detalharei a minha experiência com a arqueologia.

Enfim, em 2007, fiz parte de uma comissão para a elaboração de uma proposta de curso de mestrado em Antropologia, um curso que funcionaria na modalidade de associação de instituições de ensino superior, prevista pela CAPES, com o curso existente na Universidade Estadual de Campinas. Em razão das dificuldades para a obtenção da documentação necessária a tempo, a proposta acabou sendo enviada para a CAPES em associação com o Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do IFCS/UFRJ. O curso não foi aprovado, mas o desafio estava colocado. No ano seguinte, após uma espécie de força-tarefa para a elaboração de uma proposta viável que representasse de forma mais adequada o Piauí, foi aprovado o funcionamento do curso de mestrado em Antropologia e Arqueologia da UFPI, sob a minha coordenação. Voltaremos às importantes atividades desempenhadas junto a esse Programa mais adiante. Além de comissões, participei, ao longo dos anos passados no Piauí, de um número bastante elevado de bancas examinadoras de qualificação de mestrado e de doutorado e de defesas de dissertação de mestrado e, em menor quantidade, de teses de doutorado – no total, entre 2002 e 2013, foram 48 bancas de defesa e 26 bancas de exames de qualificação em diversas

instituições, tais como UFPI, Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/IFCS e PPGAS/Museu Nacional), Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Ceará, dentre outras.

Na graduação, ao longo das décadas de 2000 e início da seguinte, ministrei disciplinas para os mais diversos cursos. Para o curso de Ciências Sociais, ministrei todas as disciplinas obrigatórias de Antropologia (*Teorias Antropológicas I, II e III* e *Tópicos Especiais* de diversas temáticas, por exemplo), além das disciplinas introdutórias de antropologia ou sociologia para outros cursos, tais como Geografia, Comunicação, Odontologia, Enfermagem, Medicina, Farmácia, Nutrição, Arquitetura, etc, além do curso de Arqueologia.

Quanto às atividades de pesquisa, sempre acreditei que a docência e a pesquisa deveriam estar intimamente ligadas, sendo que uma não poderia existir sem a outra. Assim, desde que cheguei na UFPI, convidei, no primeiro mês de atuação, em maio de 2002, duas estudantes do curso de Serviço Social para me ajudar no desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre as consequências da AIDS (ou “cultura da AIDS”, como chamamos àquela altura) em Teresina no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC – CNPq/UFPI). Conversando com alguns professores do Departamento, percebi, por um lado, que em Teresina ainda não havia pesquisas sobre as consequências sociais e culturais da epidemia de HIV/AIDS. Por outro lado, os indicadores estatísticos produzidos pela Coordenação Estadual de DST/AIDS e pelo Ministério da Saúde apontavam para um duplo processo de feminilização e juvenilização da epidemia no Piauí. Diante desses fatos, realizei essa pesquisa com o intuito de mapear a experiência da AIDS em Teresina, remontar a história da gestão pública da epidemia no estado e tentar compreender as particularidades da tal “cultura da AIDS” no município. Uma dissertação de mestrado orientada por mim no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas ampliaria ainda mais essa pesquisa dois anos depois.

Em maio de 2003, foi iniciado um novo projeto de pesquisa no âmbito do PIBIC (CNPq/UFPI). As mesmas duas estudantes do curso de Serviço Social me ajudaram, desta vez, na realização de uma pesquisa sobre as “culturas homossexuais” teresinenses. Em maio de 2002, eu havia ajudado a fundar a primeira organização não-governamental teresinense de cidadania homossexual, o Grupo Matizes, juntamente com pessoas oriundas dos mais diversos horizontes (professores/as universitários/as, militares, estudantes, prostitutos/as, políticos/as, etc). Ajudei a elaborar o estatuto da ONG. O Grupo conseguiu organizar, em junho de 2002, com apoio da Coordenação Estadual de DST/AIDS, a I Parada do Orgulho Gay de Teresina, levando às ruas da cidade mais de 2.000 pessoas, o que causou certo impacto e repercussão na mídia local. Hoje em dia, as Paradas da Diversidade, como são chamadas agora, atraem uma multidão somada em uma centena de milhares de pessoas.

Com a vitória do Partido dos Trabalhadores nas eleições para o Governo Estadual em 2002, foi atendida uma das principais reivindicações do Grupo Matizes: a criação da Coordenadoria Estadual de Livre Orientação Sexual (CELOS). Juntamente com a Coordenação do Grupo Matizes, ajudei na preparação do estatuto da nova coordenadoria, que começou a funcionar no início de 2003, sob a liderança de uma importante sindicalista da área da saúde na cidade, Maria Ayres – a CELOS seria transformada, quatro anos depois, em Centro de Referência Homossexual “Raymundo Pereira”, em homenagem ao cantor piauiense que fundou uma das mais antigas associações de cidadania homossexual do Brasil, o Grupo Atobá do Rio de Janeiro. Porém, assim como o Grupo Matizes, a Coordenadoria não dispunha de dados fiáveis e informações suficientes para elaborar seus projetos e programas sociais que objetivavam o combate ao preconceito e à discriminação contra pessoas homossexuais e a conscientização da população estadual sobre a necessidade do respeito à diversidade sexual e de gênero.

Visando à produção de informações que pudessem servir ao Grupo Matizes e à CELOS, iniciei uma pesquisa sobre as culturas identitárias homossexuais teresinenses e a discriminação por orientação sexual em maio de 2003 (projeto intitulado *Identidades Culturais e Culturas Identitárias Homossexuais Teresinenses*). Em maio de 2004, ainda no âmbito do programa de iniciação científica (CNPq/UFPI), iniciei uma nova pesquisa, desta vez sobre as experiências de mulheres teresinenses que se auto-reconheciam como lésbicas, com um estudante do curso de Ciências Sociais e uma de minhas orientandas do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (projeto intitulado *Culturas Identitárias Homossexuais Teresinenses: Trajetórias e Memórias de Mulheres que Amam Mulheres*). Minhas pesquisas despertaram o interesse dos pesquisadores do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), do Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado por Sérgio Carrara e Maria Luiza Heilborn, que passaram a me convidar para inúmeros eventos e publicações a partir de 2003, dando maior projeção ao que se produzia no Piauí e às realidades regionais (GONTIJO, 2004c). Essa parceria com o CLAM/UERJ permitiu a minha inserção numa importante rede de pesquisas (com a participação em eventos, colaboração em pesquisas nacionais, alimentação de bases de dados, etc.), com destaque para as atividades que eu viria a desenvolver, a partir daí, com Anna Paula Uziel (UERJ) e, principalmente, Laura Moutinho (então UERJ, atualmente USP), dentre outras/os pesquisadoras/es. Voltaremos a essas atividades mais adiante.

As pesquisas com temáticas sobre a diversidade sexual e de gênero continuaram ao longo dos anos seguintes, sempre envolvendo discentes da graduação com a concessão de Bolsas de Iniciação Científica e discentes da Pós-Graduação, voltadas, entre 2005 e 2012, para a caracterização e a compreensão dos relacionamentos afetivos e dos arranjos conjugais e parentais de sujeitos que se auto-reconheciam como homossexuais em Teresina, num primeiro momento e em seguida, em São Luís, no Maranhão. A partir de 2007, essas pesquisas passaram a contar com uma Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq e geraram uma série e publicações (GONTIJO, 2005b; GONTIJO, 2007; GONTIJO, SOUSA; EVANGELISTA, 2008; GONTIJO, REIS, SOUSA; COSTA, 2017).

Abre-se aqui um parêntese importante: embora hoje em dia eu perceba algumas limitações de termos e expressões que eu empregava livremente ao longo da década de 2000, tais como “culturas homossexuais”, “culturas identitárias homossexuais”, “homossexualidades” e “identidades culturais”, esses eram os instrumentos analíticos de que eu dispunha, naquele momento, para definir os sujeitos e/ou objetos das pesquisas que eu estava realizando, sempre com o objetivo de *cartografar* (produzir informações históricas sobre os espaços-tempos das experiências sexuais), *sociografar* (elaborar dados sociológicos sobre os grupos, coletivos, populações, comunidades) e *etnografar* (descrever as situações sociais e suas práticas), ou seja, de *mapear* a configuração das experiências da diversidade sexual e de gênero naqueles contextos tão particulares que pareciam ser Teresina, no Piauí, e São Luís, no Maranhão, e por extensão, a partir da década de 2010, o interior desses dois estados. Feche-se o parêntese.

A partir dessas primeiras pesquisas desenvolvidas, foram organizados eventos e atividades de divulgação – como as Semanas anuais da Diversidade Sexual a partir de 2003, realizadas na UFPI em parceria com o Grupo Matizes e com a CELOS; e palestras e seminários em escolas públicas e órgãos do Governo, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e do Trabalho e Emprego, dentre outras – e encontros e reuniões com representantes dos mais diversos órgãos do Governo e parlamentares locais, com o objetivo de viabilizar a implementação de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da “cidadania homossexual” – uma lei estadual e uma lei municipal que penalizam a discriminação por orientação sexual foram aprovadas e sancionadas; uma lei municipal sobre direitos previdenciários para companheiros/as de sujeitos homossexuais foi sancionada; o programa

Brasil Sem Homofobia foi implantando no estado; foi criado o Disque Cidadania Homossexual; foi instalada uma delegacia especial para “as minorias”; cursos curtos de formação para policiais e agentes de segurança foram montados; o direito à visita íntima para casais de homossexuais foi regulamentado nos presídios estaduais; etc. Todas essas atividades eram monitoradas de perto ou propostas e organizadas por colegas docentes, juntamente com os/as demais membros das entidades e dos órgãos envolvidos.

Na segunda metade da década de 2000, uma outra frente de pesquisa foi por mim aberta, além da primeira sobre a diversidade sexual e de gênero. Em 2005, quando um discente egresso da graduação em Ciências Sociais da UFPI foi aprovado para desenvolver uma pesquisa junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), na Superintendência do Piauí, fui convidado para orientá-lo. Tratava-se do Programa de Especialização em Patrimônio (PEP), uma cooperação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com o IPHAN – especialização transformada alguns anos depois, já sem o apoio da UNESCO, em Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural. O trabalho fazia parte dos esforços do IPHAN, de um lado, para registrar a arte santeira piauiense – ou seja, os saberes e fazeres de escultores de peças sacras –, e de outro, para viabilizar o tombamento de seus locais de exposição, em particular uma igreja católica da capital (GONTIJO; SILVA, 2010). Paralelamente a esse novo interesse pelo patrimônio e suas políticas – principalmente nesse momento em que o IPHAN estava passando por uma grande transformação, com uma série de inventários de cultura imaterial sendo realizados por todo o Brasil –, passei a me dedicar também aos registros visuais (em particular, fotografias) no âmbito da pesquisa antropológica.

Em 2006, cadastrei dois grupos de pesquisa junto ao CNPq: *Sexualidades, Corpo e Gênero* (SEXGEN) e *Antropologia, Imagem e Patrimônio* (GAIP), ambos atualmente vinculados à Universidade Federal do Pará (UFPA). Nesses grupos, passei a congregar estudantes de graduação e pós-graduação e pesquisadores/as de diversas instituições. Os interesses pelas temáticas do patrimônio e da imagem se juntaram, a partir de 2006, com o meu envolvimento com a arqueologia.

Descobri o próprio estado do Piauí e, em particular, o sertão semiárido. Deparei-me com o belo trabalho que vinha sendo desenvolvido há algumas décadas na Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM) pela equipe das arqueólogas Niède Guidon, Anne-Marie Pessis (UFPE) e Conceição Lages (UFPI) na região dos Parques Nacionais da Serra da Capivara e da Serra das Confusões, dentre outros locais, como o Parque Nacional de Sete Cidades. O Festival Interartes, organizado pela FUMDHAM com o apoio do Governo do estado e da Fundação Itaú Cultural, realizado no Parque Nacional da Serra da Capivara em três edições (2003, 2004 e 2005), levou-me a elaborar um pequeno trabalho sobre a relação entre arte, arqueologia e a construção da cidadania naquelas regiões empobrecidas (GONTIJO, 2008b). As leituras na área de arqueologia se tornaram rapidamente um de meus *hobbys* prediletos, principalmente quando comecei a conhecer arqueólogos/as de outros estados que desenvolviam estudos no campo da arqueologia pública ou arqueologia contemporânea – destaque para a Prof^a Márcia Bezerra, com a qual fiz amizade em 2006 num pré-evento da Reunião Brasileira de Antropologia, realizado em Goiás. As Profas. Conceição Lage, do Núcleo de Antropologia Pré-Histórica, e Claudete Dias, do Programa de História, ambas da UFPI, convidaram-me para integrar o projeto de elaboração de um curso pioneiro de graduação em Arqueologia na UFPI, que começou a funcionar em 2008 sob a minha vice-coordenação.

Com isso, desenvolvi entre 2007 e 2010, paralelamente aos projetos sobre arranjos conjugais e parentais homossexuais em Teresina e São Luís, um projeto de pesquisa intitulado *Patrimônio, Arqueologia e Sexualidades: catalogação e interpretação das técnicas corporais sexuais na arte rupestre do Parque Nacional da Serra da Capivara*. O tema dos grafismos rupestres do Piauí exercia (e ainda exerce) sobre mim um fascínio extremo, com suas representações tão diversificadas, muitas delas podendo ser associadas a práticas sexuais, inclusive, possivelmente, entre pessoas

aparentemente de genitálias similares – muito mais tarde, já no Pará, eu teria acesso a leituras que enrobusteceriam as minhas possibilidades de interpretação sobre as práticas sexuais através de registros materiais pré-coloniais, gerando publicações (GONTIJO; SCHAAN, 2017; FERNANDES; GONTIJO, 2019). Embora essa pesquisa no Piauí tenha gerado baixa produção – algumas orientações e trabalhos apresentados em eventos –, em razão das dificuldades técnicas encontradas para levar adiante a pesquisa, esse foi o ponto de partida para a solidificação do meu envolvimento com a arqueologia, a ponto de juntar forças para propor a criação do curso de mestrado em Antropologia e Arqueologia, iniciado em 2009 sob a minha coordenação.

Para que se compreenda melhor a situação da antropologia no Piauí, no momento em que cheguei, e sua relação com a arqueologia, cabe reproduzir aqui um trecho de síntese de um artigo que publiquei em 2015, precisamente sobre a formação da antropologia e a história das pesquisas de interesse antropológico no estado (GONTIJO, 2015a, p.60):

Em síntese, parece que as preocupações antropológicas diletantes, no Piauí, eram supridas por pensadores sociais e historiadores até a ancoragem da arqueologia no estado com os grandiosos projetos empreendidos por Niède Guidon e sua equipe no final da década de 1970 e início da década de 1980. Um dos membros da equipe, Vilma Chiara, funda a antropologia “científica”, de inspiração estruturalista, na UFPI, no início da década de 1980. Porém, em pouco tempo, ao longo da década de 1980 e, sobretudo, 1990, os dois campos disciplinares parecem ter divergido fazendo com que não se perceba sequer que um dia possam ter caminhado juntos – vale lembrar que as perspectivas epistemológicas adotadas tinham dificuldade em conjugar antropologia e arqueologia, sobretudo com as preocupações da arqueologia da equipe de Niède Guidon contradizendo as novas preocupações interpretativistas da antropologia de Vilma Chiara.

Enfim, se na década de 1990 e início de 2000, a formação e, por conseguinte, a pesquisa em antropologia pareciam moribundas, a partir de meados da década de 2000, com o início da renovação do quadro docente da UFPI e a criação do curso de graduação em arqueologia, há uma nova aproximação dos campos que desemboca na formação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia, de inspiração levemente boasiana e, em seguida, a criação do Programa de Pós-Graduação em Arqueologia, fortemente marcado pela formação em ciências naturais por parte de seus docentes. A esse primeiro retrato da formação do campo da antropologia no Piauí deve ser acrescido um outro itinerário relativo às pesquisas que vêm sendo realizadas no estado na última década – exorto, portanto, os pesquisadores locais para que deem continuidade a esse mapeamento.

Para apresentar as atividades desenvolvidas na virada das décadas de 2000 para 2010 e uma espécie de guinada que parece se dar nesse momento, com a criação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia da UFPI, é preciso, antes, expor um pouco longa e detalhadamente alguns “movimentos” de grande relevância para a consolidação da minha trajetória nesse período *performativo*: a participação em eventos e a criação e/ou inserção de/em redes de pesquisas sobre a diversidade sexual e de gênero. Esses “movimentos” não são lineares no tempo, nem hierarquizados; ao contrário, estão entrelaçados. Esses “movimentos” ajudarão a compreender, mais adiante, algumas importantes mudanças em meus interesses de pesquisa, principalmente quando passo a atuar no novo Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia da UFPI e, mais tarde, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPA.

Primeiro Movimento: o CLAM

Ao longo da década de 2000, o CLAM/IMS/UERJ, já citado acima, desempenhou um papel seminal na agregação de pesquisadores/as, no incremento da produção e no financiamento de pesquisas no campo das sexualidades no Brasil e, particularmente, no Nordeste, um pouco menos no Norte.

O CLAM realizou eventos de grande alcance, muito ousados, com recursos fartos, além de promover pesquisas durante as Paradas de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais/Transgêneros (LGBT) das regiões Nordeste e Norte sobre os “modos de vida” e “comportamentos” de pessoas homossexuais e sobre a discriminação por orientação sexual. Os eventos e atividades do CLAM geraram publicações, inclusive através de uma coleção especialmente criada para a divulgação das pesquisas realizadas pelos/as parceiros/as, coleção *Sexualidade, Gênero e Sociedade* da Editora Garamond (na qual foi publicado um livro de minha autoria – GONTIJO, 2009). Atualmente, o CLAM publica pela Editora da UERJ, não mais pela Garamond, além de abrigar duas ou três revistas e/ou boletins.

Em 2003, o CLAM realizou um seminário em Recife intitulado *Novas Legalidades e Democratização da Vida Social: família, sexualidade e aborto*, reunindo juristas, médicos, agentes dos movimentos sociais e, claro, muitos/as antropólogos/as e cientistas sociais; o livro resultante desse seminário foi publicado pela Garamond em 2005 com um pequeno artigo de minha autoria (ÁVILA, PORTELLA; FERREIRA, 2005; GONTIJO, 2005a). Confesso que esse seminário foi especialmente importante para dar visibilidade as minhas pesquisas junto aos colegas do eixo Sul-Sudeste. Grande parte dos/as pesquisadores/as mais atuantes nos dias de hoje no campo dos estudos sobre sexualidades participou, de alguma forma, de atividades promovidas pelo CLAM ou trabalhou diretamente no CLAM – simpósios, fóruns, mesas redondas e grupos de trabalho em diversos eventos, como Congressos da ANPOCS, Reuniões Brasileiras de Antropologia, Congressos da Sociedade Brasileira de Sociologia e outros, foram promovidos, organizados ou apoiados pelo CLAM.

As parcerias com as Profas. Anna Paula Uziel e Laura Moutinho, firmadas nesse momento, foram de fundamental importância para a minha produção: a primeira foi responsável pela publicação de parte de minha tese em forma de livro, como já citei acima, e coautora de um capítulo de livro, além de parceira em eventos (UZIEL; GONTIJO, 2006); a segunda se tornou uma parceira fiel na coordenação de atividades em eventos e no desenvolvimento de uma série de ações ao longo da década de 2000 e no início da seguinte.

Segundo Movimento: a ABIA

A Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (ABIA), sediada no Rio de Janeiro, já havia sido, ao longo das décadas de 1990 e início de 2000, uma grande promotora de pesquisas no campo dos estudos sobre sexualidades e importante agregadora de pesquisadores/as, uma relevante parcela deles/as, antropólogos/as. Um evento realizado pela ABIA (talvez um dos últimos) em 2003 no Rio de Janeiro, intitulado *Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde*, foi de suma importância para pesquisadores/as que, como eu, haviam sido recém-contratados no Nordeste, para a divulgação de suas pesquisas conduzidas em contextos fora do eixo Sul-Sudeste. O evento gerou o livro com o mesmo título, publicado em 2004 pela própria ABIA, contendo um capítulo de minha autoria (RIOS *et al*, 2004; GONTIJO, 2004). O seminário, de acordo com o espírito que era próprio da ABIA, agregou psicólogos/as, historiadores/as, sociólogos/as, médicos/as, juristas, ativistas/militantes, agentes das diversas esferas do poder público, além de antropólogos/as, todos/as provenientes dos quatro cantos do Brasil e de países da América Latina. Talvez o CLAM tenha se inspirado na ABIA, já que algumas pessoas do primeiro vieram do segundo e o primeiro, de certa forma, tomou na década de 2000 o lugar do pioneirismo que havia sido ocupado pelo segundo na década de 1990. A ABIA era uma organização não-governamental, o CLAM é um núcleo de pesquisa vinculado a uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão.

Terceiro Movimento: o CISO, a REA/ABANNE e a REDOR

Em relação às regiões Nordeste e Norte, tenho a impressão de que os Encontros de Ciências Sociais do Norte e Nordeste (CISO) e as Reuniões de Antropólog@s do Norte e Nordeste / Reuniões Equatoriais de Antropologia (ABANNE/REA) foram espaços importantes para os estudos sobre as sexualidades nessas regiões, assim como os Encontros da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR) haviam sido o espaço seminal para os estudos de gênero.

O último CISO aconteceu em 2012 no Piauí, a última REA/ABANNE, em 2015 em Alagoas e a última REDOR, em 2018 na Bahia. A REA/ABANNE será retomada em 2019, a REDOR está em pleno vigor e o futuro do CISO é incerto. O CISO acontecia a cada dois anos, em anos ímpares (com irregularidades), enquanto a REA/ABANNE acontecia também a cada dois anos ímpares. A REDOR, por sua vez, parece que acontecia anualmente, mas tem acontecido também a cada dois anos pares nas últimas edições.

No CISO, acho que os/as antropólogos/as sempre foram a maioria e, de certa forma, acabavam por pautar os temas, determinando a relevância das temáticas mais inovadoras, originais, criativas e, com certeza, mais diretamente ligadas às demandas sociais do momento em questão. Na REDOR, a situação era mais variada, predominando as pesquisadoras das áreas de educação, serviço social, sociologia e história.

Fui a uma única edição da REDOR, realizada em 2008 em Belém, onde, pela primeira vez, homens participaram de uma mesa-redonda para discutir homossexualidade. Foi bastante polêmico. Eu compartilhei a mesa com Jorge Lyra (Instituto PAPAÍ/PE) e Cristina Donza Cancela (UFPA), a anfitriã.

Esses três eventos começaram as suas atividades entre a segunda metade das décadas de 1980 e a primeira de 1990: o CISO começou em 1987 (não tenho certeza), a ABANNE (que passou a ser também REA em 2007), em 1989 (não tenho certeza) e a REDOR foi criada em 1992. Tenho quase certeza de que os grupos de trabalho que coordenei com Laura Moutinho (e em uma única ocasião com Berenice Bento) e os minicursos que ministrei em diversas edições do CISO e da REA/ABANNE, a partir de 2003, foram os primeiros espaços de discussões sistematizadas sobre sexualidades em eventos de ciências sociais nas duas regiões. Antes dessas atividades nesses eventos, não encontrei nada nos meus arquivos.

Quarto Movimento: Desfazendo Gênero, Enlaçando Sexualidades e Congressos da ABEH

Já no final das décadas de 2000 e início de 2010, surgiram eventos mais temáticos que tiveram e ainda têm grande relevância na produção de estudos sobre sexualidades na área de ciências sociais e, em particular, em antropologia, nas duas regiões. Penso particularmente nos eventos bianuais tais como o Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades (a primeira edição foi em 2009, sempre realizado na Bahia) e o Seminário Internacional Desfazendo Gênero (a primeira edição foi em 2013, inicialmente realizado no Rio Grande do Norte, depois na Paraíba e em 2019 em Pernambuco). Participei de edições desses eventos com a coordenação de grupos de trabalho, em conjunto com Fátima Lima, da UERJ (e uma vez com Flávia Teixeira, da Universidade Federal de Uberlândia).

Também na década de 2010, algumas edições do Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos de Homocultura (chamados inicialmente de Congressos da ABEH) foram realizadas na região Nordeste (nenhuma edição foi realizada no Norte), embora a ABEH exista desde o início da década de 2000 (GONTIJO, 2004d). Apesar de a ABEH ser mais voltada para os estudos culturais, muitos/as antropólogos/as e sociólogos/as, sobretudo estudantes de graduação e pós-graduação, vêm participando do evento e, em grande medida, aproveitando-se desse espaço para testar metodo-

-logias e teorias inovadoras, o que não ocorre tão facilmente em eventos mais disciplinares (e disciplinados), como as Reuniões Brasileiras de Antropologia, os CISO e as REA/ABANNE.

Acho que posso afirmar, sem errar, que as discussões sobre sexualidade (e também sobre gênero) promovidas através dos grupos de trabalho, mesas redondas, simpósios temáticos e minicursos nos CISO e REA/ABANNE propulsaram a produção de pesquisas sobre sexualidades nas duas regiões na década de 2000, a ponto de viabilizar a realização exitosa desses eventos mais específicos na década de 2010 – o terceiro movimento teria, assim, se desdobrado no quarto movimento?

Quinto Movimento: Laura Moutinho

Juntamente com Laura Moutinho, creio que fomos, de certo modo, pioneiros ao longo da década de 2000, agregando em nossos GTs muitos/as pesquisadores/as de todos os níveis de formação acadêmica que faziam pesquisas no campo das sexualidades (e também dos estudos de gênero) de forma mais ou menos isolada nas regiões Nordeste e Norte. Quando iniciei minhas atividades na UFPI, havia um único trabalho acadêmico, um TCC da área do serviço social, sobre sexualidade, mais especificamente sobre os espaços de sociabilidade homossexuais em Teresina. Não havia nenhum outro trabalho acadêmico ou texto publicado sobre o assunto na grande área das Humanidades em todo o Piauí. Atualmente, o estado conta com uma série já volumosa de estudos sobre sexualidades, alguns orientados por mim e muitos outros, orientados em diversas áreas do conhecimento, além de eventos organizados com importantes apoios.

Em 2003, participei pela primeira vez de um evento de antropologia no Brasil, a VII ABANNE (ainda não se chamava REA), realizado na Universidade Federal do Maranhão, com um minicurso intitulado *Identidades Culturais e Culturas (Homo)Sexuais*. O minicurso fez muito sucesso, de modo que foi preciso trocar de sala para comportar a enorme demanda. Para mim, isso parecia ser a primeira prova de que havia jovens pesquisadores/as interessados/as nessa temática que muito provavelmente tinham dificuldade para encontrar, em suas instituições de origem nas duas regiões, interlocutores/as acadêmicos para orientá-lo/as – a *volonté de savoir* se mostrava com força. A palestra de Luiz Mott foi a mais concorrida do evento, auditório lotado, pessoas sentadas no chão, falas polêmicas, discursos inflamados... sobre “a homossexualidade no reino animal”. No final, Mott veio até onde eu estava, cumprimentou-me secamente e sem mais delongas chamou a minha atenção por não tê-lo convidado para a Semana da Diversidade Sexual de Teresina. Ficou enciumado por eu ter convidado o Prof. Peter Fry para a abertura do evento, palestrando ao lado do novo governador do Piauí, Wellington Dias, do PT, e não ele. Alguns anos mais tarde, ele iria ao Piauí para participar de uma Feira do Livro e faria questão que eu o apresentasse para um público enorme composto principalmente por estudantes e professores dos ensinos fundamental e médio.

O meu minicurso da ABANNE foi repetido no CISO de 2003, realizado na Universidade Federal de Sergipe, com o título *Identidades Culturais e Culturas Identitárias (Homo)Sexuais*. Novamente, o sucesso foi grande, sendo preciso aqui também uma mudança de sala para comportar a quantidade de participantes, geralmente estudantes de graduação e pós-graduação. Percebi que seria preciso, nas edições seguintes desses eventos, apresentar propostas de grupos de trabalho (para além dos grupos de trabalho já existentes sobre gênero) para agregar as pesquisas especificamente sobre sexualidades que pareciam estar despontando isoladamente em vários estados das duas regiões. Nos dois anos que se seguiram, muitos/as desses/as estudantes que participaram dos minicursos me convidaram para eventos e bancas em suas instituições de origem. Hoje, alguns/mas são pesquisadores/as em diversas instituições do Brasil e de outros países.

Em razão da parceria com o CLAM, coordenei GTs com Laura Moutinho (àquela altura, pesquisadora agregada ao CLAM) nas edições do CISO de 2005, realizada no Pará (GT intitulado *Sexualidades, Cultura e Identidade*); de 2007, realizada em Alagoas (*Sexualidades, Cultura e Identidade*); de 2009, realizada em Pernambuco (*Sexualidades, Cultura e Identidade*); e de 2012, realizada no Piauí (*Culturas Corporais, Sexualidades e Transgressões: novas moralidades em debate na era dos Direitos Humanos*).

Quanto à REA/ABANNE, coordenei o GT intitulado *Sexualidades, Cultura e Identidade* juntamente com Berenice Bento na edição de 2007, realizada em Sergipe; o GT intitulado *Sexualidades, Culturas e Identidades*, novamente com Laura Moutinho, na edição de 2009, realizada no Rio Grande do Norte; o GT intitulado *Culturas Corporais, Sexualidades e Reconhecimento: novas moralidades em debate*, com Laura Moutinho, na edição de 2013, realizada no Ceará; e, enfim, o GT intitulado *Sexualidades, Moralidades e Direitos*, também com Laura Moutinho, na edição de 2015, realizada em Alagoas; além de apresentar uma comunicação num GT da edição de 2011, realizada em Roraima (não houve proposta de GT sob a minha coordenação nesse ano de 2011).

Para a minha surpresa, depois do bom desempenho da participação nos CISO de 2003 e 2005 e na ABANNE de 2003, a proposta de GT que encaminhei com Laura Moutinho para a edição de 2005 da ABANNE, realizada em conjunto no Amazonas e em Roraima, não foi aceita, nem a proposta de minicurso que seria ministrado juntamente com o Juiz Federal (hoje Desembargador) Roger Raupp Rios. Eu e Laura Moutinho ainda coordenamos GTs em diversas edições da Reunião Brasileira de Antropologia (RBA) nas décadas de 2000 e 2010.

Cabe lembrar que, na edição da REA/ABANNE de 2009, houve um fórum que, de algum modo, procurou sintetizar as pesquisas sobre sexualidades num âmbito mais amplo, para além das regiões Nordeste e Norte, já que o evento tinha deixado de ser oficialmente regional e passado a ser internacional. Essa síntese parece ter sido incorporada e apresentada de maneira mais consolidada, por um lado, num pré-evento ocorrido no âmbito da Reunião Brasileira de Antropologia, edição de 2012, realizada em São Paulo, e por outro, em algumas publicações, em particular de autoria de Júlio Simões, Sérgio Carrara e Laura Moutinho, do início da década de 2010. O mesmo se repetiu num fórum organizado por Júlio Simões durante a última edição da REA/ABANNE, em 2015, em Alagoas (CARRARA; SIMÕES, 2007; MOUTINHO, 2014; SIMÕES ; CARRARA, 2014).

Em todos os GTs coordenados nos CISO e nas REA/ABANNE, o número de propostas de comunicação passou de quarenta, sendo selecionadas para apresentação vinte propostas em média (de acordo com as normas de cada edição dos eventos). Nas primeiras edições, as propostas eram em sua grande maioria de jovens pesquisadores/as das regiões Nordeste e Norte. Mas, a partir de meados da década de 2000, o número de propostas de pesquisadores/as do eixo Sul-Sudeste aumentou, a ponto de, em algumas edições, se igualar ao número de propostas das regiões Nordeste e Norte.

Sexto Movimento: Outras Gerações

Os GTs coordenados ao longo da década de 2000 nesses eventos “regionais” agregaram dezenas de jovens pesquisadores/as, alguns/mas deles/as sendo acompanhados/as desde a graduação (quando apresentavam pôsteres) até a atividade como pesquisadores/as institucionalizados/as (geralmente, em universidade públicas), passando pelo mestrado e pelo doutorado. Esses trabalhos geraram publicações em periódicos ou livros, promovendo a visibilização das pesquisas feitas nas duas regiões. A partir da década de 2010, muitos/as desses pesquisadores/as que apresentaram trabalhos nos GTs passaram agora a ter as suas próprias propostas de GTs e mesas redondas aceitas nos mais diversos eventos, principalmente nos eventos temáticos ou específicos citados acima (Enlaçando Sexualidades, Desfazendo Gênero, Congressos da ABEH, dentre outros).

Passaram também a liderar grupos de pesquisa em suas instituições de atuação profissional, a orientar pesquisas de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso em todos os níveis e a organizar eventos sobre sexualidades.

Assim, o campo de estudos sobre sexualidades nas duas regiões – bem mais na região Nordeste do que na região Norte – foi-se ampliando e consolidando. Na edição de 2015 da REA/ABANNE, houve um interessante fórum reunindo jovens pesquisadores/as do campo das sexualidades que fizeram questão de demarcar suas diferenças em relação aos/às estudiosos/as mais experientes (para não dizer mais “antigos”), geralmente os/as seus/suas ex-orientadores/as, o que parece ser um sinal de como o campo está se diversificando e se complexificando, inclusive no Nordeste (um pouco menos no Norte, onde as pesquisas ainda são incipientes e muito localizadas no Pará).

Sétimo Movimento: a SBPC e o ENUDS

Eventos mais pontuais tiveram certa importância para a instigar a reflexão sobre as sexualidades nas regiões Nordeste e Norte. Penso particularmente em edições, ao longo da década de 2000, dos encontros regionais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) – Pará/2004, Amazonas/2004, Piauí/2004, etc. Durante a gestão da Prof^a Miriam Grossi à frente da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a edição do Congresso Nacional da SBPC realizada em 2005, no Ceará, contou com um amplo conjunto de atividades sobre gênero e sexualidades, uma inovação para um evento desse tipo. Eu participei com uma palestra sobre violência e discriminação por orientação sexual no Piauí (GONTIJO, 2006). Naquele momento, eu era também vice-presidente da comissão de ensino de antropologia da ABA, sob a presidência da Prof^a Yvonne Maggie.

Um outro evento de relevância considerável para as reflexões sobre as sexualidades nas regiões Nordeste e Norte foi o Encontro Nacional Universitário da Diversidade Sexual (ENUDS), evento anual que congregava estudantes e pesquisadores/as de todo o Brasil. A edição de 2008, realizada no Pará e organizada pelo Grupo Orquídeas – Movimento Universitário em Defesa da Diversidade Sexual, é citado por interlocutores de minhas pesquisas realizadas em Belém como um marco para alavancar as reflexões sobre sexualidades no estado. Em diversas universidades brasileiras, foram criados, na esteira do Programa Brasil sem Homofobia (primeira metade da década de 2000), grupos universitários de “conscientização homossexual”, dentre os quais o Orquídeas, que surgiu em 2007. Muitos/as integrantes desse grupo cursavam Ciências Sociais na UFPA e, hoje em dia, são mestres/as ou doutores/as em Antropologia, tendo realizado pesquisas sobre sexualidades na Amazônia e alhures. Percebi, em minhas pesquisas, que antes do ENUDS, as reflexões no Pará eram poucas e pontuais (GONTIJO & ERICK, 2016). A partir do ENUDS, começaram a surgir polos de produção acadêmica sobre sexualidades, principalmente na UFPA. Talvez a partir de – ou juntamente com – iniciativas como a desses grupos criados nas universidades é que tenham despontado, na segunda meta da década de 2010, grupos e eventos como aqueles que agregam atualmente estudantes indígenas, inclusive discutindo questões relativas à diversidade sexual e de gênero (como os Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas, ENEI).

Oitavo Movimento: o SEXGEN

No Piauí, o primeiro grupo de pesquisas sobre sexualidades foi o que eu liderei até os dias de hoje, *Sexualidades, Corpo e Gênero* (SEXGEN). Quando fui redistribuído para o Pará, o grupo foi cadastrado na UFPA, sendo também o primeiro grupo com essa temática no estado. Hoje, o grupo funciona em rede, com atividades na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA),

Além da sede na UFPA. Na UFPI, três ex-orientandas do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia, juntamente com outras ex-alunas também do mesmo curso, atualmente todas professoras, levam adiante uma série de ações, como encontros para discussão de textos, organização de eventos, produção de artigos para publicação, etc. – em 2019, foi organizado um evento na cidade de Parnaíba, no litoral piauiense, com a presença de pesquisadores/as das áreas de corporalidades, raça, sexualidades e gênero, como Fátima Lima (UERJ) e Djamilla Ribeiro, inclusive pesquisadoras transexuais ou transgêneres. Eu participei como palestrante. Na UFOPA, as Profas. Carla Ramos e Raiana Ferrugem orientam pesquisas sobre a temática, com forte diálogo comigo. Nessa Universidade, situada em Santarém, ministrei uma disciplina para o curso de graduação em Antropologia e Arqueologia sobre a diversidade sexual e de gênero em 2015, dentre outras ações, como será relatado mais adiante. Na UFPA, a discussão sobre sexualidade era tradicionalmente feita no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Eneida de Moraes (GEPEM), criado em 1994 por iniciativa das Profas. Edna Castro, Rosa Acevedo Marín e Luzia Álvares. O grupo é o mais ativo da região Norte.

Nono Movimento: as dissertações e os relatórios de iniciação científica

Com a minha atuação na pós-graduação na UFPI, foi escrita a primeira dissertação de mestrado sobre homossexualidades no Piauí (mais especificamente sobre o “mercado rosa” que estava despontando em Teresina, segmento de mercado voltado para o então chamado “público LGBT”). Embora a discente fosse economista de formação e a dissertação tenha sido produzida num curso de Mestrado em Políticas Públicas, a pesquisa teve um acentuada caráter etnográfico (SÁ; GONTIJO, 2006).

Em seguida, no âmbito do mestrado em Antropologia e Arqueologia (hoje, mestrado em Antropologia) foram elaboradas mais três dissertações orientadas por mim: *Redes de Sociabilidades Gays em Teresina: lógicas e estratégias de pertencimento*, de Ana Kelma Gallas Cunha, defendida em 2013; *Significações a Respeito da Masculinidade entre Jovens Gays na Cidade de Teresina: fatores reguladores da sexualidade*, de Daiany Caroline Santos Silva, também defendida em 2013; e *Entre Redes: mulheres, afetos e desejos*, de Pâmela Laurentina Sampaio Reis, defendida em 2015. No mesmo Programa de Pós-Graduação, foram defendidas mais duas dissertações sobre homossexualidades: *Aquenda Mona! Travessia Etnográfica sobre a Experiência Drag Queen em Teresina*, de Avelar Amorim, defendida em 2016 e orientada por Anna Paula Vencato, e *Perdendo a Cabeça na Tontura: reflexões etnográficas no campo da pegação homoerótica em Teresina*, de José Ricardo Fortes Sampaio, defendida em 2019 e orientada por Alejandro Labale – ambas as dissertações foram amplamente influenciadas pelas pesquisas de mapeamento que eu havia realizado no Piauí. Houve ainda uma dissertação defendida no mestrado em Enfermagem, em 2014, sobre idosos homossexuais a partir de uma pesquisa etnográfica que contou com a minha contribuição.

Orientei diversas estudantes de graduação em pesquisas sobre sexualidades no Piauí – inicialmente, no contexto urbano de Teresina e, depois, com a temática da ruralidade e/ou da etnicidade. Orientei três trabalhos sobre as representações de possíveis cenas de práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo ou técnicas corporais sexuais nos grafismos rupestres de sítios arqueológicos piauienses – dois trabalhos de iniciação científica e um trabalho de conclusão de curso. Não me senti à vontade para publicar sobre esse último assunto, como já dito acima, mas eu e um dos estudantes participamos, com apresentação de comunicações em GTs, do XV Congresso da Sociedade de Arqueologia Brasileira, em 2009, em Belém.

Décimo Movimento: particularidades locais, mas teorias globais

A impressão que tenho é que, nas regiões Nordeste e Norte, as pesquisas realizadas por pesquisadores/as locais na década de 2000 e no início da década de 2010 se serviam do arcabouço teórico e da metodologia utilizados nas pesquisas feitas no eixo Sul-Sudeste. As temáticas também se inspiravam muito nas temáticas abordadas nas pesquisas feitas nos grandes centros de produção, como Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade do Estado do Rio de Janeiro, dentre outras (geralmente, pesquisas sobre os espaços de sociabilidade). Isso se deve talvez à necessidade de promover diálogos com os/as pesquisadores/as mais renomados/as e/ou experientes no campo. Mas, isso também pode ter a ver com o fato de que muitos/as desses/as pesquisadores/as do Nordeste e do Norte tinham feito cursos (graduação, pós-graduação, etc.) junto a pesquisadores/as do eixo Sul-Sudeste. A partir da década de 2010, parece começar a haver inovações temáticas, mais condizentes com as realidades locais. Mais timidamente, notam-se também inovações metodológicas. O arcabouço teórico, a meu ver, ainda está marcadamente determinado pelo que se produz no eixo Sul-Sudeste.

Décimo-Primeiro Movimento: O Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia/UFPI

Tendo em mente esses “movimentos” e a experiência acumulada ao longo da década de 2000 no ensino, na pesquisa e na extensão, passo a expor, a partir de agora, as atividades desenvolvidas após a criação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia (PPGAArq) da UFPI – atividades que têm a ver com um certo amadurecimento acadêmico adquirido com essa experiência e que aceleraram os “movimentos” culminando na redistribuição em 2013 para a Universidade Federal do Pará.

No final da década de 2000, a UFPI estava a todo vapor, em grande parte graças ao REUNI e em menor escala, a recursos de emendas parlamentares. No Departamento de Ciências Sociais, docentes recém-contratados/as ou recém-chegados/as de cursos de doutoramento estavam se empenhando na qualificação de sua produção científica, na reformulação de currículos de cursos de graduação, em particular do curso de Ciências Sociais e sobretudo, na elaboração de propostas de cursos novos – de graduação e de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Foi nesse contexto de ebulição que surgiram os cursos de graduação e de mestrado em Ciência Política (este último, em associação com a UNICAMP) – e o consequente desmembramento dessa área disciplinar com a criação do Departamento de Ciência Política – e o curso de mestrado em Sociologia. Entre os dois, foram inaugurados o curso de graduação em Arqueologia (reunindo docentes das Ciências Humanas e das Ciências da Natureza) e o curso de mestrado em Antropologia e Arqueologia – cabe ressaltar a importância da Prof^a Maria Lídia Medeiros de Noronha Pessoa na liderança da comissão que elaborou a proposta de curso novo, sem a qual o curso dificilmente teria sido criado.

Em setembro de 2008, fui a Belém para participar do Encontro da Rede Feminista do Norte e do Nordeste (REDOR) e acabei participando também, como ouvinte, de um evento organizado por docentes da área de antropologia do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. O evento, intitulado *Antropologia em Foco: campos interdisciplinares para o estudo do outro* tinha como objetivo produzir reflexões para embasar uma proposta de curso de antropologia em níveis de mestrado e doutorado na perspectiva de Franz Boas dos “quatro campos” ou *four fields*, ou seja, antropologia social, arqueologia, bioantropologia e antropologia linguística. O evento me chamou muito a atenção, por se tratar de uma perspectiva que me interessava cada vez mais, como vimos acima. Foi durante esse evento que recebi um telefonema do Reitor da UFPI, Prof. Luiz dos Santos Júnior, para informar que o nosso Programa tinha sido aprovado em uma reu-

nião da CAPES e que começaria a funcionar em 2009. A notícia foi acolhida pelos/as colegas da UFPA com muito carinho, pois eles iriam enviar também uma proposta semelhante à nossa, embora bem mais ousada e robusta. A proposta da UFPA foi aprovada no ano seguinte e os cursos começaram em 2010.

O PPGAArq iniciou as suas atividades, portanto, em 2009 sob a minha coordenação, contando com duas áreas de concentração – Antropologia e Arqueologia – e três linhas de pesquisa – *Marcadores Identitários na Contemporaneidade* (para lidar com as múltiplas articulações dos marcadores sociais da diferença, sobretudo em contextos urbanos), *Memória e Territorialidades* (para lidar com as ruralidades e a etnicidade) e *Cultura Material e Conservação de Sítios Arqueológicos* (para lidar com a análise de vestígios arqueológicos e os processos de patrimonialização decorrentes). O PPGAArq se queria interdisciplinar e contava com docentes de diversos departamentos da UFPI, sobretudo do Departamento de Ciências Sociais e do Curso de Arqueologia e Conservação de Arte Rupestre, mas também com docentes colaboradores da Fundação Museu do Homem Americano (nomeadamente, Niède Guidon e Gisele Daltrini Felice) e do Museu Paraense Emílio Goeldi, de Belém (Edithe Pereira). Em seguida, um concurso foi realizado e quatro novos docentes foram contratados para a área de Antropologia, todos de fora do Piauí.

O Programa retomava assim um processo histórico que havia sido interrompido na década de 1980, na tentativa de associar a antropologia e a arqueologia (GONTIJO, 2015). Embora o que se almejava, nessa virada da década de 2000 para 2010, era a perspectiva especificamente boasiana, o Programa tomou rumos próprios. Pesquisadores/as de ambas as áreas se juntaram para criar o Programa em razão das dificuldades que tinham, isoladamente, para criar Programas específicos de suas áreas respectivas. Não havia projetos em comum que vinculassem as duas áreas, nem foi possível montá-los ao longo dos primeiros anos de funcionamento do Programa, talvez por falta de interesse da maioria dos/as pesquisadores/as em razão de suas agendas próprias de pesquisa, com algumas poucas exceções, dentre as quais, eu mesmo. O PPGAArq foi a ocasião que eu encontrei para reforçar o diálogo com as teorias arqueológicas, o que só veio a ocorrer de fato e com mais vigor na UFPA.

A inauguração do PPGAArq merece ser lembrada aqui: convidamos a Presidente da Sociedade de Arqueologia Brasileira (SAB), Prof^a Denise Pahl Schaan, da UFPA, e o Presidente da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Prof. Carlos Caroso, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), para uma aula campal no sítio arqueológico da Pedra Furada, no Parque Nacional da Serra da Capivara, onde se encontra a Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM), parceira do PPGAArq, a quase 600km de Teresina. Foi um momento marcante. Todos os discentes da primeira turma e docentes do Programa, além dos/as convidados/as, dentre os quais, a Prof^a Fátima Tavares (UFBA) e outros/as pesquisadores/as atuantes no Piauí não vinculados ao Programa e discentes de graduação em ciências sociais, viajaram em ônibus cedido pela UFPI, passando pela primeira capital do estado, Oeiras, rumo ao Parque, onde todos/as ficaram hospedados num abrigo.

No final do ano em que o Programa iniciou suas atividades, concorremos a um Edital da CAPES do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica “Novas Fronteiras” (PROCAD-NF) e tivemos a proposta aprovada para ser implementada a partir de 2010. O PROCAD previa a cooperação entre um Programa novo ou pequeno com um Programa mais experiente. Uma pesquisa seria desenvolvida pelos/as pesquisadores/as envolvidos na proposta de ambos os Programas, docentes fariam estágios de pós-doutorado na instituição do Programa mais experiente e discentes poderiam fazer estágios de Mestrado sanduíche em ambos os Programas.

A cooperação teve a duração de quatro anos (de 2010 a 2013, renovada por mais alguns meses) e os recursos liberados foram da ordem de trezentos mil reais para serem utilizados pelos dois Programas na forma de passagens e diárias para missões de pesquisa, bolsas e auxílios para docentes (estágios de pós-doutorado) e discentes (estágios de mestrado sanduíche) para as mis-

sões de estudo, fomento, publicações, organização de eventos, etc. Ao longo dos quatro anos, foram envolvidos seis docentes e cinco discentes do PPGA/Arq e cinco docentes e dois discentes do Programa parceiro para o desenvolvimento de pesquisas sob o tema das *Dinâmicas Sociais e Ruralidades Contemporâneas: análise dos impactos culturais locais de diferentes propostas de desenvolvimento econômico no Piauí (apicultura, soja, biodiesel e celulose)* em cooperação com o Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Sociedade e Agricultura (CPDA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

No âmbito desse projeto “guarda-chuva”, eu me associei ao Prof. John Comerford (que, àquela altura, ainda se encontrava no CPDA/UFRRJ, atualmente no PPGAS/UFRJ) e à Prof^a Maria José Carneiro para desenvolver uma pesquisa sobre gênero junto a famílias rurais. No entanto, quando da primeira sondagem em campo, percebi um universo ainda a ser descortinado pela antropologia brasileira: as experiências da diversidade sexual e de gênero no meio rural ou, simplesmente, em pequenas cidades interioranas e comunidades rurais. Uma guinada se deu em meus interesses de pesquisa nesse momento. O projeto que ficou sob a minha responsabilidade se intitulou *Os Campos dos Desejos: Família, Gênero e Sexualidade no “Mundo Rural” Piauiense* e contou, de 2010 a 2012, com recursos do Edital MCT/CNPq 14/2010-Universal e com uma bolsa de Iniciação Científica do mesmo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para uma estudante do curso de graduação em Ciências Sociais da UFPI. A pesquisa se inseriu nas atividades do grupo de pesquisa Sexualidades, Corpo e Gênero (SEXGEN), liderado por mim.

Além da diversidade de biomas e ecossistemas complexos dessa região situada entre a Amazônia, o Semiárido e o Cerrado, o Piauí apresenta áreas habitadas por povos tradicionais, como as inúmeras comunidades quilombolas, de pescadores e marisqueiros, quebradeiras de coco, extrativistas da carnaúba e populações camponesas diversificadas que manejam seus territórios de múltiplas formas, segundo saberes específicos. O momento de grandes transformações culturais, sociais e econômicas, promovido pelo maior alcance das políticas governamentais na década de 2000 fez com que se aguçassem questões relativas à construção social do território e de identidades de grupos locais. Dimensões diferenciadas de acesso ao mercado e às novas tecnologias se entrecruzavam, assim, em um espaço recortado por redes de institucionalidades múltiplas. O processo de reconhecimento de direitos associados a territorialidades distintas articulava-se à organização de movimentos sociais no campo incorporando dimensões étnicas, geracionais e de gênero. Ao mesmo tempo, se acelerava a inserção do Piauí na economia mundial sob a égide do desenvolvimento, ocasionando áreas de conflito social e ambiental baseados em disputas por recursos naturais e por terras. Foi nesse contexto que se inseriu a pesquisa que tratou mais particularmente dos “desvios e divergências” relacionados às identidades de gênero hegemônicas em comunidades rurais piauienses.

Tratar-se-ia, assim, nesta pesquisa, de *cartografar* as estruturas das famílias rurais piauienses envolvidas, direta ou indiretamente, nos grandes projetos de desenvolvimento econômico, *sociografar* a realidade cotidiana das famílias e *etnografar* as relações familiares, conjugais e parentais, tendo como mote a ideia de que as famílias que vivem no mundo rural estariam passando por importantes modificações em suas estruturas, o que poderia estar vinculado, dentre outros fatores, às consequências da efetivação do ideal desenvolvimentista no Piauí.

Um novo direcionamento foi dado ao projeto inicial a partir de conversas com uma estudante da primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal do Piauí, Maria Elza Soares da Silva, que vinha estudando os “parceiros” (termo usado pelos camponeses em questão) envolvidos no projeto de “assentamento rural privado” (termo oficial) da Fazenda Santa Clara, na região do semiárido piauiense, no centro-sul do estado.

A estudante encontrou, em sua “etnografia da terra prometida”¹⁰, famílias de formatos bastante diferenciados, que dificilmente se encaixavam nos modelos tradicionais de famílias rurais descritas pela vasta literatura existente nas ciências humanas brasileiras (e estrangeiras) sobre o assunto.

Apesar de não ser o foco da pesquisa da estudante, ela se deparou, no convívio com a comunidade estudada, com o caso de uma mulher transexual que exercia certa influência na gestão política dos conflitos na comunidade. E o mais interessante era o fato de que, aparentemente, a mulher transexual em questão não seria alvo de forte preconceito por parte de homens e mulheres da comunidade, fossem eles, de um lado, parceiros ou, de outro, empregados da administração da empresa gestora do empreendimento de assentamento. Esse fato foi confirmado por outra estudante da segunda turma do mesmo curso.

A partir dessas conversas, decidi dar ênfase em minha pesquisa aos “desvios e divergências” (VELHO, 1985) relativos às construções identitárias no mundo rural – em particular, no que diz respeito à diversidade sexual e de gênero – para apreender os significados das relações sociais globais vigentes nesse contexto contemporâneo de grandes transformações sociais e culturais – vinculadas em particular, em nosso caso, à implantação da lógica do agronegócio no Piauí. A pesquisa voltou-se então para a maneira como os “padrões hegemônicos de normalidade” eram (re)interpretados e experimentados (talvez às avessas) em contextos culturais distintos, criando novos sujeitos imbuídos de novas moralidades e (até mesmo) constituindo novas legalidades. Para tanto, servi-me de narrativas de trajetórias de vida dos/as interlocutores/as entrevistados/as em diversas comunidades rurais piauienses com o objetivo de captar a lógica das discursividades do desenvolvimentismo e da heteronormatividade¹¹ e suas consequências no âmbito da construção de subjetividades nesse contexto.

Dentre as diversas pessoas que colaboraram com a pesquisa, além da mulher transexual, Vanessa (nome fictício), da Fazenda Santa Clara, estão Kátia Tapety, ex-vice-prefeita de Colônia do Piauí, que se auto-reconhece como *travesti*, uma outra *travesti* de Picos, Nego Pinto (nome fictício), uma liderança quilombola que se auto-reconhece como *gay afeminada*, um casal de mulheres camponesas de um assentamento rural, e dois irmãos que se auto-reconhecem como *gays* de um outro quilombo piauiense. A partir dessas subjetividades, tentamos inferir sobre a operacionalização dos códigos de inteligibilidade que referenciam as relações de gênero, transformando-as nos “gêneros inteligíveis” de que trata Butler (2003), que pressupõem uma continuidade entre sexo/gênero/desejo/prática sexual. Assim, foi possível confirmar e “sublinhar a centralidade dos mecanismos sociais relacionados à operação do binarismo hetero/homossexual para a organização da vida social contemporânea” (MISKOLCI, 2009, p. 154).

Vanessa, além de residir num assentamento rural e se dizer “traveco” – “ser traveco é melhor que mulher” –, se diz também católica não praticante, negra e pobre: as relações de gênero e a sexualidade participam da organização das relações sociais e se articulam com outros eixos de diferenciação nessa empreitada (BRAH, 2006; PISCITELLI, 2008), como classe, categoria sócio-profissional, raça/etnia, nacionalidade, religião, região de residência, etc. Este também é o caso de Kátia Tapety, primeira travesti eleita a cargo público no Brasil, negra, de origem camponesa, única herdeira de uma família de empreendedores rurais tradicionais, agente de saúde e parteira de “humanos e animais”... Assim também vive uma mulher transexual de Picos que, depois de passagem pelos grandes centros urbanos brasileiros, onde pôde entender sua travestilidade, voltou a sua terra natal e tornou-se uma liderança política respeitada.

10 A dissertação de mestrado da estudante teve por título “Etnografia da Terra Prometida: trajetórias sociais, conflitos e cotidiano dos/as camponeses/as parceiros/as da *Brasil EcoDiesel* – O caso da Fazenda Santa Clara, no Piauí” e foi defendida em março de 2011.

11 O termo teria sido cunhado pelo professor e crítico literário norte-americano Michael Warner (1993) para designar a normatividade heterocentrada do dispositivo de sexualidade.

Enfim, a experiência de Nego Pinto, rapaz que, durante o dia, usa o nome masculino e, de noite, nome e roupas femininos, que se tornou importante liderança de um quilombo no centro do Piauí, demonstra também as complexas articulações de categorias.

Vanessa, Kátia, Nego Pinto – e também o casal de mulheres do assentamento e os irmãos *gays* quilombolas, por exemplo – com suas trajetórias ordinárias – por comparação às trajetórias consideradas como “extraordinárias” ou excepcionais, como as de Leila Diniz (GOLDENBERG, 1996), Janaína Dutra (SAMPAIO, 2011, 2015) ou Consuelo Caiado (KOFES, 2001) – permitiram-me alcançar e entender alguns mecanismos de articulação entre as categorias de diferenciação e as estruturas que geram e reproduzem a heteronormatividade e as desigualdades a ela atreladas, assentando poderosas discursividades.

Mas, até mesmo num contexto de implantação de projetos de desenvolvimento econômico muitas vezes insensíveis às particularidades locais e à diversidade cultural e, por conseguinte, à diversidade sexual e de gênero, essas trajetórias pareciam demonstrar que havia lugar para arranjos que destoassem do modelo hegemônico e que negociações estavam sempre em jogo. Esses não eram casos pitorescos, mas casos comuns nesse momento de grandes transformações sociais e culturais e de fortes rupturas, como a pesquisa demonstrou. Em algumas publicações, apresentamos os primeiros resultados da pesquisa (GONTIJO, 2011, 2013, 2014, 2015b; GONTIJO; COSTA, 2012), que apontaram, como resultado da revisão bibliográfica e crítica, para o fato de que, apesar da consolidação dos campos de estudos sobre ruralidade, por um lado, e por outro, sobre gênero e sexualidade no Brasil, pouco (ou nada) tinham sido tratados, em ambos os campos, quaisquer aspectos relacionados à experiência sexual e à diversidade sexual e de gênero nas zonas rurais brasileiras.

Não demorou para que eu percebesse, no desenrolar da pesquisa, que as lacunas diziam respeito a algo mais amplo, pois incluíam os estudos sobre etnicidade e etnologia indígena, ou seja povos e populações tradicionais. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida ainda no âmbito de um pequeno estágio de pós-doutorado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro sob a supervisão da Prof^a Eli Napoleão de Lima. Reproduzo aqui um longo trecho das considerações finais de um dos artigos publicados já na UFPA, em coautoria com um orientando de iniciação científica (GONTIJO; ERICK, 2015, p.32-34):

Assim, concluem-se as pesquisas bibliográficas realizadas até o momento percebendo que, no que diz respeito aos estudos rurais, parece que a maior parte dos artigos e textos analisados estão ora voltados para a organização social vinculada aos aspectos econômicos da vida no campo, ora voltados para as questões morais relativas à família e aos arranjos familiares camponeses – o gênero aparece quase sempre na forma da mulher trabalhadora e/ou militante ou dos papéis familiares.

No que diz respeito aos estudos de gênero e sexualidade, quando há articulação com a ruralidade, nota-se um grande número de artigos e textos que abordam, num primeiro momento, a *condição da mulher camponesa* (reprodutora e eventualmente produtora), às vezes vinculada aos movimentos sociais no campo, e/ou, em seguida, as relações de poder que permeiam as relações de gênero e as transformações dessas relações no mundo rural contemporâneo. A sexualidade (a)parece relegada à vida urbana como um “indizível das sociedades camponesas”, para parafrasear Ferreira [...].

A sexualidade e, mais particularmente, a diversidade sexual e de gênero e as práticas sexuais que podem se tornar marcadores sociais da diferença interseccionalizados nas pesquisas sobre o mundo rural ou na etnologia indígena ou nos estudos de realidades quilombolas, caboclas e ribeirinhas não teriam se transformado em objetos de estudo *per se* por diversas razões, não necessariamente por uma suposta incapacidade dos pesquisadores em perceber sua importância para a compreensão das relações sociais marcadas pelas ruralidades, pela etnicidade ou pela regionalidade. Talvez a principal dessas razões seja a própria agenda de pesquisas, tanto nos estudos rurais ou nos estudos étnicos ou sobre realidades interioranas, como nos estudos de gênero e sexualidade, pau-

tada por outros interesses de pesquisa ligados a certas tradições intelectuais (muitas vezes, a montagem da agenda se faz de acordo com demandas oriundas dos mais diversos pontos do campo de força em jogo nas Ciências Sociais) – no caso dos estudos rurais, em algumas tradições intelectuais que buscam entender as sociedades camponesas como sistemas sociais específicos, a economia e a política se tornam dimensões mais privilegiadas do que a sexualidade, entendida, esta última, como secundária [...].

No caso da etnologia indígena, Fernandes apontou, em sua tese recém-defendida em outubro de 2015, para as consequências ético-políticas envolvidas no reconhecimento da existência da prática não ritual da diversidade sexual em contextos indígenas brasileiros [...]. Em outras realidades indígenas latino-americanas ou norte-americanas, parece haver uma certa tradição de estudos sobre a sexualidade [...]. [...].

Embora historicamente as Ciências Humanas e, em particular, as Ciências Sociais e a Antropologia, venham deixando de lado esses aspectos da vida social no meio rural e interiorano ou em situações etnicamente diferenciadas problematizados aqui, percebe-se que, também historicamente, outros campos de produção de saberes e conhecimentos, como a literatura brasileira consagrada ou as artes plásticas celebradas, estão repletos de referências (muitas vezes explícitas) à sexualidade do camponês ou do homem que vive no campo, do indígena ou do africano do interior do país, do caboclo e do ribeirinho amazônida e do interiorano em geral. [...].

No entanto, é sabido que as Ciências Humanas se constituíram, *enquanto ciências*, como legítimas provedoras de “verdades” sobre o mundo, por oposição à literatura, esta relegada ao campo da “ficção” e, eventualmente, da produção de informação despreocupada com as “verdades”, como já era apontado pela crítica pós-moderna [...]. Coube às ciências, assim, a instituição do que seria *bon à penser*; e à literatura e às artes plásticas, o “resto”, a saber a sexualidade no mundo rural ou nos contextos interioranos e situações etnicamente diferenciadas, dentre outros temas.

Tratou-se, então, em nossas pesquisas – assim como naquelas de Fernandes [...] ou nas de Tota [...] –, de refletir, a partir de uma perspectiva desconstrutivista atenta aos efeitos da “análise da normalização” [...], ao *modus operandi* dos biopoderes [...] e das tecnologias de gênero [...], sobre as trajetórias e experiências de sujeitos nada conformes àquelas que encontramos comumente nos livros de *histórias* sobre eles, sobre seus territórios, sua economia, sua organização social e suas relações de parentesco, sua mobilização política, sua moralidade, sua religiosidade, seus ritos e mitos... em que nunca são levados em conta seus corpos desejantes e desejados ou seus “afectos mal-ditos” (Ferreira, 2006), como se esses sujeitos “só” reduzissem sua existência à reprodução de suas tradições.

[...].

Os estudos rurais, assim como os estudos sobre realidades interioranas, contextos indígenas e etnicamente diferenciados, deixaram de lado (ou abordaram tangencialmente), durante muito tempo, essas temáticas consideradas periféricas, por um lado, por não tratarem da relação do camponês ou interiorano com sua produção, privilegiando-se, assim, os estudos sobre economia doméstica, conflitos agrários, sindicatos rurais, migrações, dentre outros – isso se deve, talvez, à contaminação dos estudos rurais pelos ideais desenvolvimentistas e heteronormativos... ou, por outro lado, simplesmente, porque essas temáticas não faziam parte da agenda de pesquisas naqueles momentos; ou, enfim, por não considerarem relevantes os discursos sobre a sexualidade proferidos por indígenas e quilombolas para o entendimento das cosmologias locais.

Quando despontam sujeitos que vivenciam o seu direito à liberdade de escolha e que destoam dos sujeitos com comportamentos “funcionais”, tidos como “padrão”, são logo taxados de “desviantes” [...]. Assim, no que diz respeito à diversidade sexual e de gênero, os mundos rural e interiorano amazônicos e os contextos indígenas e etnicamente diferenciados estariam apresentando uma ruptura com uma forte discursividade, aquela referente à longa tradição heteronormativa? Ou as relações observadas nos mundos rural e interiorano amazônicos e em contextos indígenas e etnicamente diferenciados seriam simplesmente o retrato – agora em cores – de uma realidade complexa e diversificada, muitas vezes negada pelos estudiosos dessas realidades e contextos? Ou o que vemos diz respeito simplesmente à dinâmica mesmo da vida social como um todo, em qualquer contexto?

O trecho acima foi publicado quando eu já não me encontrava mais atuando no Piauí, mas no Pará, onde eu ia me voltar com mais afinco para as experiências da diversidade sexual e de gênero em situações etnicamente diferenciadas. No entanto, desde a experiência no âmbito do PROCAD, eu notava que, naquilo que eu estava chamando de interior ou interioridade, havia etnicização dos discursos apresentados no contexto da pesquisa de campo – e também racialização –, o que me levava a buscar a bibliografia adequada que me permitisse lidar com aquela produção discursiva. E não encontrava essas referências. No início da década de 2010, pesquisas realizadas no Piauí apontavam para a existência de grupos indígenas naquele estado, considerado, até então, como um dos poucos do Brasil em que não havia oficialmente povos indígenas. As discussões na UFPI encabeçadas por colegas que se voltavam para esses processos de emergência étnica aguçavam ainda mais a minha curiosidade para a diversidade sexual e de gênero entre povos indígenas.

A definição de interior e contexto interiorano (ou interioridade, como falei em alguns momentos) demorou um pouco para ser elaborada e ainda não está totalmente amadurecida, confesso. Os/As interlocutores/as usavam as categorias “interior” e “interiorano”, que meus colegas dos estudos rurais tinham dificuldade em incorporar em suas análises. Apelei para textos de língua francesa e inglesa para ver como se tratavam essas questões em outras realidades nacionais, como na obra de Gray (2009), indicada pela Prof^a Miriam Adelman, da Universidade Federal do Paraná – e mais tarde, na coletânea organizada por Grey, Johnson e Gilley (2016). Acabei produzindo uma definição a partir da pesquisa de campo (*emic*), com inspiração nos estudos pós-coloniais (*etic*): o interior seria “um espaço-tempo que transita entre ruralidade e urbanidade, confundido pela dinâmica da etnicidade em contexto amazônico, nas figuras do cabloco e do ribeirinho, além do indígena e do quilombola” (GONTIJO; ERICK, 2015, p.31); quando utilizada pelos/as interlocutores/as, a categoria conotaria uma condição de subalternização à qual o mundo urbano teria submetido esse outro espaço-tempo, conferindo-lhe um valor geralmente negativo associado ao “atraso”, ao “conservadorismo”, à “tradição”, etc.; assim, seria interior tudo o que não é representado pelos critérios da modernidade urbana, que, por associação, nada mais seria do que uma figura dominante de sujeição produzida pela situação colonial ou pelas colonialidades do poder e do saber.

O que passei a notar, no entanto, nas pesquisas no interior das regiões Nordeste e Norte, era a criatividade e a originalidade de modalidades e configurações de relações sociais que pouco tinham a ver com o que mostravam as pesquisas já consolidadas sobre sociabilidades homossexuais no Brasil e até sobre o dimorfismo sexual e o binarismo de gênero. Essa afirmação se verificaria quando de minhas pesquisas já no interior do Pará, como veremos mais adiante (GONTIJO; ERICK, 2017; GONTIJO; FERNANDES, 2017; GONTIJO, 2017a).

Paralelamente a essa pesquisa, realizada com recursos do PROCAD e do Edital Universal, prossegui com a pesquisa relativa aos relacionamentos afetivos, configurações conjugais e arranjos parentais entre pessoas auto-reconhecidas como homossexuais nos contextos urbanos de Teresina e de São Luís, com bolsas de Produtividade em Pesquisa e Iniciação Científica. A ampliação da pesquisa para São Luís contribuiu para a elaboração de uma reflexão sobre as particularidades que poderiam surgir nos modos de relacionamentos em questão nessa região chamada comumente de Meio-Norte, que engloba o Piauí e o Maranhão, região de transição entre o Nordeste e o Norte. Essa já era a minha própria transição para a região Norte, creio, embora eu ainda não tivesse amadurecido essa ideia.

No PPGAArq, além de coordenar e ministrar disciplinas obrigatórias e optativas, orientei cinco dissertações, três delas sobre temas atinentes à diversidade sexual e de gênero, uma com uma temática relativa ao patrimônio cultural e, enfim, uma sobre a prática de “exortação de corpos” no interior do Piauí. Desses/as orientando/as, dois viriam a prosseguir no Doutorado (uma já concluiu e outro está em curso) e as outras três se dedicaram à docência no ensino superior (público ou privado). Uma sexta orientação foi iniciada na UFPI e terminada no Progra-

ma de Pós-Graduação em Antropologia da UFPA. Além de me associar à Sociedade de Arqueologia Brasileira (SAB) e já ser sócio da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), contribuí para a filiação de diversos discentes e docentes do PPGAArq a essas entidades, através de cartas de recomendação. O PPGAArq se tornou sócio da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), embora discentes e docentes tivessem alguma dificuldade para participar efetivamente das atividades da entidade.

A partir de um certo momento, começou a ser apresentado, por parte das docentes mais experientes da área de arqueologia, um certo desejo em criar um Programa de Pós-Graduação que tivesse mais afinidade com o tipo de arqueologia que se fazia tradicionalmente no Piauí. Esse tipo de arqueologia era filiado por algumas pessoas à “Escola Francesa”, em razão da influência de Niède Guidon e sua equipe, que tiveram formação na França; a nível mundial, trata-se da perspectiva processualista, mais preocupada com a cientificidade da produção e o aprimoramento de técnicas de investigação e de confirmação metodológica dos dados do que com as possibilidades interpretativas dos dados, a crítica da construção social das inferências arqueológicas, o questionamento das taxonomias usadas e/ou produzidas pela arqueologia, o retorno da produção para as comunidades afetadas pela pesquisa e, enfim, a reflexividade na pesquisa. Em 2012, houve a criação do novo Programa de Pós-Graduação em Arqueologia (PPGAArq), desmembrando-se em parte do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Arqueologia, o primeiro mais voltado para a conservação (química e física) de patrimônio arqueológico e a testagem de metodologias científicas – geralmente oriundas das Ciências da Natureza, donde a filiação do Programa ao Centro de Ciências da Natureza. No ano seguinte, o PPGAArq passaria a se chamar Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt), agora sem a área de arqueologia, embora alguns/mas docentes arqueólogos/as tenham permanecido no quadro do Programa por afinidade com a perspectiva mais em voga no Brasil, de reaproximação das áreas de arqueologia e antropologia.

Ao longo do tempo passado no Piauí, continuei com meus interesses de “mochileiro”: viajar pelo mundo, sempre tentando associar o que observava pelo mundo agora com os ensinamentos da antropologia e da arqueologia. Entre 2002 e 2013, fui inúmeras vezes à Europa, percorri parte da Ásia e da Oceania em mais de uma ocasião, visitei países das Américas do Norte, Central e do Sul e me encantei com ilhas do Pacífico. O meu interesse em fazer das viagens ou de algum tema relativo à experiência turística da alteridade, um objeto de estudo antropológico, aumentava cada vez mais – uma viagem realizada em 2013 à Austrália e Papua Nova Guiné gerou um primeiro texto, publicado em 2017, sobre a relação que os trobriandeses têm nos dias de hoje com a memória dos/as antropólogos/as que por lá passaram e com os que estão atualmente fazendo pesquisa de campo na região (GONTIJO, 2017b).

Como disse mais acima, acompanhei o surgimento do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPA entre 2008 e 2010 e fiquei, a partir daí, sempre em contato direto com os/as colegas desse Programa, em especial Denise Pahl Schaan (em encontros de coordenadores/as de área e eventos de arqueologia e da SAB), Cristina Donza Cancela (em atividades de congressos e bancas de conclusão de trabalhos), Flávio Leonel Abreu da Silveira (em atividades de congressos), Jane Beltrão (em atividades de congressos e parcerias de pesquisa conjuntas) e Márcia Bezerra (em eventos de arqueologia e da SAB), além de outros/as colegas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, tais como Denise Machado Cardoso, Telma Amaral, Heraldo Maués e Angélica Motta-Maués. A antropologia e a arqueologia da UFPA estavam sempre em meus pensamentos e contribuindo de alguma maneira com as minhas atividades acadêmicas.

Paralelamente, aproximei-me também, por afinidade teórica, de colegas do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPA, tais como Carlos Caroso e Fátima Tavares, além de alguns/mas outros/as do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares em Mu-

-lheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM). Em 2012, recebi o convite de colegas, tanto da UFBA, como da UFPA, para integrar o quadro docente dessas universidades.

Esses colegas vinham acompanhando o meu desempenho à frente do PPGAArq/UFPI – Carlos Caroso por ter sido o consultor *ad hoc* enviado pela CAPES, juntamente com Emília Pietrafesa de Godoy (UNICAMP), no momento da elaboração de proposta de curso novo, Presidente da ABA quando da inauguração do Programa e parceiro de atividades em seguida; Denise Pahl Schaan por ter sido Presidente da SAB quando da inauguração do Programa e parceria de atividades em seguida. Por apreciarem o trabalho que eu vinha desenvolvendo, tanto no âmbito da gestão na pós-graduação, como no que concernia às pesquisas mais ou menos inovadoras que eu vinha empreendendo, fui convidado por colegas de ambas as instituições para ser redistribuído. Naquele momento, eu tinha muito interesse em trabalhar em um Programa maior, com curso de doutorado, de preferência no Nordeste ou no Norte e, enfim, com a perspectiva de diálogo com a arqueologia. Meus familiares gostavam muito de Belém e de Salvador e pouco me visitavam em Teresina, em particular os meus pais. Conversei com colegas da UFPI e obtive apoio total por parte de todos/as para a redistribuição. Restava saber para onde eu iria, UFBA ou UFPA.

A UFPA oferecia as melhores oportunidades para mim naquele momento, por se tratar de um Programa que nasceu com três áreas de concentração – antropologia social, arqueologia e bioantropologia – e tinha em projeto a criação de uma linha ou até mesmo uma área de antropologia linguística. Embora essa perspectiva antropológica norte-americana não tenha feito parte de minha formação inicial, que foi demasiado francesa, fazia alguns anos que eu buscava me aproximar dessas áreas por acreditar que era preciso pensar os meus temas de pesquisas inserindo-os no contexto da variabilidade humana em todos os seus aspectos, fossem eles sociais / culturais, biológicos, simbólicos ou históricos. A UFPA era o lugar privilegiado para instigar em mim e reforçar a interlocução com a arqueologia, com a bioantropologia e com a antropologia linguística. Além do mais, meus pais estavam pensando em se mudar do interior do Rio de Janeiro para Belém, por terem um enorme apego pela região amazônica.

A redistribuição da UFPI para a UFPA representaria, assim, o início de um período de consolidação de tudo o que tinha sido *experimentado* de forma *performativa* ao longo desses anos de atividades a partir da UFPI: o magistério superior; as aulas ministradas na graduação para tantos cursos diferentes; os cursos na pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*); as orientações de iniciação científica, monografia, tutoria, monitoria, mestrado e doutorado; as participações em bancas examinadoras de trabalhos de conclusão de curso e de concursos; as comissões diversas; as pesquisas desenvolvidas; a organização e a participação em inúmeros eventos; a gestão administrativa; etc.

3 – Práticas Transformativas (após 2013)

No dia 30 de novembro de 2012, quando eu me encontrava exatamente entre os dois postos de fronteira da Guatemala e de Honduras, a caminho do sítio arqueológico hondurenho de Copán, tocou o telefone celular e o número não identificado que aparecia era composto de uma série de zeros. Era a colega da UFPA, perguntando-me se eu tinha mesmo interesse em ser redistribuído para Belém. Não hesitei, respondi imediatamente que sim. O processo foi deslanchado e a consolidação da transformação, iniciada. Mudança de casa para refletir sobre outras ou novas “casas”...

As atividades junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da UFPA, minha nova casa (metonímica, sem aspas), tiveram começo em julho de 2013. Belém era considerada uma das cidades mais violentas do Brasil, em plena crise urbana naquele momento – crise que ainda persiste. Teresina arvorava o título de capital menos violenta do país e a cidade encontrava-se em expansão, com projetos urbanísticos sustentáveis em andamento.

As diferenças, em relação à UFPI, eram gigantescas: a UFPA estava – e está ainda mais atualmente – entre as maiores universidades da América Latina; a maior da Amazônia, em todos os sentidos (quantidade de discentes, laboratórios, núcleos, cursos de todos os níveis, números da pesquisa, qualidade dos serviços prestados, forte internacionalização, inserção social impactante, etc); a UFPI era uma pequena universidade federal, uma das menores do Nordeste, com um número de discentes e docentes estabilizado, após o REUNI, muitas atividades sendo promovidas, pós-graduação em expansão, embora com pouca oferta de cursos de Doutorado, e processos de mudanças político-administrativas internas relativamente morosas que impediam a expansão da instituição. A UFPA já tinha sido desdepartamentalizada, o que me causou enorme estranheza por não saber, ao certo, a minha própria lotação: fui automaticamente credenciado junto ao PPGA e estava oficialmente lotado no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), de acordo com o meu contracheque, mas seria de bom tom que eu ministrasse disciplinas na graduação em Ciências Sociais, o que me filiava à Faculdade de Ciências Sociais (FACS).

Fui recebido de forma bastante calorosa e amigável por todos/as os/as colegas do Programa, coordenado naquele momento pelas Profas. Denise Pahl Schaan e Rosa Acevedo Marín, duas pesquisadoras renomadas e muito experientes que teriam, nos anos seguintes, um lugar de destaque em minhas atividades junto ao Programa, além de Agenor Sarraf Pacheco, Cristina Donza Cancela, Flávio Bezerra Barros, Hilton Pereira da Silva, Jane Beltrão e Márcia Bezerra. Os/As demais colegas do Programa, que fui conhecendo aos poucos, sempre se mostraram grandes parceiros, como Diogo Menezes Costa (recém-contratado àquela altura) e Edna Ferreira Alencar. Alguns/mas colegas que pertenciam ao Programa naquele momento já não estão mais, como os geneticistas Sidney Batista dos Santos e Ândrea Ribeiro dos Santos (com os quais mantive, até 2016, um diálogo bastante sistematizado sobre as últimas novidades da genética), o linguista Abdelhak Razki (com quem iniciei um debate prolífico sobre linguagem e cultura), o filósofo Ernani Pinheiro Chaves (com o qual revisei meus conhecimentos e aprendi mais ainda sobre a obra de Michel Foucault, mas também Friedrich Nietzsche e Walter Benjamin) e Flávio Leonel Abreu da Silveira (um parceiro de sempre nos estudos de patrimônio e urbanidade, mesmo trabalhando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia). Outros/as muitos docentes integrariam o PPGA nos anos seguintes, em função de novas contratações ou de outras situações (Beatriz de Almeida Matos, Júlia Otero dos Santos, Katiane Silva, Nayara da Silva Camargo, Pedro José Tótora da Glória, Renata de Godoy e Tiago Ferreira Tomé), distribuídos nas mais diversas áreas e campos do conhecimento antropológico (etnologia indígena, arqueologia histórica, arqueologia pública e/ou contemporânea, bioarqueologia, linguística antropológica, etc). O Programa teve também uma perda inestimável, com o falecimento precoce da Profª Denise Pahl Schaan – e eu perdi, além de uma colega, uma amiga e parceira de pesquisa, coautora de um artigo (GONTIJO; SCHAAN, 2017).

Não demorou muito para perceber, com os meus e as minhas novos/as colegas, que eu era visto como alguém que tinha acumulado uma experiência positiva na gestão da pós-graduação e interessado em estreitar cada vez mais os laços entre os *four fields* da antropologia, na perspectiva de Franz Boas. Em janeiro de 2014, eu já era içado, assim, ao cargo de vice-coordenador do Programa, tendo a Profª Denise Pahl Schaan como coordenadora (Portaria 108/2014-Reitoria-UFPA). Em setembro do mesmo ano, Denise resolveu deixar a coordenação e eu tive que assumir interinamente até a nova eleição, realizada no mês seguinte. Fui escolhido para coordenar o Programa até abril de 2016, tendo o Prof. Diogo Menezes Costa, arqueólogo histórico, como vice-coordenador (Portarias 4.380/2014 e 4.310/2015-Reitoria-UFPA). Depois, de abril de 2016 a março de 2018, invertemos e ele passou a ser o coordenador e eu, vice-coordenador (Portaria 478/2016-Reitoria-UFPA). Enfim, em abril de 2018, o Prof. Hilton Pereira da Silva, bioantropólogo, foi escolhido para coordenar o Programa, tendo o Prof. Diogo Menezes Costa como vice-coordenador.

Em março de 2019, o Prof. Diogo preferiu se retirar da vice-coordenação e eu fui novamente conduzido a esse cargo, que ocupo até os dias de hoje, novembro de 2019. Ou seja, entre 2014 e 2019, só não estive na coordenação do PPGA durante alguns meses (entre abril de 2018 e março de 2019). A tarefa não é necessariamente prazerosa, mas contém momentos de júbilo, como por exemplo, quando conseguimos elevar a nota do Programa de 4 para 5 na avaliação quadrienal da CAPES referente a 2013-2016, graças a um grande esforço coletivo de todos/as os/as docentes, discentes e do técnico-administrativo do Programa. Momentos difíceis vêm sendo aqueles de reduções orçamentárias drásticas, que têm como consequência o corte de verbas dedicadas à pesquisa de campo e à participação em eventos de discentes e até mesmo o congelamento (ou a suspensão) de bolsas de mestrado e doutorado, o que torna a tarefa de coordenação bem menos prazerosa.

Muitos desafios foram colocados ao longo desses seis anos passados na UFPA, para além daqueles de cunho administrativo à frente do Programa. Esses desafios é que estão sendo chamados aqui de práticas *transformativas* – ou seja, aquilo que vem consolidando as experiências *performativas* anteriores sob a forma de práticas *transformativas*. Como a pesquisa sempre foi, para mim, a base do fazer(-se) docente na universidade, tive que modificar um pouco a pesquisa que estava em sua etapa final no Piauí para adequá-la às realidades interioranas paraenses: na Amazônia, tratava-se obviamente de dar atenção ao marcador étnico na composição das formas de pertencimento, mas também de pensar no modo como o ambiente ou as paisagens (ou a cultura material socioambiental, como se diz em arqueologia) insinuavam relações sociais bem particulares no que diz respeito às experiências da diversidade sexual e de gênero. O projeto de pesquisa passou a ser intitulado *Preenchendo Lacunas: as experiências da diversidade sexual e de gênero em contextos rurais e interioranos e em situações etnicamente diferenciadas na Amazônia e no Nordeste do Brasil*, contando com recursos da Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 43/2013 entre 2013 e 2015 – o título do projeto dessa Chamada foi *As Experiências da Diversidade Sexual e de Gênero em Contextos Interioranos, Rurais e Etnicamente Diferenciados no Pará* – e com a Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq até 2019.

A pesquisa foi realizada em diversas localidades do interior do Pará, como Altamira, Breves e Barcarena, mas principalmente em Santarém. Desde 2013, venho frequentando a região de Santarém, graças a uma rede de jovens pesquisadores/as que muito contribuíram com a pesquisa. Em setembro de 2013, a convite da Prof^a Carla Ramos, que havia sido minha aluna no IFCS/UFRJ em 2001/2002, atualmente docente do curso de Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), visitei a instituição santarena e conversei com mais ou menos vinte estudantes e técnicos-administrativos interessados/as em pesquisar temas relativos à sexualidade ou ao gênero. Carla me contou que havia uma escassez de pesquisas sobre as temáticas na UFOPA.

Em 2015, enquanto realizava as primeiras etapas da etnografia nessa região, ministrei uma disciplina para o curso de graduação em Antropologia e Arqueologia da UFOPA. Esse curso serviu de “formação” para instigar as pesquisas por parte de estudantes de graduação. A partir desse momento, uma extensão do grupo de pesquisa SEXGEN por mim liderado passou a funcionar também na UFOPA. Estudantes da instituição se integraram à minha pesquisa, alguns deles levando a temática para os estudos pós-graduados (na UFPB, na UnB e na UFRJ, mas também no PPGA/UFPA). Em seguida, em diversas ocasiões, participei de atividades na UFOPA, orientei trabalhos de iniciações científicas de estudantes daquela universidade e recebi, em Belém, três estudantes em mobilidade acadêmica para estágios de pesquisa. Alguns artigos e capítulos de livros foram publicados com alguns dos principais resultados da pesquisa até agora sistematizados, principalmente tendo como campo a região de Santarém (FERNANDES; GONTIJO, 2016; FERNANDES, GONTIJO, TOTA; LOPES, 2016a, 2016b; GONTIJO, 2017a, 2017c, 2018c; GONTIJO, DOMINGUES; ERICK, 2016a; GONTIJO, DOMINGUES; ERICK, 2016b; GONTIJO; ERICK, 2016; GONTIJO; ERICK, 2017; GONTIJO; FERNANDES, 2017; GONTIJO, FERNANDES, TOTA; LOPES, 2016).

Nota-se, na minha produção recente, uma grande quantidade de publicações em parceria com Estêvão Fernandes, um docente da Universidade Federal de Rondônia com quem venho desenvolvendo reflexões de cunho epistemológico e teórico amparadas pela perspectiva pós-colonial. Com ele, acabamos formando uma espécie de pequena rede de pesquisadores/as, geralmente vinculados/as a instituições das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A rede reúne pessoas interessadas em compreender a persistência de algumas lacunas nos estudos sobre a diversidade sexual e de gênero no Brasil, com o intuito de preencher essas lacunas. Alguns dossiês foram organizados em periódicos nacionais (e um está em andamento), com certo grau de pioneirismo, por exemplo, na abordagem de temas até então pouco tratados pelos estudos sobre a diversidade sexual e de gênero, tais como as experiências em contextos rurais e interioranos, em situações etnicamente diferenciadas (indígenas e quilombolas) e em conjunturas de imigração.

Outro desafio a ser enfrentado veio com as disciplinas que eu iria ministrar na nova instituição. Não contente com as disciplinas ministradas no curso de graduação em Ciências Sociais entre 2013 e 2014 (*Antropologia Econômica* e *Sociologia da Infância e Adolescência* eram as disciplinas que “sobravam” para mim e que pouco valorizavam o potencial que eu podia oferecer), fui levado a ministrar disciplinas no curso de graduação em Cinema, no Campus de Belém e, sobretudo, no curso de graduação em Etnodesenvolvimento. Como já dissemos em um artigo, publicado em 2017 (GONTIJO, 2017c, p.58):

Em Altamira, às margens do Rio Xingu, no momento em que as obras de construção da gigante Usina Hidrelétrica de Belo Monte acentuavam seus impactos devastadores sobre os povos e populações da região, foi criado um curso de graduação em Etnodesenvolvimento, vinculado à Faculdade de Etnodiversidade (juntamente com o curso de Educação do Campo), no campus local da Universidade Federal do Pará, baseado nos preceitos da educação diferenciada e da pedagogia da alternância. O curso é voltado para atender a uma demanda antiga oriunda dos povos e populações impactados negativamente, não somente pelas obras mais recentes de Belo Monte, mas também de outros megaempreendimentos desenvolvimentistas no estado, por ações ilegais de grileiros e fazendeiros do agronegócio ou pecuaristas, por invasões de seus territórios tradicionais pelo crescimento desmesurado das cidades, pelo empobrecimento ligado à degradação ambiental causada pela industrialização e pelo avanço avassalador do capital financeiro e da consequente especulação fundiária, pela vulnerabilização social gerada por políticas insensíveis às realidades locais rurais e interioranas amazônicas, etc.

O curso é voltado exclusivamente para estudantes indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, pequenos agricultores, sindicalistas rurais, agentes dos movimentos sociais urbanos (como os movimentos negros), dentre outras categorias, que ingressam, através de um processo seletivo especial, com o objetivo de produzir conhecimentos que debatam as questões e interesses locais com os ideais empresariais e governamentais de crescimento econômico e, a partir daí, sejam constituídas formas mais sustentáveis e menos impactantes de desenvolvimento (etnodesenvolvimento).

As disciplinas ministradas nesse curso, entre 2015 e 2018, foram *Nação e Nacionalidade*, *Antropologia e Diferença* e, principalmente, *Gênero, Raça/Etnicidade e Sexualidade*. Essa última, ministrada em três ocasiões – duas em Altamira e uma em Soure, na turma que foi iniciada naquele campus do Arquipélago do Marajó em 2018 – contribuiu para que eu aprofundasse, junto aos/as discentes, as questões que eu vinha levantando em minhas pesquisas, voltadas para as experiências da diversidade sexual e de gênero no contexto interiorano e em situações etnicamente diferenciadas na Amazônia. Afinal, esses/as discentes eram todos, com raras exceções, moradores de áreas rurais ou interioranas e/ou membros de comunidades tradicionais. Eu estava diante de informantes privilegiados/as que muito me ensinaram, não somente sobre o meu objeto de pesquisa, mas sobre a vida na Amazônia, essa vida tão intimamente relacionada às águas abundantes e aos seus territórios ribeirinhos.

No PPGA, fui honrado com as disciplinas de *História do Pensamento Antropológico* e *Teoria Antropológica Contemporânea*, ambas obrigatórias, que venho ministrando praticamente todos os anos – a primeira, um verdadeiro desafio por ter como objetivo a história da antropologia nos quatro movimentos que a compõem, a saber antropologia social, arqueologia, bioantropologia e antropologia linguística; a segunda, um outro verdadeiro desafio por também demandar conhecimentos bem atualizados nos *four fields*.

Além dessas, venho ministrando disciplinas de Leituras que muito contribuem para organizar as reflexões acerca dos meus novos interesses de pesquisa: por exemplo, a partir de um artigo publicado juntamente com a Prof^a Denise Pahl Schaan em 2017 (GONTIJO; SCHAAN, 2017) e logo após a sua morte em 2018, com o intuito de sensibilizar estudantes do PPGA e de outros cursos para a necessidade de se pensar a diversidade sexual e gênero a partir dos *four fields*, ministrei *Leituras em Antropologia Social, Arqueologia e Bioantropologia/Bioarqueologia: gênero, sexualidade e corporalidades*. Já em 2019, foi a vez de ministrar *Leituras em Antropologia Social, Arqueologia, Bioantropologia e Antropologia Linguística: Diversidade Sexual e de Gênero, Discursividade e Nação* para raciocinar sobre as relações entre a ideologia de construção de nação (*nation-building*) e os nacionalismos e os dispositivos de sexualidade (em contextos principalmente não brasileiros), a partir de minhas novas pesquisas (GONTIJO, 2018a; 2018b; FERNANDES; GONTIJO, 2019).

Outra experiência de docência bastante desafiadora, além daquela da graduação em Etnodesenvolvimento, foi a turma de Doutorado criada no campus da UFPA em Breves, município mais populoso do Arquipélago do Marajó. Graças à brilhante iniciativa do Prof. Agenor Sarraf-Pacheco, um historiador afeito aos estudos culturais e à perspectiva pós-colonial latino-americana, o PPGA ofertou uma única turma de doutorado para mestres da região sul do Arquipélago de Marajó, no âmbito de um dos muitos programas institucionais da UFPA, o Programa de Apoio à Qualificação de Docentes e Técnicos (PADT).

Breves encontra-se a doze horas de barco de Belém, não havendo outro meio de se chegar lá. O edital foi lançado na primeira metade de 2014 e as atividades com a turma dos/as oito discentes selecionados/as (dentre os/as quais, quatro docentes do campus da UFPA em Breves) começou na segunda metade do mesmo ano. As disciplinas eram ministradas no campus de Breves de forma blocada, as orientações aconteciam no momento em que as disciplinas eram ministradas, os/as discentes participavam de eventos no campus de Belém e eventos eram organizados também no campus de Breves, contando com a participação de docentes e discentes do PPGA de Belém e de convidados/as externos/as. As teses foram defendidas em 2018, tratando dos mais variados temas antropológicos, tais como as experiências sexuais e as relações de gênero entre mulheres ribeirinhas e homens embarcados em navios que transitam nos rios que dão acesso ao Amazonas, as consequências e impactos sociais de programas governamentais junto a comunidades ribeirinhas, a educação diferenciada na região, o atendimento em serviço social prestado a mulheres idosas pela Prefeitura de Breves, as encantarias e sistemas mágico-religiosos de comunidades ribeirinhas, as concepções das populações locais sobre o material coletado em prospecções arqueológicas à beira de um dos rios da região, dentre outros temas de grande relevância para a compreensão dos modos de vida locais e para a revisão de políticas públicas voltadas para a região. Dos quatro discentes que não eram docentes da UFPA, três já o são atualmente, graças ao doutoramento.

Essa experiência, juntamente com aquela do curso de Etnodesenvolvimento, tornaram-me mais *amazônida*, fazendo-me entender que a Amazônia era não somente múltipla e diversificada, mas que era preciso rever as nossas lógicas de ensino, ampliar os nossos horizontes metodológicos e romper com nossas fronteiras acadêmicas para pensar a universidade de forma mais dinâmica e itinerante, com práticas mais sistemáticas e criativas de interação com os interiores do Brasil. Em Breves, aproveitei também, ao longo das semanas passadas para ministrar disciplinas e orientar, para realizar pesquisas de campo etnográficas,

gerando dados bem interessantes que seriam posteriormente comparados com aqueles obtidos em Santarém e em Altamira (esses dados estão sendo tratados e não há publicações especificamente sobre Breves).

No PPGA, orientei até o presente momento dez dissertações de mestrado (sete já concluídas e três em andamento) e sete teses de doutorado (quatro já concluídas e três em andamento) e coorientei três dissertações de mestrado (todas já concluídas) e duas teses de doutorado (uma concluída e uma em andamento). Sem perceber, tornei-me o docente com o maior número de orientações concluídas no Programa. Vale ressaltar que algumas dessas dissertações e teses orientadas se inseriam ou se inserem nesse diálogo bastante fértil, já longamente citado acima, corriqueiro no PPGA, entre as áreas de concentração ou *four fields*: atualmente, oriento uma tese em arqueologia e já coorientei duas dissertações na mesma área, além da supervisão de um pós-doutorado em antropologia linguística.

Essas dissertações e teses trataram de assuntos bastante diversificados, tais como: as experiências da lesbianidade em Belém; o movimento de gays, lésbicas, bissexuais e transexuais/transgêneros no Pará; a cultura material associada às experiências da diversidade sexual e de gênero; a frequência de pessoas homossexuais a igrejas neopentecostais; as sociabilidades ribeirinhas e as moralidades relacionadas às sexualidades no Marajó; as encantarias e sistemas mágico-religiosos ribeirinhos como formas patrimoniais; as sensorialidades e as sociabilidades em mercados e feiras de Belém; as percepções de paisagens em videocliques produzidos em ou sobre a Amazônia; as narrativas audiovisuais em documentários realizados em Santarém; as trajetórias de mulheres artistas plásticas paraenses e seu apagamento ou silenciamento pela história oficial das artes na Amazônia; as vivências de mulheres torcedoras e a cena do futebol feminino no Brasil; os impactos ou efeitos culturais dos megaprojetos de desenvolvimento de mineração no Pará; as concepções de trabalhadores em escavações arqueológicas históricas sobre o material coletado; a organização social de mulheres grafiteiras em Belém; o funcionamento de pontos de memória e museus comunitários em bairros periféricos da capital paraense; a cultura material de habitações construídas por imigrantes japoneses no interior do Pará; as vivências de peconheiros, extrativistas do açaí; dentro outros.

Desde 2014, venho ainda orientando sistematicamente discentes de graduação em Ciências Sociais ou em Direito (ou em Antropologia e Arqueologia, no caso de um discente da UFOPA), no âmbito do Programa de Iniciação Científica, discentes que têm contribuído significativamente com as minhas pesquisas em contextos interioranos e em situações etnicamente diferenciadas. Além das orientações, tive a oportunidade de supervisionar, em 2017, uma linguista recém-doutora, bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da CAPES, Nayara Camargo, que desenvolveu uma interessante pesquisa na área de antropologia linguística junto ao povo *Tapayuna*, habitante do Parque Indígena do Xingu. Após o estágio de pós-doutorado, Nayara foi aprovada em concurso público para a carreira do magistério superior e exerce suas funções na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Supervisionei também, entre 2016 e 2018, na outra ponta da carreira acadêmica, uma bolsista do Programa de Professor/a Visitante Sênior (PVS) da CAPES e da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa do Pará (FAPESPA), Eliane Cantarino O'Dwyer, grande pesquisadora vinculada à Universidade Federal Fluminense. A pesquisadora desenvolveu um estudo bastante amplo intitulado *Etnicidades, Práticas Culturais e Formas de Organização Social em um Contexto Regional do Baixo Amazonas*, envolvendo docentes e discentes da UFPA e da UFF. Claro que, nesse segundo caso, a minha supervisão foi meramente formal, já que aprendi muito – e ainda venho aprendendo – no convívio frequente com a Prof^a Eliane em suas atividades junto ao PPGA.

Na UFPA, participei de inúmeras comissões, assim como havia feito na UFPI, mas dessa vez, com a experiência acumulada lá. E como não poderia deixar de ser, com a marca do PPGA, participei de comissões envolvendo colegas e interesses de todas as áreas dos *four fields*, como bancas examinadoras de concurso público para docente de arqueologia em duas ocasiões (2016 e 2019), comitês de avaliações diversas e de projetos e grupos de organização de eventos. Além de participar de inúmeros eventos científicos no Brasil e no exterior – coordenando grupos de trabalho, proferindo palestras e conferências e apresentando comunicações em mesas redondas –, colaborei na organização de alguns eventos, dentre os quais o Seminário Internacional Antropologia em Foco, evento do PPGA, nas edições de 2014 (juntamente com a Prof^a Rosa Acevedo Marín, com recursos da CAPES) e 2017 (juntamente com os Profs. Diogo Menezes Costa, arqueólogo, e Flávio Bezerra Barros, bioantropólogo, também com recursos da CAPES) e de outros eventos menores.

Enfim, uma guinada seria dada, a partir de 2018/2019, com um novo projeto de pesquisa, intitulado *Diversidade Sexual e de Gênero, Ideologia de Nation-Building e Antropologia*, agora voltado para a compreensão da maneira como as ideologias de construção de nação e os nacionalismos trataram (ou não) a diversidade sexual e de gênero nos mais variados contextos nacionais (inclusive, em menor grau, no Brasil), projeto que conta também com Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq e que já gerou publicação (GONTIJO, 2018a). Nas pesquisas que eu havia realizado até aqui, principalmente ao longo da década de 2010, percebe-se que os silenciamentos, apagamentos e ou enquadramentos reguladores da diversidade sexual e de gênero parecem ser mecanismos inseridos em um dispositivo essencializador e naturalizador – sustentado por sistemas de pensamento e de ação/intervenção médico-científico e jurídico-normativo – de produção do projeto hegemônico de nação no Brasil – uma nacionalidade eurocentrada, branca, heteronormativa e reprodutora de colonialismos internos. Agora, trata-se, nesse novo projeto, (1) de abordar essas tecnologias de silenciamentos, apagamentos e/ou enquadramentos reguladores da diversidade sexual e de gênero, num âmbito mais amplo, (2) no seio dos processos de construção e manutenção de identidades nacionais ou “ideologias de *nation-building*” em conjunturas atuais de sociedades plurais pelo mundo afora, (3) numa perspectiva comparada, multissituada ou global (4) consciente dos efeitos múltiplos da colonialidade do saber e do poder e das novas situações coloniais (5) e verificar a relação da antropologia (e também da arqueologia) com esses mecanismos no seio desses processos (BURAWOY, 2000; CARDOSO DE OLIVEIRA, 1993; LANDER, 2005; MARCUS, 1991; McCLINTOCK, 1993; McGUIRE, 2008; PEIRANO, 1992). Esse projeto foi a forma que encontrei de unir o meu forte interesse “mochileiro” por viagens (ao longo da década de 2010, muitos mais países foram percorridos), a paixão pela antropologia (em todos os seus campos ou *fields*) e a vontade incessante de transformar o mundo (ou, pelo menos, contribuir para apaziguar a indignação oriunda da opressão muitas vezes gerada pela produção de arbitrários culturais e minimizar os efeitos perversos de certas formas de relações de poder).

Esse projeto não teria sido possível sem a convivência com os/as colegas do PPGA: de Agenor Sarraf-Pacheco, veio-me a inspiração para refletir sobre a situação colonial e a colonialidade, assim como das conversas com Rosa Acevedo Marín, com a qual aprofundei as leituras sobre as relações de poder, os conflitos e as formas de resistência; o tema do poder também foi muito tratado em minhas discussões com o filósofo especialista do pensamento de Michel Foucault, Ernani Pinheiro Chaves; nação, nacionalismo e ideologias de *nation-building* eram os temas privilegiados nos diálogos com Eliane Cantarino O'Dwyer, Professora Visitante Sênior do Programa; somou-se o interesse pela situação dos povos e comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas em particular, na maneira como são tratados pelo Estado nacional e como formulam percepções de nação como formas de resistência, a partir de conversas com Jane Beltrão, Rosa Acevedo Marín, Eliane Cantarino O'Dwyer, Katiane Silva, Júlia Otero dos Santos e Flávio Bezerra Barros; com os/as colegas da área de arqueologia, Márcia Bezerra e Diogo Mene-

-zes Costa, e da museologia (Márcia Bezerra trabalha no curso de graduação em museologia, assim como outros colegas que passaram rapidamente pelo PPGA, como Hugo Menezes Neto), percebia cada vez mais o quanto as produções arqueológicas e antropológicas e as políticas do patrimônio tinham servido e ainda serviam para legitimar os discursos nacionais em muitos contextos e que isso era visível, por exemplo, na constituição das coleções museológicas, em particular nos museus e galerias nacionais, e na construção de monumentos representativos da nação; dialogando com os/as colegas da bioantropologia, da bioarqueologia e da genética, como Hilton Pereira da Silva, encontrei informações preciosas sobre a consolidação do sistema médico-científico como único provedor de verdades sobre os corpos, conformando o dispositivo de sexualidade, de que falava Michel Foucault, e sobre a invenção e a naturalização dos critérios definidores do dimorfismo sexual e do binarismo de gênero (a leitura das bioantropólogas e bioarqueólogas feministas foi de fundamental importância para a crítica do sistema médico-científico); em 2017, supervisionei um estágio de pós-doutorado na área de antropologia linguística, através do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), já citado acima, o que me permitiu reforçar os conhecimentos sobre discursos e discursividades e trazê-los para o contexto da elaboração de ideologias de *nation-building*; enfim, o contato mais intenso com discentes estrangeiros/as, sobretudo latino-americanos (inclusive, sob a minha orientação), ajudaram-me a perceber processos curiosos de elaboração de discursos nacionais e as tecnologias de manutenção da situação colonial. Juntando as questões relativas ao poder e aos conflitos na constituição de ideologias de *nation-building* com os discursos científicos legitimadores e/ou produtores dessas ideologias, inclusive aqueles relativos às verdades dos “bons corpos” e das “boas mentes” (ciências biomédicas e ciências jurídico-morais), cheguei à ideia da governamentalidade (baseada na gestão do território, da população e da segurança), também abordada por Michel Foucault, e à reflexão sobre o modo como as nações (e/ou os Estados nacionais) se mantêm em função da colonialidade do saber e do poder.

Ora, vejo-me, assim, não mais “flertando” com a ciência política, nem “namorando” com a sociologia e, sem desfazer o “casamento” com a antropologia, estaria agora experimentando um “relacionamento pan-amoroso” ou uma forma prazerosa de poliamor envolvendo todas essas áreas, às quais se somam a arqueologia, a bioantropologia e a antropologia linguística. Essa era, de fato, a minha nova “casa” (com aspas) – ou seja, partir dos campos da antropologia e das ciências sociais para compreender os seus impactos na conformação de discursos nacionais que enquadram a diversidade sexual e de gênero –, proporcionada pela minha nova casa (sem aspas) – ou seja, os diálogos promovidos a partir do PPGA.

Considerações Finais? Perspectivas...

No início da tarde de 29 de outubro de 2018, fui surpreendido com um e-mail enviado por Michèle Pagès:

Bonjour Fabiano, j'espère que vous vous souvenez de votre directrice de mémoire de recherche en Maîtrise de Sociologie à Aix. Je suis à la retraite depuis l'année dernière mais je pense toujours à mes anciens étudiants. Vous aviez réalisé un mémoire très intéressant sur les apparences des homosexuels à la plage et j'ai suivi un peu votre carrière universitaire et votre retour au Brésil.

Comme vous êtes le seul brésilien que je connais, je ne peux pas manquer d'avoir une pensée pour vous aujourd'hui, vous comprendrez aisément pourquoi. Je vous envoie donc mes salutations confraternelles de La Ciotat où je réside.

J'espère avoir de vos nouvelles.

Bien cordialement.

Michèle Pagès¹²

Eu não tinha notícias daquela que tinha sido a minha orientadora de trabalho de conclusão de curso na graduação em Sociologia, na França, desde que terminei a graduação, ou seja, desde 1995, há 24 anos atrás. O e-mail chegava no dia seguinte às eleições presidenciais de 2018: o balde d'água fria que parecia não mais parar de se despejar sobre a minha cabeça desde a véspera se juntava, nesse momento, a um rio de lágrimas que copiosamente não consegui conter. A Amazônia nunca tinha sido tão aquosa... Imediatamente, pus-me a responder à minha primeira orientadora, tão querida, que, com as suas palavras, trazia-me um enorme reconforto com um toque de esperança de que ninguém mais estaria sozinho no mundo, nesse novo velho mundo de tantas atrocidades inomináveis, mas também de tantas resistências criativas.

Bonjour!!

Quelle belle surprise!! Je ne vous oublierai jamais!!

Je suis devenu prof à l'Université Fédérale de Pará, en Amazonie brésilienne, dans la ville de Belém.

Quand j'habitais en France, j'étais presque sûr que l'extrême-droite allait un jour arriver au pouvoir très facilement partout en Europe. Je croyais que ça n'allait jamais arriver au Brésil, en raison de l'ascension de la gauche, les bienfaits des gouvernements progressistes, la diminution de la pauvreté e de la famine, l'augmentation des revenus moyens, etc. Mais, je me suis trompé. Pour les couches moyennes, c'est insupportable de voir leurs enfants partager la même classe à l'université (publique) avec les enfants de leurs employés noirs ou indiens. La terreur est en train de s'installer...

Nous allons résister!!!!

Je vous remercie de votre gentillesse!!

À bientôt, j'espère!!

Fabiano Gontijo¹³

Talvez a minha apresentação do que aconteceu nos últimos 24 anos no Brasil tenha sido demasiadamente resumida e a interpretação sociológica formulada para subsidiar uma compreensão do que estava acontecendo, bastante simples. Tenho consciência disso. Era o que eu conseguia escrever naquele momento. Michèle respondeu novamente, agora com uma interessantíssima análise da situação política na França e na Itália; os medos que alimentam a classe média, como aquele relativo ao *déclassement social* (Michèle sempre foi uma grande adepta das teorias sociais de Bourdieu, como eu também o sou, até certo ponto), e as consequências às vezes paradoxais desses medos; a estrutura quase que universal dos processos históricos de ascensão das múltiplas formas de fascismos; os perigos da resistência, como no Chile pós-Allende vivenciados por um ex-aluno; os encarceramentos arbitrários, a censura e a tortura, como havia acontecido com um outro ex-aluno dela, assassinado nos Camarões... Assim, ela me exortava, como uma mãe, a resistir com prudência. Esse cuidado era comum nas relações entre orientandos/as e orientadores/as no Brasil, mas não entre orientandos/as e orientadores/as na França, o que me deixou fortemente emocionado. Essa foi a minha primeira orientação, de fato.

10 Tradução livre do francês: “Bom dia, Fabiano. Espero que você se lembre de sua orientadora de trabalho de conclusão de curso de sociologia em Aix. Estou aposentada desde o ano passado, mas penso sempre em meus antigos estudantes. Você tinha realizado um trabalho de conclusão de curso muito interessante sobre as aparências dos homossexuais na praia e eu acompanhei um pouco a sua carreira universitária e o seu retorno ao Brasil. Como você é o único brasileiro que conheço, não posso deixar de pensar em você hoje, você entenderá perfeitamente o porquê. Envio as minhas saudações de confraternização de La Ciotat, onde resido. Espero obter notícias suas. Bem cordialmente.”

11 Tradução livre do francês: “Bom dia!! Que boa surpresa!! Nunca me esquecerei de você!! Tornei-me professor da Universidade Federal do Pará, na Amazônia brasileira, na cidade de Belém. Quando morava na França, tinha quase certeza de que a extrema-direita chegaria um dia ao poder com muita facilidade por toda parte na Europa. Acreditava que isso nunca aconteceria no Brasil, em razão da ascensão da esquerda, os benefícios dos governos progressistas, a diminuição da pobreza e da fome, o aumento das rendas médias, etc. Mas eu me enganei. Para as camadas médias, é insuportável ver seus filhos compartilhando uma mesma turma na universidade pública com os filhos dos seus empregados negros ou indígenas. O terror está se instalando... Nós resistiremos!!!! Agradeço por sua gentileza!! Até breve, espero!!”

Na França, trabalhei em restaurantes como *plongeur* (lavando a louça) durante cinco anos para financiar os meus estudos, com a ajuda de meu companheiro. Depois, pelo fato de minha dissertação de mestrado ter obtido a premiação máxima, fui contemplado com um contrato de *allocataire de recherche*, o equivalente, no Brasil, a uma bolsa de assistente de pesquisa com a duração de três anos, com a possibilidade de renovação por mais um ano. Essa era a bolsa de doutorado na França, um contrato de trabalho, um *contrat de travail à durée déterminée*. Por sorte, o meu orientador, Michel Agier, estava sempre muito ocupado com as suas pesquisas em África, no Brasil e na Colômbia e quase não me pedia para ajuda-lo, o que me deixava bastante livre para desenvolver a tese. O pagador era o *Rectorat de Paris*, vinculado ao Ministério francês da Educação. Dinheiro público, instituição pública e gratuita de ensino superior.

Ao voltar para o Brasil, optei por ser bolsista do CNPq, Programa Especial de Estímulo à Fixação de Doutores (PROFIX, antes chamada de “Recém-Doutor”), para desenvolver atividades no IFCS/UFRJ. Dinheiro público, instituição pública e gratuita de ensino superior.

A partir de 2002, integrei-me a uma instituição pública e gratuita de ensino superior como docente. Ao longo das décadas de 2000 e 2010, vi como um governo preocupado com as questões sociais é capaz de atuar nas instituições de educação públicas e gratuitas, incrementando o alcance do ensino, a qualidade da pesquisa, o impacto social da extensão e a excelência da inovação. Agora, eu participava da produção de uma universidade cada vez mais inclusiva e presente na vida de cada pessoa, capacitada para a promoção da cidadania social e o respeito à diversidade cultural. Na UFPA, os esforços múltiplos de todos/as desembocaram numa das universidades com a maior proporção de estudantes (e também de docentes) negros, indígenas, quilombolas, portadores de necessidades especiais e carentes, em grande parte graças aos programas de ações afirmativas. Muitos/as estudantes são bolsistas de variadas modalidades (bolsa-permanência, bolsas de mestrado e doutorado, bolsas de iniciação científica, bolsas de iniciação à docência, bolsas de extensão, etc). As pesquisas e os programas de extensão de qualidade ajudam na promoção de um mundo melhor, uma sociedade mais justa, um planeta mais sustentável e uma nova organização das relações globais. Dinheiro público, instituição pública e gratuita de ensino superior.

O dinheiro público, dinheiro da “casa” para a qual trabalho, constrói casas que reforçam “casas” melhores. Não encaro esse memorial como o relato finalizado de uma carreira. Mas, vejo esse exercício como mais uma atividade de produção que tem por objetivo refletir sobre como ajustar melhor “casas” a casas, precisamente num momento em que as “casas” estão sendo colocadas pelo avesso e as casas são encaradas como inimigas das “casas”, quando, de fato, deveria ser o contrário. “Existirmos: a que será que se destina?”, perguntava-se Caetano Veloso, ao homenagear o amigo piauiense Torquato Neto. Eu responderia: *resistirmos*, a isso se destina a existência nesse momento, como uma forma de ajustar “casas” a casas.

Referências bibliográficas:

AUGÉ, Marc, *Não-Lugares : Introdução a uma antropologia da super-modernidade*, Campinas, Papirus, 1994.

ÁVILA, Maria Betânia; PORTELLA, Ana Paula; FERREIRA, Verônica (orgs.). *Novas Legalidades e Democratização da Vida Social: família, sexualidade e aborto*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BARTH, Fredrik. “A Análise da Cultura nas Sociedades Complexas”. In: _____. *O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000. pp. 108-138.

BENSA, Alban. *La Fin de l'Exotisme: Essais d'anthropologie critique*. Toulouse: Anacharsis, 2006.

BERTAUX, Daniel. *Le Récit de Vie*. Paris: Armand Collin, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: *Razões Práticas*. Campinas: Papirus, 1996

_____. *La Distinction*. Paris : Minuit, 1979.

BRAH, Avtar. Diferença, Diversidade, Diferenciação. In: *Cadernos Pagu*, n. 26, 2006.

BURAWOY, Michael, et al. (orgs.). *Global Ethnography: forces, connections, and imaginations in a postmodern world*. Berkely: University of California Press, 2000.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. "O Movimento dos Conceitos na Antropologia". *Revista de Antropologia*, 36, 1993: 13-31.

CARRARA, Sérgio; SIMÕES, Júlio. "Sexualidade, Cultura e Política: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira". *Cadernos Pagu*, 28, 2007: 65-99.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. *Carnaval Carioca: Dos bastidores ao desfile*, Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

CONSTANT, Paule. *Un Monde à l'Usage des Demoiselles*. Paris: Gallimard, 1987.

Da MATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis: Para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ENEIDA (DE MORAIS). *História do Carnaval Carioca*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1958.

FERNANDES, Estêvão; GONTIJO, Fabiano. "Como Ser um Queer Não Enquadrado: axialidades radicais para tempos obscurantistas". *Revista de Arqueologia Pública*, 13 (1), 2019: 66-84.

_____. "Diversidade Sexual e de Gênero e Novos Descentramentos: um Manifesto Queer Caboclo". *Amazônica: Revista de Antropologia*, 8 (1), 2016: 14-22.

FERNANDES, Estêvão; GONTIJO, Fabiano; TOTA, Martinho; LOPES, Moisés. "Apresentação". *Amazônica: Revista de Antropologia*, 8 (1), 2016a: 9-12.

_____. "Diversidade Sexual e de Gênero em Áreas Rurais, Contextos Interioranos e/ou Situações Etnicamente Diferenciadas. Novos Descentramentos em Outras Axialidades – Apresentação". *ACENO: Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 3 (5), 2016b: 10-13.

FEAL, R. "Spanish American Ethnobiography and the Slave Narrative Tradition: 'Biografía de un Cimarrón' y 'Me Llamo Rigoberta Menchú'". *Modern Language Studies*, 20 (1), 1990: 100-111.

FISCHER, Michael. "Ethnicity and the Post-Modern Arts of Memory". In: CLIFFORD, James; MARCUS, Georges E. (orgs.). *Writing Culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley / Lons Angeles / Londres: University of California Press, 1986. pp. 194-233.

FRY, Peter. "Homossexualidade Masculina e Cultos Afro-Brasileiros". In: _____. *Para Inglês Ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. pp. 54-86.

FRY, Peter; MacRAE, Edward. *O Que é Homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GEERTZ, Clifford. *The Intepretation of Cultures*. Nova York: Basic Bookks, 1973.

GOLDENBERG, Mirian. *Toda Mulher é Meio Leila Diniz*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GOLDWASSER, Maria Júlia. *O Palácio do Samba*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1975.

GONÇALVES, Marco Antônio *et al.* (orgs.). *Etnobiografia – subjetivação e etnografia*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

GONTIJO, Fabiano. "Nation-Building, Gênero e Política no Cazaquistão: o caso do Homem Dourado". *Mana*, 24 (3), 2018a: 151-185.

_____. "Biologia, Direito, Perspectiva *Queer* e Intersexualidade". *Teoria Jurídica Contemporânea*, 3 (1), 2018b: 120-139.

_____. "Intersexualidade, Bioantropologia/Bioarqueologia e Poder: uma Narrativa Biográfica Amazônica". *Bagoas: Revista de Estudos Gays*, 12, (18), 2018c: 48-73.

_____. "As Experiências da Diversidade Sexual e de Gênero no Interior da Amazônia: apontamentos para estudos nas Ciências Sociais". *Ciência e Cultura*, 69 (1), 2017a: 50-53.

_____. "As Ilhas Trobriand, a Antropologia e os *Dimdim*: algumas considerações sobre etnografia, turismo e refelxividade em 'lugares sagrados'". *Revista de Antropologia*, 60 (1), 2017b: 263-308.

_____. "Gênero, Sexualidade e Etnodesenvolvimento na Amazônia: reflexões a partir de tipos-ideais". *Revista FSA*, 14 (5), 2017c: 55-72.

_____. "Antropologia Fora dos Eixos? Algumas considerações sobre as particularidades da formação de um campo de pesquisas no Piauí, Brasil". *Revista FSA*, 12 (5), 2015a: 49-62.

_____. "Sexualidade e Ruralidade no Brasil: o que os estudos rurais e os estudos de gênero e sexualidade (não) dizem sobre essa relação?". *Vivência*, 1 (45), 2015b: 145-158.

_____. "Kátia Tapety: Ora Mulher, Ora Travesti? Gênero, Sexualidade e Identidades em Trânsito no Brasil". *Cadernos Pagu*, 43, 2014: 299-319.

_____. “Diversidade Sexual e de Gênero no Mundo Rural Brasileiro: esboço de reflexões preliminares”. *Revista FSA*, 10 (2), 2013: 84-100.

_____. “Outros Campos, Outros Desejos? Considerações sobre família, amor, gênero e sexualidade no Piauí”. *Amazônica: Revista de Antropologia*, 3 (2), 2011: 268-286.

_____. *O Rei Momo e o Arco-Íris: carnaval e homossexualidade no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. “Quand Momus Passe sous l'Arc-en-Ciel: la construction sociale des images identitaires homosexuelles dans le carnaval de Rio de Janeiro”. *Vibrant*, 5 (2), 2008a: 304-337.

_____. Fabiano. “Identidade Cultural, Ritual e Cidadania: considerações preliminares acerca dos festivais de arte no Piauí”. *Carta CEPRO*, 24 (1), 2008b: 50-53.

_____. “Amar É... Entre Iguais: representações do amor e da família entre homossexuais identitários teresinenses”. In: BARROS Jr., Francisco de O.; LIMA, Solimar O. (orgs.). *Homossexualidades sem Fronteiras: olhares sobre o Piauí*. Rio de Janeiro: Booklink, 2007.

_____. “Identidades Homossexuais e Discriminação Sexual em Teresina”. In: LIMA, Maria Auxiliadora F.; FROTA, Wander N. (orgs.). *Phoros: estudos linguísticos e literários*. Rio de Janeiro: Caetés, 2006. pp. 202-216.

_____. “Culturas Diversas, Homossexualidades Plurais, Legalidades Múltiplas”. In: ÁVILA, Maria Betânia; PORTELLA, Ana Paula; FERREIRA, Verônica (orgs.). *Novas Legalidades e Democratização da Vida Social: família, sexualidade e aborto*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005a. pp. 121-126.

_____. “Homossexualidades Periféricas? Resultados de pesquisa sobre a vivência das homossexualidades em Teresina, Piauí”. *Revista FSA*, 2 (2), 2005b: 57-69.

_____. “Rei Momo e o Arco-Íris: etnografia da construção social das imagens identitárias homossexuais através do carnaval do Rio de Janeiro”. In: BRANDÃO, Saulo C. S.; LIMA, Maria Auxiliadora F. (orgs.). *Ensaio Reunidos: coletânea do Mestrado em Letras – UFPI*. Teresina: Halley, 2005c. pp. 15-46.

_____. “Imagens Identitárias Homossexuais, Carnaval e Cidadania”. In: RIOS, Luís Felipe; ALMEIDA, Vagner de; PARKER, Richard; PIMENTA, Cristina; TERTO Jr., Veriano (orgs.). *Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde*. Rio de Janeiro: ABIA, 2004a. pp. 63-68.

_____. “Quand Momus Passe sous l'Arc-en-Ciel: la construction sociale des images identitaires homosexuelles dans le carnaval de Rio de Janeiro”. *Sociétés*, 2 (84), 2004b: 65-90.

_____. “Quem são os Simpatizantes? Culturas identitárias homossexuais no Brasil urbano”. *Boletim Sexualidade, Gênero e Sociedade (CLAM)*, XI (21), 2004c: 1-6.

_____. “O Arco-Íris e a Ortodoxia: culturas identitárias homossexuais no Brasil”. In: LOPES, Denilson (org.). *Imagens & Diversidade Sexual: estudos da homocultura*. São Paulo: Nojosa Edições, 2004d. pp. 453-458.

_____. “Carioquice ou Carioquidade? Ensaio etnográfico das imagens identitárias cariocas”. In: GOLDENBERG, Mirian (org.). *Nu & Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, 2002. pp. 41-77.

_____. *Corps, Apparences et Pratiques Sexuelles: socio-anthropologie des homosexualités sur une plage de Rio de Janeiro*. Lille: GKC, 1998.

GONTIJO, Fabiano; COSTA, Francisca Célia. “‘Ser Traveco é Melhor que Mulher’: considerações preliminares acerca das discursividades do desenvolvimentismo e da heteronormatividade no mundo rural piauiense”. *Bagoas: Revista de Estudos Gays*, 6 (8): 2012: 171-186.

GONTIJO, Fabiano; DOMINGUES, Bruno; ERICK, Igor. “‘Namoradas ou Dançarinas?’ Etnografia das Concepções sobre a Diversidade Sexual e de Gênero de Artesãos de Brinquedos de Miriti no Pará”. *ACENO: Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 3 (5), 2016a: 141-155.

_____. “As Experiências da Diversidade Sexual e de Gênero em Quilombos do Nordeste e do Norte do Brasil: para Início de Conversa”. *Amazônica: Revista de Antropologia*, 8 (1), 2016b: 62-89.

GONTIJO, Fabiano; ERICK, Igor. “Experiências da Diversidade Sexual e de Gênero e Sociabilidades na Amazônia”. *ACENO: Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 4 (7), 2017: 249-272.

_____. “A Experiência da Diversidade Sexual e de Gênero no Pará: espaço público, representações e discursividades”. *Revista FSA*, 13 (4), 2016: 40-59.

_____. “Diversidade Sexual e de Gênero, Ruralidade, Interioridade e Etnicidade no Brasil: ausências, sileciamentos e... exortações”. *ACENO: Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 2 (4), 2015: 24-40.

GONTIJO, Fabiano; FERNANDES, Estêvão. “Sexualidade Amazônica”. In: ALBUQUERQUE, Gerson; SARRAF-PACHECO, Agenor (orgs.). *Uwa'kürü – Dicionário Analítico – Volume 2*. Rio Branco: Ed. NEPAN, 2017. pp. 314-327.

GONTIJO, Fabiano; FERNANDES, Estêvão; TOTA, Martinho; LOPES, Moisés. Apresentação: Ainda sobre Novos Descentramentos e Outras Axialidades da Diversidade Sexual e de Gênero”. *Amazônica: Revista de Antropologia*, 8 (2), 2016: 261-262.

GONTIJO, Fabiano; REIS, Pâmela L.; SOUSA, Rodrigo M. C. C.; COSTA, Francisca Célia S. “Discursividades Hegemônicas e Realidades Periféricas sobre Família, Amor, Gênero e Sexualidade ou... Quando o gênero se experimenta pelas margens”. In: MOTTA, Diomar das Graças; SILVA, Raimunda Nonata (orgs.). *Gênero em Debate: masculinidades nas relações de gênero no espaço escolar*. São Luís: EdUFMA, 2017. pp. 43-63.

GONTIJO, Fabiano; SILVA, Daniel O. “A Arte Santeira no e do Piauí”. *Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares*, 7 (1), 2010: 51-64.

GONTIJO, Fabiano; SCHAAN, Denise P. Sexualidade e Teoria Queer: apontamentos para a Arqueologia e a Antropologia brasileiras. *Revista de Arqueologia*, v. 30, n. 2, p. 51-70. 2017.

GONTIJO, Fabiano; SOUSA, Jaqueline P.; EVANGELISTA, Ianara S. "'Casar' ou 'Ficar'? 'Amar' ou 'Se Apaixonar'? Família e relacionamentos afetivos entre homossexuais de Teresina – considerações sobre as relações entre gerações". In: BARROS Jr. (org.). *Homossexualidades e Gerações*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008. pp. 11-28.

GRAY, Mary L. *Out in the Countryside: youth, media, and queer visibility in rural America*. Nova York / Londres: New York University Press, 2009.

GRAY, Mary L.; JOHNSON, Colin R.; GILLEY, Brian J. (orgs.). *Queering the Countryside: new frontiers in rural queer studies*. Nova York / Londres: New York University Press, 2016.

JÓRIO, Amaury; ARAÚJO, Hiram da Costa. *Escolas de Samba em Desfile: Vida, paixão e sorte*. Rio de Janeiro: Poligráfica, 1969.

KOFES, Suely. *Uma Trajetória em Narrativas*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

LANDER, Edgardo (Org.). *A Colonialidade do Saber*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LEOPOLDI, José Sávio. *Escolas de Samba, Ritual e Sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1978.

MARCUS, George E. "Identidades Passadas, Presentes e Emergentes: requisitos para etnografias sobre a modernidade no final do século XX ao nível mundial". *Revista de Antropologia*, 34, 1991: 197-221.

McCLINTOCK, Anne. "Family Feuds: gender, nationalism and the Family". *Feminist Review*, 44, 1993: 61-80.

McGUIRE, Randall H. *Archaeology as Political Action*. Berkeley: University of California Press, 2008.

MENDES-LEITE, Rommel. "Genres e Orientations Sexuelles au Brésil: Une question d'apparences?" In : MENDES-LEITE, Rommel (org.). *Homosexualités e Lesbianisme: Mythes, mémoires, historiographie*. Lille : GKC, 1993. pp.109-147.

MISKOLCI, Richard. "A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização". *Sociologias*, 11 (21), 2009: 150-182.

MITCHELL, Clyde. "The Situational Perspective". In: *Cities, Society, and Social Perception: a Central African perspective*. Oxford: Claredon Press, 1987. pp.1-33.

MOUTINHO, Laura. "Diferenças e Desigualdades Negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes". *Cadernos Pagu*, 42, 2014: 201-248.

ORTIZ, Renato. "Reflexões Sobre o Carnaval". *Ciência e Cultura*, 28 (12), 1976: 1407-1412.

PARKER, Richard G. *Corpos, Prazeres e Paixões: A cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Best Seller, 1991.

- PASSERON, Jean-Claude. "Biographies, Flux, Itinéraires, Trajectoires". *Revue Française de Sociologie*, 31 (1), 1990: 3-22.
- PEIRANO, Mariza. *Uma Antropologia no Plural*. Brasília: EdUnB, 1992.
- PENEFF, Jena. *La Méthode Biographique*. Paris: Armand Collin, 1990.
- PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. *Carnaval Brasileiro: O vivido e o mito*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- PISCITELLI Adriana. "Interseccionalidades, Categorias de Articulação e Experiências de Migrantes Brasileiras". *Sociedade e Cultura*, 11 (2), 2008: 263-274.
- RIOS, Luís Felipe; ALMEIDA, Vagner de; PARKER, Richard; PIMENTA, Cristina; TERTO Jr., Veriano (orgs.). *Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde*. Rio de Janeiro: ABIA, 2004.
- RUBIN, Gayle. "The Traffic in Women: notes on the 'political economy' of sex". In: REITER, Rayna (org.). *Toward an Anthropology of Women*. Nova York: Monthly View Press, 1975. pp. 157-210.
- SÁ, Geysa E.; GONTIJO, Fabiano. "O Mercado Rosa de Teresina: identidades homossexuais, políticas públicas e economia". In: GUIMARÃES, Simone de J.; BARROS Jr., Francisco de O.; GONTIJO, Fabiano; SILVA, Maria de Fátima do R.; PASSOS, Guiomar de O. (orgs.). *Políticas Públicas em Tempos de Diversidades*. Teresina: EdUFPI, 2006. pp. 71-88.
- SAMPAIO, Juciana. "Eu sou Aquilo que seus Olhos Veem": a vida de Janaína Dutra em meandros heteronormativos. Projeto de Pesquisa de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, 2011.
- _____. *Do Glamour à Política: Janaína Dutra em meandros heteronormativos*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, 2015.
- SCOTT, Joan. "Experience". In: BUTLER, Judith; SCOTT, Joan W. (orgs.). *Feminists Theorize the Political*. Nova York / Londres: Routledge, 1992. pp. 22-40.
- SILVA, Arnaldo Eugênio; GONTIJO, Fabiano. "A Bruxa Má de Teresina: um estudo do estigma sobre a Vila Irmã Dulce como um "lugar violento" (1998-2005)". In: GUIMARÃES, Simone de J.; BARROS Jr., Francisco de O.; GONTIJO, Fabiano; SILVA, Maria de Fátima do R.; PASSOS, Guiomar de O. (orgs.). *Políticas Públicas em Tempos de Diversidades*. Teresina: EdUFPI, 2006. pp. 35-49.
- SIMÕES, Júlio & Sérgio CARRARA. "O Campo de Estudos Socioantropológico sobre Diversidade Sexual e de Gênero no Brasil: ensaio sobre sujeitos, temas e abordagens". *Cadernos Pagu*, 42, 2014: 75-98.
- STRATHERN, Marilyn. "Os Limites da Autoantropologia". In: _____. *O Efeito Etnográfico*. São Paulo: Cosac Naify, 2014. pp. 133-157.

UZIEL, Anna Paula; GONTIJO, Fabiano. "Homossexualidades, Cultura e Identidade". In: GROSSI, Miriam P.; SCHWADE, Elisete (orgs.). *Política e Cotidiano: estudos antropológicos sobre gênero, família e sexualidade*. Blumenau: Nova Letra, 2006.

VALENÇA, Raquel T. *Carnaval : Para tudo se acabar na quarta-feira*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

VELHO, Gilberto. *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

WARNER, Michael. *Fear of a Queer Planet: queer politics and social theory*. Minneapolis/Londres: University of Minnesota Press, 1993.

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento
Marion Teodósio de Quadros
Vânia Fialho
(Orgs.)

REVISTA
ENTRERIOS

Revista do Programa de
Pós-Graduação em Antropologia da
Universidade Federal do Piauí