

ISSN 2594-7664

INTERAÇÕES SOCIAIS

Revista Eletrônica Interações Sociais - REIS

DOSSIÊ
ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS
INTERDISCIPLINARES

v. 5 n. 2, Jul. / Dez. 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE – FURG**

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe do Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Campus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil

editora@furg.br

REIS

Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS

Editores

César Beras

Cristiano Ruiz Engelke

Lara Roberta Rodrigues Faccioli

Assistentes de Editor

Juslaine Tonin

Tainã da Silva Rodrigues

Corpo Editorial

Cassiane de Freitas Paixão

César Beras

Cristiano Ruiz Engelke

Eliza Costa

Elizardo Scarpati Costa

Lara Roberta Rodrigues Faccioli

Maciel Cover

Ricardo Gonçalves Severo

Rodrigo Marques Leistner

Conselho Editorial

Alejandro Frigerio, Pontificia Universidad Católica da Argentina – UCA

Alex Pizzio, Universidade Federal do Tocantins – UFT

Breno Augusto Souto Maior Fontes, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Carlos Alberto Máximo Pimenta, Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI

Federico Traversa Tejero, Universidad de la República – UdelaR

Hermes Augusto Costa, Universidade de Coimbra – UC

Humberto José da Rocha, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFES

José Vicente Tavares dos Santos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Juliana Gonçalves Melo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Luis Inácio Germany Gaiger, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Luis Lourenço, Universidade Federal da Bahia – UFBA

Luiz Antônio Bogo Chies, Universidade Católica de Pelotas – UCPel

Maíra Baumgarten Corrêa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS

Manuel Angel Edeza, Universidad Autonoma de Sinaloa, México

Marcello Baquero, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Marcus Vinicius Spolle, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Paolo Totaro, Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Pedro Robertt, Universidade Federal de Pelotas – UFPel

Rafael Bayce, Universidad de la República – UdelaR

Rochelle Felinni Fachinnetto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Integrante do PIDL





INTERAÇÕES SOCIAIS



ISSN 2594-7664

REIS	Rio grande	v. 5 n. 2	1-123	Jul.-Dez.	2021
------	------------	-------------	-------	-----------	------

Direitos reservados desta edição: Editora da FURG

2022

Capa: Lara Roberta Rodrigues Facioli
Diagramação: Cinthia Pereira
Revisão: Júlio Marchand

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411

R454 Revista Interações Sociais [recurso eletrônico] : REIS / Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Universidade Federal do Rio Grande. – Dados eletrônicos. – Vol. 5, n. 2 (Jul./Dez. 2021) – Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2022- .

Modo de acesso: <<http://www.seer.furg.br/reis>>
Semestral.

Editada pelos docentes da área de Sociologia da FURG.

Outro título: Revista Eletrônica de Ciências Sociais : REIS.

ISSN 2594-7664 (eletrônico)

1. Ciências sociais. 2. Sociologia. I. Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Ciências Humanas e da Informação.

CDU, 2ª ed.: 316

Índice para o catálogo sistemático:

1. Ciências sociais	316
2. Sociologia	316

Sumário

Apresentação – Antropologia e Educação: desafios interdisciplinares	6
Amurabi Oliveira; Anderson Tibau	
Desafios das categorias na relação entre dois campos de conhecimento: a antropologia e a educação	9
Neusa M. M. Gusmão	
Tânia Dauster: o campo da antropologia e a educação no Brasil	37
Anderson Tibau; Andréa Pavão	
Dez anos de Antropologia da Educação na América Latina: uma análise das Reuniões de Antropologia do Mercosul (RAM) entre 2011 e 2019	52
Amurabi Oliveira	
Etnografia na educação: contribuições metodológicas na compreensão da realidade educacional	64
Anderson Vicente da Silva e Kalina Vanderlei da Silva	
Entre o discurso e a prática: apontamentos sobre gênero e sexualidade em escolas públicas	79
Ewerton da Silva Ferreira	
O Conselho Nacional dos Direitos Humanos e intermediação como representação nos espaços participativos	99
Mariana de Souza Fonseca	
Resenha – Travessias no Atlântico Negro: Reflexões sobre Booker T. Washington e Manuel R. Querino	120
Marcos Rodrigues	

Apresentação

Antropologia e Educação: desafios interdisciplinares

■ Amurabi Oliveira; Anderson Tibau

A coleção de artigos reunidos neste dossiê traz a público um recorte sobre a produção de pesquisadoras e de pesquisadores a partir de estudos, de pesquisas e de análises situados na interface entre a antropologia e a educação. A diversidade de pontos de vista e abordagens, objetos e estilos, cruzamentos e referenciais teóricos, apresentada neste número da Revista Interações Sociais (REIS) caracteriza o universo de inúmeras possibilidades de aproximações e de diálogos entre as áreas do conhecimento em destaque, assim como revela demandas e esforços interdisciplinares que vêm, ao longo do tempo, compondo os desafios da construção do campo da antropologia e da educação.

Ainda que a interação entre a antropologia e a educação não seja recente – pode-se dizer que, desde os primórdios da antropologia, há um profundo interesse dos antropólogos pelos processos de ensino e de aprendizagem – o campo no Brasil e no exterior não está plenamente consolidado, todavia em pleno movimento de expansão. É importante mencionar que sendo um campo que se origina nas fronteiras, engloba tanto pesquisadores com formação estrita nas ciências sociais quanto aqueles com formação e atuação acadêmica em educação, constituindo, assim, uma comunidade de investigadores ativa e integrada a partir de diferentes redes de colaboração.

No caso brasileiro, é importante dizer que as Reuniões Brasileiras de Antropologia (RBA) têm constituído um espaço bastante relevante para o fomento deste debate, agregando pesquisadores das ciências sociais, da educação e de outras áreas próximas. Isso significa dizer que estabelecer relações entre a antropologia e a educação no Brasil é também pensar sobre os encontros entre diferentes trajetórias, assim como as possibilidades de formação antropológica em distintos espaços institucionais.

Longe de esgotar o tema, apresentamos um conjunto de trabalhos que refletem uma parte das discussões sobre a antropologia e a educação, que vão desde reflexões mais amplas sobre o campo e seus agentes, passando por trabalhos mais estruturados em bases empíricas.

O primeiro trabalho intitula-se “Desafios das categorias na relação entre dois campos de conhecimento: a antropologia e a educação” de autoria de Neusa M. M. Gusmão, no qual a autora desenvolve uma análise das relações entre a antropologia e a educação a partir dos dossiês temáticos publicados entre 2010 e 2020 no Brasil. Nesse balanço, ela realiza críticas importantes aos trabalhos na área, inclusive problematizando os limites encontrados quando esses trabalhos buscam “escapar” da educação escolar, algo que só seria possível a partir de uma concepção alargada de educação fornecida pela antropologia.

Anderson Tibau e Andréa Pavão compartilham a autoria do segundo artigo do dossiê, intitulado “Tânia Dauster: o campo da antropologia e educação no Brasil”, no qual destaca-se a criação da disciplina “antropologia e educação” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que vem a ser o primeiro programa na área de educação criado no Brasil. Nesse sentido, a biografia da professora Tânia Dauster se confundiria com a própria formação da antropologia e da educação no Brasil, fazendo dela uma das pioneiras e principais referências do campo.

O artigo “Dez anos de Antropologia da Educação na América Latina: uma análise das Reuniões de Antropologia do Mercosul (RAM) entre 2011 e 2019” de Amurabi Oliveira resgata uma memória da antropologia da educação na América Latina a partir da RAM, que se tem estabelecido como um dos principais espaços de difusão de debates e de integração de pesquisadores na região. Recuperando os grupos que têm capitaneado essa discussão no evento é possível mapear como o debate tem se articulado, visibilizando os agentes envolvidos nesse processo.

Anderson Vicente da Silva e Kalina Vanderlei da Silva, em “Etnografia na educação: contribuições metodológicas na realidade educacional”, voltam-se para uma discussão central na relação entre a antropologia e a educação, que diz respeito à questão metodológica. Além de realizarem uma apresentação da etnografia na antropologia, os autores discorrem sobre como a etnografia pode ser uma ferramenta de inovação pedagógica, e também como pode auxiliar no processo de visibilidade da diversidade no universo escolar.

Finalizando o dossiê, Ewerton Ferreira, em “Entre o discurso e a prática: apontamentos sobre gênero e sexualidade em escolas públicas”, apresenta resultados de uma pesquisa empírica realizada em escolas públicas no interior do Rio Grande do Sul, dando relevo à existência

de práticas e saberes marcados pela forte presença do machismo e da heteronormatividade, assim como de uma lacuna entre o discurso e a prática nas organizações educativas.

Compõe ainda este número da REIS o trabalho “O Conselho Nacional dos Direitos Humanos e intermediação como representação nos espaços participativos” de Mariana de Souza Fonseca, no qual ela analisa a intermediação do CNDH sob a definição conceitual de Zarembeg *et al.* (2017), mobilizando os seus repertórios de atuação, os atores envolvidos e os níveis de conflito com o Estado, bem como diferenciando a atuação reativa e proativa do Conselho.

Por fim, Marcos Rodrigues realiza uma resenha do livro “Travessias no Atlântico Negro: Reflexões sobre Booker T. Washington e Manuel R. Querino” (2020) de Sabrina Gledhill, obra que lança luz sobre a biografia de dois intelectuais negros que são recorrentemente olvidados da historiografia oficial.

Gostaríamos de agradecer aos editores da REIS pela oportunidade de organizar este número, e também de dedicá-lo ao professor Kaciano Gadelha, que nos deixou prematuramente e foi um dos responsáveis de tornar este número possível. Boa leitura!

Amurabi Oliveira

Professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política
da Universidade Federal de Santa Catarina.
Membro afiliado da Academia Brasileira de Ciências.
Membro afiliado da Global Young Academy.
Pesquisador do CNPq.
Email: amurabi_cs@hotmail.com

Anderson Tibau

Professor Associado da Universidade Federal Fluminense.
Doutor em Ciências Humanas – Educação.
E-mail: andersontibau@id.uff.br.

Organizadores do dossiê.

Desafios das categorias na relação entre dois campos de conhecimento: a antropologia e a educação

Category challenges in the relationship between two fields of knowledge: anthropology and education

■ Neusa M. M. Gusmão

RESUMO

O presente texto discute os desafios presentes na construção de “pontes” entre duas áreas de conhecimento – a Antropologia e a Educação – a partir da análise de sete dossiês temáticos, produzidos entre 2010 e 2020, abrangendo estudos em contexto da América Latina e do Brasil. Em pauta as categorias de análise próprias de cada campo e sua apreensão por parte de antropólogos e de pesquisadores do campo educacional, bem como as potencialidades e os impasses que se revelam no conjunto dos dossiês. No caso particular aqui em debate, busca-se elucidar as categorias próprias da antropologia e, também, as da educação, para colocá-las em relações possíveis de complementaridade, oposição ou alternância em pesquisas que têm a educação por referência central.

Palavras-chave

Antropologia; Educação; Categorias; América Latina; Brasil.

ABSTRACT

This article discusses the challenges presented in the construction of "bridges" between two areas of knowledge – Anthropology and Education – from the analysis of seven thematic dossiers, written between 2010 and 2020, covering studies in the context of Latin America and Brazil. The categories of independent analysis of each field are identified and their apprehension by anthropologists and researchers in education, as well as potentialities and impasses that are manifested in the set of dossiers. In the particular case at issue here, it is necessary to elucidate the anthropology and education's own categories, to place them in possible relationships of complementarity, opposition or alternation in research that has education as a central reference.

Keywords

Anthropology; Education; Categories; Latin America; Brazil.

Introdução

O interesse crescente da e pela antropologia e seu campo científico junto a outros campos do conhecimento não é novidade, mas têm-se implementado desde a segunda metade do Séc. XX, adentrando o Séc. XXI, em razão da maior visibilidade da diversidade de formas de ser e de viver da própria humanidade e a admissão do desafio de sermos todos iguais e diferentes, como diz Edgar Morin (2017). Trata-se também de um desafio, não apenas no universo social das relações entre sujeitos, mas é um desafio que, ao colocar áreas de conhecimento diversas em diálogo, passa a exigir um conhecimento “desde dentro” dos campos em relação e impõe a necessidade de construir “pontes” entre aportes teóricos e metodológicos. Fato nem sempre de fácil realização.

Em outro texto (GUSMÃO, 2021, no prelo, s/p), afirmei que somos iguais e diferentes, mas que tais termos não são simples palavras, já “que se trata de categorias que nos permitem acessar, analisar e compreender diferentes contextos.” Nesse sentido, cabe ao pesquisador elaborar as ferramentas de construção do conhecimento, a que denominamos categorias de análise, com base em corpos teóricos essenciais ao fazer científico. No caso particular aqui em debate, cabe elucidar as categorias próprias da antropologia e, também, as da educação, para, então, colocá-las em relações possíveis de complementaridade, oposição ou alternância quando nos dedicamos aos estudos do campo educacional.

Como dizem Fleischer; Schuch; Fonseca (2007), a antropologia se faz como “a construção de um saber que é processual, provisório e aberto à contestação e aos desafios que o ‘campo’ – em seus múltiplos sentidos – [...] sempre a nos provocar” (p. 16). O que a antropologia provoca é a necessidade do debate sério e consistente, particularmente, quando seu aparato teórico e metodológico migra ou dialoga com outra área do conhecimento, revelando riscos em torno da ciência que se pratica, não apenas no mundo acadêmico, mas também para toda a sociedade.

O que se propõe em termos das categorias de análise no diálogo entre a antropologia e a educação, torna claro “a relevância das discussões antropológicas para a educação” (OLIVEIRA, 2016, p. 91), mas os desafios e armadilhas do trânsito de um campo a outro, tratados por muitos autores (GUSMÃO, 1997; 2013; VALENTE, 1996; OLIVEIRA, 2013a, 213b; 2013c; 2016) se colocam tanto para antropólogos como para os pesquisadores em educação, quando tratam o tema educação e temas correlatos em suas pesquisas.

Muitos dossiês a respeito de antropologia e de educação foram produzidos no presente século e trazem à tona a produção de pesquisadores antropólogos e pesquisadores da educação no campo educacional, os quais se propõem ao uso do aparato teórico e metodológico da antropologia em seus estudos. Cabe, no entanto, lembrar, como diz Oliveira (2011), que “não são os antropólogos que fazem antropologia, mas o inverso, é o fazer antropológico que constitui o antropólogo” (p. 101). Assim, Oliveira defende que é possível que não antropólogos “também, desenvolvam trabalhos de caráter antropológico” (tal como se dá na interface entre antropologia e educação) levada a cabo por estudiosos dos dois campos de conhecimento. O trânsito, porém, não é isento de dificuldades já que a aproximação entre áreas, por vezes, faz-se ligeira e sem o devido cuidado com aportes teóricos e metodológicos de uma área e de outra, como já apontou Valente (1996).

Com isso em mente, sete dossiês temáticos, produzidos entre 2010 e 2020, serão aqui o contexto do debate que tem como proposta a releitura orientada de seus conteúdos, a partir de pressupostos do campo antropológico. Busca-se compreender a presença de categorias que emergem dos textos ou artigos que os compõem, na medida em que, voltados para a temática que envolve dois campos de conhecimento – a *antropologia* e a *educação* – no espaço temporal da última década, neles se expressa um panorama de avanços e limites de aparatos teóricos da antropologia quando se apresentam nas pesquisas educacionais e, portanto, nas relações entre antropologia e educação. Os sete Dossiês acadêmicos são¹:

- 1) Dossiê: “Formação Docente para a Diversidade: dilemas, desafios e perspectivas no diálogo entre Antropologia e Educação” – *Pro-Posições*, Vol. 24, n. 2, 2013 – Neusa Maria Mendes de Gusmão (Org.) (Educação)
- 2) Dossiê: “Antropologias, Etnografias, Educação” – *Educere et Educare*, Revista de Educação, Vol. 9, n. 17, 2014 – Sandra Pereira Tosta, Andrea Valdívica (Orgs.) (Educação)
- 3) Dossiê “Antropologia e Educação” – *Linhas Críticas*, Vol. 21, n. 44, Jan. a Abr., 2015 – Amurabi Oliveira (Org.) (Educação) => 2015a
- 4) Dossiê “Antropologia e Educação” – *Vibrant*, Vol. 12 n. 2, Jul. a Dez., 2015 – Yvonne Maggie, Helena Sampaio, Ana Pires do Prado (Orgs.) (Antropologia) => 2015b

¹ Antropologia e educação entre parênteses à frente dos dossiês remetem ao campo de publicação do periódico. Contudo, cabe alertar que entre organizadores e autores dos diferentes textos, há profissionais de ambos os campos em cada dossiê. Diferenciam-se, também, os dois dossiês de 2015, denominados como 2015a e 2015b.

- 5) Dossiê: “Antropologia, Educação, Alteridades e Desigualdades” – *Anthropologicas*, Vol. 27, n. 1, 2016 – Neusa M.M. de Gusmão; Marion Teodósio de Quadros & Gunter Dietz (Orgs.) (Antropologia)
- 6) Dossiê: “Antropologia, Etnografia e Educação” – *Horizontes Antropologicos*, Ano 23, n. 49, Set. a Dez., 2017 – Cornelia Eckert; Neusa M M de Gusmão; Sandra Pereira Tosta; Tania Dauster (Orgs.) (Antropologia)
- 7) Dossiê “Educação e Antropologia: questão de método e epistemologia” – Revista *FAEEBA*, Vol. 28, n. 56, 2019 – Livia Fialho; Ricardo Castaño (Orgs.) (Educação)

O olhar atento ao conjunto dos dossiês em tela não objetiva a crítica, mas se preocupa em estimular o debate em torno da circulação de categorias e o modo como essas são utilizadas em pesquisas, seja na antropologia, seja na educação. Cabe compreender que o conhecimento disciplinar em que se assentam as categorias envolve também contextos políticos e éticos em torno de grupos e sujeitos que estudamos e que o fato nos impõe compromisso e postura ética para com a investigação e seus resultados. Compreendemos, assim, a importância da ciência que praticamos.

Dossiês Temáticos entre propostas e apresentações: conteúdos norteadores²

Os dossiês aqui considerados resultam de conteúdos expressos pela proposta de chamada dos artigos, posteriormente selecionados e publicados. Propostas que, neste ensaio, serão sucintamente apresentadas através do recorte teórico e prático de dois campos: *a antropologia e a educação*, presentes nos diferentes títulos dos dossiês e no conteúdo das apresentações feitas pelos organizadores, consideradas estas, a partir do que possuem em comum e no que se diferenciam. Isso posto, o debate adentra ao pano de fundo dos diferentes textos para deles fazer emergir avanços e limites do diálogo entre os dois campos de conhecimento como teoria e prática e, assim, problematizar a questão das categorias na explicação das muitas realidades em análise no conjunto dos dossiês.

² A partir desse item, os dossiês serão referidos a partir do ano de sua publicação. Ex.: dossiê 2013, dossiê 2014 e assim por diante. As Apresentações aqui consideradas serão referidas, quando citadas, apenas pelo número de página, pois que são de autoria dos organizadores de cada dossiê que já foram nominados na listagem dos sete dossiês, para não sermos repetitivos. No caso de citação em artigo autoral, este será citado na íntegra.

Os aspectos presentes nas chamadas dos dossiês, retomados por seus organizadores a título de apresentação em cada um dos sete dossiês em pauta, mostram, antes de tudo, a não homogeneidade das formas de abordagem tanto da antropologia, como da educação. Portanto, o que se apresenta de imediato são as múltiplas formas de construção do conhecimento e, também, as dificuldades na apreensão de um campo e de outro quando em relação. Outro aspecto a ser considerado está no fato de que a perspectiva em cada dossiê aponta para a contemporaneidade das visões construídas nos diferentes textos. Contudo, nem sempre o olhar o presente se imbui da historicidade que reveste os fatos sociais e, mesmo, o aporte teórico e suas categorias em uso nas diversas análises. Com conteúdo, por vezes oscilantes, alguns dossiês em seus artigos, contribuem com reflexões datadas e bem argumentadas, enquanto outros apresentam maiores fragilidades como será visto mais à frente.

De certa forma, emerge das propostas/apresentação e, depois, nos textos selecionados, o reconhecimento da heterogeneidade do social e a necessidade de intervenção dotada de sentido com relação às realidades estudadas por diferentes autores em cada dossiê. O que isso significa se expressa mediante a concepção de teoria e prática presentes, tanto nas investigações realizadas, como nos resultados analisados.

No título e na apresentação do **Dossiê de 2013**, o primeiro a ser aqui considerado, de modo claro o que se apresenta como preocupação central é a *formação docente e a diversidade social e cultural*³ dos grupos estudados, tal como os aborda a antropologia e a educação. Dessa forma, a questão da formação docente e da diversidade social e cultural ocupam lugar central na maioria dos textos, orientados pelo núcleo da proposta original. Alerta ainda para as dificuldades relativas a uma visão única da antropologia, quando, historicamente a antropologia se faz plural, tanto no campo teórico como prático, uma vez que, para a antropologia teoria e prática não se separam. Considera, ainda, o desconhecimento tanto de antropólogos, como de pesquisadores da educação em torno das dificuldades do diálogo disciplinar entre ambos os campos, posto que esses campos estão imersos na tensão política de realidades concretas, marcadas por contradições e conflitos. Aqui, ressalva-se as dificuldades com os usos das categorias antropológicas no campo educativo e, em particular, a questão da *cultura* quando em espaços educativos institucionalizados como a escola em seus diferentes níveis e dos agentes que atuam nesses espaços. Ressalva-se, também, as diferenças entre as categorias de *aprendizagem* e *ensino* que, muitas vezes, são vistos por pesquisadores e por agentes do espaço educativo como sinônimos.

³ No transcorrer do texto, sempre que possível, as categorias estarão em itálico para demarcar as que se fazem presentes em cada dossiê e importam no debate aqui proposto.

A necessidade de compreender, em profundidade, o conceito antropológico de *cultura* e as formas pelas quais ela opera a realidade social torna-se premente, não apenas nas investigações no campo da educação, como também, na formação de professores para a diversidade. Com isso, o tema central da proposta do dossiê 2013 evidencia sua inserção em um movimento que vai dos estudos da antropologia para os da educação, de modo a pressupor *o trabalho de campo* e a *etnografia* como ferramentas de formação docente para a diversidade.

O dossiê seguinte, **de 2014**, aponta para uma diferenciação importante com relação aos demais títulos dos outros dossiês em tela, já que, em seu título, trata a *antropologia* e a *etnografia* como plurais. Isso importa pois que títulos, em geral, remetem a leitura e os leitores a determinado conteúdo. Apesar do que aponta o título do dossiê, a pluralidade do campo científico da antropologia é pouco tratada nos textos. Fato que se faz presente, também, em outros dossiês do grupo aqui considerado. Pode-se dizer que, na maioria, como também neste dossiê, a pluralidade se apresenta a partir dos sujeitos e suas realidades e, nesse sentido, trata-se de pluralidade de povos, grupos, cuja perspectiva se restringe a colocar como plural o estudo do “outro”, abordando marginalizados e diferentes, na suposição do fazer antropológico. Nesse sentido, não há destaque na maioria dos dossiês, de uma discussão consistente da pluralidade no fazer científico da antropologia, ou seja, com base epistemológica.

Cabe observar que, embora as organizadoras do dossiê 2014, defendam a pluralidade da educação, esta não se apresenta como plural no título. De modo não claramente expresso, será, nas diferentes situações educacionais referidas nos textos selecionados, que a questão parece estar posta. Mais uma vez, a pluralidade parece ser considerada em termos dos contextos das pesquisas realizadas, não correspondendo, necessariamente, a um debate teórico relevante.

A apresentação diz dos conteúdos tratados no dossiê como representativos de “perspectiva pluridisciplinar” e do diálogo entre fronteiras, ou seja, entre *antropologia e educação*, buscando compreender aí “os usos da *etnografia* nas pesquisas educacionais”. O foco da proposta será, então, segundo as organizadoras, “práticas do cotidiano escolar e a apreensão de tais práticas em uma perspectiva antropológica, ou seja, pensando a educação com a antropologia” (p. 15), via o *trabalho de campo*, entendido como *etnografia*.

A primeira constatação, portanto, é que no conjunto de textos selecionados pelo dossiê 2014, diferente do dossiê 2013, a construção do conhecimento se faz a partir da educação para a antropologia. O dossiê, claramente centrado nas práticas escolares, resulta na expectativa de que apenas o conjunto dos textos deverão responder como é vista a pluralidade da antropologia e da educação, mas deixam em aberto o que seja *trabalho de campo* e o que é *etnografia*.

O dossiê de **2015a**, simplesmente nomeado *Antropologia e Educação*, situa a educação como campo científico em diálogo com outras ciências, enfatizando que, nos anos de 1980, tanto a emergência das pesquisas qualitativas, como a questão da diversidade, aproxima a educação da antropologia. Ressalva, então, a “educação como uma vivência cultural e a própria cultura como uma prática educativa” (p. 12), evidenciando a ligação intrínseca entre cultura e educação e vice-versa. Nesse sentido, emerge como central a categoria de *aprendizagem* como “experiência e o fazer da vida cotidiana”, que impõe a *educação* de forma alargada e para além do âmbito escolar, fato fundamental, que exige compreender o papel da antropologia e, necessariamente, da *etnografia* nos estudos educacionais que, muitas vezes, dá-se de forma aligeirada nesses estudos.

A apresentação ressalva, ainda, o contexto histórico da América Latina e do Brasil, de modo a contextualizar as dificuldades na interface educação e antropologia, com a problemática relativa ao trânsito das categorias de um campo a outro. O dossiê assume como proposta o “debate metodológico centrado, principalmente, na questão da etnografia” como de importância no desenvolvimento necessário de pesquisas etnográficas na educação e, em outras temáticas emergentes que, igualmente colocam em cena categorias fundamentais do campo antropológico. Esse é o caso da *diversidade cultural* nas políticas públicas; *ações afirmativas*; *relações de gênero e étnicas-raciais*. Alerta, ainda, para a armadilha do *multicultural* na educação, muitas vezes, entendida apenas como de “tolerância para com as diferenças”, devido a “ruídos” na passagem dos conceitos [e categorias] teóricas de um campo a outro. Portanto, o dossiê 2015a está direcionado da antropologia para a educação e ainda que os textos possam ou não falar da escola, todos eles refletem a materialidade da escola e de seus agentes.

A questão do desafio que significa “o universo da educação no Brasil contemporâneo” é a colocação inicial da apresentação do **Dossiê 2015b**, definido, em seu título, pelos dois campos de conhecimento centrais no que, aqui, está proposto para debate, quais sejam, a *antropologia* e a *educação*. Nesse primeiro momento, define-se, também, um universo de interesse – a educação no Brasil de hoje. Em seguida, afirma-se que “a socialização de crianças e de jovens” consiste em um tema central da antropologia e que não se propõe “um dossiê sobre as escolas, mas um estudo variado de perguntas e situações sociais através de descrições “em” escolas e “outras instituições de ensino” (p. 71). Aqui, o suposto é que *educação* remete, sempre, a formas institucionalizadas de ensino, não só escolas, mas também em outras instituições educacionais. O ponto central é, então, o interesse em “descrever e compreender a *educação formal* no Brasil”, fato que remete à compreensão da educação como *socialização*

e aos processos educativos como *ensino*. Nessa concepção, sugere-se que o conteúdo do dossiê, por si só, tenha por perspectiva a questão do ensino como fundamental, mas não se revela a concepção a respeito da *aprendizagem*, ou deixa-se em suspenso, neste caso, se *ensino* e *aprendizagem* operariam como sinônimos. A dúvida irá permanecer também no interior dos textos selecionados.

Assim, na apresentação bastante sucinta do conteúdo a ser tratado, diz-se da organização do dossiê em torno de três seções distintas entre si, quais sejam: políticas públicas e impacto na educação (formal); descrição do “ethos” da escola em situações sociais específicas e um ensaio de criação de um programa de pós-graduação, ao que se segue anexo de documentos oficiais sobre educação (formal). Em aberto, o situar nesse primeiro momento do dossiê, a razão de seu título – *Antropologia e Educação* – possivelmente dada como decorrente de sua organização em três seções que o compõem, ou seja, duas sessões centradas em *etnografias* e outra em uma “quase” autoetnografia. Contudo, não há indícios de que tais termos sejam minimamente explicitados quanto aos seus significados no interior da proposta. Após situar brevemente os conteúdos tratados no dossiê 2015b, a apresentação segue quase como um texto à parte, com a finalidade de contextualizar, descrever, principalmente para não brasileiros, o sistema formal de educação do Brasil. O fato soaria estranho, não fosse o caráter internacional do periódico em questão, publicado em inglês, o que supõe leitores não familiarizados com a realidade brasileira. Por outro lado, a apresentação ao não esclarecer o que é antropologia, educação e etnografia, sugere que o leitor, ou já tenha conhecimento, ou possa vir a ter conhecimento, por meio da leitura dos artigos do dossiê. As três seções e seus artigos podem (ou não) responder a esse vazio, no entanto coloca em risco a compreensão dos próprios termos em tela, seja pelo conjunto da obra, seja por parte de um leitor leigo que se beneficiaria de orientações mais efetivas.

O **Dossiê de 2016** tem proposta abrangente a se considerar seu título que remete o leitor a buscar, nos contextos analisados, uma perspectiva que considere dois campos científicos – a *antropologia* e a *educação* –, porém orientados por duas categorias centrais: *alteridade* e *desigualdade*. O fato é significativo, pois coloca em relação uma categoria central na antropologia, a *alteridade*, com uma categoria iminentemente sociológica, a *desigualdade*. O fato, além de apontar para a interdisciplinaridade de campos científicos próximos, coloca em tela algo tradicional na antropologia, qual seja, a questão das *diferenças*. Por sua vez, a antropologia considera as diferenças em suas formas históricas de constituição da *diversidade social*. *Diferença* e *diversidade* são categorias antropológicas que permitem compreender,

nos estudos das sociedades contemporâneas e modernas, como estas operam, gerando desigualdades diversas: de classe, de cor e raça; de gênero; de idade; de origem etc. Com isso, cabe ter presente que esses termos designam situações diversas que tanto se opõem, como se complementam em realidades complexas, mas não se limitam a isso, pois são categorias explicativas com matrizes teóricas próprias que permitem a apreensão das realidades investigadas. Mas tudo isso tem a ver “com o contexto histórico da sociedade [...] e por seus reflexos [não só] na vida acadêmica” (GUSMÃO, 2013, p. 219), mas também reflete a organização da sociedade e de seu campo político.

Nesse sentido, o dossiê 2016, no conjunto dos textos selecionados, coloca dois campos de conhecimento – a *antropologia* e a *educação* – atravessadas por um movimento fundamental que se assenta em processos de *interculturalidade*. A preocupação com essa categoria é tratada, na maioria dos textos, de forma teoricamente consistente e revela contextos concretos de troca e de aprendizagem. Fato que exige reflexão constante e crítica por parte dos pesquisadores – na *antropologia* e na *educação* – para delimitarem o alcance e os desafios das abordagens que adotam em suas análises.

Na sequência temporal aqui considerada, apresenta-se o **Dossiê 2017**. O título *Antropologia, Etnografia e Educação* sugere estarem seus organizadores preocupados com o teor das questões levantadas nos dossiês anteriores. Por essa razão, a centralidade que se coloca é o da *etnografia* nos estudos educacionais, como possibilidade de dar algumas respostas possíveis da relação entre dois campos de conhecimento: a antropologia e a educação, compreendida a partir do *fazer etnográfico* como sugere o título da obra. De início, na apresentação do dossiê, se reconhece a dificuldade dessa empreitada e o dossiê se propõe a apontar algumas possibilidades “de complementaridade, cooperação e, também, sugere a existência de conflitos” (p. 9) na relação entre os dois campos. O ponto de partida está colocado na existência possível de uma Antropologia da Educação em construção no Brasil e na América Latina, fato que, muitas vezes, é visto como não existente, apesar da proliferação de pesquisas, da existência de centros de investigação organizados em torno da antropologia da educação e das muitas publicações com a temática da antropologia da educação, como atestam os próprios dossiês aqui considerados.

Significativa é a afirmação de que a antropologia nunca foi única, o que implica desdobramentos teóricos e metodológicos e considera a existência de perspectivas diversas desse campo científico, não apenas no tempo histórico, como também na contemporaneidade dos estudos com a temática da educação na antropologia e no campo educacional, em pesquisas

desenvolvidas por antropólogos e não antropólogos. Tem-se, aqui, uma primeira aproximação ao sentido efetivo de pluralidade tratada anteriormente, deslocando o olhar do pesquisador das realidades concretas para o interior da relação entre teoria e prática. Nesse contexto, o dossiê busca “inventariar a produção de pesquisadores do campo da antropologia ao debaterem a educação, *no sentido ampliado do termo*, buscando compreender a escola, mas não só ela. Pretende, ainda, demarcar “as possibilidades de uma etnografia na educação de caráter interpretativista, semiológica e reflexiva.” (p. 12). Trata-se, portanto, de se situar no interior de um movimento que vai da antropologia para a educação, entendendo a questão da pluralidade em termos científicos. Assim, as pesquisas no campo educacional com base na antropologia consideram a heterogeneidade do social, via experiências múltiplas, mas não só, já que possibilitam compreender que teoria e prática são inseparáveis na construção do conhecimento.

A proposta chama atenção, ainda, para o fato de que a prática científica é sempre política, pois que medeia relações entre povos e entre povos e o Estado em diferentes contextos. Pode-se dizer que, neste caso, o presente dossiê busca por ampliar horizontes e permite ao leitor localizar-se em termos das áreas em tela.

O título do **Dossiê 2019** propõe a relação entre dois campos de conhecimento – a *educação* e a *antropologia*, pensados como *método* e *epistemologia*. No caso de se considerar a *epistemologia* como o estudo do conhecimento em termos de princípios, métodos, a ela implica a questão da teoria e da prática de um campo e outro. Nesse sentido, a problemática da compreensão dos métodos de um campo e de outro e da relação possível ou não entre eles é desafio fundamental que não está presente na proposta, mas que perpassa todos os textos do dossiê, sem ser claramente explicitada. Assim, na busca de compreender a relação entre campos de conhecimento, a proposta parece atender às possibilidades de compreensão da prática no campo educativo, este muito mais próximo de uma *educação situada* dentro e fora da escola.

A proposta parte da noção de *processos educativos*, porém não define o que sejam, como também se torna pouco definido no apresentar os textos do dossiê, acarretando pouca clareza a outras categorias tais como: *trajetória*, *história de vida*, *experiência*. Categorias significativas colocadas entre as palavras-chave dos diferentes textos aparecem também na apresentação, ainda que não de forma clara. O fato deixa em aberto dizer o que sejam: *organização escolar*; *cultura escolar* e *gestão educacional*, três categorias que sobressaem no conteúdo do dossiê 2019. A sua vez, se tais termos são inerentes ao debate no campo da educação, serão as questões da *interculturalidade* e o *diálogo intercultural* a colocar a antropologia em cena.

O desafio é o de analisar o como e o quanto se inter cruzam as categorias educacionais e as categorias antropológicas em termos de teoria e prática no estudo de realidades concretas. A questão se complica posto que tais categorias nem sempre possuem leituras iguais ou aproximadas em um campo e em outro. Além de que se trata de explicitar um difícil diálogo de oposição e de complementaridade entre categorias, entre dois campos, e presentes em contextos escolarizados (ou não) de realidades locais, regionais e nacionais, já que são elas fruto da historicidade que envolve não só o Brasil, mas também a América Latina.

Sete dossiês e a América Latina: o contexto

Para além do espaço temporal entre os diferentes estudos contemplados nos dossiês, o levantamento parcial dos conteúdos tratados revela como comum, na maioria dos textos, o enfoque de realidades concretas no espaço social e geográfico da América Latina – A. L. Esse fato não é de somenos importância posto que tanto as realidades estudadas, como as teorias e práticas de referência na antropologia e na educação estão definidas por razões históricas, sociais e políticas diferenciadas e que não podem ser desconsideradas. Nesse sentido, a América Latina é o pano de fundo em que operam as concepções antropológicas e educacionais em termos de teoria e de prática no panorama de estudos relativos às duas áreas em suas especificidades.

A definição de um universo social e historicamente definido importa nesta análise, pois que tanto a antropologia como a educação possuem trajetórias próprias que envolvem tanto as matrizes dos campos disciplinares originais, como resultam da transmigração de teorias, de práticas e de categorias de um universo outro, ou seja, da Europa, da Inglaterra e dos Estados Unidos para a América Latina. Daí, que serão os textos que contemplam essa especificidade os que aqui servirão de base para a construção do olhar analítico a respeito das abordagens presentes nos conteúdos publicados nos diferentes dossiês. Com isso, faz-se necessário compreender o que seja antropologia e educação nesse contexto latino-americano para situar os olhares construídos em torno dos dois campos de conhecimento e, assim, estabelecer as relações entre ambos e os modos pelas quais teoria e prática são consideradas nas investigações realizadas. Portanto, para uma análise reflexiva dos conteúdos apresentados nos dossiês, será preciso esclarecer a perspectiva que define a *antropologia e a educação*, de expressão latino-americana, para, então, terem-se parâmetros necessários na leitura e na apreensão do alcance explicativo dos contextos analisados.

Resumidamente, pode-se apresentar a antropologia latino-americana como devedora das matrizes externas à realidade da A. L., porém, como diz Cardoso de Oliveira (1993) e, também, O'Dwyer (2012), diferente da realidade dos países centrais de onde migra, a antropologia se transmuta e assume outra natureza, qual seja, a de estar vinculada ao "Nation Building", ou seja, aos processos de construção nacional dos países latino-americanos, em estreita relação com os Estados nacionais. Trata-se de uma antropologia que transmutada a partir de seus núcleos centrais, constrói-se em torno de estudos do "outro", não mais distante, mas inserido em nossas próprias sociedades. Cardoso de Oliveira (1993) afirma que a antropologia moderna da A. L. "se debruça – por vezes, de forma muito original – sobre a própria sociedade a que pertence o antropólogo, portanto, sobre a sociedade nacional." (p. 21). Fato que lhe confere uma singularidade e faz da antropologia latino-americana um campo marcado por especificidades, sem desconsiderar sua universalidade como ciência. Com isso, a antropologia assume características importantes, quais sejam, a de ser uma ciência comparativa por excelência e a de ter que adequar conceitos e categorias originais em conformidade "à novas realidades que haveriam de dar conta" (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1993, p. 14) no contexto latino-americano, marcado por lutas políticas e identitárias de povos e de nações.

Por sua vez, o movimento dos conceitos e das categorias e as configurações que assumem na A. L. passam a exigir dos antropólogos "que sua prática profissional incorpore uma prática política, quando não em seu comportamento, certamente em sua reflexão teórica" (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1993, p. 19). A antropologia latino-americana não postula, assim, "um ativismo político primário e dogmático" (idem, p. 19), fato que, muitas vezes, surge em práticas e usos indevidos das categorias explicativas das realidades nacionais, regionais e locais, tanto por antropólogos como por pesquisadores da educação. Os dossiês aqui considerados, em alguns textos, esbarram nessa dificuldade. O fato chama atenção para a natureza política do campo científico e, também, das opções que, como investigadores assumimos diante de nossos sujeitos e de nós mesmos, já que não se é imune ao jogo de poder que nos envolve, na academia e no campo propriamente dito. Como diz O'Dwyer (2012), o antropólogo constrói sua explicação dos fatos que estuda, "pelo saber disciplinar e experiencial, o que envolve, pelas implicações desse tipo de tradução etnográfica, a responsabilidade social dos antropólogos diante dos indivíduos e grupos que investiga" (O'DWYER, 2012, p. 243).

Por essa razão, diz a autora, "argumentos, conceitos [categorias] e traduções etnográficas de formas específicas de vida" visam construir "uma perspectiva compreensiva sobre as representações e ações sociais de indivíduos e de grupos" (p. 248) inseridos em determinados

contextos. Contextos sociais, políticos e históricos que respondem às exigências do presente e que assim devem ser compreendidos.

Por tudo isso, entende-se que teoria e prática antropológica assentam-se em princípios, métodos e categorias que não são neutras ou vazias, fato que impõe formas particulares de se fazer antropologia de modo múltiplo, complexo, dialógico e comprometido e, sobretudo, situado e datado. Portanto, a antropologia da A. L., contemporânea e atual não se faz única, como parece ser compreendida em alguns dos textos, mas, tal como se apresenta no título do dossiê de 2014, a antropologia é sempre plural. Portanto, *antropologias*, *etnografias*, mas, nos sete títulos dos dossiês, a *educação* aparece sempre no singular, ainda que alguns conteúdos considerem diferentes tipos de educação e sua pluralidade.

Assim, no caso da educação como campo de conhecimento, quase sempre o caráter homogêneo sobressai. O fato desafia e revela especificidades a serem compreendidas na trajetória da educação como campo de ensino e de pesquisa na A. L. No caso da educação, trata-se de marcos históricos mais recentes, em torno dos anos de 1950, em que a “descoberta” das chamadas pesquisas qualitativas pelas pesquisas educacionais não se limitou a substituir as pesquisas quantitativas de largo uso na educação escolarizada por outro modo de investigar a realidade educacional. Como diz Tosta (2013), trata-se de uma mudança de paradigmas, envolvendo modos de pensar e de produzir pesquisas educacionais. Segundo a autora, a mudança leva a que a concepção do que seja educação supere a homogeneidade dos sistemas estabelecidos (e escolarizados) e que se reconheça a educação como fenômeno histórico, dinâmico, complexo e mutável. Fato esse que também muda a concepção de educação na América Latina, assim como, anos antes, mudou a antropologia.

A razão da mudança se vincula ao contexto da segunda metade do Séc. XX, em que vários países da A. L. viviam sob ditaduras militares e, segundo Tosta (2013), algumas ideologias políticas e religiosas, bem como os movimentos sociais “protagonizaram inúmeras ações no campo da educação popular” (p. 98), destacando-se aí pensamentos inovadores e revolucionários com influência de Fals Borda, Paulo Freire, Carlos R. Brandão e outros, levando a educação e seu sistema de ensino a serem revistos pelo ângulo dos processos de mudança, necessários para a libertação dos povos e de suas nações.

A *educação popular* e a então chamada *educação não formal* deram os passos iniciais no contexto da educação pensada como de transformação social e moldou o conceito de educação num sentido amplo e alargado, para além da escola. Como afirma Brandão (2002): “Educação, educações”, portanto, ela também, a educação, faz-se múltipla e plural na A. L. Contudo,

ainda que se reconheça tal pluralidade, muitas das pesquisas educacionais ainda se voltam para a escola e para o sistema educativo formal e sua natureza, como atestam a maioria dos textos nos muitos dossiês aqui considerados. A escola e os espaços institucionais de educação são ainda a referência central nos estudos de antropólogos ou de pesquisadores em educação, como confirmam os sete dossiês em tela.

Com esse contexto em mente, torna-se visível que na A. L. um dos caminhos despertado pela educação popular freiriana e outras desenvolveu-se e ainda se desenvolve nas propostas de pesquisas e de intervenção no âmbito da escola, por vezes, inspiradas por experiências educativas de fora do contexto escolar, a que se tornou comum chamar de *educação popular*. Tais experiências em pesquisa educacional foram e são realizadas no México, na Argentina, no Chile, no Brasil e em outros países latino-americanos, porém, nem sempre em acordo com princípios teóricos e práticos dos campos disciplinares em questão – a *antropologia* e a *educação*, bem como da própria *cultura popular* tal como se apresenta em seus idealizadores.

Assim, o movimento da educação nessa face busca o diálogo com outros campos de conhecimento. A filosofia de antiga presença no campo educacional deixa de ser a única referência na educação e abre espaço para antropologia devido ser ela a ciência que, até os anos de 1950/60, tinha um background voltado para os chamados “outros”, por sua história disciplinar e por sua postura no campo acadêmico do período. A antropologia, com suas teorias, suas categorias explicativas e sua prática, possibilita, assim, que novas ferramentas sejam incorporadas às investigações educacionais, porém, nem sempre com a clareza necessária à compreensão das bases teóricas de sustentação do campo antropológico. Um dos exemplos mais significativos e mais controverso, será, exatamente: o *trabalho de campo*. Para muitos e, por vezes, também, em alguns textos dos dossiês aqui considerados, equivocadamente, o *trabalho de campo* se apresenta como sinônimo de *etnografia*. Estariam a educação e a antropologia falando a mesma língua ao referirem-se à etnografia? Este o desafio a ser considerado, como diz Valente (1996), dos usos e dos abusos das categorias explicativas que se fazem presentes nas pesquisas educacionais e que não estão de todo ausentes em parte dos textos dos sete dossiês considerados. Cabe lembrar, como diz Alves (2005), que as categorias são ferramentas de acesso ao real e que pressupõem uma matriz teórica na base e, ainda, uma hierarquização das categorias como centrais, subordinadas ou complementares. Sem essa compreensão, compromete-se as possibilidades tanto da coleta de dados, como de sua análise.

Por tudo isso e no pano de fundo da historicidade latino-americana e da configuração assumida pela antropologia e pela educação, faz-se necessário ter em mente que, enquanto

campos de conhecimento, a antropologia e a educação possuem postulados teóricos e metodológicos próprios e múltiplos, os quais se valem das categorias explicativas centrais e secundárias como ferramentas de acesso e de compreensão das realidades estudadas em um campo e em outro.

É preciso estar alerta, também, para o trânsito das categorias de um campo a outro, pois nem sempre correspondem à matriz disciplinar de origem, e isso exige investimentos extras nos quais as próprias categorias se redefinem e se movimentam. As exigências de compreensão das categorias revelam, então, que estas não são neutras, pois correspondem a contextos históricos, tanto da disciplina como dos universos investigados e, por essa razão, são múltiplas, dinâmicas e moventes, exigindo do investigador se situar e situar seu olhar e sua fala com relação aos sujeitos e ao momento histórico investigado. Sem tal esforço, as categorias caem num vazio que em nada ajuda a compreender as realidades estudadas. Portanto, as categorias são de suma importância na produção do conhecimento científico, pois remetem ao campo teórico a que pertencem e definem o campo das práticas quando do *trabalho de campo*, assim, teoria e prática são inseparáveis no processo que orienta o olhar, o ouvir o próprio campo, de modo a estabelecer uma relação dialógica, de comunicação com os sujeitos investigados. Fato que configura um campo de tensão permanente entre um eu e um outro, sujeitos pertencentes a universos simbólicos diversos e de poder também diversos, em contextos sociais e politicamente determinados.

Não por acaso, portanto, é possível perceber que, em todos os dossiês e nos títulos listados, encontra-se presente a relação *antropologia e educação* que se fazem acompanhar por uma terceira e importante categoria: a *etnografia*. Portanto, não havendo dúvidas quanto às duas primeiras como campos de conhecimento, entra em debate como a *etnografia*, universo teórico/prático da antropologia, tal como a defende Peirano (2014), apresenta-se nos diferentes dossiês. Essa, talvez, a questão fundamental quando do diálogo entre a antropologia e a educação.

Teoria e prática etnográficas: desafios na antropologia e na educação

As considerações feitas no item anterior em torno das categorias próprias de dois campos – a *antropologia e a educação* – apresentam-se minimamente fluidas nas investigações que se desenvolveram no período de dez anos e expressas nos dossiês. Perguntamo-nos, então: por que isso acontece?

Em primeiro lugar, é preciso considerar o *fazer etnográfico* como desafio, já que a etnografia não é um processo passível de ser ensinado e aprendido por meio de manuais ou de outros recursos. A etnografia se aprende “fazendo”, e o que determina tal processo é sua realidade como experiência e prática etnográfica (MAGNANI, 2009)⁴. Assim, o fazer etnográfico pressupõe o vivido pelo pesquisador na relação com o pesquisado, em um processo de aprendizagem exclusivo dos sujeitos em relação, e que vai além do campo propriamente dito e se consolida no relato etnográfico, ou seja, na análise final dos dados etnográficos obtidos em campo.

Por esse motivo, o que aqui é proposta é a reflexão do que está expresso pelo conjunto de dossiês como experiência e como prática etnográficas, levando-se em conta, como diz Peirano (2014), que “a etnografia é a ideia-mãe da antropologia, ou seja, não há antropologia sem pesquisa empírica” (p. 380). Nesse sentido, a antropologia e o *trabalho de campo* que lhe é inerente se fazem inseparáveis e fundamentais na pesquisa antropológica, como teoria e prática. Peirano avança o pensamento, chamando a atenção para que não se tome o *trabalho de campo* como simples empiria, dado que este se define como sendo tudo que nos afeta e não apenas dados coletados, mas também os questionamentos do que vemos, apreendemos da realidade social. Somente assim, segundo a autora, é possível compreender que aquilo o qual obtemos em campo “não são fatos sociais”, mas “fatos etnográficos”, fundamentais no chão da antropologia e do fazer antropológico. O que significa que o trabalho de campo não é restrito ao que os olhos veem. É mais complexo e desafiador.

Peirano afirma que a “Etnografia não é método; toda etnografia é também teoria” (p. 383). Portanto, o *trabalho de campo* não se resume a “estar lá”, em uma redução da expressão geertziana, como também não se limita a coletar, descrever dados. Não é, ainda, uma “técnica”, pois envolve pressupostos teóricos que desafiam o ver, o ouvir e o descrever no texto etnográfico. Assim, a antropologia torna efetivamente claro seu pressuposto como empreendimento teórico que “abala nossos estilos de vida e nossas ideias de existência; abala nossa crença moderna na referencialidade dos sentidos e supõe uma reflexão sobre a multiplicidade de modos de vida.” (PEIRANO, 2014, p. 385)

⁴ Para o autor, a *prática etnográfica* é programada, contínua e se faz ancorada pelos pressupostos do campo científico, pelos aportes que orientam o olhar no fazer da pesquisa. Por sua vez, a *experiência etnográfica* é marcada pelos encontros e desencontros no campo, que é descontínua e imprevista, demarcando as possibilidades de alteração de rumos na própria pesquisa, e supõe estranhamento e desconstrução do que se encontra dado e tido como naturalizado. O autor entende que a experiência etnográfica e a prática etnográfica são ambas dependentes entre si e que uma induz à outra, tanto no desenvolvimento da pesquisa como na análise dos resultados.

Com isso, evidencia-se que “a etnografia (...) não depende da solidão do campo”, como afirmam Rosistolato e Prado (2015, p. 61), pois trata-se de um empreendimento, “um modo de conhecer com o “outro”, que resulta da atitude epistemológica (DAUSTER, 2015, p. 41), que é assumida pelo pesquisador e que o transforma.

O trabalho de campo não é, assim, apenas um rito de passagem que faz nascer o antropólogo. Mas nossa humanidade, ou pessoalidade, é assim alterada, forjada, por nossos interlocutores em campo. Passamos não apenas a pensar com eles, mas por meio deles (MIZRAHI, 2021, p. 165).

Portanto, a ida a campo, visto como *trabalho de campo* para coletar dados e descrever a escola e seus processos não é necessariamente *etnografia*. Nesse sentido, nem todo *trabalho de campo* é, efetivamente, trabalho etnográfico, pois, na antropologia, teoria e prática não se separam. Torna-se necessário compreender os processos de transformação dos sujeitos, por meio de histórias de vida, por processos de socialização vividos e, fundamentalmente, pelas descobertas objetivas e subjetivas que se dão no contexto das sociabilidades vividas, pensadas, sentidas e concebidas, no fazer da própria pesquisa.

Por tudo isso, as relações entre sujeitos, sejam eles educadores ou pesquisadores e seus sujeitos no universo tanto do ensino, como nas pesquisas que desenvolvem, constituem experiências concretas de vida vivida, que estruturam relações imprevistas com os chamados “outros” em diferentes espaços e, também, na escola e fora dela. Tudo isso impõe como fundamental compreender os dados objetivos e, também, subjetivos feitos de emoções, sentimentos, que afetam os sujeitos, transformam-nos e transformam, por vezes, a própria pesquisa. Nesse sentido, pesquisas com escola e outras experiências educacionais, principalmente institucionalizadas, podem conduzir o pesquisador a considerar que conhece “profundamente” tais realidades, posto que são próximas e conhecidas e, assim, cair no “engodo” de não ter o que dizer a respeito. Contudo, como nos lembra Oliveira (2013b) retomando a célebre afirmação de Gilberto Velho: “não nos enganemos, pois nem tudo que nos é familiar é realmente conhecido (p. 171).

Nesse sentido, por mais próxima que seja a realidade a ser investigada, por mais que nos seja conhecida, como é o caso da escola, sua organização e agentes, o que a etnografia propõe é o de conhecer de outra forma, a partir de um estranhamento do que já é, aparentemente, conhecido. Nesse processo, importa as perguntas que fazemos como pesquisadores e as respostas que se apresentam como descobertas inteiramente novas, em termos de teoria e de prática etnográfica. Aqui se desvela a importância da indissociabilidade entre teoria e prática

que a antropologia defende, pois supera-se a limitação de compreender a etnografia apenas como “método” ou como “técnica”, como afirma Peirano (2017). Compreende-se, no dizer da autora, que fazer etnografia é uma forma de produzir conhecimento, como resultado da interação entre sujeitos, razão fundante de ser dos estudos etnográficos. Apenas nesse processo pode-se afirmar, como o faz Oliveira (2013a; 2013c), que é possível produzir etnografias em contextos educacionais, tanto por antropólogos, como por pesquisadores e/ou profissionais da educação. Oliveira nos lembra, ainda, que, por seus pressupostos, a pesquisa é ou não é etnográfica e que pesquisas de “tipo etnográfico” inexistem. Diz o autor:

O que percebemos é que muitas das pesquisas que se afirmam desse modo se utilizam desse subterfúgio apenas para tentar ocultar fragilidades e indefinições metodológicas, afinal, afirmar que uma pesquisa é de “inspiração etnográfica” não nos dá muita clareza sobre os procedimentos adotados para o desenvolvimento da referida pesquisa.” (2013c, p. 74)

Com isso em mente, a pergunta que se coloca a partir dos pressupostos do fazer etnográfico será, então, se a *etnografia* que se apresenta no conjunto dos dossiês corresponde ao desafio de unir teoria e prática e se, nos diferentes textos, explicita-se o que foi a ação vivida pelos sujeitos (pesquisador e pesquisado) no *trabalho de campo* de modo a direcionar o olhar e refazer o percurso investigativo, que é sempre dinâmico e não pré-determinado.

Não sendo possível tratar de cada dossiê em particular e de cada autor e texto, opta-se aqui por construir um panorama geral desse debate no intuito de mapear as realidades de ambos os campos de conhecimento – *da antropologia e da educação* – e dizer dos processos de construção teórica e metodológica com seus desafios e alcances no universo da prática científica latino-americana. Importa, ainda, destacar a importância do lugar de fala em que as pesquisas nos dossiês se apresentam, ou seja, em dois movimentos: os que *partem da antropologia para a educação* e os que *partem da educação para a antropologia*. Esse não é um fato de somenos importância, já que esse aspecto permite compreender como operam os campos teóricos e quais as relações que se estabelecem. Dessa forma, torna-se possível compreender os sentidos e usos das ferramentas de cada campo, ou seja, o uso (ou abuso) das categorias de análise e de suas consequências.

No período de cerca de dez anos aqui considerados e nos sete dossiês com propostas em torno das duas áreas de conhecimento, apresentam-se textos que buscam privilegiar, na análise, dois aspectos: primeiro, dando primazia a estudos sobre realidades da A. L. e, segundo, buscando relacionar tais realidades com as duas áreas em questão, por meio de suas categorias centrais

de análise. Em particular, privilegia-se o *trabalho de campo* e a *etnografia*, mas, por vezes, compreende-se a uma e a outra como sinônimas, quando não o são, ou ainda, incorre-se em uma generalidade que implica vazios epistemológicos e reducionismo do próprio conhecimento.

Nos dossiês que se elaboram a partir da antropologia para a educação (Dossiês 2013, 2015a; 2016; 2017) também há deslizos, porém há um esforço em evidenciar o *trabalho de campo* e a *etnografia* como de suma importância para a formação e a prática docente, fato que obriga a um certo detalhamento do significado teórico e prático da própria antropologia. Contudo, mesmo nessa vertente, há uma primazia da materialidade da escola e de seus agentes, com pouco avanço em realidades educativas não formais ou não institucionalizadas.

Por sua vez, essa perspectiva considera que “há muitos caminhos pelos quais a interface Antropologia da/e Educação, pode ser considerada, já que é um campo em permanente construção no Brasil, na América Latina e, mesmo, no velho mundo.” (ECKERT, GUSMÃO, TOSTA, DAUSTER, 2017, p. 12), fato que remete à questão da pluralidade epistêmica e metodológica sem, contudo, ser muito explorada. Também, parece se fazer presente a complexidade do fazer etnográfico como questão de reflexão constante e crítica por parte dos pesquisadores – tanto na *antropologia*, como na *educação* – para, assim, delimitarem o alcance e os desafios das abordagens que adotam em suas análises

Ainda se observa, nos estudos que seguem da antropologia para a educação, a presença de textos mais teóricos, que trazem a questão das categorias e das múltiplas abordagens do campo antropológico. Textos, que, em larga medida, tratam da *diversidade social e cultural*; dos encontros e desencontros da antropologia da educação na formação para a diversidade e na questão do ensino e da aprendizagem, entendendo que a prática científica é sempre política, pois que medeia relações entre os povos em diferentes contextos e, por vezes, atua na mediação de conflitos e de lutas frente a outros grupos e, mesmo, frente ao Estado.

Por essa razão, os conteúdos se desdobram na experiência de alguns autores, que assumem a preocupação e alertam a respeito dos essencialismos simplificadores presentes no campo educativo e afirmando não bastar o mergulho nas realidades concretas que são pesquisadas (como alguns dos textos da educação), mas também exigem um mergulho no universo teórico que informa o olhar de modo a propor não apenas ver e descrever os fatos sociais, mas aprofundar a análise de modo consistente, por meio do que pode a antropologia contribuir para a educação e para a sociedade. Destaca-se, assim, a *cultura* como uma categoria essencial ao fazer antropológico e, também, um dos desafios prementes no campo da educação, posto que, em um campo e outro, possuem sentidos e significados diversos.

Para a antropologia, a *cultura* se apresenta como universo de práticas simbólicas e estruturas de mediação⁵ que envolvem seletividade, ideologia e mudança, sendo uma categoria processual, movente e dinâmica, que se constitui no espaço político de relações entre os homens, um espaço de poder vigente para cada grupo e sociedade. Trata-se, portanto, de uma categoria que não se reduz ao universo simbólico, pois que atua em esferas de poder distinto e, por vezes, conflitantes.

Para a educação, em geral, a *cultura* se apresenta em uma construção mais instrumental, a qual se apresenta como produto das relações entre sujeitos em termos de símbolos e significados, mais que processo decorrente das relações sociais e dinâmicas entre sujeitos, num campo de poder. Nessa concepção, a categoria atua em processos pedagógicos, transformando o que é vivo e movente em produtos acabados que se pode ver, observar, descrever, “engessando” a realidade social. Mais que isso, na tradição da educação escolarizada e homogênea, a cultura se apresenta numa concepção “culturalista” do passado que compreende a categoria *cultura* como sendo “apolítica” e, como tal, insuficiente para explicar realidades complexas como as nossas. Ainda que tal concepção não possa ser generalizada para os estudos da área da educação como um todo, constitui um “ranço” presente em alguns estudos, embora nem sempre explícitos⁶.

As considerações de um campo e de outro revelam tratar-se de uma categoria impossível de ser definida de modo único e total, principalmente em sociedades como as nossas, ou seja, sociedades modernas e capitalistas. Contudo, vale ressaltar que os diferentes sentidos que a categoria de *cultura* assume e sua importância em ambos os campos de conhecimento implica reconhecer que a cultura sempre foi uma noção política e, mais ainda, quando se trata da A. L. em razão dos processos de construção das nações e povos abaixo do Equador. Assim, seu uso instrumental, ainda comum na educação escolarizada, evidencia a ausência do “embasamento teórico que a sustenta e [que] exige colocar estudos e práticas sociais e pedagógicas em alerta.” (GUSMÃO, 2013, p. 20)

Este ponto abre perspectivas para se pensar se, nos dois campos de conhecimento, a natureza da ciência em torno da realidade latino-americana considera a importância

⁵ A dimensão da cultura presente em diferentes mentalidades envolve seu entendimento necessário como processo e movimento no pano de fundo da história. Processo e movimento que supõem a existência de relações de poder, de resistência e de transgressão, capazes de instaurar a reflexão e a crítica, por meio da construção de pontes (mediação) entre saberes diversos, entre sujeitos diferentes, suas experiências e histórias de vida.

⁶ Ver a respeito Gusmão, Neusa M.M. “Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade”. *PRO-POSIÇÕES: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP*, 9(3[57]):47-82.

desse espaço geográfico e histórico na redefinição dos campos teóricos e suas categorias. A questão de necessária reflexão se faz no como as categorias podem ser incorporadas ou não nas análises futuras e que cabe referenciá-las no campo histórico de conformação da antropologia e da educação na A. L. A resposta parece ser bastante limitada no conjunto dos dossiês considerados, mas não está ausente, ficando, aqui, em aberto para futuras indagações.

Ao resumir os conteúdos do conjunto dos Dossiês em que a construção do conhecimento se faz a partir da Educação para a Antropologia (Dossiês 2014; 2015b⁷; 2019), a centralidade das práticas escolares se faz presente e, as realidades concretas estudadas são vistas como definidoras por si da pluralidade que a antropologia defende, quando em verdade, a pluralidade no campo da antropologia é, sem dúvida, uma questão epistemológica. Vale dizer que, no conjunto desses estudos, sobressai a educação como *ensino* e este como *socialização*. Constata-se, portanto, que o olhar se constrói com pouca ou nenhuma distinção entre *socialização* e *sociabilidade*⁸, fato de importância fundamental para a antropologia em sua compreensão do campo educacional e da própria educação, como realidade alargada, vale dizer, que recobre todas as atividades da condição humana, não restrita à escola e à escolarização.

A postura do investigador nem sempre se mostra claramente expressa ou definida e tais ausências apontam para a possibilidade de vazio das categorias e da opção teórica, que assumida pela superfície, por vezes, parece colocar a prática de alguns investigadores em bases dogmáticas e quase religiosas. Assim, fica o alerta de que a ausência ou a presença de debates propositivos com respeito à prática social e politicamente comprometida no campo científico – da *antropologia* e da *educação* – é importante para se pensar a ciência que praticamos e o como ela define um campo de ação e intervenção sobre as vidas daqueles que, como investigadores, pensamos defender.

Ainda assim, alguns textos mostram-se de modo lacunar e frágeis com relação ao diálogo entre as áreas, quase como realidades paralelas e não intercruzadas. Também, nos diferentes

⁷ O Dossiê 2015b publicado pela Associação Brasileira de Antropologia – ABA –, na revista VIBRANT, é organizado por uma antropóloga e uma socióloga, porém, seu conteúdo está remetido ao campo da educação formal e para a socialização e, assim, foi aqui considerado como sendo um conteúdo que vai da educação para a antropologia.

⁸ A *sociabilidade* se constitui como esfera de associação entre sujeitos, desprovida de intencionalidade; possibilita descobertas, por meio da reciprocidade e da interdependência, estabelecendo pontes comunicantes em termos de significados e de significantes, de imaginário e de imaginação. A *socialização* pressupõe a intencionalidade de formação do indivíduo, em termos de normas e de valores vigentes na sociedade e transmitidos por meio de uma geração adulta para uma geração mais nova que assume, assim, as condutas previstas na/pela sociedade. Nessa medida, as gerações mais novas se fazem sujeitos passivos de um processo de ensino, porém, não se estabelece uma relação efetiva de aprendizagem, na qual sejam eles sujeitos ativos do processo de construção e compreensão de mundo.

conteúdos, a abordagem da *cultura popular* inspirada por Fals Borda e Paulo Freire aparecem sem a devida substancialidade das propostas que esses autores defendem. Ao citar an passant aos autores de referência, sem maiores aprofundamento, sugere-se como suficiente e como dada a direção e o rumo do que é afirmado com relação aos universos estudados. Por sua vez, também aligeiradas, as categorias com que trabalham alguns dos autores surgem quase como se fossem suficientes em si mesmas e o caso mais evidente é o da categoria *cultura popular* e a própria concepção de *educação*, colocando em tela a proposta teórica de um terceiro autor, ou seja, Tim Ingold.

Essas considerações evidenciam a fragilidade das categorias presentes nas pesquisas relatadas e mostram, ainda, que há demasiada importância da prática em detrimento da teoria, questão de maior importância para os autores de fundo, que não preconizavam uma teoria sem prática ou uma prática sem teoria. Por vezes, parece que a prática se resume ao *estar lá, ver, observar, descrever*.

A concepção de *educação* e de *processos educativos* pressupõe a noção de *socialização*, de largo uso em trabalhos mais da educação, embora seja ressalvado, não se limita a ela, pois que são os processos vividos em relação (campo das *sociabilidades*) fundamentais para processos educativos mais amplos que os escolarizados. Contudo, a dimensão da *sociabilidade* não é explorada e limita em muito as explicações mesmo de realidades fora da escola. Não privilegiar essa dimensão implica a ausência de uma concepção alargada de educação que, por vezes, limitam-se a abordar a aprendizagem como sendo *ensino, transmissão e socialização*. Cabe alertar para os processos acima como aqueles que, fundamentalmente, pressupõem a educação que se dá em espaços institucionais formais e que são dotados de objetivo definido pelo sistema social no qual os sujeitos encontram-se inseridos, não correspondendo, necessariamente, às formas de sociabilidade.

Ao retomar os autores de referência central de alguns textos, como Fals Borda e Paulo Freire, entra em conta a educação formal, mas também outras formas de educação não formal e não institucionalizada, decorrentes das práticas sociais dos sujeitos em situação de submissão, que possibilitam sua organização em termos políticos. Com tudo, esse contexto não aparece claramente refletido e os autores acima acabam por ser subutilizados. Isso terá reflexo na compreensão da educação como sendo "*popular*". O termo parece emanar-se da realidade de grupos subalternos e marginais à ordem constituída e sujeitos dos diferentes estudos, mas isso é muito limitado. Quase sempre, o "*popular*" nesse sentido não se revela nas relações com seu "outro", a sociedade

dominante, e sim por ser um grupo subalterno. O fato revela a mesma fragilidade da noção de *cultura*, pois é pouco refletida enquanto uma categoria singular: *cultura popular*.

Cabe lembrar que o movimento cultural da década de 1960 / 1970 e, principalmente, no contexto histórico e político da A. L. foram a base das orientações surgidas com Fals Borda e Paulo Freire e outros. Isso implica ter presente que a categoria *Cultura Popular* designa um universo político de ação, sublevação e libertação em que a cultura dos chamados oprimidos em um universo dominante, branco, europeizado deveria ser ou se fazer instrumento de liberdade e de diálogo entre culturas em pé de igualdade. Fato que não se realiza sem a instrumentalização política das culturas dos chamados “outros” em processo de luta e superação da subserviência e, portanto, no campo político das relações entre sujeitos diferentes e de poderes diversos. Assim, não basta considerar uma prática cultural de segmento subalterno como “popular” para se estar falando de “*cultura popular*” na concepção daqueles autores. Embora a origem dessas práticas designe o popular, por si só, não designa a categoria “*cultura popular*” no sentido compreensivo da categoria e da instrumentalização da cultura na luta social, como é proposto pelos autores. Assim, como categoria, a *cultura popular* supõe, sempre, o caminhar conjunto da teoria e da prática, sem o que, ela se torna vazia de conteúdo. Por sua vez, quando esses autores falam de *relações horizontais* entre culturas diversas, não querem apenas sinalizar relações de respeito entre sujeitos, tal como emana de alguns textos, mas querem dizer do alcance real de igualdade entre diferentes no campo político, algo efetivamente democrático e de cidadania. Portanto, vai além das relações de respeito, pois supõe *diferença e equidade* em termos de direitos e de poder.

No eixo orientado pelo campo da *educação* e da *pedagogia* para o da *antropologia*, fica claro o fato de a antropologia ser um campo estratégico para pensar e instrumentalizar o ensino e a educação de segmentos populares, mas não é suficientemente explorado. Isso faz com que o campo antropológico seja aqui, considerado como fornecedor de ferramentas para os processos educativos na escola e fora dela, no campo de pesquisa, mas, novamente de forma aligeirada e instrumental sem a devida reflexão teórica que segue com as ferramentas, sejam as categorias ou o trabalho de campo. Embora, de fato, a antropologia possibilite a instrumentalização da prática educativa, na maioria dos textos, revela-se como prática destituída da base teórica que sustenta o *fazer* da antropologia e o alcance de sua categoria central – a *cultura*. Com isso, fundamental no campo antropológico, a *etnografia* como artes de fazer, seja na pesquisa, seja nos processos educativos via a *observação participante*, em alguns textos, transforma-se em *participação observante*, num reducionismo do método etnográfico.

Como diz Magnani (2012), “a expressão ‘observação participante’, [...] virou lugar comum; qualquer ida a campo vira observação participante. Os profissionais de outras áreas precisam entender que para produzir uma etnografia, é preciso antes conhecer as boas etnografias que já foram feitas.” (p. 175). É preciso compreender que

a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente. (MAGNANI, 2009, p. 135)

A compreensão de que o pesquisador é, antes de tudo, um observador da realidade do outro e que lá está para exercer essa prática inibe a ideia de que ir até o outro, o “estar” em campo, é suficiente no fazer etnográfico. Por vezes, nota-se, em alguns textos presentes nos dossiês, uma leitura ligeira de Tim Ingold, em que a ausência de compreensão do que sejam as “*artes de observar*” ou “*educação da observação*”, acentua o equívoco de que ir a campo é fazer etnografia. O fato revela a ausência do embasamento teórico consistente e necessário e resulta em um falso entendimento de que as categorias falam por si mesmas e fazem com que, tanto a constituição dos dados como sua análise sejam fragilizadas por indefinição das categorias e de seu corpo teórico. Em pouquíssimos textos dos diferentes dossiês ocorre a construção mais criteriosa de análise com base nos aportes teóricos e na definição das categorias de referência e de seu uso no interior de investigações feitas. O mesmo acontece com a noção de *interculturalidade* e da *etnografia* como ferramenta pedagógica que, embora interessantes, precisam ser mais problematizadas para garantir análise mais profunda.

Por tudo isso, a leitura mais antropológica em torno dos sentidos da *antropologia* e da *etnografia*, na maioria das vezes, demonstra que essas palavras parecem estar referidas como sinônimas entre si, ou mesmo, como sinônimas de *trabalho de campo*, entendido como o “ter estado lá” e observado e descrito a realidade dos sujeitos. Mas a etnografia não é só descrição e não basta “ter estado lá” e aqui, o afastamento da antropologia é total.

Assim, alguns percursos da educação em direção ao campo antropológico, por vezes, fazem-se de modo frágil e conduzem a conclusões de pouco alcance. É significativo entender que as ausências aqui consideradas apontam para a possibilidade de vazio das categorias e da opção teórica, que assumida pela superfície, por vezes, comprometem a prática de investigação, bem como a análise de seus resultados.

Assim, fica o alerta de que a ausência ou a presença de debates propositivos com respeito à prática social e politicamente comprometida no campo científico – da *antropologia* e da *educação* – é importante para se pensar a ciência que praticamos, pois que ambas se constituem como campo de ação e de intervenção sobre as vidas daqueles que, como investigadores, pensamos defender.

(IN) Conclusão

Todos os dossiês demonstram ter por suposto as relações entre *antropologia e educação* e seguem dois pontos de partida: da antropologia para a educação e da educação para a antropologia. Apesar disso, o que se evidencia em todos os dossiês e em maioria dos textos é a referência a práticas escolares; a materialidade da escola; processos de formação e ensino. O fato de que a educação não se restrinja à escolarização, como diferentes estudos de antropologia e educação têm demonstrado, referida em um ou em outro texto, não muda a perspectiva da escola, dos agentes e dos processos.

Considerando a pluralidade autoral dos dossiês, pode-se afirmar que não há, ainda, um processo de libertação da educação formal como objeto e, mesmo que haja uma “sombra” não explícita de que educação seja escolarização, quando alguns textos buscam experiências de outros processos educativos, a abordagem ainda é em torno da questão da *socialização* e da perspectiva do ensino em detrimento das abordagens referidas à *aprendizagem*. A *socialização* corresponde a processos educativos dotados de finalidade e pressupõem a necessidade de intervenção a partir das práticas tidas como necessárias e, quase sempre, pressupostas na relação de alguém que sabe para alguém que nada sabe. Há, assim, um agente que ensina e um agente passivo que aprende, numa relação dotada de caminho unidirecional. A escola e a escolarização é o espaço máximo em que tal proposição se realiza. Mas se a educação fosse apenas isso, como diz Miguel Nicolélis (2020, s/p.), “a gente podia sentar na sala e só ouvir o dia inteiro e ir decorando!”

Nesse contexto, cabe lembrar que o essencial do processo educativo consiste em compreender que nem sempre *ensino é aprendizagem*, e que a educação tem que ser vista para além da *socialização* inerente ao ensino formal e institucional. A educação tem que ser considerada como *campo educacional*, fato que implica a incorporação de relações múltiplas e, por vezes, contraditórias que se desenrolam na *sociabilidade* das relações vividas dentro e fora da escola. Significa, ainda, reconhecer não só os acontecimentos, mas seus símbolos

e significados dentro de um contexto de poder, um campo político por natureza, que precisa ser conhecido para ser desconstruído, permitindo alternativas possíveis aos sujeitos até então negados na escola e no tecido social. Para tanto, faz-se necessária uma visão mais coletiva, que faça com que o ato educativo incorpore os sujeitos como membros de uma comunidade com potencialidade para transformar a realidade, organizar-se, pensar e agir coletivamente. Considerar as *aprendizagens* para além da escola coloca em tela processos sociais que vividos tornam a educação um elemento inerente às culturas humanas e sua diversidade.

Como afirma Jean Lave, citada por Mizrahi (2021), a indissociabilidade entre *cultura e aprendizagem* conduz as reflexões mais propositivas para além da centralidade da escola, recupera a importância e a complexidade das comunidades de práticas e dirige as investigações etnográficas para modos de fazer no cotidiano e na complexidade dos contextos de vida. Com isso, compreendem-se os processos de mudança contínua e dinâmica que ocorrem entre sujeitos, superando os limites presentes na educação e, por vezes, entre antropólogos que pesquisam o campo educacional, pela ainda presente tradição de *socialização* à la Durkheim, ou seja, “concepções ou significados que seriam passados de geração a geração como um repertório de conhecimentos e saberes” (STEIL; CARVALHO; GOMES, 2015, p. 10), como por vezes acontece no estudo da educação formal, institucionalizada. Permanecer nesse limite, hoje, não possibilita ampliar o debate com a questão da *sociabilidade e/ou socialidade* humana. Daí que, por mais que a categoria de *socialização* siga em uso nas Ciências Sociais, segundo Mizrahi (2021), essa vem sendo desestabilizada por novos estudos etnográficos e por formulações necessárias para o entendimento da habilidade humana “de nos engajarmos com outros seres humanos no contínuo processo de nossa autocriação” (p. 170). A criação de nós como um mesmo, igual e diferente em relação. Fato que, segundo a autora, tem potencial “possibilidade de pensar a educação para além da escola e da educação formal” (p. 166) e que se faz atuante na antropologia contemporânea.

Aqui, a importância da contribuição da antropologia para a educação, como também da educação para a antropologia.

Referências

- ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na escola moderna. Formas Históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo, Editora Brasiliense, 2002.
- CARDOSO de OLIVEIRA, Roberto. O Movimento dos Conceitos na Antropologia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 1993, v. 36 p. 13-31.

- DAUSTER, Tania. Um diálogo sobre relações entre etnografia, cultura e educação. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 39-56, 2015.
- ECKERT, Cornélia; GUSMÃO, Neusa M.M.; DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra P. Apresentação, In: ECKERT, Cornélia; GUSMÃO, Neusa M.M.; DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra P. Dossiê Antropologia, Etnografia e Educação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 9-18, setembro/dezembro de 2017.
- FLEISCHER, Soraya; SCHUCH, Patrice; FONSECA, Cláudia. Apresentação. In: FLEISCHER, Soraya; SCHUCH, Patrice; FONSECA, Cláudia. *Antropólogos em ação: experimentos de pesquisa em Direitos Humanos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- GUSMÃO, Neusa M M de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.
- GUSMÃO, Neusa M M de. Comunidades Rurais Negras ou Quilombolas? Um debate em torno de categorias e experiências. In: GODÓI, E. P.; MENEZES, M. (Org.) *Uma terra para se viver: assentados, colonos e quilombolas*. São Paulo: Annablume, 2013. p. 215-235.
- GUSMÃO, Neusa M M de. Apresentação. Dossiê Formação Docente para a Diversidade: dilemas, desafios e perspectivas no diálogo entre Antropologia e Educação. *ProPosições*, 24(2), AGO 2013a. p. 17-25.
- GUSMÃO, Neusa M M de. Prefácio In: PAULA, Maria Cecília; D'AVILA, Cristina; ZEN, Giovana. (Orgs.) *Educação e Diversidade: múltiplas dimensões*. PPGE-UFBA, 2021. (No Prelo)
- MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 32, p. 129-156, 2009.
- MAGNANI, J. G. C.; AQUINO, J. D. A etnografia não é um método, não uma mera ferramenta de pesquisa..., que se pode usar de qualquer maneira. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 43, p. 252- 266, 2012.
- MIZRAHI, Mylene. Apresentação. A educação como relação: estética, materialidade, subjetivação – contribuições desde a antropologia In: BANNELL, Ralph Igns; MIZRAHI, Mylene; FERREIRA, Gisele. (Orgs.) *Deseducando a Educação: mentes, materialidades e metáforas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021, p. 165-179.
- MORIN, Edgar. Edgar Morin: é preciso educar os educadores. In: *Fronteiras do Pensamento*. Andrea Rangel/O Globo – 02.01.2017. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin>. Consultado em: 15/08/2021.
- NICOLÉLIS, Miguel. Máquina de criar universos. In: BERGAMO, Giuliana, *ECO-A-UOL*. Publicado em 29/11/2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/miguel-nicolelis-nossa-forma-de-aprender-e-por-meio-do-contato-social/#cover> Consultado em: 12/11/2021.
- O'DWYER, Eliane. "Nation Building" e relações com o Estado: o campo de uma antropologia em ação. In: ZHOURI, Andréa (Org.) *Desenvolvimento, reconhecimento de direitos e conflitos territoriais*. Brasília – DF: ABA, 2012 p. 236- 253.
- OLIVEIRA, Amurabi. A antropologia dos não antropólogos e outras questões etnocêntricas. *Revista Antropológicas*, Recife, v. 22, n. 1, p. 101-123, 2011.
- OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da etnografia na educação. *Educação em Foco*, Maringá, v. 16, n. 22, p. 163-183, 2013a.
- OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. *Revista Educação*, Unisinos, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 271-280, 2013b.
- OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos de tipo etnográfico em educação? *Revista FAEEBA, Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013c.
- OLIVEIRA, Amurabi. Um Antropólogo na Educação. *Educação e Análise*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 91-110. jan./jul., 2016.
- ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana pires do. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 57-75, jan./abr., 2015.
- STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GOMES, Ana Maria. Apresentação. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 9-17, jul./dez., 2015.

TOSTA, Sandra Pereira. Cruzando fronteiras – entre a antropologia e a educação no Brasil e na Argentina. *PRO-POSIÇÕES*, v. 24, n. 2 (71), maio/ago., 2013 p. 95-107.

PEIRANO, Marisa. Etnografia não é Método. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, Jul/Dez, 2014.

VALENTE, Ana Lucia F. Usos e abusos da antropologia na educação. *ProPosições*, v. 7, n. 2 [20], p. 54-64, Jul/1996.

Neusa M. M. Gusmão

Antropóloga, professora titular aposentada da UNICAMP.
Email: neusagusmao@uol.com.br

Tania Dauster: o campo da Antropologia e a Educação no Brasil

Tania Dauster: the field of Anthropology and Education in Brazil

■ Anderson Tibau; Andréa Pavão

RESUMO

Este artigo estabelece uma relação entre a trajetória da professora e pesquisadora Tania Dauster e a criação do campo da Antropologia e Educação no Brasil. Trata-se de um texto biográfico sustentado por três pilares principais, quais sejam, o pioneirismo na criação e a inclusão da disciplina antropologia e educação no primeiro programa de pós-graduação stricto sensu em Educação do Brasil, a transposição do fazer antropológico como estratégia para a formação de educadores e a docência dedicada à prática etnográfica na educação. Na articulação entre esses três aspectos da sua vida dedicada ao ensino da antropologia, reconhecemos a sua grande contribuição teórica ao conceber a própria educação como prática cultural. O texto faz uma síntese da participação de Tania Dauster na construção do campo da Antropologia e da Educação, desde o caráter interdisciplinar da sua formação, passando pela sua prática como docente e pesquisadora, e fazendo jus ao gênero de escrita etnográfica, não pôde deixar de trazer os relatos nativos espontâneos daqueles que cruzaram o seu caminho durante os quase trinta anos dedicados à vida acadêmica.

Palavras-chave

Tania Dauster. Antropologia e educação. Prática docente. Prática etnográfica.

ABSTRACT

This article establishes a relationship between the trajectory of professor and researcher Tania Dauster and the creation of the field of Anthropology and Education in Brazil. It is a biographical text supported by three main pillars, namely, the pioneering in the creation and inclusion of the anthropology and education discipline in the first stricto sensu graduate program in Education in Brazil, the transposition of anthropological practice as a strategy for training of educators and teaching dedicated to ethnographic practice in education. In the articulation between these three aspects of his life dedicated to teaching anthropology, we recognize his great theoretical contribution in conceiving education itself as a cultural practice. The text summarizes Tania Dauster's participation in the construction of the field of Anthropology and Education, from the interdisciplinary character of her training, through her practice as a professor and researcher, and also through the native reports of those who crossed her path during the almost thirty years dedicated to the academy.

Keywords

Tania Dauster. Anthropology and Education. Teaching practice. Ethnographic practice.

Introdução

Na antropologia social e cultural, “trabalho de campo”, “observação participante” e etnografia são muito mais do que metodologias, técnicas ou procedimentos de pesquisa. São processos de conhecimento e constituem práticas que os antropólogos utilizam para adquiri-las. A fusão entre pesquisa de campo e pesquisa de gabinete é uma revolução epistemológica que teve lugar no início do século XX. Até este ponto havia uma separação entre observações “in situ” e interpretações posteriores baseadas em dados coletados por missionários ou administradores ou por outras pessoas que não o pesquisador. O ofício do antropólogo tornou-se uma forma de desenvolver uma epistemologia. (Tania Dauster. 2015: 453)

Originalmente escrito como carta de indicação junto ao dossiê da candidatura da professora e antropóloga Tania Dauster ao *Prêmio "Excelência no Ensino de Antropologia"*, oferecido pela Associação Brasileira de Antropologia – ABA –, no ano de 2020, este texto foi pensado inicialmente como relato de suas realizações memoráveis, a partir de uma pesquisa biográfica assentada na análise de documentos, revisão de literatura e relatos testemunhais. O trabalho de busca ativa por apoiadores à sua candidatura junto a parceiros de trabalho, colaboradores e ex-alunos nos trouxe uma inesperada surpresa: além de manifestarem seu apoio, muitos decidiram, espontaneamente, dar seu testemunho sobre a atuação de Tania no campo.

Para nós, autores do texto, a tarefa de escrever este relato justificando sua candidatura ao prêmio representa uma espécie de *contra-dom* (Mauss: 2003), um atestado de honra e prestígio por termos recebido o título de Doutor em Ciências Humanas em Educação sob sua orientação no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGE/PUC-Rio), processo pelo qual construímos outros olhares para a educação à luz da antropologia e nos tornamos pesquisadores e professores atuantes no campo da Antropologia e da Educação.

Ao traçar as linhas gerais da trajetória intelectual de nossa orientadora, encaramos a tarefa mobilizados pelo senso de responsabilidade e pela afetividade, essa “maré tardia que percorre a linha da memória”, como nos ensina Le Breton (2019) e cientes de que toda narrativa autobiográfica ou biográfica, como no nosso caso, traz uma série de acontecimentos que “tendem ou pretendem organizar-se em sequências ordenadas segundo relações inteligíveis”, como frisa Bourdieu (2006) ao tratar da ilusão biográfica. Contudo, o resultado final, mais que uma tradução da emoção existencial e íntima de dois herdeiros intelectuais, revelava-se um documento sobre o início do campo da Antropologia e da Educação no Brasil, tendo como principais pilares o pioneirismo na criação e na inclusão da disciplina antropologia e educação no primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação do Brasil na PUC-Rio

e oferecida também ao curso de Pedagogia daquela mesma universidade; a transposição do fazer antropológico como estratégia para a formação de educadores, e a docência dedicada à prática etnográfica na educação por quase três décadas, formando, nesse período, centenas de professores e de pesquisadores no campo da Antropologia e da Educação no Brasil. Além disso, como Tania nos ensinou, a antropologia não se faz somente de escuta e de observação, mas também de escrita, esse trabalho meticuloso que possibilita a socialização dos resultados de pesquisas, ou seja, a própria ideia de “reflexão sobre o que escrever” de que trata Oliveira (2000). E, nesse sentido, destacamos também seu papel no ensino de antropologia, através de suas importantes publicações.

Na articulação desses pilares, reconhecemos, ainda, a sua grande contribuição teórica, a de conceber a própria educação como prática cultural. Isso que, hoje em dia, pode parecer, sem dúvida, demasiado banal, mas foi o resultado de uma importante reflexão teórica baseada nos fundadores da antropologia, em articulação com Clifford Geertz (1989) e sua concepção semiótica de cultura como rede de significados. Pensar a antropologia e a educação, não de forma subordinada uma à outra, mas antes como um *saber de fronteira* é, sem dúvida, uma importante herança que devemos a ela no campo do ensino da antropologia.

Neste artigo, apresentamos parte da biografia de Tania Dauster como síntese das iniciativas e trajetórias caracterizadas como experiências de ensino de antropologia, explicitando os resultados em termos pedagógicos e didáticos na área de antropologia, assim como as realizações e méritos na construção de uma sociedade que considera e respeita a alteridade. Aqui, ex-alunos, ex-orientandos, colegas de trabalho e intelectuais de inúmeras áreas rendem justa homenagem a essa “*grande dama*” do campo das Ciências Humanas e que ajudou a construir pontes entre os campos da Antropologia e da Educação.

Pioneirismo

O Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio foi criado entre 1965 e 1966, período histórico marcado por forte repressão e controle político e ideológico em relação às instituições educacionais e científicas. Especificamente em relação ao Ensino Superior, as universidades eram palco de controle e intensas lutas e discussões, não só políticas, mas também de produção de conhecimento, que ficou marcado pelo predomínio das ciências exatas.

No período de redemocratização, por volta de 1980, iniciou-se um movimento nas áreas das ciências humanas de relativa crítica aos métodos quantitativos que nelas predominavam, assim como na pesquisa educacional, propondo uma abertura para os métodos qualitativos,

sem menosprezar os indicadores estatísticos como fontes de dados e problemas empíricos. Gradativamente, a investigação educacional passou a realizar estudos de caso, pesquisa-ação e pesquisas etnográficas.

Foi nesse contexto histórico que se deu a inserção da disciplina de Antropologia e Educação tanto no currículo do Programa de pós-graduação em Educação, quanto no curso de Pedagogia na PUC-Rio, pela professora Tania Dauster. O que pode, aparentemente, parecer um pequeno passo de mera construção curricular, representou um verdadeiro corte epistemológico no debate sobre a abordagem qualitativa de pesquisa no campo da educação e o advento da etnografia como estratégia teórico-metodológica.

Considerando que o mestrado em educação na PUC-Rio foi o primeiro a ser implantado, antes mesmo que as universidades federais ou estaduais o fizessem, esse feito denota o caráter pioneiro de Tania Dauster.

O perfil interdisciplinar de sua formação acadêmica, iniciada com a graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, passando pelo mestrado em Educação realizado na PUC-Rio sob a orientação da professora Vera Candau, o doutorado em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu Nacional (PPGAS), UFRJ, e pós- doutorado em Antropologia Social, também na Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu Nacional (PPGAS), UFRJ, ambos orientados pelo professor Gilberto Velho, marcou fortemente a sua prática acadêmica no ensino da antropologia. A influência de seu orientador foi decisiva na maneira como soube manejar a disciplina para a compreensão de problemas educacionais, voltada para o familiar e a problemas urbanos. Sem essa influência em sua formação dificilmente teria compreendido o fenômeno educacional como uma prática cultural e, portanto, objeto do campo antropológico.

Educação como cultura

Trata-se de transformar o educador, professor ou pesquisador em um antropólogo? Que usos o educador pode vir a fazer das teorias antropológicas e das categorias que orientam estas práticas? Como as crises internas ao campo da Antropologia podem afetar as leituras produzidas pelas apropriações que o educador opera, vis-à-vis o campo antropológico? Quais as tensões que se gestam, uma vez que as profissões do educador e do antropólogo expressam tão diferentes crenças, valores, estratégias de pensamento, disposições, atitudes e símbolos? Que dizer dos heróis, mitos e representações, sentimentos e ideias que configuram os imaginários distintos e particulares destas duas tribos, que se diferenciam nos seus gestos, interesses e aspirações? (Tania Dauster. 1994: 80)

Dauster concebe o ensino de antropologia a partir da noção de “saber de fronteira”, no qual os processos educativos são vistos como práticas culturais, ampliando, portanto, seu raio de ocorrência empírica para além dos limites da instituição escolar. A influência de Gilberto Velho em sua formação tem efeitos visíveis neste aspecto, tanto na prática como professora, quanto como orientadora no campo da educação, na medida em que soube incorporar em seu trabalho as contribuições da antropologia urbana e das sociedades complexas na construção de uma interdisciplinaridade, *avant la lettre*, entre antropologia e educação.

Nesse sentido, ressalta-se sua visão de educação como cultura, que inclui a descrição do cotidiano no qual as culturas se desvelam e a interpretação das sociabilidades, gêneros, rituais, estilos e modos de vida vão ampliando o conceito de educação.

Apesar de articular interdisciplinarmente o campo da Antropologia ao da Educação de forma não disjuntiva, jamais defendeu a conversão do pedagogo em antropólogo nem vice-versa. Ao contrário, sua preocupação sempre se centrou na formação do olhar antropológico na prática e na pesquisa educacionais.

Tania Dauster destacou a importância de uma postura relativizadora na formação docente, ressaltando as tensões entre o singular e o universal, que devem permear os horizontes do trabalho não só do antropólogo, mas também do educador. Desse modo, chama a atenção para a pesquisa no campo educacional a partir da etnografia, não apenas como um recurso metodológico, mas também como um recurso teórico que tem o conceito de cultura no seu centro e que permite ao pesquisador construir objetos de investigação propriamente antropológicos.

Considerações em torno do conceito de cultura, da “leitura” das relações sociais concretas e do significado delas emergente foram os aspectos buscados a partir de um mergulho na literatura. Para Dauster, o estudo de textos da clássica e contemporânea antropologia, internacional e brasileira, além da própria prática etnográfica permitiam ao professor lançar mão da abordagem antropológica para conhecer seu aluno com outras lentes, ou seja, analisando a heterogeneidade e a diversidade sócio-culturais. Questionava, assim, modos etnocêntricos que enxergassem inferioridade, onde havia diferença e/ou transformassem tal diferença em privação cultural. Assim, o conceito de educação relativizava a visão unívoca de mundo.

Resumidamente, essa virada epistemológica promoveu o desenvolvimento de pesquisas etnográficas no meio urbano ao mesmo tempo em que se construíam pontes que buscavam superar estereótipos e compreender a educação de forma ampliada, como sociabilidade

irrestrita, presente em situações cotidianas, escolares e não escolares, formais e informais. A concepção de educação como cultura, sustentada na teoria antropológica, e uma aposta na prática de estranhar o familiar, subsidiavam os alunos na interpretação de outros sistemas de referência que não os seus próprios, de formas alternativas de representar, de definir, de classificar, e de organizar a realidade e o cotidiano.

Teoria e prática

Podemos afirmar que Tania Dauster deu sentido à sua prática educacional trilhando as fronteiras da produção do conhecimento entre os processos educativos vistos de maneira ampliada como formativos e as especializações da antropologia urbana e das sociedades complexas na construção de uma interdisciplinaridade entre antropologia e educação. Desse modo, percebe-se um sistema de ensino baseado em leituras orientadas, em linhagens teóricas tornadas conhecidas e na apreensão da etnografia como opção teórico-metodológica. A experiência de aprendizado da antropologia empreendida por Tania se realiza tanto pela leitura e pelo debate dos clássicos da literatura antropológica, quanto pelo trabalho de campo, sempre a partir de uma concepção sobre “a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica”. (Dauster, 2007:21).

A ideia de educação como prática cultural subsidia-se no conceito semiótico de cultura como teias de significados tecidos pelos próprios sujeitos, sendo a antropologia uma ciência fundamentalmente interpretativa que, através da observação participante e da descrição densa, busca a interpretação da interpretação por meio de “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes” (Geertz. 1989:17).

Apesar de se valer de conceito tão refinado e contemporâneo, não se furtava da sólida contribuição dos clássicos, desde Malinowski, como fundador, passando por outros autores, tais como Lévi-Strauss, Marcel Mauss, Arnold van Gennep, Margaret Mead, Marc Augé, Fredrik Barth, Georg Simmel, Erwin Goffman, Howard Becker, Peter Berger e Thomas Luckmann, Roberto Cardoso de Oliveira, Roque de Barros Laraia, Roberto DaMatta, Otávio Velho e Gilberto Velho, Alba Zaluar, Everardo Rocha, Hermano Vianna, Myriam Lins de Barros, Mirian Goldenberg, Neusa Gusmão, Karina Kuschmir, Carlos Rodrigue Brandão, Eunice Ribeiro Durham, Ruth Cardoso e tantos outros. Observa-se, também, entre suas estratégias de transmissão da teoria e da prática antropológicas, a aproximação aos trabalhos da antropóloga visual, Patrícia Monte-Mór, e a utilização do cinema etnográfico como estratégia pedagógica

de ensino da antropologia, apresentando uma série de cineastas etnográficos, com destaque para Vincent Carelli e Dominique Tilkin Gallois, o que é, sem dúvida, mais um pioneirismo no processo de formação em antropologia e em educação.

Importante sublinhar, entre suas contribuições, o desenvolvimento de sucessivos projetos de pesquisa apoiados pelo CNPq por aproximadamente vinte anos, envolvendo alunos de diferentes níveis na prática de grupos de pesquisa e a criação do Grupo de Estudos de Antropologia da Leitura e da Escrita (GEALE). Ao longo dos anos, os projetos de pesquisa “Cotidiano, práticas sociais e valores nos setores populares urbanos – a difusão diferencial da escrita e da leitura e o significado da imagem entre os jovens”, “O papel da escola na formação do leitor – limites e possibilidades”, “O Campo Simbólico da Universidade – os professores, a diversidade cultural e a excelência acadêmica”, “Escrita na Universidade: os universitários e as relações entre leitura e escrita” e “Mulheres e Cultura Letrada – uma antropologia da formação de escritoras” levaram à organização de livros, publicação de artigos científicos, apresentações em congressos nacionais e internacionais, além da vasta produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado sob sua certa e carinhosa orientação.

Cumprir destacar, dentre suas publicações – 54 artigos, 24 capítulos de livro e 18 livros publicados e/ou organizados – os livros “Teia de Autores”, Editora Autêntica/2000, “Antropologia e Educação – um saber de fronteira”, Editora Forma & Ação/2007, “Por que ler? Perspectivas culturais do ensino da leitura”, Editora Lamparina/2010, e “Etnografia e Educação – culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis”, Editora Lamparina/2012.

No livro “Teia de Autores”, premiado com o Selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Tania Dauster e Pedro Benjamim Garcia apresentam o resultado de uma interessante pesquisa sobre a formação do leitor, a partir dos relatos dos renomados escritores da cena literária infantil e juvenil, Ana Maria Machado, Joel Rufino dos Santos, Júlio Emílio Braz, Luciana Sandroni, Luiz Antônio Aguiar, Marina Colasanti, Paulo Rangel, Roger Melo, Rogério Andrade Barbosa, Roseana Murray e Ziraldo.

Em “Antropologia e Educação – um saber de fronteira”, Tania Dauster convida ex-orientandos Doutores em Educação e organiza uma coletânea de etnografias, articulando o conhecimento antropológico aos processos de educação responsáveis pela constituição de identidade sociais. O livro contribui para a formação e atualização dos professores e de todos aqueles que precisam entender as bases culturais dos processos educacionais na contemporaneidade. Esta publicação é uma prova viva do legado de transmissão de Tania

no ensino da antropologia, na medida em que reúne trabalhos de seus discípulos que dão continuidade a essa tradição.

“Por que ler? Perspectivas culturais do ensino da leitura”, organizado em parceria com sua ex-orientanda, Lucelena Ferreira, também recebeu o Selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Trata-se de um livro cujos artigos abordam a formação de leitores e de mediadores de leitura; a leitura literária na construção da subjetividade; a relação entre literatura e oralidade; os desafios à formação de professores; as relações de crianças e de jovens com os produtos da indústria cultural; o ensino da leitura na perspectiva histórica; a leitura sob o ponto de vista filosófico.

A entrada da antropologia no campo da Educação possibilitou a ampliação de sentidos, na medida em que as relações sociais na escola, as culturas escolares, os processos de transmissão de saberes no cotidiano e a formação de docentes e as sociabilidades infantis e juvenis atravessam as fronteiras dos espaços e das práticas educativas formais e não formais, considerando outras formas de conceber e praticar a educação. O livro “Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis”, organizado por Tania Dauster, Sandra Pereira Tosta e Gilmar Rocha, reúne artigos de pesquisadores de instituições nacionais e estrangeiras, que atuam nos campos da Antropologia e da Educação.

No ano de 2007, Tania Dauster foi nomeada professora Emérita da PUC-Rio, época em que fundou e coordenou, junto com a professora Eliana Yunes, do Departamento de Letras, e o Professor Luiz Antonio Coelho, do Departamento de Artes, todos pertencentes ao quadro de docentes da PUC-Rio, a Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio. Em razão da sua atuação na coordenação da Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio e da produção na área da “leitura” do GEALE, a professora Tania Dauster intermediou a participação brasileira no Projeto internacional “Lectura, escritura y desarrollo en La sociedad de La información”, desenvolvido pelo Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC e pela Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID, dirigido por Jesús Martín-Barbero e coordenado por Gemma Lluch Crespo, da Espanha, e Roxana Morduchowicz, da Argentina. O projeto contou com uma equipe de pesquisa composta por Anderson Tibau, representando o Brasil, Pablo Andrade, representante do Chile, Patricia Correa, como representante da Colômbia e Alma Martínez, representando o México.

Ainda pela Cátedra, em 2008, foi co-autora de “Atos de Leitura”, uma publicação das edições UNESCO. Em 2015, Dauster publicou o artigo “Aninter disciplinary experience in anthropology and education: memory, academic Project and political background”

na VIBRANT, Lastest Issue v. 17, no qual descreve a trajetória da disciplina Antropologia e Educação no PPGE da PUC-Rio. Percebemos, com essa publicação de 2015, a coerência do trajeto aqui definido e o quanto a professora se manteve fiel à tarefa de construir pontes entre a antropologia e a educação.

Ressaltamos, ainda, em sua produção, participações em três livros emblemáticos para os campos da Educação e da Antropologia e Educação: “A crise dos paradigmas e a educação”, de 1992, Editora Cortez, organizado pela professora Zaia Brandão, onde Dauster colaborou com o importante artigo *“Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo”*, “Múltiplos Olhares sobre educação e cultura”, de 1996, Editora UFMG, organizado pelo Prof. Juarez Dayrell, em que ela escreve *“Construindo pontes – a prática etnográfica e o campo da educação”*, e “Diálogos Sem Fronteira – História, Etnografia e Educação em culturas ibero-americanas”, organizado pela professora Sandra Tosta e pelo Professor Gilmar Rocha, editado pela Autêntica em 2014, resultado do Workshop – Diálogos Ibero-americanos sobre Etnografia na Educação, realizado em 2011, no qual Tania participou de uma mesa intitulada *“Quando o Campo é a Educação”*, ao lado dos professores Carlos Rodrigues Brandão e Marco Antônio Gonçalves. Tania Dauster colaborou nesse livro com o capítulo *“Discutindo a relação: Antropologia e Educação a experiência de ensino, pesquisa e extensão a partir de uma experiência de ensino, pesquisa e extensão”*.

Em 2017, dirigiu e assinou a apresentação, ao lado das professoras Cornelia Eckert, Neusa de Gusmão e Sandra Pereira Tosta, do número 49 da Revista Horizontes Antropológicos sobre Antropologia, Etnografia e Educação, que conta com um artigo de Andrea Pavão, que consolida e avança a tradição dos estudos da antropologia da cultura escrita voltados à formação docente. No mesmo ano, supervisionou o Plano de Capacitação Docente no âmbito do Departamento de Educação do Instituto de Educação de Angra dos Reis – IEAR-UFF – a pesquisa fotoetnográfica “Imagens da África – aspectos da natureza e da cultura na Namíbia”, em co-autoria com o seu ex-orientando, Anderson Tibau. Como resultado dessa supervisão, compôs, no mesmo ano, a mesa sobre Corpo e Arte no I Simpósio Internacional de Corpo, Imagem & Tecnologia, organizado pelo Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa e Intervenção Social – LIPIS/PUC-Rio.

No ano de 2018, Tania Dauster organizou a publicação “Memórias Acadêmicas” – a construção da memória da Pós-Graduação da PUC-Rio [Volume I]. Na atualidade, é pesquisadora da Rede Argonautas de Pesquisa em Antropologia e Educação, coordena e desenvolve o Laboratório de Memória do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio

(LAMPPGE/PUC-Rio), onde realiza a investigação intitulada "Fundadores" – a construção da memória da Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Durante sua carreira como professora e pesquisadora, participou de encontros, fóruns e reuniões das principais associações acadêmicas dos campos da Antropologia e da Educação, divulgando os resultados de suas pesquisas e ampliando as fronteiras do conceito de educação. Podemos destacar suas participações em diversas reuniões da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), da ANPED, ANPOCS, das Reuniões de Antropologia do Mercosul e ENDIPE.

Recentemente, em março de 2022, Tania Dauster, ao lado de Carlos Rodrigues Brandão, Neusa Gusmão e outros antropólogos, participou do lançamento do site da Rede Argonautas de Pesquisadores em Antropologia e Educação, cujo projeto começou a ser desenhado desde os anos de 2015, quando a ideia de uma rede foi anunciada por um coletivo de pesquisadoras e pesquisadores da antropologia e da educação como um fenômeno das e nas culturas.

Sob a sombra da linhagem

Quando dei o título a esta palestra não escrita, eu o fiz com ambiguidade intencional. A linhagem não se refere aqui apenas a um termo para certas formas de grupo de parentesco, mas também para os antecessores muito ilustres, sob cuja ampla sombra intelectual trabalhamos. Para alguns, suas realizações e suas formulações parecem ser causas de desespero, rejeição ou retirada. Eu argumentei que tais reações estão fora do lugar. Podemos aceitar tanto criticamente quanto agradecemos o trabalho de Radcliffe-Brown e outros. Mas precisamos ampliar seu escopo, não seguindo assim muito suas afirmações teóricas abstratas e restritos paradigmas, mas suas hipóteses de gama média. História e psicologia podem então se tornar amigos com quem casamos ao invés de inimigos que não temos; a família e casa podem entrar totalmente na análise do domínio e seu modo de vida [...]. A linhagem ancestral será então algo para tirar vantagem, para construir, não para brigar. (Goody Apud Peirano, 2004:215 – tradução nossa)

Tania sempre fez questão de nos transmitir a ideia de linhagem teórica, através de clássicos e de contemporâneos. Isso para dizer que não existem “criadores incriados”, mas, antes, famílias de pensadores e tradições teórico-metodológicas. Entre os antecessores ilustres de nossa querida professora, ao lado de Gilberto Velho, que já tivemos a oportunidade de mencionar, não se poderia deixar de referenciar Carlos Rodrigues Brandão, uma espécie de pai fundador da antropologia da educação no Brasil. Dele herdou a necessidade de articular educação e cultura. Mas, felizmente, como se espera dos bons discípulos, não se acomodou debaixo de sua ampla sombra intelectual. Ao contrário, soube avançar e, mais que avançar teoricamente, teve a generosidade de lançar sua própria sombra, tal como uma árvore frondosa

e acolhedora, sobre uma linhagem de descendentes intelectuais através de sua particular prática de orientação.

Segundo Peirano (2004: 210), “a orientação de um aluno é parte fundamental do processo mais amplo de reprodução, continuidade e expansão da antropologia”. Esta autora compreende que “somos todos elos de uma sequência de gerações, e é por meio da relação que se desenvolve entre orientador e orientando que dois pesquisadores vivem uma relação estreita de cumplicidade teórica, inserindo o estudante em uma linhagem de antropólogos”.

Além de sua trajetória como professora e pesquisadora, Tania Dauster ocupa um importante lugar no itinerário acadêmico daqueles que foram seus alunos e orientandos. Muitos deles estão hoje nas mais importantes universidades do país, dando prosseguimento a essa linhagem e transmitindo o ensino da antropologia que aprenderam com ela, de forma original e rigorosa.

Tania não “ficou para semente”. Deixou semente. Seus alunos estão marcando presença nas mais importantes reuniões de Antropologia e Educação do Brasil e do exterior, divulgando os resultados das suas etnografias em educação. Sua importância e seu compromisso com a disciplina que ajudou a implantar também devem ser notados na continuidade da sua atuação no PPGE-PUC-Rio, tendo participado ativamente dos processos seletivos dos três professores, José Maurício Arruti, Marcello Sorrentino e Mylene Mizrahi, que a sucederam, desde que se tornou professora Emérita. O reconhecimento do coletivo de professores e funcionários do PPGE-PUC-Rio por toda dedicação de Tania Dauster àquele Departamento foi expresso numa Moção de Honra.

Um último, mas não menos importante destaque, diz respeito à forma intensa como Tania se dedicou à PUC-Rio, esse centro de formação de excelência, reconhecido nacional e internacionalmente. No Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio – Departamento de Educação – Dauster foi Coordenadora de Programa, Chefe de Departamento, Membro da Comissão de Carreira Docente, Assessora de Desenvolvimento do CTCH e Membro da Comissão de Carreira Docente do Departamento de Educação. Atualmente, segue como colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Durante parte do período em que esteve efetiva no Departamento de Educação do CTCH, entre os anos de 1997 e 1999, Tania Dauster abriu e dirigiu o Sub-Escritório da UNESCO/RJ.

Vale destacar que, em seu período de atuação na PUC-Rio, contribuiu ainda para a internacionalização do Departamento, por meio do diálogo com importantes pesquisadores do campo da leitura como Roger Chartier, Antonio Viñao Frago, Antonio Castillo e Jean Hébrard, que foram por ela convidados a dar palestras e cursos.

Para falar de Tania: a modo de uma etnografia

Durante a mobilização por apoios à candidatura de Tania Dauster ao Prêmio “Excelência no Ensino de Antropologia”, oferecido pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), processo que contou com a colaboração das professoras Sandra Pereira Tosta e Mylene Mizrahi, foi inevitável acolher as diversas manifestações de testemunhos espontâneos de colegas e ex-alunos sobre a indicação e delas emerge um sentido nativo para excelência, esse substantivo utilizado para representar genericamente teor elevado.

Então, quais seriam as representações nativas para excelência, para o teor elevado no caso em tela? Do ponto de vista dos pares de variadas gerações, experiências de trabalho e vínculos afetivos, o melhor que Tania Dauster tem legado ao ensino de antropologia e à própria área das Ciências Sociais e/ou Humanas como um todo guarda estreita relação com as categorias “tempo”, “trajetória” e “dedicação”, com a longevidade de “quase uma vida inteira” voltada à pesquisa, ao ofício de professora e ao trabalho intelectual em torno de uma antropologia da educação, mais precisamente de uma Antropologia e Educação. Não são poucas as menções sobre o quanto se aprendeu (e se aprende) com seus textos publicados em livros, periódicos, anais de encontros científicos no Brasil e no exterior, e suas participações nas mesas, encontros, reuniões, bancas, congressos, seminários, palestras e colóquios por toda parte, fazendo dela uma “referência” na constituição do debate e na construção de saberes da antropologia e da educação.

Sobre as relações entre educação e antropologia, as experiências teóricas e práticas de Tania Dauster são tidas pelo conjunto dos apoiadores/informantes como “pioneiras” e “relevantes”. A excelência do seu trabalho é representada pela incidência das suas ideias, em termos de “influência” e “inspiração”, nas mais variadas produções no campo da Antropologia e Educação, no Brasil ou no exterior.

Como último destaque, importa sublinhar a relação que os apoiadores estabelecem entre si e o aval à candidatura da professora Tania Dauster nos termos de expressões afetivas de entusiasmo, devoção, grande admiração, honra, prazer, endosso e agradecimento.

Seguindo a tradição do método etnográfico, que tende a olhar o outro da forma como o outro se vê, buscando a tão almejada, porém difícil de ser alcançada, descrição densa, como seus herdeiros diretos que somos, preferimos, no lugar de encerrar este texto com palavras nossas, deixá-lo entreaberto, no melhor estilo antropológico, entre pontos de vista nativos e em seus próprios termos:

“Em tempos em que o próprio tempo parece haver sido tão encurtado, e em tempos em que as próprias vocações tendem a ser tão mutáveis, há pessoas cuja vocação a uma causa atravessa uma vida quase inteira. E cujo tempo de dedicação a algo de extremo proveito pode ser mensurado em décadas. Tania Dauster é uma antropóloga dedicada há anos e anos à pesquisa, à docência e a diálogos ao redor de uma “antropologia da educação”. Por um desses mistérios que a própria antropologia ainda não logrou decifrar, sendo um campo do conhecimento e da partilha do conhecimento tão absolutamente essencial, a antropologia da educação, aqui e fora do Brasil, não tem sido considerada propriamente uma “área nobre”. Vivo a alegria de partilhar com a professora Tania Dauster, e mais um pequeno círculo de pessoas da antropologia, este território de saberes e práticas que, se mais compartilhado e conhecido, poderia aportar contribuições de inestimável valor tanto no campo das ciências sociais quanto no da própria pedagogia. Aprendi muito com o que li do que ela escreveu, e do que tive a felicidade de dialogar ao vivo com ela, para de novo aprender. Eis porque quero apoiar” (C R B)

“Escuchar a Tania ha sido un referente muy importante para míen el trabajo de la antropología de la educación y, digamos que lo que yo pueda haber hecho a nivel nacional trae la inspiración y la influencia de Tania. Entonces, creo que sus trabajos y todo eso han llegado a incidir hasta Colombia en labores muy importantes” (M D)

“Tem esta o objetivo de prestar meu irrestrito e entusiasmado apoio à indicação do prêmio “Excelência no Ensino da Antropologia no Brasil”, promovido pela Associação Brasileira de Antropologia, para a colega e pesquisadora Tania Dauster, pela excelência de seu trabalho no âmbito da Antropologia e Educação.” (L A L C)

“Apoio sem dúvida a indicação da Tânia. Sua contribuição para as relações entre educação e antropologia foi pioneira e sua produção muito relevante.” (V C)

“Há muitos anos devoto grande admiração à professora Tania Dauster, altamente merecedora de reconhecimento da comunidade intelectual. Ou da sua área específica. Contem com meu irrestrito apoio, portanto com minha assinatura.” (N P)

“Tenho o máximo reconhecimento da importância da Prof^a Tania Dauster na constituição do debate e da construção de saberes da Antropologia no campo da “Educação tendo sido beneficiado diretamente como aluno no processo de doutoramento, e tendo sua participação como membro da comissão avaliadora tanto de minha dissertação quanto de minha tese de Doutorado. Sua indicação ao prêmio “Excelência no Ensino da Antropologia no Brasil” é absolutamente legítima, importante e expressa verdadeiramente o campo. Muito obrigado por poder participar dessa indicação” (J A O D)

“É com imenso prazer que apoio o nome da Professora Tânia Dauster para receber o Prêmio “Excelência no Ensino da Antropologia no Brasil”. Conheço a excelência do trabalho que ela vem realizando e tive a oportunidade, na qualidade de antigo Representante do Brasil na UNESCO, apoiá-la por ocasião do lançamento da Cátedra Unesco de Leitura PUC Rio de Janeiro.” (G H C)

“Endosso a candidatura de Tania Dauster a esse prêmio, com muito prazer!” (L F D D)

“La profesora Tania Dauster tiene, por supuesto, mi total apoyo para La obtención del premio “Excelencia no Ensino da Antropologia no Brasil”. Conozco desde hace años su trayectoria profesional, investigadora y docente, y estimo que dicho premio vendría a reconocer el mérito y excelencia de la misma” (A V F)

“Sinto-me muito honrada de poder assinar esse documento de apoio à querida Tania para o prêmio da ABA. Sou admiradora da sua trajetória na área da Antropologia da Educação, do seu apreço pelo livro e pela leitura e da sua enorme dedicação como mestra de tantos alunos e alunas. Ela sempre foi uma incentivadora de primeira hora do meu trabalho e colaborou enormemente com o campo da Antropologia Visual com os apoios que sempre nos deu quando esteve na UNESCO.” (P M-M)

“Em nome do Departamento de educação, agradeço pelo movimento em torno da indicação da Professora Tania Dauster, reconhecimento absolutamente merecido. Hoje, em reunião ampliada do Colegiado da Pós-Graduação, a indicação foi aprovada por unanimidade. O Departamento encaminhará uma carta de apoio à candidatura da Professora Tania.” (C C)

Esses foram alguns dos depoimentos espontâneos colhidos do conjunto de oitenta e três profissionais que apoiaram a candidatura de Tania Dauster ao Prêmio “Excelência no Ensino de Antropologia” da ABA 2020, que acabou sendo concedido à sua companheira de jornada na construção do campo da Antropologia e Educação, a professora Neusa Gusmão, igualmente merecedora de homenagens e de reconhecimentos pela excelência de seu trabalho.

Este artigo é uma forma de tornar público nosso *contra-dom* pela dádiva de termos sido introduzidos no mundo da pesquisa em antropologia e educação pelas mãos de Tania Dauster. É uma homenagem, um tributo e, ao mesmo tempo, um compromisso de dar continuidade a esta linhagem de pesquisadores através da formação de futuros professores.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (orgs.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

DAUSTER, Tania. An interdisciplinary experience in anthropology and education: memory, academic project and political background. VIBRANT (FLORIANÓPOLIS), v. 12, p. 451-496, 2015.

DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira & ROCHA, Gilmar (orgs.). Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2012.

DAUSTER, Tania & FERREIRA, Lucelena (orgs.). Por que ler? Perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2010.

DAUSTER, Tania (org.). Antropologia e Educação – um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2007.

- DAUSTER, Tania & GARCIA, Pedro Benjamim (orgs.). Teia de autores. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
- DAUSTER, Tania. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo; In: BRANDÃO, Zaia (org.). A Crise dos Paradigmas e a Educação. São Paulo, Editora Cortez, 1994.
- DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira entre Antropologia e a Educação In: DAUSTER, Tania (Org.). Antropologia e Educação. Rio de Janeiro, Forma e Ação, 2007. p. 13-35.
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, LTC Editora, 1989.
- LE BRETON, David. Antropologia das emoções. Petrópolis, Editora Vozes, 2019.
- MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo, Cosac & Naify, 2003.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo. Brasília/São Paulo, Paralelo 15/Editora UNESP, 2000.
- PEIRANO, Mariza. A teoria vivida: reflexões sobre a orientação em Antropologia. Florianópolis: Ilha, v. 6, n. 1 e 2, p. 209-218, 2004.

Anderson Tibau

Professor Associado da Universidade Federal Fluminense.
Doutor em Ciências Humanas – Educação.
E-mail: andersontibau@id.uff.br.

Andréa Pavão

Professora Associada da Universidade Federal Fluminense.
Pós-Doutora em Sociologia e Antropologia.
E-mail: andreapavo@gmail.com.

Dez anos de Antropologia da Educação na América Latina: uma análise das Reuniões de Antropologia do Mercosul (RAM) entre 2011 e 2019

Ten Years of Anthropology of Education in Latin America: an analysis of the Mercosur Anthropology Meetings (RAM) between 2011 and 2019

■ Amurabi Oliveira

RESUMO

O desenvolvimento da antropologia da educação na América Latina tem ocorrido de forma heterogênea nos diversos países da região, refletindo, assim, os desafios institucionais existentes em cada contexto. Soma-se a esse cenário a intensificação da circulação de pesquisadores nas últimas décadas, o que tem sido consolidado através de eventos acadêmicos como o Congresso Latino-Americano de Antropologia e a Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM). Neste artigo, proponho-me a analisar o debate sobre antropologia e educação nas últimas edições da RAM (2011-2019), destacando os grupos de trabalho nessa temática. Observou-se a continuidade dessa discussão em todas as edições analisadas, destacando-se o debate sobre educação escolar indígena, assim como a presença constante de pesquisadores da Universidade de Buenos Aires.

Palavras-chave

Reunião de Antropologia do Mercosul. Antropologia da educação. Antropologia latino-americana. Pesquisa educacional.

ABSTRACT

The development of the anthropology of education in Latin America has occurred in a heterogeneous way in the different countries of the region, thus reflecting the institutional challenges that exist in each context. Added to this scenario is the intensification of the circulation of researchers in recent decades, which has been consolidated through academic events such as the Latin American Anthropology Congress and the Mercosur Anthropology Meeting (RAM). In this article, I propose to analyze the debate on anthropology and education in the latest editions of RAM (2011-2019), highlighting the working groups on this topic. The continuity of this discussion was observed in all analyzed editions, highlighting the debate on indigenous school education and the constant presence of researchers from the University of Buenos Aires.

Keywords

Mercosur Anthropology Meeting. Anthropology of education. Latin American anthropology. Educational research.

Introdução

O debate sobre a relação entre antropologia e educação não é algo recente, remetendo aos fundadores deste campo que mantiveram em seu horizonte uma reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem em distintas sociedades. Na América Latina, essa discussão tem se mantido numa forte interface com as populações locais, reforçando os vínculos existentes entre os antropólogos e seus sujeitos de pesquisa nessa região, constituindo o que tem sido denominado de “antropólogo cidadão” (JIMENO e ARIAS, 2011).

O processo de profissionalização da antropologia nos diferentes países também implicou movimentos complexos de aproximação e distanciamento com relação à educação, uma vez que, em alguns países, a antropologia passou a constituir uma parte relevante da formação de professores; em outros, assumiu um lugar mais periférico, representando uma divisão institucional mais profunda entre a formação de antropólogos e a formação de educadores.

Para além do processo de institucionalização da antropologia através da criação de carreiras de graduação e de pós-graduação, houve, ao longo do século XX, o advento de importantes sociedades científicas em diferentes países da América Latina, assim como de eventos acadêmicos que pudessem possibilitar a circulação de pesquisadores. Com a fundação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991 ampliaram-se as possibilidades de circulação de pessoas entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, o que também teve implicações sobre a vida acadêmica dos pesquisadores.

Um marco significativo para a integração acadêmica de antropólogos na América Latina foi a criação da Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM), cuja primeira edição ocorreu em 1995. Esse evento tem sido realizado de forma bianual desde então, constituindo-se como um dos principais locais de discussão da antropologia latino-americana em seus diversos campos, incluindo-se aí o debate entre a antropologia e a educação. Desde então, outros espaços também foram criados nesse sentido, como a Associação Latino-americana de Antropologia (ALA), fundada em 1990, cujo primeiro congresso ocorreu em 2005¹.

1 Os congressos da ALA ocorreram nas seguintes localidades: Rosário (2005), Costa Rica (2008), Santiago (2012), Cidade do México (2015), Bogotá (2017), 2020 ocorreu na modalidade virtual devido à pandemia do COVID-19, organizado pelo comitê local de Montevideú.

Neste trabalho, proponho-me a reconstituir a memória das discussões sobre antropologia e educação na América Latina a partir das edições da RAM na última década, destacando a presença de grupos de trabalho (GT) envolvendo esse debate. Notadamente, longe de abarcar toda a discussão que vem ocorrendo na América Latina, esse é um recorte metodológico que visa privilegiar a um importante espaço de discussão da antropologia nesta região, conhecendo-se ainda que tais grupos constituem a atividade que possui a capacidade de agregar o maior número de pesquisadores. O foco recai, portanto, em compreender a dinâmica local das discussões sobre antropologia e educação a partir deste evento, visibilizando o processo de constituição de antropologia da educação latino-americana.

Por uma antropologia latino-americana da educação

A constituição de uma agenda de pesquisa voltada para a antropologia da educação² na América Latina tem sido um processo de longa duração, que se desenvolve de forma heterogênea entre os diferentes países. Nesse cenário, duas experiências institucionais se destacam: a criação, na década de 1970, do Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) do Instituto Politécnico Nacional (IPN) do México, e, na década de 1990, do Programa de Antropologia e Educação da Universidade de Buenos Aires (UBA), Argentina. No Brasil, houve ainda a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), na década de 1950, sob os auspícios de Anísio Teixeira (1900-1971), que visava engajar cientistas sociais às pesquisas educacionais, porém, essa Instituição teve suas atividades interrompidas na década de 1970 durante a ditadura militar³.

Em todo o continente houve também um forte impacto provocado pela obra de Paulo Freire (1921-1997), que representou uma guinada no debate educacional, demandando que os educadores se voltassem para o contexto sociocultural de seus estudantes, o que é considerado por alguns um marco significativo da antropologia da educação na América Latina (ROMERO, 2010).

Também é considerado um trabalho fundamental na América Latina a obra de Justa Ezpeleta e Eliza Rockwell (1986), pesquisadoras do DIE, que lançaram fundamentos para a pesquisa participante em educação, lançando um olhar para o cotidiano das instituições escolares.

2 Compreendo que uma antropologia da educação é uma das possibilidades de interface entre a antropologia e a educação, porém não a única. Quero dizer com isso que não acredito ser possível reduzir o diálogo entre a antropologia à reflexão antropológica sobre o objeto educacional, ainda que isso seja central.

3 Apesar dessas descontinuidades institucionais, é relevante indicar que ao menos no caso brasileiro as pesquisas antropológicas em educação possuem uma longa tradição, remetendo principalmente aos estudos de comunidade (GUSMÃO, 1997).

Esse percurso heterogêneo da interface entre a antropologia e a educação na América Latina, associado a outros fatores, implicou, em minha interpretação, a inserção periférica da pesquisa educacional na agenda da antropologia latino-americana. De tal modo que:

(...) a fragmentação institucional da antropologia da educação, justamente como reconhecimento da educação como um objeto de parco prestígio na agenda de pesquisa dessa ciência faz com que haja aqui uma dupla colonialidade, interna e externa, que se desdobra numa condição duplamente periférica antropologia da educação produzida na América Latina. Periférica por ser produzida desde essa região geopolítica, e periférica por ser invisibilizada enquanto campo próprio de investigação antropológica, ainda que este seja um cenário dinâmico e em contínua transformação. (Oliveira, 2020, p. 10).

Apesar dessa condição, inegavelmente a antropologia da educação é um campo em consolidação, especialmente se considerarmos as múltiplas interfaces existentes, incluindo-se aí as pesquisas no campo da educação indígena e do debate entre relações étnico-raciais e educação no sentido mais amplo do termo.

Ainda que este artigo não tenha como objetivo exaurir a discussão sobre antropologia e educação na América Latina, é relevante pontuar essa tensão existente. Ao mesmo tempo em que a antropologia da educação vem se consolidando de forma heterogênea na América Latina, ela também perdura como um tema periférico, refletindo seus desafios institucionais. Nesse cenário, os congressos acadêmicos mostram-se como espaços centrais para a consolidação de agendas de pesquisa, na medida em que agregam pesquisadores de diferentes países e instituições, possibilitando a formação de redes, consolidando determinados agentes e instituições nesse debate.

Os desafios da integração da antropologia no Cone Sul

Como já indicado, a partir da década de 1990, com a criação do Mercosul, houve uma intensificação da circulação de pesquisadores na região, ainda que esse não seja um fenômeno iniciado exclusivamente nesse período, pois já nas décadas anteriores podemos observar um processo de internacionalização das antropologias no Cone Sul, que incluía o Brasil como um destino formativo, considerando a consolidação do sistema de pós-graduação brasileiro mesmo durante o período da ditadura militar entre as décadas de 1960 e 1980 (Isolda, 2018)⁴.

4 Mesmo antes desse período, é importante mencionar que a criação em 1957 da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO) em Santiago (Chile) e do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS) no Rio de Janeiro (Brasil) também constituíram iniciativas importantes para a integração das ciências sociais na América Latina, ainda que o centro no Brasil tenha tido uma vida mais curta, e que a sociologia tenha ganhado maior proeminência nesse processo.

Considerando-se a formação de associações científicas nacionais de antropologia no Mercosul, temos o seguinte cenário: em 1955 foi fundada a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em 1972, o Colegio de Graduados en Antropología de la República de Argentina (CGA), em 2005, Asociación Uruguaya de Antropología Social (AUAS), e em 2017, a Asociación Paraguaya de Antropología (APyA). Essas distintas temporalidades na organização de associações científicas refletem, ao menos em parte, também os diferentes momentos de criação da carreira acadêmica em antropologia nesses países. No Brasil, os cursos de ciências sociais foram criados na década de 1930, consolidando-se como espaço de formação graduada de antropólogos⁵, na Argentina, as primeiras carreiras em antropologia foram criadas em 1958 na UBA e na Universidade Nacional de la Plata (UNLP) (HIDALGO, 2008), no Uruguai, apenas em 1976 foi criado o primeiro bacharelado em antropologia na Universidade da República (UDELAR) (PI HUGARTE, 1997), no Paraguai, ainda não há um curso de graduação em antropologia, perdurando apenas a existência de disciplinas em outros cursos (MELIÀ, 1997).

No caso brasileiro, já na década de 1980, começou a haver a organização de um evento específico voltado para os pesquisadores atuantes na região Sul, denominado ABA-SUL, cuja primeira edição ocorreu em Florianópolis em 1987, tendo sido organizadas ainda mais três edições, em Porto Alegre (1989), Curitiba (1991) e novamente em Florianópolis (1993)⁶. Este evento, que contava com o apoio institucional da ABA, é considerado o embrião da RAM, que passou a agregar também pesquisadores da Argentina e do Uruguai principalmente.

Desde 1995, já foram realizadas 13 edições da RAM, tendo ocorrido nas seguintes cidades: Tramandaí (Brasil), em 1995, Piriápolis (Uruguai), em 1997, Posadas (Argentina), em 1999, Curitiba (Brasil), em 2001, Florianópolis (Brasil), em 2003, Montevideu (Uruguai), em 2005, Porto Alegre (Brasil), em 2007, Buenos Aires (Argentina), em 2009, Curitiba (Brasil), em 2011, Córdoba (Argentina), em 2013, Montevideu (Uruguai), em 2015, Posadas (Argentina), em 2017 e Porto Alegre (Brasil), em 2019. Devido à pandemia do COVID-19, não foi realizada a 14^a RAM.

É importante mencionar que há certa dificuldade em constituir uma memória pública das edições da RAM, uma vez que os sites dos eventos deixam de funcionar após algum tempo, e não há um local que agregue informações relativas às edições passadas. Essa ausência

5 A partir dos anos 2000, houve a criação dos primeiros cursos de graduação em antropologia no Brasil, porém os cursos de ciências sociais ainda são o espaço institucional que concentra a formação de antropólogos em nível de graduação.

6 Importante indicar também que, a partir de 1985, passou a ser organizada a Reunião de Antropólogos Norte e Nordeste (Abanne), demarcando assim a existência naquele período de diferentes eventos que contavam com o apoio institucional da ABA.

de memória foi destacada na assembleia geral da XI RAM, realizada em Montevideu, em 2015, tendo sido aprovada a realização do “Proyecto de recuperación y sistematización de las memorias RAM”, que seria realizado pela AUAS, tendo como membros da equipe as antropólogas Zuleika Cosa (UBA), Argentina e Betty Francia (UDELAR), Uruguai. Durante a XIII RAM, realizada em Porto Alegre em 2019, houve uma mesa intitulada “Memorias de las reuniones de antropología del Mercosur (RAM) I a XI (Resultados de la consultoría de recuperación y sistematización)”, composta por Lydia de Souza (AUAS/ALA/UDELAR), Lelio Nicolás Guigou (UDELAR), Betty Anahí Francia Ramos (UDELAR), Zuleika Crosa (UBA/CONICET) e Lía Ferrero (UBA-UNLP-UNSAM-UNPAZ-ALA), que objetivou divulgar os primeiros resultados dessa sistematização.

Como podemos observar, apesar da intensa circulação de pesquisadores no Cone Sul, ainda há desafios postos para a consolidação de uma real integração de pesquisadores nessa região, porém, a organização da RAM tem se constituído como um espaço central para a realização de trocas e intercâmbio acadêmico. Ao passo que o Congresso Latino-americano de Antropologia ainda está em sua 6ª edição, a RAM possui um acúmulo de experiência de mais de duas décadas, indicando que há um movimento interessante entre as antropologias do Cone Sul, um esforço em se conhecerem mutuamente, realizando um diálogo desde o Sul Global. É importante mencionar ainda que, apesar de a RAM concentrar-se principalmente entre Argentina, Brasil e Uruguai, há uma intensa participação de outros pesquisadores da América Latina nesse evento, demarcando o reconhecimento de sua relevância para além do Cone Sul.

A pesquisa educacional na RAM: agentes e temáticas

Como já indicado, há uma dificuldade em encontrarmos os anais das edições anteriores da RAM, ou mesmo sites das edições passadas ainda funcionando, porém, através de listas de emails, links para chamadas em alguns sites, conseguimos encontrar as listas de grupos de trabalhos das edições realizadas nessa última década, entre 2011 e 2019.

Os grupos de trabalho são propostos a partir de chamadas públicas, sendo coordenados por ao menos dois pesquisadores de diferentes instituições, e preferencialmente de diferentes países, propiciando, assim, uma maior integração entre as antropologias do Cone Sul. A partir dos grupos, há uma chamada pública para a proposição de resumos, estes são enviados pelos autores para serem avaliados pelos coordenadores do GT, que decidem quais resumos comporão a programação final.

É importante mencionar que, apesar da sua forte vinculação com a ABA e com as demais associações nacionais de antropologia, não há requisitos com relação à titulação na área para participação na RAM, desse modo, é possível contar com a presença de pesquisadores que possuam uma interface com a antropologia, ainda que tenham uma formação mais plural. No caso da interface entre a antropologia e a educação, isso é algo fundamental, uma vez que é recorrente a existência de pesquisadores que realizaram parte de sua formação, ou toda ela, no campo educacional, ou ainda pesquisadores com formação em ciências sociais com vínculo institucional na educação, por meio das Faculdades e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (OLIVEIRA, 2021).

Abaixo, realizamos um quadro síntese dos Grupos relacionados à temática educacional e seus respectivos coordenadores durante as cinco últimas edições da RAM:

Quadro 1 – Mapeamento dos grupos sobre educação nas últimas edições da RAM (2011-2019)

Evento	Título do Grupo	Coordenadores
IX RAM, Curitiba, Brasil	Educação das Relações Étnicorraciais no Brasil e na África: Desafios Contemporâneos	<i>Jamisse Uilson Taimo (Ministério da Ciência e Tecnologia de Moçambique), Paulo Alberto dos Santos Vieira (UNEMAT/UFSCar, Brasil), Priscila Martins Medeiros (UFMS/UFSCar, Brasil)</i>
	Etnografias e Culturas Escolares no Mundo Ibero-Latino-Americano	<i>Amurabi Oliveira (UFAL, Brasil), Sandra Tosta (PUC-MG, Brasil), Ricardo Vieira (IPL, Portugal)</i>
	Procesos educativos en los pueblos indígenas americanos: análisis socio-históricos y etnografías contemporáneas	<i>Elisabeth Coelho (UFMA, Brasil), Stella Maris García (UNLP, Argentina)</i>
X RAM, Córdoba, Argentina	La Enseñanza de la Antropología	<i>Amurabi Oliveira (UFAL, Brasil), Maximiliano Rúa (UBA, Argentina)</i>
	Antropologías, Etnografías e Educação	<i>Sandra Tosta (PUC-MG, Brasil), Andrea Valdivia (UACH, Chile)</i>
XI RAM, Montevideu, Uruguai	Antropologia do Ensino e da Aprendizagem	<i>Amurabi Oliveira (UFSC, Brasil), Maximiliano Rúa (UBA, Argentina), María Mercedes Hirsch (UBA, Argentina)</i>
	Procesos de Educación indígena: Investigación, Extensión y Formación Docente	<i>Elizabeth Maria Beserra Coelho (UFMA, Brasil), Stella Maris García (UNLP, Argentina), María Verónica Di Caudo (UPS, Equador)</i>
	Educação Indígena ou Intercultural: um debate epistemológico e político	<i>Alexandre Herbetta (UFG, Brasil), Mariano Baez-Landa (CIESAS, México)</i>
	Antropología, Etnografía y Educación en contextos educativos latinoamericanos: confluencias y contribuciones recientes	<i>Maria Rosa Neufeld (UBA, Argentina), Sandra Tosta (PUC-MG, Brasil), Beatriz Diconca (UDELAR, Uruguai)</i>

Continuação

XI RAM, Montevideu, Uruguai	Formação em antropologia e práticas educativas: gênero e sexualidades	Elisete Schwade (UFRN, Brasil), Carmen Gregorio Gil (UGR, Espanha)
	Perspectivas sobre la interculturalidad en educación: experiencias formativas y procesos de identificación de indígenas y migrantes en contextos urbanos y rurales	Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS, Brasil), Patricia Ames (PUCP, Peru), María Laura Diez (UNIPE/UBA/CONICET, Argentina)
	Indígenas y educación superior: políticas, experiencias y producción colaborativa de conocimientos	Ana Elisa Freitas (UFPR, Brasil), María Macarena Ossola (UNS/CONICET, Argentina)
XII RAM, Posadas, Argentina	Antropología, políticas y educadoras/es. Prácticas, convergencias y desafíos en el contexto latinoamericano	Valeria Rebolledo (DIE-CINVESTAV, México), Mercedes Hirsch (UBA, Argentina), Mariana Nemcovsky (UNR, Argentina), Vania Costa (UFRN, Brasil), Elisa Cragnolino (UNC, Argentina)
	Interculturalidad y educación. Debates regionales sobre políticas públicas, experiencias formativas e identificaciones étnicas y nacionales	Noelia Enriz (UBA, Argentina), María Laura Diez, (UNIPE/UBA/CONICET, Argentina), Maria Aparecida Bergamaschi (UFRGS, Brasil), Ana Luisa Teixeira de Menezes (UNISC, Brasil)
XIII RAM, Porto Alegre, Brasil	A formação de indígenas no contexto da educação superior: diálogos interdisciplinares, vivências interculturais e bilinguismo na América Latina	Marcos Antonio Braga de Freitas (UFRR), Luis Beltran Medina Osio (UPEL), Raimundo Nonato Pereira da Silva (UFAM – Universidade Federal do Amazonas)
	Antropologia, gênero e sexualidade em contextos educativos.	Elisete Schwade (UFRN), Fátima Weiss de Jesus (UFAM), Victoria Elizabeth Gálvez Méndez (UNAB, Chile), Tânia Welter (NIGS-UFSC-Brasil)

Fonte: Autor (2021)

É possível afirmar, a partir deste quadro, que a pesquisa educacional permaneceu no horizonte dos participantes da RAM, ainda que, em alguns momentos, ela tenha contado com uma presença mais significativa que em outros. Destaca-se a edição da XI RAM, na qual houve sete grupos de trabalho voltados para esse debate.

Em termos temáticos, podemos notar que alguns debates se destacam: a) educação escolar indígena; b) pesquisa etnográfica em educação; c) ensino de antropologia; d) educação e diversidade (gênero, sexualidade, relações étnico-raciais). Isso não significa que o debate se resume a tais questões, porém elas ganham proeminência com relação a outras discussões. Também é importante pontuar que, em outros grupos, também há trabalhos sobre educação, que são desenvolvidos em outras interfaces como, por exemplo, com as políticas públicas, os debates sobre juventude, a questão socioambiental etc, além das demais atividades

do evento. Assim sendo, não queremos dizer com isso que toda a discussão sobre educação nas edições da RAM se reduzam às temáticas trazidas por estes GTs.

Com relação especificamente à questão da educação escolar indígena, é importante considerar a centralidade que a pesquisa com os povos originários possui na antropologia latino-americana, este tem sido um dos temas fundantes de nossa antropologia, e um tem ocupado um lugar de destaque na agenda dos antropólogos nesta região, o que tem sido amiúde articulado com o conceito de interculturalidade. Desse modo, também as pesquisas em educação acabam por refletir o lugar que essa temática possui. Além do mais, é importante considerar o próprio aumento das demandas por parte dessas populações por modelos mais inclusivos de educação, ou ainda por modelos educativos pensados a partir de suas próprias realidades socioculturais. Os antropólogos têm sido agentes relevantes no contexto dessas demandas em diferentes países, atuando como mediadores sociopolíticos na construção desses modelos educativos. Em pesquisa realizada sobre antropólogos que atuam no campo educativo no Brasil, Oliveira *et al* (2016) reafirmam a centralidade do debate sobre a educação escolar indígena, mesmo entre os pesquisadores que não indicam a educação como campo de pesquisa prioritário.

A pesquisa etnográfica em educação, por outro lado, tem se constituído historicamente como um campo de disputa entre pesquisadores com formação estrita no campo das ciências sociais, e aqueles que possuem formação em educação (VALENTE, 1996; OLIVEIRA, 2013). Mais que isso, como bem nos indica Rosistolato (2018), há ainda uma forte divergência entre aqueles que acreditam que a pesquisa etnográfica em educação é possível, e aqueles que indicam que só seria possível realizar pesquisas “do tipo etnográfico”, uma vez que a pesquisa em contexto educativo demandaria um conjunto de adaptações com relação ao que é recorrentemente realizado no campo antropológico. Poderíamos afirmar que a tônica dos grupos da RAM tende a ser bastante afirmativa com relação a tais pesquisas, indicando a pesquisa etnográfica em educação como uma possibilidade de aproximação entre o campo da educação e da antropologia.

O ensino de antropologia tem sido uma temática recorrente também nos congressos da área, podendo incorporar tanto uma discussão mais específica sobre a formação de antropólogos, como também sobre o ensino dessa ciência em outras carreiras e em outras modalidades de ensino. É bem verdade que os países latino-americanos possuem experiências substancialmente distintas nessa área, uma vez que, em países como o Brasil, o curso de ciências sociais possui tanto a formação em nível de bacharelado quanto de licenciatura

algo similar que ocorre na Argentina, que também possui licenciaturas e bacharelados em antropologia (OLIVEIRA e RÚA, 2017), ao passo que, nos demais países da região, a formação em antropologia ocorre exclusivamente através de cursos de bacharelado. O objetivo desses grupos seria, portanto, produzir uma reflexão desde a antropologia sobre o ensino da antropologia, implicando, assim, um exercício autorreflexivo.

Por fim, o debate sobre educação e diversidade também reflete novas demandas que têm surgido no campo educacional, tanto através do ingresso de novos públicos nos sistemas de ensino, quanto de novas questões que têm sido lançadas sobre sua permanência em tais espaços. É importante mencionar que o debate sobre gênero e sexualidade tem ocupado um lugar central no debate sociopolítico na América Latina, especialmente se considerarmos o pânico moral que tem sido produzido em torno da chamada “ideologia de gênero” (MISKOLCI e CAMPANA, 2017), de modo que o conhecimento produzido e acumulado na antropologia nessa área tem sido recursivamente utilizado em outros campos.

Com relação aos agentes desse campo, podemos observar uma predominância de pesquisadores brasileiros e argentinos, o que, em parte, reflete o próprio tamanho das antropologias nacionais existentes nesses países, mas também aponta para a centralidade que a pesquisa educacional possui em ambos os países. Chama a atenção que no caso argentino há uma forte concentração de pesquisadores vinculados à UBA, e mais especificamente ao programa de Antropologia e Educação, que constitui uma área bastante consolidada na Faculdade de Filosofia e Letras (BATALLÁN e NEUFELD, 2018), entre os brasileiros, há uma maior dispersão institucional, havendo ainda uma intensa participação não apenas de pesquisadores vinculados a departamentos de antropologia/ciências sociais como também às Faculdades de Educação, algo também recorrente na Reunião Brasileira de Antropologia (OLIVEIRA, 2021).

Ainda que o evento seja centrado nas antropologias de Argentina, Brasil e Uruguai, contribuíram como coordenadores de grupos na área de educação, nas últimas edições da RAM, pesquisadores de Chile, Equador, Espanha, México, Moçambique, Portugal e Peru, o que transparece as redes existentes entre os antropólogos latino-americanos e os pesquisadores de outras partes do mundo, especialmente do Sul Global⁷. Podemos inferir, ainda, que muitos dos pesquisadores que coordenaram grupos nas últimas edições da RAM, também desenvolveram

7 Importante mencionar que, no caso de Espanha e de Portugal, eles constituem o que recorrentemente é denominado de países do Sul da Europa, demarcando uma posição periférica na Europa. Sousa Santos (1985) chega a indicar que Portugal ocuparia um lugar de semiperiferia na Europa, categoria que semelhantemente poderia incluir a Espanha.

outras atividades relativas a essa temática a partir de outros espaços institucionais e outras redes, seja a partir das associações nacionais de antropologia em seus países, seja através de outros eventos internacionais.

Considerações Finais

Este breve ensaio objetivou pensarmos a interface entre a antropologia e a educação na América Latina a partir das edições da RAM na última década, porém longe de esgotar a temática, almejou-se destacar as configurações dessa interface a partir desse espaço institucional, que há mais de duas décadas tem agregado antropólogos do Cone Sul. Vale a pena ressaltar, mais uma vez, que as discussões sobre educação, mesmo na RAM, ultrapassam esses grupos, envolvendo também mesas redondas, e apresentação de trabalhos em outros grupos.

Pudemos observar que, apesar de reconhecermos o lugar periférico da pesquisa educacional na agenda da antropologia latino-americana, o debate em torno dessa temática tem se mantido constante em todas as edições da RAM analisadas, com momentos de maior engajamento por parte dos pesquisadores da área. Ganha especial destaque as discussões sobre a educação escolar indígena, refletindo desse modo a forte inserção dos antropólogos junto aos povos originários. De mesmo modo, a UBA se destaca como aquela instituição que concentra o maior número de pesquisadores dedicados ao tema, coordenando grupos na RAM, o que reflete a consolidação do programa de antropologia e educação existente nessa instituição.

Por fim, vale a pena destacar que este trabalho também possui um valor memória junto à RAM, possibilitando o acesso deste mapeamento a novas gerações de pesquisadores interessadas no tema. É neste processo de revisão do que foi feito que poderemos traçar novos desafios a serem enfrentados, novas agendas de pesquisa emergentes, e novos debates que fomentem uma maior interface entre a antropologia e a educação.

Referências

- BATALLÁN, Graciela; NEUFELD, María Rosa. Número especial dedicado a Antropología y Educación. **Cuadernos de antropología social**, n. 47, p. 7-19, 2018.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Cortez; Autores Associados, 1986.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos Cedes**, v. 18, p. 8-25, 1997
- HIDALGO, Cecilia. 50 años de la antropología en Buenos Aires, 1958-2008. **Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología**, v. 33, 2008.
- ISOLA, Nicolás José. Argentinos À brasileira. A circulação de antropólogos argentinos pelo Museu Nacional (PPGAS-MN/UFRJ). **Mana**, v. 24, p. 68-108, 2018.

- JIMENO, Myriam; ARIAS, David. La enseñanza de antropólogos en Colombia: una antropología ciudadana. **Alteridades**, v. 21, n. 41, p. 27-44, 2011.
- MELIÀ, Bartomeu. Antropólogos y antropología en el Paraguay. **Horizontes Antropológicos**, v. 3, n. 7, p. 24-35, 1997.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, p. 725-748, 2017.
- OLIVEIRA, A. A Periferia na Periferia: sobre o lugar da Antropologia da Educação na Antropologia Latino-Americana. **Universitas Humanística**, v. 89, 2020, p. 1-11.
- OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 69-81, 2013.
- OLIVEIRA, Amurabi. Uma análise da antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020). **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. 1-15, 2021.
- OLIVEIRA, Amurabi; BÚRIGO, Beatriz Demboski; BOIN, Felipe. A Antropologia, os Antropólogos e a Educação no Brasil. **Revista Antropológicas**, v. 27, n. 1, p. 21-44, 2016.
- OLIVEIRA, Amurabi; RÚA, Maximiliano. Formação de professores para o ensino de antropologia no Brasil e na Argentina. **Perspectiva**, v. 35, n. 1, p. 92-112, 2017.
- PI HUGARTE, Renzo. Sobre la Antropología en el Uruguay. **Horizontes antropológicos**, v. 3, p. 36-61, 1997.
- ROMERO, Óscar Armando Hernández. Hacia una antropología de la educación en América Latina desde la obra de Paulo Freire. **Magistro**, v. 4, n. 8, p. 19-32, 2010.
- ROSISTOLATO, RPR. A liberdade dos etnógrafos em educação e seu mosaico interpretativo. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, p. 1-9, 2018.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. **Análise social**, v. 21, n. 87/88/89, p. 869-901, 1985.
- VALENTE, Ana Lúcia EF. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Pro-posições**, v. 7, n. 2, p. 54-64, 1996.

Amurabi Oliveira

Professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política
da Universidade Federal de Santa Catarina.
Membro afiliado da Academia Brasileira de Ciências.
Membro afiliado da Global Young Academy.
Pesquisador do CNPq.
Email: amurabi_cs@hotmail.com.

Etnografia na educação: contribuições metodológicas na compreensão da realidade educacional

Ethnography in education: methodological contributions in understanding educational reality

■ Anderson Vicente da Silva; Kalina Vanderlei da Silva

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um diálogo entre a Educação e a metodologia de investigação antropológica, contribuindo para compreensão da diversidade sociocultural, que está cada vez mais visível nos processos educativos. Através de um levantamento da literatura sobre a etnografia, busca-se apresentar alguns pontos de discussão sobre a importância do método etnográfico para entender como a escola interpreta a diversidade como processo de formação e de aprendizagem. A Antropologia tem um papel fundamental nesse diálogo com a Educação quando propõe debater as alteridades no contexto da dinâmica social. Diante disso, a etnografia como metodologia de pesquisa antropológica constitui uma ferramenta fundamental para docentes e gestores, que pretendem os significados construídos pelos grupos em contextos interacionais específicos.

Palavras-chave

Etnografia. Educação. Diferenças. Antropologia.

ABSTRACT

This work aims to present a dialogue between Education and the methodology of anthropological investigation, contributing to the understanding of sociocultural diversity, which is increasingly visible in educational processes. Through a survey of the literature on ethnography, we seek to present some points of discussion on the importance of the ethnographic method to understand how the school interprets diversity as a process of formation and learning. The Anthropology has a fundamental role in this dialogue with Education when it proposes to debate otherness in the context of social dynamics. Therefore, ethnography as an anthropological research methodology constitutes a fundamental tool for teachers and managers, who intend the meanings constructed by groups in specific interactional contexts.

Keywords

Ethnography. Education. Differences. Anthropology.

Introdução

O tema da diversidade cultural na Antropologia é bastante discutido desde sua origem como ciência da cultura. Nesse contexto, os diálogos que foram sendo estabelecidos entre Antropologia e Educação ao longo da história solidificaram muitas intersecções entres esses dois campos disciplinares. Nessa perspectiva, a alteridade como uma dimensão compreensível da relação do eu com o outro se torna um tema recorrente no debate entre Antropologia e Educação. Várias correntes teóricas da Antropologia se propuseram dialogar com o campo da Educação ao tornar público os sistemas educacionais elaborados por sociedades desconhecidas ou considerados sem progresso a partir de investigações empíricas. Um exemplo são as pesquisas dos culturalistas Franz Boas e seguidores, que buscaram, na compreensão da educação de povos longe da civilização norte-americana, elementos referenciais para pensar e sugerir mudanças no sistema educacional vigente nos Estados Unidos.

Esse período histórico da Antropologia permitiu que ela se tornasse uma disciplina a serviço das questões educacionais. Para Gusmão (1997), esse passado da própria antropologia estabeleceu as bases de uma relação íntima com a educação e sua função na formação dos novos indivíduos, buscando entender como as diferenças entre os povos podem contribuir para pensar a realidade cultural nas suas diversas facetas onde se insere as investigações de cunho antropológico.

Esse intenso processo vem tornando a Educação um espaço de reflexão sobre as possibilidades metodológicas com o objetivo de incluir múltiplas articulações explicativas nas investigações, que tem como foco aspectos socioculturais mais amplos e em contextos singularizados dos processos educativos. Segundo Gusmão (2008), a Antropologia é uma ciência moderna que contribui com seu aparato teórico do passado para explicar e compreender os movimentos globalizadores da sociedade em dois contextos. O primeiro diz respeito aos processos homogeneizantes da ordem mundial e o segundo reivindica singularidades, mostrando que a humanidade é constituída por elementos unos e diversos.

Com essa finalidade, a ciência antropológica passou a interpretar as diferenças sociais, étnicas e outras com o objetivo de propor alternativas de intervenção sobre a realidade social de modo a não negar a diversidade. Com isso, ela se presta perfeitamente como instrumento epistemológico no campo da educação, que necessita lidar diariamente com o trânsito de diferenças oriundas dos vários campos sociais.

Esse debate leva a discutir a importância do relativismo nesse contexto (ROCHA; TOSTA, 2009). Os conceitos de alteridade e relativismo são referenciais para a antropologia

por se tratarem de uma defesa de aspectos comportamentais da vida social. Eles possuem bastante relevância para muitos campos de conhecimento, em especial para a educação. Inicialmente, o papel da antropologia era desmitificar o lado negativo, atrasado e assustador da alteridade. Posteriormente, as contribuições teórico-empíricas dessa ciência possibilitaram uma conscientização da importância de convivência e do respeito às diferenças. No entanto, o processo de relativização cultural esbarra no seu mau uso decorrente da ideia de que tudo deve ser relativizado, perdendo de vista os padrões de julgamento da injustiça e dos direitos humanos.

Para que isso tenha uma repercussão significativa, faz-se necessário apropriar-se dessas discussões, que vêm orientando o agir e o fazer antropológico, balizado pelas reflexões das últimas décadas (cf. HASSEN, s/d). É importante destacar que a metodologia antropológica é uma ótima ferramenta na busca de um diálogo mais profícuo para superar a cultura etnocêntrica (preconceituosa), que circulava e circula em nossa sociedade atual.

A etnografia como método e técnica muito utilizada nas investigações antropológicas se tornou um instrumental bastante utilizado pelas outras áreas do conhecimento e, até certo ponto, banalizada no que se refere às regras de aplicação em estudos de fenômenos sociais (SOUZA, 2000). O olhar etnográfico sobre a educação é um processo comunicativo que permite visualizar a partir da descrição das relações entre os atores educacionais uma interpretação plural. Isso permite uma intencionalidade reflexiva à investigação etnográfica no campo educativo, que se norteando os debates ideológicos no campo educacional.

Pretende-se com este texto analisar a contribuição do método etnográfico na construção de planos de trabalho, que permitam refletir o sistema educacional, permitindo tratar das alteridades dentro e fora da escola com respeito e visibilidade necessária. No entanto, isso só será possível quando toda a comunidade escolar pensar sobre as diversidades como parte de um discurso e de uma prática social vinculada ao dia a dia. A proposta é fazer da etnografia, como processo comunicativo, uma ferramenta que dá voz às diferenças.

Etnografia e educação: diálogo e aplicações possíveis

O trabalho de campo como método de investigação das relações sociais redimensiona o conhecimento científico, na medida em que se constitui um conjunto sistemático de apreensão de uma sociedade ou grupo em seus múltiplos aspectos, sejam eles formais, institucionais ou concretos. Deve-se levar em consideração como esses aspectos estão relacionados entre si numa perspectiva de compreender que representações sobre os esquemas

sociais estão sendo apresentados no discurso e na prática cotidiana. Por esse viés, a etnográfica se torna um guia de apreensão desses elementos que compõe a formação de cidadanias baseado nas diferenças culturais internas ao sistema socioeducativo.

Nesse sentido, como nos coloca Gusmão (1997, p. 03), a educação:

É uma modalidade de ajustamento psicossocial que resulta numa forma de controle social, com base na organização social e no horizonte cultural partilhado por um grupo. Um aspecto a considerar é que a cultura é, aí, entendida como técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos, com a finalidade de modelar as personalidades humanas dos membros do grupo social.

Diante disso, alguns questionamentos acerca da etnografia na educação serão pertinentes e permite pensar como podemos utilizar os métodos antropológicos na educação para explicar as diferenças. Sendo assim, qual a finalidade da etnografia? Ela é condição necessária ao estranhamento? Quem pode fazer uma etnografia? Só o antropólogo faz estudo etnográfico? Todas essas perguntas são importantes e norteiam o percurso consciente da prática pedagógica.

A etnografia na perspectiva antropológica

Para responder às questões dessa investigação de maneira a contribuir para a formação de instrumentos de reflexão, iniciaremos remontando à origem da etnografia na antropologia. Malinowski (1978), a partir dos anos de 1920, institucionalizou o método etnográfico como sendo instrumento de investigação das ciências humanas. Isso provou a formação de uma concepção sobre o outro muito importante no campo da fenomenologia do conhecimento.

Quando Malinowski (1978) fez suas pesquisas etnográficas nas ilhas Trobriand, só conseguiu obter sucesso a partir da aplicação paciente e sistemática de certo número de regras do bom senso e de princípios científicos e não apenas a captação das falas dos “nativos” como sendo meras representações de um cotidiano desprovido de sentido. A cultura nessa perspectiva é definida como uma resposta às necessidades vitais do homem, ou seja, ela é produtora de integração, equilíbrio e manutenção da ordem social (Rocha e Tosta, 2009).

Esses princípios metodológicos sugeridos por Malinowski (1978) podem ser agrupados em três tópicos principais. São eles: 1) objetivos metodológicos e conhecimento das regras da moderna etnografia; 2) viver entre os “nativos”, longe de outros de sua sociedade; e 3) aplicar os métodos especiais de coleta, manipulação e registro dos dados. Esses aspectos propõem apresentar um esquema claro da constituição social e perceber regularidades de todos os fenômenos culturais daquilo que é irrelevante.

Para constituição prática desses componentes metodológicos, a antropologia instituiu a observação participante como técnica de coleta dos dados sobre a realidade dos povos distantes. Com essa ferramenta, o pesquisador seria capaz de conhecer o outro em profundidade e, por meio de tal conhecimento, superar os pressupostos etnocêntricos. Todavia, hoje ela se tornou um instrumento muito importante de percepção dos contextos sociais de grupos específicos dentro da própria cultura, ou seja, compreensão de alteridade próxima.

Para isso, a etnografia precisa ser intensa, regular e exige do pesquisador um período em contato com o grupo. De acordo com Malinowski (1978), o investigador deve dar conta da totalidade da vida do grupo baseado em três conceitos importantes: os constituintes da vida social, os imponderáveis da vida real e o espírito nativo. É importante traçar alguns comentários acerca do segundo elemento, que apresenta um caminho de registro dos fenômenos que não são captados pelos questionários, pelos documentos estatísticos ou pela pura observação. Nesse sentido, a imponderabilia da vida real é um conceito-chave para a Antropologia e representam

fatos como a rotina diária de trabalho dos homens, os detalhes de seus cuidados corporais, do modo de comer e de preparar os alimentos, o tom das conversas e da vida social ao redor das fogueiras, a existência de fortes amizades ou de hostilidades, de simpatias e aversões momentâneas entre as pessoas; o modo sutil, mas inegável, pelo qual as vaidades e ambições pessoais se refletem no comportamento do indivíduo e nas reações emocionais dos que o cercam (DURHAM, 1986, p. 42).

As abordagens malinowskiana de trabalho de campo foram fundamentais para ciências humanas e em especial para educação, que puderam utilizar a etnografia como recurso metodológico importante na compreensão da sociedade em que estão inseridos os sistemas educacionais. Cabe, nesse momento, apresentar como a Antropologia ampliou esse debate da metodologia de pesquisa para abarcar novas concepções que permitem incluir aspectos rejeitados e justificados pelo contexto histórico dos grupos que se pesquisavam nas primeiras décadas do século XX.

É importante ressaltar que a escola britânica de Antropologia, a qual Malinowski fazia parte, tinha a Etnografia como um recurso metodológico central no trabalho de campo em sociedades na África e na Ásia. Esses estudos enfatizavam a política colonial adotada pelos países europeus no início do século XX. “Os britânicos, portanto, enfatizaram um estudo das instituições duradouras da sociedade” (ANGROSINO, 2009, p. 16). Esse estudo passou a ser chamado de Antropologia Social. Além de Malinowski, destaca-se nesse campo de consolidação da etnografia como método antropológico de investigação A. R. Radcliffe-Brown.

Por outro lado, nos Estados Unidos, Franz Boas e seus alunos (Ruth Benedict, Margareth Mead, Alfred Kroeber e Robert Lowe) estavam voltados ao estudo dos modos tradicionais das comunidades indígenas norte-americanas. Para conduzir essa investigação, os antropólogos americanos buscaram reconstruir os aspectos institucionais, que permitiam entender a condição do “nativo”, através da memória histórica dos membros sobreviventes dessas comunidades. A etnografia se tornou um recurso importantíssimo para esses antropólogos, tornando a Antropologia americana consolidada. Essa corrente teórica foi categorizada como Antropologia Cultural.

Ainda nos Estados Unidos, durante a década de 1960, ganha destaque no debate antropológico as concepções hermenêuticas e simbólicas dos sistemas culturais. Clifford Geertz (2008) é considerado um dos representantes da abordagem hermenêutica na ciência antropológica e defende um conceito de cultura baseado no semiótico. Nesse sentido, os estudos socioculturais devem procurar interpretar o significado das teias relacionais construídas pelos homens ao longo do tempo. A prática etnográfica nessa perspectiva deve ser entendida como:

Tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 07).

Para que a interpretação tenha uma representação no plano analítico, o etnógrafo precisa produzir uma escrita que seja entendida como uma descrição densa. Segundo Geertz (2008), essa produção etnográfica deve se conceituada como uma descrição de maneira microscópica (detalhada e profunda) de um fato da vida social. Rocha e Tosta (2009) salientam que a descrição densa significa fazer uma interpretação, ou seja, compreender o significado circulante no fluxo do discurso social. O que se propõe aqui é uma interpretação do que os homens sentem e dizem a si e sobre si mesmos. Esse processo é chamado por Geertz (2008) de “estruturas de significação”.

O que toma forma nessa abordagem é a compreensão das formas simbólicas que os indivíduos (“nativos”) usam para se perceberem. Para isso, faz-se necessário que o antropólogo (ou qualquer pesquisador que se propõe compreender fenômenos culturais de um determinado grupo) deva captar essas formas simbólicas através de um processo pendular constante, ou seja, seus estudos devem oscilar entre as categorias “nativas” e as que ele (o estudioso) utiliza para atingir seus objetivos científicos. É nesse contexto que Geertz (1997) utiliza os conceitos de experiência próxima e experiência distante formulada pelo psicanalista

Heinz Kohut para ilustrar que o processo interpretativo se trata de uma questão de grau e não de oposição extrema: do que é visão do nativo (experiência próxima) e a visão do antropólogo (experiência distante). Para o referido autor, esses conceitos não podem ser julgados no sentido de que um é melhor que o outro, pois

Limitar-se a conceitos de experiência próxima deixaria o etnógrafo afogado em miudezas e preso em um emaranhado vernacular, assim como, limitar-se aos de experiência distante o deixaria perdido em abstrações e sufocado com jargões (GEERTZ, 1997, p. 88).

Notamos que, com essa perspectiva teórica, a etnografia ganhou maior atenção no campo nas reflexões sobre as formas de registro dos fenômenos culturais. Isso levou a um abandono do debate teórico-prático da etnografia como metodologia de investigação social. Como afirma Peirano (1995), essa característica favoreceu certo rebaixamento da qualidade das pesquisas, mas, se transferimos tal concepção para outras áreas, o problema aumenta significativamente. Todavia, as propostas mais contemporâneas de etnografia propõem uma reformulação da aplicação desse método de estudo a partir de um diálogo mais integrado com outros saberes disciplinares. Esse debate pode ser vislumbrado na perspectiva pós-moderna, que defende a polifonia como aspecto norteador da investigação etnográfica, isto é, a necessidade de dar voz aos grupos estudados pelo etnógrafo na tentativa de identificar e compreender os múltiplos significados das relações sociais (HASSEN, s/d).

Esses percursos teórico-metodológicos destacados permitem compreender que o debate da Etnografia enquanto método de investigação permitiu uma virada conceitual em muitos aspectos. Nessa direção, encontramos desde as posições do etnógrafo no contexto da pesquisa até as dimensões e campos de abrangência da etnografia como método investigativo. Esse debate foi importante para a inserção da Etnografia como um espaço interdisciplinar, pois

A experiência etnográfica representa uma oportunidade única e singular no processo de compreensão do “outro”, de um lado exigindo do antropólogo um esforço constante de estranhamento e conjugação do universal como particular na análise cultural, do outro possibilitando uma “fusão de horizontes” entre os pontos do nativo e do antropólogo. (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 54).

Nesse sentido, a Etnografia se tornou um recurso metodológico fundamental para a reflexão dos fenômenos educativos, pois permite ao investigador compreender as diversidades culturais com que a escola se defronta diariamente. A aplicação desse instrumento metodológico possibilita perceber as experiências pessoais, interessando-nos apenas aquilo que sentem e pensam os indivíduos como membros de uma dada comunidade. Como bem coloca Wilcox

(2007), a etnografia sempre foi compreendida como a descrição cultural de uma comunidade e aplicada à descrição do discurso social. Nesse aspecto, esse método de estudo pode ser aplicado aos estudos sobre salas de aulas e escolas, embora a diferença na abordagem e no âmbito exija algumas adaptações.

Ainda para esse autor, a etnografia não pode ser entendida como sinônimo de observação participante, trabalho de campo ou pesquisa qualitativa. Para entender e aplicar de forma mais significativa essas metodologias de pesquisa, faz-se necessário buscar os recursos da Antropologia em torno da dinâmica operacional da prática etnográfica.

Para elaborar um texto etnográfico que retrate a realidade estudada, devemos pensar os diversos aspectos que se referem à sua produção a partir das etapas de obtenção e de manipulação dos dados: o olhar e o ouvir.

Contudo, no que tange à antropologia, como procurei mostrar, esses atos estão previamente comprometidos como o próprio horizonte da disciplina, em que o olhar, ouvir e escrever estão desde sempre sintonizados com o “sistema de ideias e valores” que são próprios da disciplina (OLIVEIRA, 1998, p. 32).

Isso não pode significar um envolvimento com a subjetividade do investigador, mas sim uma intersubjetividade que descaracteriza a ingenuidade do pesquisador. Nesse aspecto, a contribuição etnográfica será mais significativa tomando como referência o paradigma hermenêutico.

Diante disso, a Educação como campo de compreensão das dimensões humanas em interação representa um espaço importante para construção de uma concepção acerca da etnografia fundamentada num debate que conjuga as reflexões de pedagogos e antropólogos na compreensão dos significados construídos por professores, gestores, alunos e famílias sobre as diferenças (diversidades) no mundo social. Isso permite um grande avanço na direção de uma sociedade mais igualitária e que homogeneíze em suas particularidades.

Vieira (1999) diz que os estudos comparativos numa educação intercultural são fundamentais na construção de uma concepção formar para mudar e formar para inovar. Nesse sentido, a etnografia se torna inovação pedagógica que se constitui em instrumentos de formação e compreensão social.

A educação usa a etnografia?! Ferramenta de inovação pedagógica

Inovação pedagógica significa elaborar estratégias para mudar determinadas práticas educativas. Para que essas mudanças representem transformações reais no processo educacional, faz-se necessário adotar um posicionamento crítico diante das práticas pedagógicas vivenciadas

no espaço escolar e social. Diante desse contexto, vários fatores podem contribuir para que a inovação pedagógica se torne mais presente nas mudanças dos aspectos educacionais que merecem uma intervenção mais próxima, como, por exemplo, o respeito às alteridades. Fino (2008) afirma que as inovações podem depender de muitos fatores ou de apenas de alguns (como, por exemplo, a tecnologia), porém eles não constituem a fonte das transformações possibilitadas pelas inovações.

Sendo assim, a principal importância que os elementos permitem contribuir para fundamentação das inovações pedagógicas só podem se tornar ativas quando esses são utilizados como práticas propulsoras de (re)elaborações da realidade vivida. Diante disso, só podemos visualizar as inovações pedagógicas em ação quando “existe ruptura com o velho paradigma (fabril), (...) e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril” (FINO, 2008, p. 45). Aqui acrescentaria as ideias do referido autor sobre a superação dos preconceitos instituídos no contexto simbólico das relações coletivas.

Para que essa ruptura seja entendida efetivamente como transformadora, é necessário que todos os atores educacionais estejam envolvidos em reconfigurações dos saberes e percebam que as mudanças estão condicionadas fundamentalmente aos questionamentos emancipatórios. E

por mais que tal apelo à cultura possa significar um modismo pedagógico, ou o mais novo jargão da nossa área, ou uma mudança de paradigmas, acredito que só o fato da palavra *cultura* começar a fazer parte (ou voltar a fazer parte) do vocabulário educacional já constitui um dado pedagógico que merece nossa atenção. Constitui uma inflexão no pensamento educacional, fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade devido às ações e demandas dos movimentos sociais, dos grupos sociais e étnicos (GOMES, 2003, p. 75).

Com isso, só há inovação pedagógica quando as mudanças envolvem o reconhecimento da diferença e o trabalho de gestão das relações com seus alunos (CUNHA, 2003). Tardif (2002, p. 132) reforça essas reflexões afirmando que a “pedagogia é feita de dilemas e tensões, de negociações e estratégias de interação... Ensinar é fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os alunos.”

Então,

Essas escolhas são dependentes da experiência dos atores, do contexto de tempo e território do ensino, das convicções e crenças que suportam o trabalho e, conseqüentemente, de situações que, sendo únicas, exigem respostas diferenciadas. Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. (CUNHA, 2003, p. 150).

Nesse contexto, a etnografia utilizada pela educação se torna um instrumento valioso a partir do momento que capta e compreende os diferentes diálogos intersubjetivos que caracterizam as práticas pedagógicas. A prática etnográfica ganha uma atenção nesse processo, pois se refere aos elementos que tornam as diferenças existentes na escola mais evidentes para quem se dedica a pesquisar os fenômenos educacionais na perspectiva do contexto das relações sociais. Vejamos como Hammersley e Atkinson (1994) contribuem para esse trabalho quando apresentam os caminhos para se compreender as alteridades a partir das pesquisas etnográficas.

Para esses autores, o termo etnografia possui várias funções. São elas: os comportamentos das pessoas são estudados no contexto habitual e não em condições artificiais criadas no mundo do pesquisador; a observação (participante) e as conversas informais são mais importantes para o processo de coleta de dados; não são elaboradas categorias anteriores ao contato com o comportamento sociocultural, pois isso induz o pesquisador a conclusões errôneas sobre os fenômenos investigados; o foco do estudo é um grupo não muito grande para que o entendimento localizado possa servir de base para posteriores análises; e a análise dos dados coletados envolve interpretação de significado onde a quantificação e os estudos estatísticos são apenas aportes para considerações finais.

Por fim,

A etnografia antropológica parte de um problema que orienta o olhar do antropólogo [educadores] ao mesmo tempo em que relativiza o sentido do “ouvir dizer”. Com os olhos e ouvidos disciplinados pelas exigências do trabalho científico, no campo o que é visto e ouvido é fundamental para a interpretação antropológica [para a compreensão das alteridades] e torna-se fonte de legitimidade e objetividade (ROCHA e TOSTA, 2009, p. 73 – Grifos do autor).

Como olhar a diversidade na escola: contribuições etnográficas

A escola é um espaço formado por diversas etnias, orientações sexuais e níveis econômicos. Nesse sentido, Montero (1996) sugere dois aspectos importantes para tratar desse tema no ambiente escolar. Para a autora, devemos voltar à noção de diversidade cultural, tal como surgiu na história do conhecimento antropológico e em seguida retomar a noção de sincretismo. Essas duas categorias de análise permitem entender como a Antropologia pode contribuir mais significativamente com o debate pedagógico no contexto de uma prática educacional voltada para o respeito às diferenças sociais e, conseqüentemente, uma melhor intervenção nas políticas sociais de inclusão das alteridades no contexto público.

Segundo Leach (1982), a etnografia moderna é composta de várias contribuições teóricas que demonstram como as diferenças culturais tomam forma nas relações estabelecidas entre o homem e a natureza. Todavia, o olhar profissional do antropólogo converge para uma análise científica desse processo. Isso se reflete na possibilidade de analisar a extrema flexibilidade do engenho humano. Quando olhamos para esse fenômeno no contexto escolar, percebemos que se torna mais representativo, pois as alteridades ganham sentidos diversos no processo de interação social que se constitui entre os indivíduos.

Para que possamos entender como a diversidade se transforma em elemento propulsor das relações na escola, precisamos compreender como funciona o conceito de reconhecimento, que permeia da vida social e política das sociedades chamadas de multiculturais. Sobre isso, Appiah (1998) afirma que três elementos são fundamentais nesse processo de reconhecimento das diferenças: identidade, autenticidade e sobrevivência. Para esse autor, esses aspectos contêm alguns complicadores, que tornam a vida social multicultural um conjunto emaranhado de “eus”. Isso permite aos etnógrafos dedicados aos estudos educacionais relativizar a reprodução social no sentido de trazer para a discussão de suas investigações elementos da vida social para o âmbito da dinâmica educacional, tornando, assim, um pouco mais significativo o turbilhão de normativas burocráticas dos sistemas educacionais.

Na tentativa de abarcar as diferenças oriundas das relações sociais, as categorias universais e particulares se colocam como um elemento caracterizador de fenômenos pouco explicativos da relativização antropológica, pois as sociedades são constituídas de diferentes elementos que se juntam numa espécie de rede de relações simbólicas e materiais e que são impressas nas mentes de seus membros. Geertz (2001, p. 61) reforça essa ideia dizendo que,

Há a mesma tendência a ver a diversidade como superficial e a universalidade como profunda. E há o mesmo desejo de representar as interpretações pessoais não como construções impostas aos objetos – sociedades, culturas, línguas – no esforço de compreendê-los um pouco, de algum modo, mas como qualidades essenciais desses objetos, impostas ao nosso pensamento.

Nessa perspectiva, o termo diversidade cultural é um tema atual e relevante a partir do momento em que a escola desenvolve um ensino que procura atender à diversidade cultural diante da comunidade escolar. Portanto, instituição de ensino funciona como estimuladora de contatos com as diferenças. Essas são parte do processo sócio-histórico-cultural do homem. Nesse contexto, poderemos perceber a origem das classificações, seleção, inclusão e exclusão dos indivíduos nos grupos de socialização. Aqui a etnografia funciona como uma colheitadeira das sementes de cidadania e respeito.

Todavia, para que a etnografia se torne uma ferramenta importante e útil nas investigações qualitativas sobre a dinâmica educacional, é necessário seguir quatro etapas citadas por Wilcox (2007), que constituem normas antropológicas fundamentais. A primeira se refere à ruptura com os preconceitos e pré-noções acerca dos fenômenos e explorar as representações, que os integrantes do grupo estudado constroem em torno de sua vida cotidiana. Em seguida, precisamos transformar o que é familiar em estranho, pois só assim poderemos questionar aspectos da vida do grupo que, à primeira vista, parece ser comum. Com isso, para compreender o funcionamento das relações, devemos observar as relações existentes entre o âmbito e o seu contexto; essa é a terceira característica. Por fim, devemos utilizar o conhecimento da teoria social para guiar as interpretações das observações executadas.

Como nos alerta Fonseca (1999), embora a observação participante seja possível sem essas características,

É só ao completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico. Sem essa “contextualização” (um tipo de representatividade *post ipso facto*), o “qualitativo” não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica (FONSCECA, 1999, p. 61).

Wilcox (2007) complementa dizendo que esse uso vazio da observação participante pode levar o investigador educacional a preconceitos culturais e pontos cegos, que os impediam de ver o significado do observado, além de criar uma situação investigativa, que o deixaria com atenção demaseadamente voltada para um indivíduo separado do contexto social importante na compreensão dos elementos constituinte das diferenças (diversidades) culturais da escola.

A diversidade cultural está presente diariamente no contexto escolar e isso pode ser visualizado na música, na dança, na culinária, na língua e entre inúmeras atividades em nosso cotidiano. Todavia, essa percepção requer daqueles que estão envolvidos nesse processo um esforço de construir um espaço mais justo e igualitário no sentido de transformar as diferenças em particularidades inseridas na homogeneidade. Por isso, a escola deve propor aos professores e gestores uma melhor aplicação dos recursos etnográficos de descrição, reflexão, análise e interpretação dos significados que os atores sociais dão as relações dentro e fora do ambiente escolar.

Para Gomes (2003, p. 77):

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática.

Enfim, essa deve ser a principal tarefa da etnografia: a construção de uma consciência investigativa que contemple os elementos homogeneizantes sem descartar as particularidades e os elementos que as compõem. Diante disso, a Antropologia como ciência que descreve os contextos culturais tem muito a contribuir para o debate dessa metodologia de pesquisa não apenas a serviço de outras áreas do conhecimento, mas como instrumentos de voz dos grupos sociais que formam as instituições sociais e que dão sentido à vida em grupo.

Considerações Finais

Nessa perspectiva, mostramos como a etnografia, embora seja considerada por muitas áreas do conhecimento um instrumento ultrapassado, na Antropologia, ela ganha novas reflexões, que a tornou melhor utilizada pelos pesquisadores. Isso se deve à adequação epistemológica e metodológica à realidade vivenciada no contexto sociocultural atual.

A educação é um campo primordial na aplicação dessas novas perspectivas etnográficas, pois poderá contribuir para um discurso inclusivo que se constitui importante para pensarmos numa sociedade historicamente mais justa e consciente de seu papel no contexto global.

Sendo assim, a escola passa a ser o espaço localizado (GEERTZ, 1997) de diálogo e de comunicação entre os discursos circulantes e aqueles que podem se transformar, tornando a socialização das diferenças menos impactante para os indivíduos considerados pertencentes a subgrupos. Partindo da ideia de que os professores e gestores são educadores-investigadores, a etnografia se constitui uma ferramenta fundamental na identificação de práticas pedagógicas mais consistentes na elaboração de um ambiente respeitável e cidadão no que se refere à socialização das diferenças por parte de todos que compõem o dia a dia da instituição escolar.

Diante das transformações que a sociedade vem passando, percebe-se a necessidade de repensar as suas estruturas organizativas e, também, as estratégias de articulação entre os sujeitos e pesquisadores. Atualmente, a sociedade utiliza, cada vez mais, a tecnologia para desenvolver e ampliar seu trabalho no mundo globalizado. Além disso, a pandemia do COVID-19 atingiu também o trabalho educativo. A necessidade de isolamento social provocou uma corrida à busca de novas maneiras de ação no ato educativo.

Nesse contexto, o trabalho etnográfico também foi forçado a refletir e a reconfigurar suas estratégias de investigação dos fenômenos socioculturais. Por esse motivo, a Antropologia passou a evidenciar, de maneira mais constante, a apresentação e a consolidação do método etnográfico a partir da utilização dos recursos tecnológicos disponíveis.

O mundo das redes sociais e os contatos virtuais vêm contribuindo para reconfigurar as relações sociais e a maneira como a sociedade situa essas relações. Os estudos etnográficos foram ganhando novos desafios que possibilitaram retomar uma discussão já presente na metodologia antropológica desde os anos de 1980: a Netnografia. “Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (KOZINETTS, 2014, p. 62).

Com isso, as reflexões sobre etnografia e educação vão ganhando, ao do longo do tempo, novas formas e novos elementos para compor o quadro representativo e prático no diálogo entre esses dois campos. A importância de uma continuidade neste debate se justifica precisamente pela necessidade de agregar as transformações demandadas pela sociedade dinâmica. Este trabalho foi pertinente ao apresentar alguns aspectos, que proporcionassem a reflexão e a investigação dessa lacuna necessária ao desenvolvimento da etnografia como método e abordagem na Antropologia e na Educação.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- APPIAH, K. Anthony. Identidade, autenticidade, sobrevivência: Sociedades multiculturais e reprodução social. IN: TAYLOR, Charles (org.) **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, pp. 165-180.
- CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, n. 13, Ago. 2003, pp. 149-158.
- DAUTER, Regina. Construindo pontes – a prática etnográfica e o campo da educação. IN: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- DURHAM, Eunice Ribeiro (org.) **Malinowski** (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 55). São Paulo: Ática, 1986.
- FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. IN: ESCALLIER, Christine e VERÍSSIMO, Nelson (Org.) **Educação e Cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008, pp. 43-53.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação** [On line], n. 10, jan-abr, 1999, pp. 58-78.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GEERTZ, Clifford. Anti Anti-relativismo. IN: _____. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/junho/julho/agosto, 2003, pp. 75-85.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Caderno CEDES**, v. 18, n. 43. Campinas: Dez., 1997.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologias, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pró-Posições**, v. 19, n. 3 (57) – set./dez., 2008, pp. 47-82.

- HAMMERSLEY, Martyn e ATKINSON, Paul. **Etnografia: métodos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1994.
- HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Etnografia: noções que ajudam o diálogo entre Antropologia e Educação. s/d. Disponível em: <http://www.fotoetnografia.com.br/textos/metodologia_nazareth.pdf>. Acessado em: 05/05/2012.
- KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica on-line**. São Paulo: Penso, 2014.
- LEACH, Edmund. **A diversidade da antropologia**. Lisboa: Edições 70, 1982.
- MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. Introdução. IN: _____. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental (Os pensadores)**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MONTERO, Paula. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. IN: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra Pereira. O sentido da etnografia. IN: _____. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, pp. 51-78.
- ROCHA, Gilmar. A etnografia como categoria de pensamento na Antropologia moderna. **Revista Cadernos de Campo**, n. 14/15. São Paulo, 2006, pp. 99-114.
- SOUSA, Jesus Maria. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 2, n. 1, 2000, pp. 107-120. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/15Olharetnograficodaescolaperanteadiversidadecultural.pdf>>. Acessado em: 07/05/2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VIEIRA, Ricardo. A Antropologia da educação na formação dos professores. IN: _____. **História de vida e identidades** – professores e interculturalidade. Porto: Afrontamentos, 1999, pp. 123-162.
- WILCOX, Kathleen. La etnografia como una metodologia y su aplicacion al estudio de la escuela: una revisión. IN: MAILLO, H. M. V.; CASTAÑO, F. J. G. e RADA, A. D. **Lecturas de antropologia para educadores: El ámbito de la antropologia de la educación y de la etnografia escolar**. Madrid: Editorial Trotta, 2007, pp. 95-34.

Anderson Vicente da Silva

Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco.
Doutor em Antropologia pela UFPE.
E-mail: anderson.silva@upe.br

Kalina Vanderlei da Silva

Professora Associada da Universidade de Pernambuco.
Doutora em História pela UFPE.
E-mail: kalinavan@uol.com.br

Entre o discurso e a prática: apontamentos sobre gênero e sexualidade em escolas públicas

*Between speech and practice:
notes on gender and sexuality in public schools*

■ Ewerton da Silva Ferreira

RESUMO

O artigo tece reflexões sobre a construção de um processo de uma pesquisa-intervenção que propôs investigar o entrelaçamento entre escola pública, gênero e sexualidade. O objetivo foi discutir as relações intraescolares evidenciadas na dinâmica da pesquisa, com ênfase no aspecto metodológico, no processo de pesquisar com as escolas. Verificaram-se as divergências entre os discursos e as práticas adotadas nas escolas, especialmente, em cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul. As observações nos apresentam uma lacuna entre o discurso e prática nas organizações educativas e nos convidam a ampliar as concepções do papel da escola no que tange às questões de gênero e sexualidade. Os procedimentos utilizados foram palestras, observações participantes, conversas com gestores e professores. A análise do processo de pesquisar com jovens e as escolas trouxe diversos questionamentos e a compreensão de que as relações intraescolares são atravessadas por práticas e saberes marcados pela forte presença do machismo e da heteronormatividade. As observações nos apresentaram uma lacuna entre o discurso e a prática nas organizações educativas e nos convidam a ampliar as concepções do papel da escola no que tange às questões de gênero e de sexualidade. Assim, a análise do contexto investigado, a compreensão, os desafios e as dificuldades, onde se propõem estudos com os sujeitos envolvidos, posteriormente, para que se favoreça a mudança do contexto com práticas e saberes que respeitem a diversidade.

Palavras-chave

Gênero; Sexualidade; Pesquisa-intervenção; Escolas Públicas.

ABSTRACT

The article weaves reflexions on the construction of a process to research-intervention that proposed to investigate the intertwined of public school, gender and sexuality. The objective was to discuss the relations intra-school evidenced in the research dynamics, with emphasis on the methodological aspect, in the process of researching with schools. The divergences between the discourses and the practices adopted in schools were observed, especially in cities in the interior of the state of Rio Grande do Sul. The observations present us with a gap between the discourse and practice in educational organizations and invite us to expand the concepts the role of the school in terms of gender and sexuality issues. The procedures used were lectures, participant observations, conversations with managers and teachers. The analysis of the research process with young people and schools brought several questions and the understanding that intra-school relationships are crossed by practices and knowledge marked by the strong presence of machismo and heteronormativity. The observations presented us with a gap between discourse and practice in educational

organizations and invite us to expand the conceptions of the role of the school with regard to issues of gender and sexuality. Thus, the analysis of the context investigated, the understanding, the challenges and the difficulties, it is proposed studies with the involved subjects, later, so that it favors the change of the context with practices and knowledge that respect the diversity.

Keywords

Gender; Sexuality; Research-intervention; Public Schools.

Apontamentos iniciais

É importante destacar, inicialmente, que o Brasil¹ é considerado um dos países com maior índice de violência contra pessoas LGBTTIQ+ no mundo. Diante disso, é preciso repensar as identidades de gênero, as orientações sexuais e as construções de masculinidade e de feminilidades nos espaços educativos. É ancorado nesse índice que as reflexões do presente trabalho se tornam fundamentais para pensar gênero, sexualidade e escola pública.

Nos últimos anos, a palavra gênero ganhou um destaque nacional e foi alvo de muita polêmica. O acirramento das discussões tornou-se mais intenso a partir do ano de 2014 durante as votações dos planos municipais, estaduais, distrital de educação. Por um lado, pontuava-se nos planos a necessidade de abordagem do tema com uma possibilidade da escola constituir-se em um espaço mais democrático e que respeitasse as diversas identidades de gênero, orientações sexuais, masculinidades e feminilidades não hegemônicas. Na contramão, os discursos que não caberiam à escola realizar essa abordagem, pois estaria realizando uma “ideologia de gênero” e estimulando os alunos e alunas a assumirem uma nova identidade de gênero ou orientação sexual. Esse grupo formado em sua maioria por evangélicos e católicos que atenderam ao chamado de líderes religiosos para defenderem a família e moral cristã (MIGUEL, 2016).

Nesse sentido, três instituições assumiram protagonismo no debate, são elas: a escola, a igreja e a família. Antes de tecer argumentos sobre o papel de cada uma das instituições nas discussões e aprovações dos planos de educação, é necessário contextualizar como o termo gênero foi inserido nos documentos, por um corpo técnico que trabalhou na sua elaboração, promoveu audiências públicas e contou com a participação de diversos especialistas no campo da educação.

Os/As autores/as que destacam a importância da abordagem de gênero e sexualidade no ambiente escolar precisam repensar como o “pânico moral” alcançou tamanho espaço na sociedade brasileira. Segundo Seffner (2016, p. 02), as “políticas públicas de educação

¹ Dado publicado pela ONG **Transgender Europe** (TGEu) em novembro de 2016. Disponível em: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais>.

em gênero e sexualidade, o que atçou os fantasmas e o pânico moral de coisas tão fabulosas como “mudar o sexo das crianças nas escolas”, isso somado aos discursos apresentados por grandes líderes religiosos pregando a necessidade de coibir essa “prática destruidora da moral e dos bons costumes” na escola.

Ao longo das discussões dos planos estaduais, municipais, distrital e nacional houve uma ampla campanha que unificou tanto igreja católica, quanto igreja pentecostais e neopentecostais na tentativa de retirada de toda menção às palavras gênero e sexualidade dos planos. Essa iniciativa logrou êxito em muitos documentos, realizando apenas menções simplistas sobre “combate a toda e qualquer forma de discriminação”, “promoção da igualdade nas escolas”, “criação de ações de combate ao *bullying* no ambiente escolar”. Não significa dizer que essas ações não são importantes, mas destacar que elas são genéricas e podem ser realizadas outras ações que não estimulem o combate às violências provocadas pelas identidades de gênero, orientação sexual e expressão de gênero.

As religiões desempenharam papel de destaque nessa discussão, conseguindo unificar um movimento contra abordagem de gênero nas escolas e atribuindo exclusivamente às famílias a discussão de tal temática, colocando professores/as e instituições que defendiam a permanência do tema como inimigos. A soma de Igreja e família tradicional² (em sua maioria praticantes das religiões que encabeçaram a retirada) culminou em um cenário de transformar educadores e educadoras, LGBTTIQ+ e apoiadores da abordagem em depravados, subversivos, sem famílias e/ou contra as famílias, visto que eles foram instituídos de “destruidores de famílias” ou “doutrinadores”.

Sob outra perspectiva, estava um corpo técnico que havia debatido amplamente os planos, por meio de audiências públicas, debates nas escolas, reuniões de professores/as e, em alguns casos, com a comunidade onde as escolas estavam inseridas. No entanto, nenhuma dessas ações parece ter sido considerada ao pensar a abordagem de gênero e de sexualidade no ambiente escolar.

A sensação que se tinha é que estávamos voltando ao passado (não muito distante) em que as escolas públicas deveriam ensinar apenas o dito conhecimento “útil” para o mercado de trabalho, e negar toda e qualquer reflexão para a vida dos sujeitos que estão ali. Em síntese, no papel, a Igreja e a família tradicional (formada por homem e mulher cisgênero, com objetivo de ter filhos e manter uma fé) logrou êxito. No entanto, o que nos anima é que foi apenas

² Utiliza o termo família tradicional para definir o núcleo familiar formado por homem e mulher e atendendo aos pressupostos de normas religiosas e jurídicas sobre casamento e reprodução humana.

no papel, pois a discussão está mais viva do que antes, e os alunos e alunas têm colocado como pauta nas salas de aula, como se abordará a seguir.

No ano de 2015, em meio às inúmeras discussões em âmbito nacional, os Planos Municipais de Educação foram aprovados e, em sua maioria, retiradas as menções aos termos gênero, sexualidade, orientação, identidade de gênero ou educação sexual. Nos municípios lócus desta pesquisa não foi diferente da realidade em âmbito nacional. Entretanto, indaga-se: a retirada da terminologia gênero impede a discussão na escola? As diversas identidades ficariam de fora da escola? Enquanto Universidade, como continuar realizando essa abordagem nas escolas e não ser barrado pelo medo à “ideologia de gênero”?

Nesse sentido, o presente texto está dividido em duas seções: A) a primeira apresenta a emergência da abordagem de gênero e sexualidade nas escolas, a partir de documentos (leis, pareceres, diretrizes, planos) e fundamentação teórica; escrevi conforme a ordem da redação. B) apresenta relatos de cenas coletadas, por meio de pesquisa-intervenção do projeto de dissertação “Plano nacional de promoção da cidadania e direitos humanos de LGBT: um estudo de caso sobre sua implementação no currículo do ensino médio”, em duas escolas públicas na região oeste do Rio Grande do Sul.

(Re)pensando gênero e sexualidade nas escolas...

O processo de ensinar e aprender está presente na história da humanidade na tentativa de preparar as novas gerações para continuidade de cultura de um determinado povo. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 184), a “cultura se refere à ação direta do homem, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente”, a mudança ponderada por ela perpassa as diversas áreas, dentre elas: o meio ambiente, formas de vida, produção do conhecimento, religiosidade, preparação para o mercado de trabalho e organização social.

Essa preparação descrita pelas autoras nos remete a pensar na escola como “promotora” de preparação do indivíduo com intuito de viver em sociedade, no entanto, nem sempre esse processo ocorreu dentro dos bancos escolares que conhecemos hoje e, evidentemente, não acontece apenas neles. O ensinar e o aprender estão nos mais diversos espaços e podem ser compreendidos das mais diversas formas.

Segundo Lopes e Macedo, a cultura e a produção do conhecimento para o convívio em sociedade estão ligadas de maneira intrínseca à educação e ao currículo escolar, visto que, para elas, a cultura é considerada “um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 184).

Os povos originários³ antes do processo de colonização na América desenvolviam sua metodologia de ensinar a própria cultura aos mais novos. Dentre as metodologias adotadas por eles estavam conversas com os anciãos, acompanhamento nas atividades de caça, pesca, ensinamento da arte de lutar para defender seu território dos povos inimigos e o ensino de como utilizar as ervas que ajudavam a curar doenças.

Nessa perspectiva, os rituais religiosos, os padrões atribuídos aos gêneros, a divisão do trabalho e o modo de viver estavam pré-estabelecidos e eram reproduzidos entre eles. Esse processo denomina-se de “ensinar”, de acordo com Brandão (2007) e demonstra que cada sociedade e povo estrutura-se de acordo com sua própria cultura. Contudo, nas sociedades contemporâneas, atribuímos essa função da produção de conhecimento, ideias e qualificações à escola, quase que exclusivamente. Nela, somos ensinados a como devemos nos portar, andar, viver, conhecer e o que é, e o que não é correto fazer para viver no coletivo. A educação constrói diferentes tipos de sociedades, pois estimula o “processo de produção de crenças e de ideias, de qualificações e de especialidade que envolvem as trocas de símbolos, de bens e de poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades (BRANDÃO, 2007, p. 11).

A concepção de educação moderna, que emergiu após a Revolução Industrial, e, principalmente, com as mudanças nas áreas da política, da economia, da segurança, da educação e da tecnologia tencionaram o modo de pensar sobre o processo educativo. Isso em virtude do *status* que a educação formal (educação escolar) ganhou desde o seu surgimento e nas sociedades contemporâneas: constituiu-se em um marcador social da diferença que oportunizava apenas à elite o direito (privilégio) de estudar.

Ao mencionar qualquer processo que envolva educação no Brasil é importante destacar quais pilares a balizam no país. A Constituição Federal de 1988 pondera, em seu Art. 6º, “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, s/p).

Sob o mesmo viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 pontua

³ Adota-se a terminologia de “povos originários” ao falar dos indígenas, considerando os apontamentos de Collet *et all.* (2014). O conceito de *indígenas* faz menção, segundo o dicionário de língua portuguesa Aurélio, ao “nativo, pessoa natural do lugar ou do país em que habita”. Esse termo, apesar de parecer mais correto, é uma categoria trazida de fora. Ou seja, é o colonizador que dá esse termo para fazer referência a essa população. Antes da chegada dos europeus, não havia termo utilizado pela população nativa para se designarem como coletivo. Cada povo ou etnia tinha sua própria denominação, da mesma forma que acontece hoje em dia.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996, s/p).

O Conselho Nacional de Educação – CNE e Câmara de Educação Básica – CEB pontuam, em seu parecer 05/2011, a necessidade da abordagem da temática de gênero, de orientação sexual e de diversidade no ambiente como forma de eliminar todas as formas de preconceito. O parecer enfatiza:

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação (BRASIL, 2011, p. 23).

Além dos documentos expostos, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH destacam a importância da abordagem da temática na educação e, especialmente, para a construção de uma sociedade mais igualitária. As DNEDH reverberam:

Nas últimas décadas tem-se assistido a um crescente processo de fortalecimento da construção da Educação em Direitos Humanos no País, por meio do reconhecimento da relação indissociável entre educação e Direitos Humanos. Desde então, foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes (BRASIL, 2012, p. 6).

É através de um longo caminho trilhado por órgãos brasileiros, obviamente, em diversos momentos signatário de documentos internacionais, especialmente, os elaborados pela Organização Mundial das Nações Unidas – ONU que elucidam a necessidade de uma luta pela igualdade de gênero e da escola como instituição fundamental para o êxito nessa luta.

Ainda, torna-se fundamental destacar as palavras de Reis e Eggert (2017, p. 14).

Especificamente no Brasil, a promoção da educação em prol da equidade de gênero e do respeito à diversidade sexual torna-se ainda mais importante quando se consideram as estatísticas sobre violências e discriminações baseadas em gênero, orientação sexual e identidade de gênero.

As escolas públicas, nos últimos anos, têm sido um espaço onde as diversas identidades de gênero e orientações sexuais tem se apresentado com maior visibilidade e força. Isso em virtude das grandes mudanças sociais que vêm ocorrendo de forma geral. Parte dessa força atribuímos a representatividade que os sujeitos LGBTTIQA⁴ tem ocupado, seja nas novelas,

⁴ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais, Queers e outras identidades e orientações sexuais.

séries, filmes, canais no *Youtube* ou, até mesmo, as diversas masculinidades e feminilidades apresentadas diariamente nas ruas das cidades.

Com essas “novas” identidades, emerge o debate sobre as masculinidades e feminilidades produzidas pela escola ao longo dos anos (LOURO, 2011; SEFFNER, 2011, 2013, 2016) e nos remete a pensarmos a necessidade de a escola repensar suas práticas, seus currículos e sua acolhida aos sujeitos que não sejam heterossexuais ou não vivam dentro de um modelo binário.

É preciso repensar o currículo escolar com a inserção de novos temas e discussões em sala de aula, possibilitando, assim, que os alunos e alunas que não estejam enquadrados dentro do padrão hegemônico da escola sejam incluídos e respeitados dentro de suas diferenças. As discussões de gênero e sexualidade no currículo são fundamentais, pois permitem que as pessoas não heterossexuais possam viver sua orientação sexual de maneira livre, e também permite que sujeitos heterossexuais possam viver suas diferentes masculinidades e feminilidades não apenas no ambiente escolar, mas em sociedade. Seffner e Picchetti (2016) destacam que a escola precisa rever seus modos de funcionamento, especialmente curriculares para não beneficiar os representantes da hegemonia e complementam afirmando:

Nas questões de gênero e sexualidade a norma atende pelo nome de heteronormatividade. Mas as escolas não são lugares onde apenas habitam meninos e meninas heterossexuais. E, mesmo estes, não têm todos os mesmos modos de viver sua masculinidade ou feminilidade (SEFFNER; PICCHETTI, 2016a, p. 67).

Perceber que os espaços escolares e, sobretudo, o currículo escolar é estruturado a partir de um modelo binário, é abrir margem aos que “fogem” desse padrão e não se reconheçam nele sejam “percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc (SEFFNER, 2013, p. 150).

As definições sobre gênero apontam para a construção social dos papéis atribuídos aos homens e às mulheres, portanto, o gênero carrega diversos elementos que envolvem variadas instituições e ideologias que se modificam nas diversas sociedades. Meyer define gênero como uma construção realizada ao longo da vida. Nas palavras da autora,

Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e prática sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo (MEYER, 2013, p. 18).

Nesse sentido, a construção de papéis de gênero pode ser representada através de atitudes cotidianas e, na maioria das vezes, quase imperceptíveis, mas que delimitam

e apresentam os lugares de homens e de mulheres na sociedade, além de definir a maneira “correta” de viver suas masculinidades e feminilidades.

O gênero, nesse caso, é a forma mais abrangente de potencializar a discussão da pluralidade, e da luta contra a hegemonia, visto que gênero em articulação com outras marcas sociais modificam a normatividade considerada “natural” para o masculino e o feminino. Meyer elucida:

Exatamente porque o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experimentadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida (MEYER, 2013, p. 19).

A compreensão do gênero como construção social permite uma possibilidade de mudança no pensamento dos indivíduos, ou seja, pensar no gênero como algo mutável de acordo com o espaço, tempo e instituições que está rodeado permite uma mudança no pensamento hegemônico da heterossexualidade como única forma de vivenciar a sexualidade. E, ainda, possibilita a desconstrução do pensamento do homem como superior aos demais, visto que “a sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino” (SILVA, 2005, p. 93).

Pensar em gênero como uma construção social é fundamental para entender que o corpo que assume o gênero é também um corpo sexuado e sensível aos desejos e, portanto, a atração sexual e afetiva não são únicas. Meyer (2013, p. 11) destaca a importância de se reconhecer “o caráter fundamentalmente histórico, social, cultural e linguístico do gênero não significa negar que ele se constrói com – e através de – corpos que passam a ser reconhecidos e nomeados como corpos sexuados”.

Isso em detrimento da escola pública brasileira constitui-se dentro de uma concepção cristã e que

A escola pública brasileira, tradicionalmente, atuou também como um dispositivo que contribuía para manter e até mesmo acentuar a desigualdade, promovendo a expulsão (muitas vezes chamadas de evasão) dos indivíduos de grupos sociais e hierarquicamente inferiores, tais como: os não brancos, os indígenas, as mulheres, os homossexuais, os moradores das regiões rurais e da periferia, os pobres em geral, aqueles oriundos de famílias “desestruturadas”, etc. Desta forma, os melhores índices escolares (e por consequência as melhores oportunidades na vida) ficavam com os indivíduos

brancos, urbanos, homens, de classe média, heterossexuais, de pertencimento católico (praticante ou não), não portadores de deficiência, entre outras marcas positivas (SEFFNER, 2011, p. 105).

Procedimentos metodológicos

Problematiza-se como a construção da pesquisa diz respeito ao território que ela habita, em duas escolas distintas, em duas cidades distintas. Nesse sentido, aborda-se como se deu a entrada da pesquisa nas escolas, e como cada escola, de certa forma, também aderiu à pesquisa, analisando aproximações e distanciamentos observados em cada processo. Considera-se, pois, o modo como se construiu e que se estabeleceu a relação com as escolas pesquisadas, e como as características específicas dessas influenciaram no próprio processo de pesquisa. Moraes (2014) afirma que a atitude de pesquisar COM é sempre mais instigada pelas variações do que propriamente pelos invariantes.

Assim, objetiva-se discutir o pesquisar COM duas escolas públicas da região oeste do estado do Rio Grande do Sul (RS), observando-se dois pontos que se destacaram na dinâmica da pesquisa: as relações intraescolares e os atravessamentos de gênero e sexualidades no cotidiano escolar.

As duas escolas públicas da região oeste do Rio Grande do Sul em que as pesquisas foram realizadas mostraram características próprias que as distinguiram. Apesar de se tratar da mesma proposta de pesquisa-intervenção para ambos os territórios, constatou-se que os processos de pesquisar com as escolas se configuraram, muitas vezes, de modos diferentes.

Nesse sentido, interrogou-se: Como se constituem os cotidianos das escolas em relação à pesquisa? No espaço de ação da pesquisa, como se dão as discussões de gênero e sexualidade entre os núcleos gestores, os professores e os alunos?

Na pesquisa-intervenção em questão o que produz e constrói a investigação é o entrelaçamento da rede heterogênea pesquisadores-alunas/os-instituição escolar, compondo uma cena enunciativa na qual cabe sempre analisar as condições da pesquisa em sua dimensão processual.

Para realizar a escolha das escolas, elencaram-se os seguintes critérios: participação na pesquisa quantitativa anteriormente realizada; convite enviado para 05 escolas; 02 demonstraram interesse em participar do projeto. Foi nessa conjuntura que iniciamos a pesquisa em ambas as escolas.

A primeira escola participante caracteriza-se por ser uma Escola Estadual de Educação Técnica Agrícola (EETG), proveniente da rede Estadual de Ensino Médio. Escola sediada na área

rural do município de São Luiz Gonzaga. Em 2019, a instituição atendeu a cerca de 100 estudantes em período integral, tanto com ensino propedêutico quanto profissionalizante (com curso técnico agrícola).

A segunda instituição, uma Escola de Ensino Fundamental e Médio (EEFM), em 2019, tinha 850 alunos matriculados. Escola central, referência no município e que atende a boa parte dos estudantes da zona central da cidade.

Portanto, pesquisamos com duas escolas distintas: uma de ensino técnico, de tempo integral e exclusiva de Ensino Médio; e outra, com Ensino Fundamental e Médio, de meio período, ambas situadas na região oeste do Rio Grande do Sul.

Analisaram-se as condições da pesquisa, cuja ênfase está no pesquisar não SOBRE os jovens estudantes de Ensino Médio, ou SOBRE as escolas envolvidas, como se a pesquisa pudesse revelar uma verdade escondida. O que é discutido aqui é a possibilidade de pesquisar COM os jovens e COM as escolas.

Na pesquisa-intervenção em questão o que se produziu e construiu a pesquisa é o entrelaçamento da rede heterogênea pesquisadores-alunas/os-escola, compondo uma cena enunciativa, isto é, práticas discursivas e não discursivas que ajudam a tecer uma certa composição da pesquisa, na qual cabe sempre analisar as próprias condições da pesquisa em sua dimensão processual (AGUIAR; ROCHA, 2007).

Assim, discutir a metodologia da pesquisa é discutir certo modo de estar COM o outro (MORAES, 2014). Dessa forma, investigou-se: De que forma acontecem as relações intraescolares nos momentos em que é necessário introduzir ou abordar temas como gênero e sexualidade? Gênero e sexualidade são respeitados e discutidos na escola?

Cada escola, apesar de um território em comum (cotidiano marcado por aulas, intervalos, currículos, relações interpessoais entre alunos, professores, funcionários e núcleo gestor, precarização laboral etc.), tinha sua própria dinâmica e suas especificidades. Por isso, buscou-se fugir do olhar comum que aponta invariantes para ir ao encontro da singularidade de cada dinâmica escolar, que significa produzir um encontro com as escolas envolvidas, onde se destaca a micropolítica do cotidiano para a construção de analisadores (ROCHA; AGUIAR, 2010).

Realizada em cada escola, os diálogos reflexivos contaram com carga horária de 12 horas (três encontros com quatro horas cada), nos quais abordaram-se temas relacionados à gênero, à sexualidade e às suas intersecções e reflexões acerca da relação da juventude e escola. A tematização sobre a relação dos jovens com gênero e sexualidade foi instigada pelo diálogo reflexivo, envolvendo direta ou indiretamente o tema da pesquisa, de modo que o diálogo

foi utilizado tanto como objeto de discussão (relações intraescolares), quanto para expressão de si, através da apropriação da linguagem em grupo, com o tema juventude, gênero e sexualidade.

A pesquisa-intervenção construída em cada território escolar foi negociada com alunos/as, professores/as e núcleos gestores. Na análise das aproximações e distanciamentos desses processos, os acontecimentos analisadores nos auxiliam na problematização de cada processo de forma singular. Em uma pesquisa-intervenção que se propõe discutir gênero e sexualidade e que tem como território de produção dados das relações intraescolares, é preciso interrogar sobre como esse cenário ajuda a constituir o próprio processo da pesquisa. Isto é, trata-se de se interrogar como a pesquisa entra na escola e como a escola entra na pesquisa.

Nós falamos e vocês nos ouvem!

Em virtude da constituição da escola pública sob um determinado padrão como afirma Seffner (2011) que discursos e práticas como que veremos abaixo são presentes em escolas públicas, especialmente nas interioranas. As cenas narradas, no presente artigo, são oriundas das atividades de pesquisa desenvolvidas no ano de 2019 e buscam debater como a naturalização da heterossexualidade está presente no ambiente escolar e, por consequência, constituem as práticas machistas, sexistas e excludentes no território escolar.

Cenas da Escola A:

Em uma manhã quente do começo do verão, chego à escola A. E me apresento à direção, como o professor que falaria sobre questões de gênero. Logo em seguida, sou conduzido à sala dos professores para aguardar o horário da atividade. A sala começou a ficar lotada. Uma sala que comportava 30 pessoas sentadas.

Percebo os olhares que SE indagavam quem estava ali? Entre uma risada e outra, um mate e um café, uma professora pergunta:

– “Vocês que vão falar sobre homofobia?” (Professora 01)

Respondo que sim e complementei dizendo que abordaria a questão da construção dos papéis de gênero.

A sala tem um minuto de silêncio até que uma professora fala: – “Eu quero assisti essa palestra. Hoje em dia não sabemos mais quem é quem, ou o que é o que. Me sinto perdida. Antes eram apenas os gays e as machorra⁵. Hoje é uma mistura de tudo. Acho que ninguém sabe diferenciar o que é o que” (Professora 02).

Em seguida uma outra professora menciona: – “Tem aquela menina da novela das 9 que era homem e agora é mulher, mas que está com outro homem. Não era mais fácil ser apenas gay?”. (Professora 03).

⁵ Terminologia utilizada para referir-se às mulheres lésbicas no interior do Rio Grande do Sul.

Para o questionamento explico que existe diferença entre identidade de gênero e orientação sexual.

Nesse momento, um professor levanta e fala – “Mundo está de cabeça pra baixo. O pior é que querem que a gente ensina isso aqui (referindo-se à escola). Eu não perco meu tempo com isso. Deus fez homens e mulheres” (Professor 04)

Após sua fala se retira da sala e uma das professoras que até então observava tudo sentada tomando um café se levanta e diz:

– “Ele fala isso, pois não tem nenhum parente que sofra diariamente o preconceito por ser quem é. Eu defendo o direito de amar. Não irei na palestra, pois dou aula para os pequenos. Na próxima eu vou” (Professora 05). Em seguida, toca o sinal e, aos poucos, a sala vai se esvaziando.

O diálogo reflexivo, dispositivo, criado pela pesquisa, foi um espaço novo, mas marcado por vetores já existentes em ambas as escolas. Esse dispositivo colocou em evidência singularidades características de cada cotidiano escolar, provocando uma ressignificação das relações intraescolares na pesquisa.

Ao longo do ciclo de 3 diálogos reflexivos proferidos no ano de 2019, destaca-se para as reflexões posterior, que cenas como essas são comuns nas salas de professores ou até mesmo em conversa com os docentes. Parece que a escola vive um duelo entre compreender que “existe a necessidade da abordagem de gênero” e “não vamos falar sobre isso para evitar problemas com os responsáveis”. De acordo com Louro (2011), o fato de dizer “não tenho nada a ver com isso” está criando, de maneira direta, uma relação com as identidades não homogêneas, mesmo que seja em uma relação de negação. Portanto, é preciso compreender que “a diferença é sempre construída em uma relação” (LOURO, 2011, p. 68).

É oportuno, ainda, observar que as falas das professoras e dos professores (professora 1 e professora 2 e professora 3) despertam a curiosidade sobre os temas gênero e sexualidade. Eles estão presente no cotidiano delas, mas como lidar? Obviamente, não existe uma receita pronta, no entanto preparar os/as docentes que atuam diretamente na educação básica com elementos que abordem a temática é tornar o ambiente escolar mais democrático. A escola constitui-se em “um terreno de experimentação dos modos de ser homem e de ser mulher, e cada vez mais é um terreno de expressão da diversidade de orientação sexual” (SEFFNER, 2013, p. 154), quando esse espaço cessa as experimentações, perde-se parte do seu processo formativo.

Aqui se encontra um dos primeiros pontos que se precisa pensar para tornar a escola, de fato, um ambiente mais democrático: formação de professores e de professoras, pois a maioria dos que atuam na educação básica hoje, fundamentalmente, no interior do Rio Grande do Sul estão em sala de aula há muito tempo e não possuem conhecimento amplo para abordagem das questões de gênero e de sexualidade no ambiente escolar. Logo, a aversão

que alguns possuem ou até mesmo a não problematização por outros, talvez, estejam alicerçadas no desconhecimento da temática. Ademais, é preciso ponderar que o magistério no Rio Grande do Sul vem sofrendo grandes ataques nos últimos anos, que vão desde o salário até as ofertas de formação continuada aos seus docentes.

As cenas a seguir apresentam questões para (re)pensar o papel da escola enquanto disciplinadora de corpos e legitimadora da cis-heteronormatividade⁶. Ressalta-se que todas as cenas analisadas abaixo são da Escola B

Cheguei à escola por volta das 12h20min, de uma quarta-feira ensolarada. Por ser uma escola agrícola, me encanto com a paisagem e peço para dar uma volta para conhecer o local, que possui muito verde, animais pastando, próximo aos prédios, diversas plantações e, ao fundo, um lindo lago. Ao longo do passeio, percebo uma predominância de alunos do gênero masculino (padrão heteronormativo). Sou uma figura nova na escola e atraio olhares, talvez por vestir com uma camiseta que carrega as cores do arco-íris e parte deles saberem que haveria uma palestra sobre gênero. Após caminharmos pela escola, fui conduzido à direção, que gostaria de me conhecer. Cheguei à sala da direção e fui recepcionado pela vice-diretora com alegria, que agradeceu a nossa presença como Universidade na Escola.

Em seguida, foi servido um café, e a vice-diretora partiu para as orientações como proceder durante nossa fala.

– “Bom, ouvi falar muito bem sobre a fala de vocês e agradeço por vocês terem vindo à escola. Vocês vão falar sobre identidade de gênero, né?”

Eu respondo que abordarei as concepções de masculinidades e feminilidades dentro do espaço da escola e na sociedade de um modo geral.

Ela pontua:

– “Ótimo! Hoje em dia estamos perdendo o padrão de ser homem e ser mulher. Os jovens estão praticando várias coisas que antigamente não tinha, e a gente não pode falar nada, mas fico feliz que você aborda a masculinidade e feminilidade. Precisamos resgatar isso na juventude”.

Informo à vice-diretora que não iremos fazer uma abordagem de uma única forma de ser homem ou mulher, mas sim das diversas formas que existem e que devem ser respeitadas.

Ela complementa:

– “Aqui não temos quase problemas com os meninos, pois eles sabem como se cuidar, portar e vestir. Embora tenhamos alguns alunos que sejam gays. Nosso maior problema é colocar na cabeça das meninas que a escola é lugar de respeito e que elas devem vir vestidas adequadamente. Os meninos estão no auge da puberdade e isso pode gerar problemas para elas mesmos. Essa semana mandei umas quantas trocarem os shorts porque eram muito curtos”.

⁶ Entende-se por cis-heteronormatividade um conjunto de regras e normas que são impostas socialmente para definir regras aos corpos. Ou seja, uma definição que une o termo cis “um termo utilizado para se referir a pessoas que não são trans” (GRIMM, 2017, p. 1) com o conceito de heteronormatividade.

Diante do diálogo apresentado, é possível observar três itens: primeiro, o problema é ser gay; o segundo problema são as roupas das meninas. Existe um padrão do que é roupa de menina e de menino. Terceiro, os meninos podem ter sua puberdade livremente, já as meninas têm que se cuidarem dessa fase dos meninos. A puberdade delas nem conta, nesse caso.

Questiono quais são as medidas tomadas para os alunos que assediam as meninas?
– “Sabe como é, né? Homem é complicado, ainda mais nessa idade. Mas eu sempre dou advertências verbais”.

Embora a advertência seja um mecanismo de punição, a gestão trata como algo que infringe as “boas relações/normas da escola”, quando houver denúncia; caso contrário tudo é dentro da “normalidade”. Também, trata com algo natural da idade, com ênfase à idade dos meninos. O que significa que isso é natural para os meninos, para as meninas não.

Após essa fala, explano um pouco sobre a necessidade de não naturalizar as questões de assédio e, que, embora culturalmente vive-se em uma sociedade machista e patriarcal, há que se romper com essa ideia. “Estou aqui hoje para dialogar e tentar desnaturalizar o machismo e os papéis de gênero. A vice-diretora participou da atividade, como será mencionado logo abaixo em um trecho de fala.

Logo em seguida, iniciou-se o diálogo reflexivo, em um auditório lotado com mais de 120 jovens, em sua maioria do gênero masculino, brancos e com uma masculinidade dentro do “padrão”. O diálogo com os alunos e alunas foi produtivo, instigante e representou a necessidade da abordagem de gênero em outros momentos na referida escola, visto que muitos/as tinham ansiedade para pedir a palavra, o que demonstra o quão importante são esses momentos de abertura de diálogos sobre temas que estão presentes nos cotidianos das/os jovens estudantes.

Ao final da atividade, a vice-diretora pediu a palavra para os agradecimentos e finalizou informando que:

– “As meninas precisam recuperar seu papel na sociedade, mas não pelas roupas curtas, e os meninos precisam aprender a serem homens de verdade. A bíblia diz que temos que amar uns aos outros e isso foi abordado na fala aqui hoje”.

A cena descrita acima tornou-se um analisador tanto das relações de poder existentes na escola, quanto da nossa própria implicação com a pesquisa. Se, de um lado, procuramos nos afastar do lugar de verdade e tentávamos configurar no diálogo um campo de troca, onde as falas e experiências dos jovens não deveriam ser classificadas por nós como corretas ou equivocadas; por outro, a nossa posição, naquele momento, também demarcava um lugar hierarquicamente superior: éramos nós que deveríamos garantir o espaço de fala dos/as alunos/as. Apesar de estar utilizando o espaço físico da escola, é como se dissesse “este nosso espaço não reconhece a fala da professora como legítima”.

A escola, embora tenha aberto as suas portas para realizar um debate sobre as questões de gênero e sexualidade que envolvem a vida de seus alunos e alunas, busca, de alguma forma, dizer como essa abordagem deve ser realizada. E, por qual motivo, ela precisa manter essa rigidez com as identidades sexuais (aparentemente esse é um dos maiores medos apresentados) e com as roupas das meninas?

Resgata-se a origem do convite para que se possa compreender um dos motivos que se foi convidado pela Escola A. Uma das professoras que atua na escola A levou um grupo de alunos/as para participar da 4ª Mostra Cultural do CPERS; dentre os trabalhos premiados estava um que abordava a identidade de gênero em uma escola. A professora orientadora do trabalho, de imediato, conversou com os ganhadores, sugerindo que levassem os pesquisadores/as e seus respectivos projetos desenvolvidos pela Universidade Federal do Pampa, campus São Borja à escola.

Diante disso, a partir do convite do grupo, por meio da professora orientadora, foi-se à escola. Um dos motivos para a fala na escola, segundo a professora orientadora, é que havia vários casos de homofobia contra os alunos “gays assumidos”, nas turmas em que ela ministra aula. De acordo com os relatos da professora, ela percebeu as agressões em uma de suas aulas, e afirmou que chamaria a polícia caso continuassem as falas homofóbicas.

Em síntese, a escola possui alunos sofrendo homofobia e desconhece como realizar uma abordagem para trabalhar essas questões. O preocupante nesse caso é que a possível resolução do conflito é pensada/ameaçada de imediato com a intervenção da polícia. Embora alguns casos precisem ser denunciados e responsabilizados os/as autores/as de tais atos. Por outro lado, a professora buscou uma estratégia menos drástica para os conflitos intraescolares, por meio do diálogo.

Entretanto, ao chegar à escola, percebeu-se a negação por parte da gestão da escola e afirmações que merecem destaque:

Aqui na escola temos alguns alunos gays. Eles são bem recebidos por todos, mas são muitos escandalosos e isso gera conflito com os demais. Alguns professores reclamaram que eles ficam querendo ser mulheres em corpos de homens e são muito afeminados. Os colegas acabam fazendo brincadeiras, no fundo a gente sabe que é brincadeira, pois eles se criaram juntos. Já conversamos com eles para que eles possam tentar serem mais comportados na forma de andar, falar e vestir, mas ou eles não conseguem ou não querem. Eles são bons alunos, apesar de tudo. Tiram notas altas e são aplicados, só teve problema uma vez, mas resolvemos com a família. Temos uma aluna gay (referindo-se a uma aluna lésbica), mas para ela é tranquilo, pois temos uma professora que é assim também. Embora mesmo ela sendo casada com outra mulher algumas vezes

ela pratica preconceito em sala de aula. Olha, não é fácil, mas não desistimos. A escola tem o dever de ensinar a todos.

As ações normalização dos corpos presente na escola acontecem de maneira naturalizada e sem reflexões que são fundamentais ao espaço escolar, pois os discursos marginalizam os considerados desviantes à norma. Nesse contexto, de acordo com Ferreira (2018), as questões de gênero e de sexualidade se apresentam nas diferentes formas, seja através dos corpos presentes ou de ações praticadas por eles, mas “elas quase não aparecem nas aulas e, por consequência, existe apenas a reprodução dos discursos que são velados por preconceito, desconhecimento e conservadorismo” (FERREIRA, 2018, p. 35).

Nesse contexto, é preciso destacar que esses discursos normativos que acabam por ofender os alunos e alunas LGBTQTIQ+ no ambiente escolar são considerados *bullying* lgbtfóbico. De acordo com Quadrado, Ferreira e Lima (2018, p. 4), “quem pratica escolhem crianças que consideram “diferentes” [...] as que fogem do padrão heteronormativo” e tais práticas impactam diretamente na evasão escolar.

Retomando os espaços escolares e sua produção de masculinidades e feminilidades, um dos objetivos é enfatizar que essa produção não pode ser reduzida a um único modelo, mas “que se trata de uma construção contínua, sempre inconclusa e relacional” (LOURO, 2011, p. 64). Além disso, reconhecer que a escola potencializa as desigualdades sociais e da base à heteronormatividade⁷ é lutar para que não existam sujeitos que pareçam “valer mais” e outros menos em virtude de sua orientação sexual ou masculinidade/feminilidade (LOURO, 2011).

É preciso repensar a cultura escolar com a inserção de novos temas e discussões em sala de aula e nos espaços escolares, possibilitando, assim, que os alunos e alunas que não estejam enquadrados dentro do padrão hegemônico da escola, sejam incluídos e respeitados dentro de suas diferenças. As discussões de gênero e de sexualidade são fundamentais, pois permitem que as pessoas não heterossexuais possam viver sua orientação sexual de maneira livre, e também permite que sujeitos heterossexuais possam viver suas diferentes masculinidades e feminilidades não apenas no ambiente escolar, mas em sociedade.

Repensar a cultura escolar é romper com a heteronormatividade da escola, pois, em diversos momentos, a prática escolar está diretamente firmada como se a escola fosse composta apenas por sujeitos heterossexuais. Utilizando a frase da gestora escolar que afirma que os alunos gays “são muitos escandalosos”, mas não afirma de qual maneira são praticadas

⁷ Heteronormatividade é um conjunto de práticas localizadas quanto aquelas instituições centralizadas que legitimam e privilegiam a heterossexualidade e as relações heterossexuais como fundamentais e “naturais” dentro da sociedade.

essas ações consideradas escandalosas. Ou seja, podemos aqui pensar que as práticas escandalosas presentes no ambiente escolar são únicas e exclusivas de sujeitos homossexuais? Entretanto, ao pensar nas comemorações que estão presentes nas aulas de Educação Física após um jogo de futebol (esporte praticado em sua maioria por sujeitos heterossexuais na escola) com gritos, palavrões, abraços calorosos e correria poderiam permitir pensar que esses alunos são gays, pois estão sendo escandalosos?

Ao que nos parece, a ligação entre “escandaloso” e “masculinidade que não seja a dominante” está ligada de maneira intrínseca e, portanto, ligado à subversão das identidades sexuais e aos papéis de gêneros construídos historicamente. Nas palavras de Louro (2011, p. 65) “no contexto da sociedade brasileira, ao longo de sua história, foi sendo produzida uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão”, ou seja, qualquer elemento que fuja a isso pode ser “percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores etc (SEFFNER, 2013, p. 150).

Encontramos aqui o problema que nos permite analisar a da Escola B onde a gestora da escola questiona as roupas das meninas e busca justificar-se a partir do argumento de “que os meninos estão na puberdade”. Ora, ao pensarmos na escola como ambiente para socialização do indivíduo e preparo para convívio em sociedade, parece-nos importante ensinar aos meninos que as meninas podem vestir-se da maneira que elas se sintam confortáveis e eles devem respeitá-las. Embora tal ação nos pareça simples como dois mais dois, quando esse pensamento, o machismo retorna pelo menos uns 30 anos para nos debruçar sobre os direitos das mulheres.

Pensar na discussão dos papéis do gênero faz-nos imediatamente mencionar o padrão histórico de binaridade entre homens e mulheres, mas, através das lutas das mulheres e dos estudos sobre as mulheres (como era denominado o feminismo em seus primórdios) os papéis de gênero foram questionados e também as identidades sexuais e de gênero. Por isso, antes de iniciarmos a abordagem de gênero, faremos uma retomada histórica do feminismo e suas contribuições aos estudos de gênero.

As mais diversas relações de poder foram construídas ao longo da história, dentre elas, o predomínio do masculino sobre o feminino. De acordo com Louro (2011), a compreensão dos papéis atribuídos a homens e a mulheres e seus lugares e funções na sociedade foi construída sob um viés de soberania do homem e, por consequência, o homem destinado ao espaço público (trabalho, política, poder) e a mulher, ao privado (família, cuidados da casa e submissão). De acordo com Braga, Caetano e Ribeiro (2018, p. 20):

A partir das teorizações foucaultianas, por ser o sexo essencialmente corporal, existe seu controle (disciplinamento) no nível do corpo individual, não apenas ao que se diz respeito ao controle da vida em termos de população (biopoder); e a educação, nosso campo de interesse, tem uma relação histórica de estreitamento com as práticas de disciplinarização do corpo, marcadas pelo gênero e pela sexualidade.

Diante o exposto, a escola desenvolve o papel disciplinador entre os corpos ali presentes e determina o que é correto para homens e mulheres. Nesse sentido, por sua vez, não deixa de atender às relações de poder e normatizar os corpos aos padrões dominantes, ou seja, machistas e heteronormativos. Seffner e Picchetti (2016) nos alertam para refletirmos que a escola não recebe apenas sujeitos heterossexuais e que possuam suas masculinidades e feminilidades hegemônicas.

Temos aqui um dos maiores desafios da escola pública, que é o romper com a lógica da heteronormatividade a abrir-se a realizar uma discussão mais ampla e menos excludente. É, portanto, oportuno atentar-se ao papel das atribuições da escola de acordo com a LDB/1996, que é preparar os alunos e os jovens para o convívio em sociedade. Ou seja, a abordagem das questões de gênero e de sexualidade é fundamental para pensar que esse aluno/A não reproduza os ideais machistas, sexistas, lgbtfóbicos na sociedade em que vivemos.

Considerações finais

A configuração da pesquisa, sobretudo através dos diálogos reflexivos, teve dois desdobramentos que também dizem respeito à singularidade dos processos escolares. Na EEET, no final da pesquisa, a vice-diretora nos procurou para perguntar se poderíamos contribuir no próximo ano letivo com mais diálogos reflexivos. Segundo a professora, esses temas são da realidade dos jovens e precisam ser abordados e havia sentido o grande interesse e participação dos/as alunos/as na atividade. Na ocasião, colocamo-nos disponíveis para colaborar na elaboração de um possível projeto em parceria com a escola e com o município.

Na EEFM, as/os alunos foram unânimes ao afirmarem que gostariam de ter mais momentos de diálogos sobre esses temas. Eles sentiam que a nossa presença poderia respaldá-los. No entanto, não temos dados dos desdobramentos, porém com retorno agendado para 2020, no entanto essas ações foram remotas em virtude da pandemia da Covid-19 e com pouca participação dos estudantes.

Tanto a escola técnica EEET quanto a EEFM pareceram incorporar, em parte, a pesquisa-intervenção, baseada em práticas discursivas e não discursivas já conhecidas. A EEET, traduzindo em possibilidade de mais oficinas e a EEFM com base na reivindicação estudantil.

Dois desdobramentos, duas singularidades que falam do cotidiano institucional de cada escola. Em ambos, um campo comum, a pesquisa-intervenção como abertura de um novo possível, como catalizadora de mudança, de ressignificação do território escolar.

Um dos caminhos que se aponta como possível é apostar na formação dos professores e das professoras que atuam na educação básica, especialmente, para pontuar o que compete à escola ou não, no que tange às abordagens de gênero e de sexualidade no ambiente escolar. Fortalecer a instituição escolar em tempos, em que o conservadorismo cresce e todos querem opinar sobre o que é ou não atribuição da escola demonstra resistir.

Outro caminho que se pontua como uma possível saída é ampliarmos os debates na juventude e, fundamentalmente, fortalecer a ideia de que não estão sós. A alternativa para repensar a formação dos nossos alunos e alunas está no currículo escolar, seja ela no “oculto” ou no formalizado pelas diretorias e gestão de escolares. Em suma, o melhor itinerário é “ninguém soltar a mão de ninguém”.

Referências

- AGUIAR, Katia Faria; ROCHA, Marisa Lopes. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 27, n. 4, p. 648-663. 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação?* São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996.
- BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer nº 8, de 6 de março de 2012. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 mai. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 out. 2019.
- BRAGA, Keith Daiani da Silva; CAETANO, Márcio; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. A educação e o seu investimento heteronormativo curricular. *Momento: diálogos em educação*, v. 28, n. 3, p. 12-29, set/dez, 2018.
- FERREIRA, Ewerton da Silva. *DIVERSIDADE? PARA QUEM? DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR COMO POSSIBILIDADE DE PERMANÊNCIA DE ALUNOS (AS) LGBTTIQ NO AMBIENTE ESCOLAR*. 2018. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Ciências Humanas – Universidade Federal do Pampa, São Borja – RS.
- GRIMM, Raíssa Éris. *Heteronormatividade e transfobia: sobre a invisibilidade trans lésbica*. 2017. Disponível em: <https://sapaprofanawordpress.com/2017/02/01/heteronormatividade-e-transfobiasobre-a-invisibilidade-trans-lesbica/> Acesso em 19 mar. 2019. Acesso em 19 mar. 2019.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Revista Brasileira sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan/jul. 2011.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*.

9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho; FERREIRA, Ewerton da Silva; LIMA, Eduardo. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: RELAÇÕES DE GÊNERO EM PAUTA. *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 4, n. 4, 4 dez. 2019.

SEFFNER, Fernando. Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero. In. SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig. *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana – RS: UNIPAMPA, 2011.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? *Revista Reflexão e Ação*, v. 24, n. 1, p. 61-81. 2016a.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas áreas políticas. In. *Reunião Científica Regional da ANPED*, 2016, Curitiba, PR. Anais (on-line). Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Ewerton da Silva Ferreira

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de
Santa Catarina.

Mestre em Políticas Públicas e
Licenciado em Ciências Humanas pela
Universidade Federal do Pampa.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7588-0338>
Email: ewertonferreira266@gmail.com

O Conselho Nacional dos Direitos Humanos e intermediação como representação nos espaços participativos

The Human Rights National council and the intermediation as representation at participatory institutions

■ Mariana de Souza Fonseca

RESUMO

O debate sobre a pluralização da representação pretende compreender outras formas de representar, e não somente a tradicional-eleitoral. Esta pesquisa analisa a representação feita pelo Conselho Nacional dos Direitos Humanos, visto que ele desempenha função muito particular, qual seja a realização de missões para averiguar situações de violação de direitos. Essa prerrogativa permite o contato direto do Conselho com as comunidades e envolve organizações para além daquelas que ocupam uma cadeira no plenário do órgão. Nesse caso, o Conselho atua como representante ao mediar a comunidade cujos direitos foram violados e o Estado. O objetivo desta pesquisa centra-se em analisar a intermediação do CNDH sob a definição conceitual de Zaremborg *et al.* (2017), mobilizando os seus repertórios de atuação, os atores envolvidos e os níveis de conflito com o Estado, bem como diferenciando a atuação reativa e proativa do Conselho.

Palavras-chave

Intermediação; Conselhos; Direitos humanos; Representação.

ABSTRACT

The debate on the pluralization of representation aims to understand other ways of representing, not only the traditional one. This research analyze the representation performed by the Brazilian National Council of Human Rights (NCHR), since it has a very particular function: carry out missions to investigate situations of human rights violations. It allows the Council to have direct contact with communities and with different organizations other than those that already occupy a seat in its plenary. In this case, the Council mediates between the community that had its rights violated and the State. The objective of this research is to analyze the this under the conceptual definition of Zaremborg *et al.* (2017), mobilizing their repertoires of action, the actors involved and the levels of conflict with the State, as well as differentiating the reactive and proactive intermediation of the Council.

Keywords

Intermediation; Councils; Human Rights; Representation.

Introdução

O Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH) é uma instituição participativa relativamente nova no cenário brasileiro. Seu marco legal data de 2014, mas ele é, na realidade, sucessor daquele que foi o primeiro espaço de defesa dos direitos humanos no Brasil: o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, fundado em 1964. O CNDH é herdeiro de um poder de incidência, adquirido ao longo dos anos, por um espaço que se mostrou [resistente e que se fez presente em inúmeros casos de violação de direitos. Ele tem como prerrogativa a realização de missões *in loco* para averiguar situações contrárias aos direitos humanos. Isso agrega ao Conselho características muito particulares de níveis de envolvimento com o poder público e com a sociedade civil, de mobilização de atores e de estratégias para a defesa e a garantia dos direitos humanos.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como os espaços participativos, em especial os conselhos, podem atuar como representantes intermediários entre sociedade civil e Estado. Em específico, pretende-se analisar como a intermediação no CNDH pode ocorrer de maneira reativa ou proativa, a depender do tipo de ação a ser realizada. Para tanto, valho-me do conceito elaborado por Zarembeg e colegas (2017), evidenciando como tal conceito favorece a compreensão espaços participativos também como representativos.

A pesquisa foi feita mediante análise documental das atas de todas as reuniões ordinárias entre dezembro de 2014 e setembro de 2018; recomendações; resoluções e notas públicas de recomendação; das memórias das reuniões das comissões permanentes; dos relatórios das seguintes missões realizadas *in loco*: Defensoras e Defensores de Direitos Humanos no Estado de Rondônia; Direitos dos Povos Indígenas da Região Sul; Rompimento da Barragem de Rejeitos da Mineradora Samarco e seus Efeitos sobre o Vale do Rio Doce; Direitos da População Atingida pela Implementação da Usina Hidrelétrica Belo Monte e da Mineradora Belo Sun; e Violações de Direitos Humanos das Comunidades Quilombolas do Brasil. A leitura desses documentos contribuiu para compreender posicionamentos e formas de atuação do CNDH, a fim de localizá-lo nas possibilidades dos circuitos de representação (Zarembeg, *et al.*, 2017). Ademais, analisar como o Conselho opera, seus repertórios de proximidade (ABERS, *et al.*, 2014) com os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Por fim, foram realizadas onze entrevistas semiestruturadas com conselheiras/os do CNDH e com a Secretaria-Executiva, as quais foram anonimizadas neste artigo para preservar a identidade de cada um/a. As entrevistas tiveram como objetivo entender essa forma de atuação

e articulação do conselho, que não fica perceptível a partir, apenas, da análise documental. Ressalto, ainda, que pude realizar observação participante das atividades do Conselho entre dezembro de 2016 e janeiro de 2018, ocasião na qual participei de todas as reuniões do colegiado e de algumas das suas comissões.

Este artigo está dividido em cinco partes, contando com esta introdução. Na seção seguinte, apresento a discussão teórica que embasa esta pesquisa e para a qual pretende-se contribuir. Na terceira, trago um resgate histórico da formação, organização e composição do Conselho Nacional dos Direitos Humanos. Na quarta parte, aplico as perspectivas teóricas aos resultados do estudo de caso com o CNDH, entendendo as formas de intermediação do Conselho. A conclusão oferece algumas reflexões acerca da maneira como as instituições participativas foram estudadas no Brasil nos últimos anos.

A pluralização da representação e o conceito de intermediação

A literatura em participação e representação desenvolvida no Brasil, nos últimos vinte anos, mostra a pertinência de se levar em conta a heterogeneidade do Estado e da grande teia de interações trançada por ele ao analisar os entrelaçamentos entre as formas de participação e de representação. Assim, a literatura evidencia a necessidade de olhar para a existência de formas de representação dentro das instituições participativas (ALMEIDA, 2017). Ao estudar as instituições participativas (IPs), é preciso considerar também a interação delas com outros espaços que tratam da mesma política na qual estão inseridas, assim como, no caso dos conselhos, a formação (ou não) de articulações sistêmicas em áreas de políticas transversais para compreensão das suas formas de atuação.

Ao analisar as relações entre espaços participativos, grupos sociais e outras instituições, esbarramos com a necessidade de compreender como conceitos tão caros à literatura de representação (como *accountability*, legitimidade e autorização) podem ser mobilizados para o entendimento também das formas de atuação das IPs (ALMEIDA, 2015). É preciso levar em conta que os espaços participativos, como os conselhos, reivindicam-se também como espaços representativos, dado que as organizações que ali estão exercem um tipo de representação, embora não no seu formato tradicional (ALMEIDA, 2017). A inserção da discussão sobre representação nas instituições participativas contribui tanto para a dinamização da agenda de participação, como para a ampliação dos debates sobre pluralização e reconfiguração dos modos da representação política.

O debate sobre a pluralização da representação vem sendo feito por diferentes estudiosos no Brasil (LAVALLE, *et al.*, 2006; LAVALLE e ISUNZA VERA, 2011; AVRITZER, 2007; ALMEIDA, 2015). Algumas pesquisas apontam o papel da representação exercida pelas organizações da sociedade civil ao participarem dos debates públicos e interagirem com atores políticos na tomada de decisão e na definição de políticas públicas, como é o caso do estudo das formas associativas na cidade de São Paulo (LAVALLE, 2006; HOUTZAGER, LAVALLE e ACHARYA, 2004: 272).

Nesses casos, atores sociais com assento nas arenas participativas teriam o papel de intermediar e representar os segmentos da população mal ou sub-representados dentro do circuito eleitoral. Para diferentes autores, não se deve analisar esse tipo de representação sob os mesmos ângulos pelos quais se olha para a representação eleitoral, uma vez que, nos espaços sociais, mecanismos de validação, como autorização, sistema partidário e *accountability* institucionalizada, nem sempre são muito claros ou estão presentes (ALMEIDA, 2015, LAVALLE e ISUNZA VERA, 2011).

A ideia de representação por intermediação foi desenvolvida em Lavalle e Zaremborg (2014), caracterizada como outra forma de representação para além da eleitoral-tradicional. Em seu texto, mostram como os estudos sobre representação política delimitaram o termo representação somente a uma vertente: a eleitoral. Essa escolha fez com que ficassem prejudicadas outras lentes que poderiam ser usadas para compreender a representação de maneira mais ampla, como é o caso da intermediação política. O intermediário, argumentam, era visto como um agente imparcial que servia apenas para fazer a ponte entre uma parte interessada e outra. Na visão dos autores, a intermediação vai ocorrer de duas formas: quando “se é meio de” ou quando “se está no meio de”, e será exercida por um ator que tenha alguma posição vantajosa que lhe permita estabelecer a relação entre indivíduos ou coletividades e autoridades públicas.

Para explorar os diferentes papéis desempenhados por diversos atores, é necessário ter em conta o escopo conceitual que conforma a intermediação política. Esta é constituída por circuitos de intermediação política, que podem abranger, mas não estão limitados à representação eleitoral. Eles são práticas que se caracterizam conforme os atores envolvidos; as instituições, por meio das ou nas quais se realiza a ação; e os repertórios mobilizados por esses atores. Vale notar que as ações dos atores não estão circunscritas a um único circuito, mas que podem transitar entre eles. Os circuitos são caracterizados a partir das expressões metafóricas: *voto, força, projeto, palavra, povo* (ZAREMBERG, *et al.*, 2017).

A intermediação política é identificada a partir de três critérios normativos: autorização, aqui compreendida em uma forma mais ampla de reconhecimento que o representado tem de sua representação; *accountability*, entendida não só nos limites do espectro eleitoral, mas também englobando toda a forma de controle social e, portanto, constrangimentos que delimitam o comportamento e as decisões de quem exerce a intermediação; e o grau de conflito, agonismo, entre os atores envolvidos na intermediação no processo de construção de interesses.

A convergência de interesses entre intermediados e intermediário seria parcial, instável e impulsionada pelo conflito. Nesse caso, a autodeterminação implica algum protagonismo do representado. Quando as vontades se chocam, produz-se um ajuste pelo conflito de interesses. Portanto, o agonismo corresponde ao momento no qual a divergência de ideias entre ambas as partes não impede a resolução do conflito, por meio de negociação, ao final. Ele pode ser restrito, quando o conflito é tolerado, mas existem limitações; ou irrestrito, quando é possível criar regras objetivas para chegar a um acordo sem o uso da força. Já o antagonismo pressupõe a exclusão do outro, pois os projetos aventados por esta ou aquela parte são inegociáveis (ZAREMBERG, *et al.*, 2017).

Tabela 01 – Circuitos de representação

	Voto	Força	Projeto	Palavra	Povo
Repertórios	Eleições Campanhas Clientelismo	Greves Protestos	Treinamento técnico Desenvolvimento e avaliação de projetos	Participação institucional <i>Advocacy</i> Formação de agenda	Presença em conselhos populares Identificação de lideranças
Instituições	Direito eleitoral Partido Político Clientelismo Informal	Barganha, Direito à greve Leis sindicais	Diretrizes para programas e políticas públicas Demandas de serviço público	Direito à participação Relação dos movimentos sociais e a burocracia	Soberania popular Relação entre povo e lideranças
Atores	Partidos Cidadãos Candidatos Políticos eleitos Chefes	Corporações, sindicatos, ONGs que defendem os direitos do trabalhador	Grupos populacionais com causas próprias Consultores não eleitos	ONGs burocratas designados	Cidadãos comuns Lideranças populares ou carismáticas

Fonte: elaboração própria, com base nas informações contidas em Zaremborg, *et al.* (2017, p. 07, tradução nossa).

Os estudos sobre conselhos no Brasil focaram majoritariamente em entender o seu papel no processo de democratização da formulação e monitoramento de políticas públicas (ALMEIDA, *et al.*, 2015, LAVALLE, *et al.*, 2016). Contudo, enxergar os conselhos como espaços de intermediação que podem mobilizar quem está de fora deles implica, também, ir além dos conselhos como espaços formadores de políticas. Ou seja, é preciso entender que diferentes conselhos, em distintas áreas de políticas, podem desempenhar funções diferentes que não podem ser avaliados sob a mesma lupa e os mesmos critérios.

Um passo nesse sentido é a diferenciação proposta por Tatagiba (2002), ao separar três tipos de conselhos: de programas, de políticas e temáticos, diferenciados conforme a existência ou grau de estruturação da política pública a eles vinculada. Apesar das diferenças entre os conselhos, a literatura com foco na participação, ou mesmo na deliberação, tende a analisar as instituições participativas como espaços de deliberação de políticas públicas, sem diferenciar seus repertórios de atuação.

Esta pesquisa analisa o Conselho Nacional dos Direitos Humanos, entendendo-o como um conselho temático. Por não ter uma política pública estruturada nem a definição legal de que a sua finalidade é unicamente a proposição e monitoramento de políticas, ele opera de forma diferente dos outros conselhos nacionais, olhando primeiramente para a defesa e a garantia dos direitos humanos no território nacional. Tal característica engendra diferentes formas de atuação, que foram analisadas sob a lente da intermediação.

O Conselho Nacional dos Direitos Humanos

O Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH) é um órgão criado pela Lei n. 12.986/2014, com a finalidade de promoção e defesa dos direitos humanos, mediante ações preventivas, protetivas, reparadoras e sancionadoras das condutas e situações de ameaça ou violação dos direitos humanos (BRASIL, 2014). Embora a lei de sua criação seja relativamente nova, o CNDH é sucessor do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH), fundado em 1964. Vale destacar, porém, que o CNDH foi pensado, formulado e implementado a partir de critérios completamente diferentes daqueles que nortearam a criação de seu antecessor e, por esse motivo, possui formato e finalidade diferentes.

O CDDPH foi um espaço que, durante muitos anos, resistiu às restrições e às violações de direitos impostas pela ditadura militar. Apesar de ter perdido sua real função durante alguns anos do período militar, o CDDPH desempenhou a sua finalidade de realizar missões

para apurar casos de violação de direitos humanos em todo o Brasil, especialmente com o início da redemocratização. Atuou no enfrentamento à violência no campo, focando em dois eixos: demarcação de terras indígenas e luta pela reforma agrária (BRASIL, 2014). Entre as missões realizadas pelo Conselho estão as que foram feitas para constatar casos como a chacina de 13 trabalhadores rurais em Conceição do Araguaia (1985), a demarcação das terras indígenas de Raposa Serra do Sol (1987), o massacre de Carandiru (1992), a chacina da Candelária (1993) e o massacre de Eldorado dos Carajás (1996).

Embora tenha sido um Conselho muito forte e ativo, especialmente após a redemocratização, o CDDPH era um órgão muito jurídico, composto por pessoas com notório saber em direito, com alto cargo na administração pública, juristas e procuradores/as. Não tinha a prerrogativa formal de participação da sociedade civil, que era uma demanda que vinha desde a década de 1990, tendo a aprovação da nova legislação estabelecida como uma das diretrizes do PNDH-III.

Por isso, a criação do CNDH vem como resposta à diligência histórica de inserção da sociedade civil na instituição de Estado mais importante para discutir direitos humanos no país (BRASIL, 2014). O CNDH foi criado, portanto, como uma instituição paritária sendo onze membros da sociedade civil e onze membros do poder público; nove das organizações da sociedade civil que o compõem são eleitas a cada dois anos. A presidência e vice-presidência são eleitas pelas conselheiras, sendo um representante da sociedade civil e o outro do poder público, que ocuparão a presidência durante o biênio, de forma alternada (CNDH, 2015).

A eleição é realizada em um encontro nacional convocado pelo CNDH em edital publicado com, no mínimo, noventa dias de antecedência do término do mandato corrente. O Conselho preza pela pluralidade em termos de raça, etnia, gênero e geracional, suas reuniões são públicas e deve ser dada publicidade às suas atividades. A mesa diretora é composta pelo presidente, vice-presidente, dois representantes da sociedade civil e dois representantes do poder público. As comissões são coordenadas por conselheiros titulares e compostas por titulares, suplentes e demais convidadas, sendo estas, em geral, organizações e movimentos de direitos humanos ou pessoas com conhecimento nas temáticas ligadas às pautas das Comissões (CNDH, 2015).

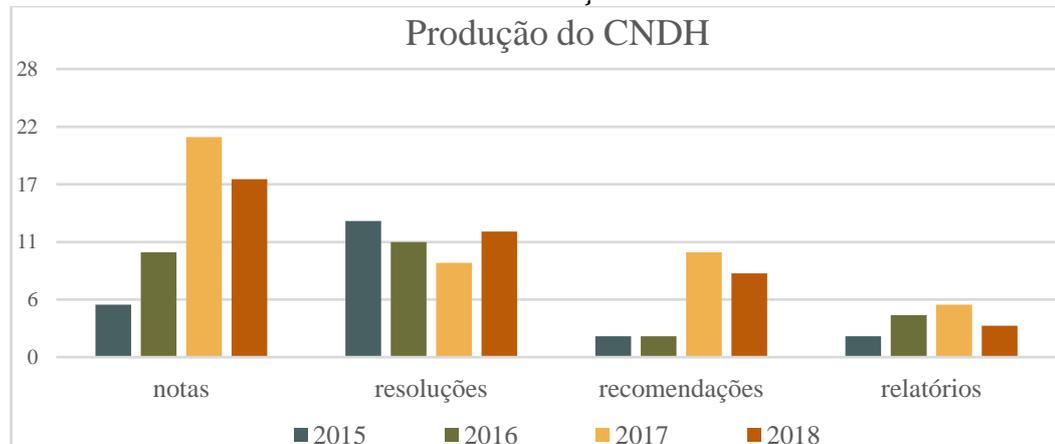
Quadro 01 – Composição do CNDH

Poder Público	Sociedade Civil
Procurador-Geral da República	Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil
Defensoria Pública da União	Conselho Nacional dos Procuradores-Gerais
Conselho Nacional de Justiça	Nove organizações da sociedade civil com abrangência nacional e que exercem atividade relevante na temática de defesa dos direitos humanos. Eleitas a cada dois anos
Ministério das Relações Exteriores	
Departamento de Polícia Federal	
Secretário de Direitos Humanos	
Representante da maioria na Câmara dos Deputados	
Representante da minoria na Câmara dos Deputados	
Representante da maioria no Senado Federal	
Representante da minoria no Senado Federal	

Fonte: elaboração própria, com base no disposto na Lei 12.986/2014.

O Conselho Nacional dos Direitos Humanos vem se posicionando sobre os mais diversos temas, por meio de notas públicas e de resoluções. Além disso, tem realizado várias missões para averiguar situações de violação de direitos humanos *in loco*. Abaixo, um gráfico que ilustra a produção do CNDH.

Gráfico 01 – Produção do CNDH



Fonte: elaboração própria, com base nos documentos extraídos do *site* do CNDH

As resoluções, embora sirvam para estabelecer as diretrizes do Conselho sobre determinado assunto, são frequentemente usadas para fins de organização interna. Isso explica o alto número no ano de 2015 e o seu decréscimo com o passar do tempo. Por outro lado, percebe-se um aumento considerável na produção de documentos de posição, conforme o CNDH foi ficando mais estruturado, saltando de cinco notas públicas, em 2015, para dez, em 2016, e vinte e uma, em 2017. Além disso, nota-se, também, aumento na produção de relatórios de missões, sendo dois relatórios aprovados, em 2015, quatro, em 2016, e cinco, em 2017. O ano de 2018 parece ter sido mais um momento de reestruturação interna do CNDH e organização para a mudança de governo. Fato esse evidenciado pelo alto número de resoluções que dispõem sobre questões administrativas e a aprovação de apenas três relatórios de missões.

O CNDH se posiciona por meio de notas públicas; resoluções; recomendações e relatórios, que podem ser emitidas em tom de crítica, recomendação ou concordância. Esses documentos têm sido, de modo geral, o grande foco analítico da teoria participacionista ao olhar para os conselhos. Tais documentos são aquilo que eles produzem efetivamente e que fica registrado formalmente para a história, uma vez que é por meio deles que o CNDH, assim como os outros conselhos, faz o controle social e tenta incidir sobre outras agências estatais e/ou privadas. Entretanto, o CNDH também atua de outras formas para assegurar e monitorar a implementação de diretrizes e garantias de direitos humanos pelo Estado brasileiro, exemplo disso são as suas participações em audiências públicas; incidência no Poder Legislativo, Executivo e Judiciário; e as missões *in loco*.

Essas formas de atuação dialogam com o conceito de repertórios de interação (ABERS, *et al.*, 2014), usado para compreender as diferentes formas como os movimentos sociais interagem com o Estado. Embora aqui não se trate de interações entre movimentos sociais e Estado, mas sim entre organismos estatais, nos quais um deles é composto também por movimentos sociais e organizações civis. Ainda assim, é possível estabelecer conexões especialmente com a “política de proximidade”, definida como a interação ocorrida por contatos pessoais entre Estado e sociedade civil.

Nesses casos, os militantes avançam nos seus objetivos através da negociação direta com o tomador de decisão. Essa operação é uma via de mão dupla, na qual a sociedade civil que consegue dialogar com alguém sensível à causa nas instituições do Poder Judiciário, percebe o desenrolar de processos com viés mais favorável à sua causa. Em contrapartida, fomentam o agente público com dados que seriam mais difíceis de serem acessados sem a sua contribuição

(VILAÇA, 2017). A intermediação do Conselho torna-se mais bem-sucedida quando dialoga com pessoas nos outros órgãos que igualmente têm sensibilidade para a causa dos direitos humanos.

A representação por intermediação permite visualizar a gama de papéis desempenhados pelo CNDH, as diferentes funções e a cadeia de múltiplos atores envolvidos e mobilizados. O conceito de intermediação, em si, não considera possíveis as formas de ação distintas quando a intermediação ocorre “estando no meio de” e “sendo meio de”, entretanto, nesta análise proponho uma distinção quando não nos meios, nos fins da atuação em uma e em outra situação. Tal distinção é evidenciada a partir da proatividade do CNDH em realizar uma ação, situação na qual ele atua como “ser meio de”; e quando ele reage a uma provocação de outra entidade, quando ele atua como “estar no meio de”.

As missões realizadas pelo Conselho consistem em visitas *in loco* para averiguar situações de violação de direitos humanos e resultam em relatórios, recomendações e resoluções do Conselho. Existem dois momentos que convocam o CNDH à realização de missões. O primeiro compreende a missão realizada após o recebimento de denúncia formal (como disposto na Resolução n. 04 de 2015 do CNDH). Para esses casos, considero que o Conselho atuou de forma reativa, ou seja, somente após o recebimento da(s) denúncia(s). Isso porque, se a decisão de agir dependeu da mobilização da sociedade civil, ela se enquadra no formato de intermediação política como “estar no meio de”. Em tais casos, o CNDH serve de intermediador entre sociedade civil e Estado, de forma reativa, ao ser mobilizado pelos intermediados.

O outro momento é quando o Conselho, sem ter recebido denúncia formal, por vezes apenas pela repercussão do fato, tanto nas mídias tradicionais e mídias sociais quanto no meio de defensoras de direitos humanos, age prontamente para averiguar a situação de violação de direitos. Ainda que seja seu dever, ou seja, esteja dentro do escopo de atividades que ele deve desempenhar, nesse contexto, o CNDH atuou de forma proativa, isto é, antes do recebimento de denúncia formal. Sendo ele o agente mobilizador, realiza intermediação política “ser meio de”, ou seja, quando o CNDH seria a própria intermediação, porquanto agiu proativamente, mobilizando os intermediados.

A par disso, para que fique mais evidente a diferenciação, sem entrar no mérito de cada uma delas, destacaram-se algumas situações em que o Conselho atuou de forma reativa: o caso da usina de Belo Monte, cuja primeira denúncia foi acolhida no plenário na 5ª reunião ordinária, em maio de 2015, e a primeira missão realizada de 1º e 3 de junho do mesmo ano. Igualmente, a questão dos defensores de direitos humanos de Rondônia, cuja demanda foi apresentada

na 14ª reunião ordinária, em março de 2016, e as primeiras missões de 30 de maio a 4 de junho daquele ano.

Quanto aos casos de atuação de forma proativa, alguns exemplos são: a questão do rompimento da barragem da Samarco, cujo informe partiu da própria ministra dos Direitos Humanos, durante a 11ª reunião plenária, em novembro de 2015, na qual o pleno deliberou pela realização de missão urgente em Mariana/MG. Outro caso é o massacre em Pau d'Arco, no Pará, em que as conselheiras tomaram conhecimento do ocorrido na 27ª reunião plenária, em maio de 2017 e, no mesmo dia, deliberaram por uma visita emergencial ao local, a fim de verificar a real situação e fazer o acompanhamento das investigações.

A intermediação do CNDH

Retornando ao modelo de circuitos de representação proposto por Zarembeg e colegas, o CNDH é identificado dentro dos circuitos de intermediação como circuito *palavra*. Por existirem nele atores como ONGs, redes e agentes governamentais designadas para participar de conselhos. Além disso, é constituído por legislação que assegura a participação e associação da sociedade civil; e tratados internacionais. Por último, realiza repertórios de interação e participação em interfaces institucionais participativas, *advocacy* para a formação de uma agenda pública e audiências sobre políticas públicas.

Há, ainda, outros aspectos que permitem habilitá-lo também para o circuito *projeto*. Isso porque, para a elaboração dos documentos emitidos pelo Conselho (notas, resoluções, recomendações e os relatórios), é necessário ter conhecimento da área temática de direitos humanos; conhecimento técnico e, por vezes, até mesmo jurídico para embasá-los, especialmente nos casos de posicionamento sobre projetos de lei, decretos, portarias etc. Além de compor referências institucionais tais como a regulamentação operacional para áreas de políticas e programas e acionamento por grupos populacionais.

Intermediação reativa

A intermediação realizada pelo Conselho de forma reativa refere-se àquela que ocorre após o recebimento de denúncia. Depreende-se da leitura dos relatórios publicados que a maioria desses casos estão inseridos em um contexto de violação maior e que se repetem já há décadas. O caso da usina de Belo Monte está inserido no contexto de violação por grandes empreendimentos, repercutindo diretamente na vida das populações atingidas (indígenas,

ribeirinhas/os, trabalhadoras/es do campo) desde a década de 1970, quando se iniciaram os estudos sobre a Bacia do Xingu. Há, ainda, outros casos, como o de defensoras/es de direitos humanos de Rondônia, inscritos dentro da violência no campo, de indígenas da região Sul e de comunidades quilombolas.

Estes dois últimos se enquadram não só no espectro de conflitos agrários, como também no de garantias de acesso a políticas públicas que levem em conta as particularidades de cada povo. Todos esses exemplos são situações de violações históricas, que contam com a atuação do CNDH, como também com a incidência do Ministério Público e da Defensoria Pública, a fim de assegurar os direitos das comunidades. Registre-se que esse cenário está inserido em um contexto de ausência do garantismo estatal, no qual há evidente disputa de interesses, que pode ainda perdurar por muitos anos.

Há que se ressaltar, ainda, que os relatórios chamam o Estado à responsabilidade por cuidar e proteger os direitos das pessoas e também o meio ambiente, que vêm sendo sistematicamente impactado pelas grandes obras. Em especial, as recomendações vão no sentido de que o Estado exija das empresas a implementação das obras conforme as determinações que garantem a proteção de pessoas e do meio ambiente. Ainda assim, o Conselho não se eximiu de apontar também as responsabilidades e as falhas técnicas em relatórios de empresas responsáveis por megaempreendimentos, como foi o caso em Belo Monte. Por meio das escutas que foram realizadas nas missões *in loco*, fica evidente a falta de informações, estudos e consulta prévia por parte da empresa e, posteriormente, as dificuldades em fazer as reparações necessárias às famílias impactadas¹.

Reconhecimento

Para relembrar, a intermediação dos atores é avaliada (conforme Zaremborg, *et al.* 2017) em três aspectos: reconhecimento (ou autorização), *accountability* e conflito (ou agonismo). O reconhecimento da intermediação pode ser percebido por dois lados: sociedade civil e poder público. Quanto à sociedade civil, existe um alto grau de reconhecimento da atuação do CNDH, medido pela receptividade da comunidade e das organizações locais por ocasião das visitas realizadas pelo Conselho. Além da divulgação das ações não só àqueles grupos ou àquelas pessoas com mais fácil acesso a esse tipo de informação, mas também às mais vulnerabilizadas,

¹ Relatório parcial – Missão CNDH Belo Monte/Belo Sun, disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/Relatorio-parcial_BeloMonteBeloSun_Aprovado_final.pdf

como tribos indígenas e comunidades quilombolas. E, ainda, pelo recorrente recebimento de denúncias, que decorre da incisiva atuação do Conselho em demandas anteriores, ensejando a crença de que a incidência dele possa trazer, minimamente, alguma visibilidade para o conflito (Entrevistas 1, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11).

Durante o período estudado, no que se refere ao poder público, existe, por um lado, o reconhecimento dos que integram o CNDH e, do outro, dos que dialogam com ele nas missões. Quanto aos integrantes, há um alto grau de reconhecimento principalmente por parte do sistema de Justiça, inclusive, indicando seus representantes dentro de subseções que tratam de direitos humanos. O Poder Executivo também compreende o CNDH como um espaço justo de discussão, dado que os órgãos que o representam sempre, ou pelo menos, na grande maioria das vezes, fazem-se presentes nas reuniões.

O Poder Legislativo, por sua vez, não tem presença registrada em praticamente nenhuma reunião do pleno, o que poderia indicar um lapso de reconhecimento do trabalho do Conselho. Diminui esse impacto negativo o entendimento da autonomia de cada parlamentar e, ainda, a valorização de maneira equivalente da parceria estabelecida com as Comissões de Direitos Humanos de cada uma das casas legislativas. A par disso, o poder público do local das visitas realizadas pelo Conselho também mostra reconhecimento da atuação dele ao comparecer às audiências públicas propostas nas missões, para dar informações à comunidade e às organizações civis que delas participam. Além do mais, recebem o CNDH nas reuniões menores e fornecem quaisquer tipos de explicações requeridas (Entrevistas 1, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11).

Torna-se nítido, portanto, como o grau de reconhecimento do Conselho permite que seja classificado com alto reconhecimento – conhecimento com consentimento. Entretanto, é preciso considerar que, de forma paralela, existe um conjunto de pessoas e outros grupos contemplados pela causa de direitos humanos que desconhecem a sua atuação. Nesse sentido, o Conselho estaria enquadrado como sem conhecimento. Por se tratar de grupos diferentes, não é viável estabelecer um meio termo de autorização, de modo que as duas coexistem no formato do CNDH.

Accountability

Os mecanismos de *accountability* vão desde a presença da sociedade civil no plenário, a ampliação das entidades que participam dos seus espaços, até a própria rede de direitos humanos que alimenta o CNDH com informações necessárias para que as suas atuações

e posicionamentos sejam feitos de acordo com seu propósito maior. Ademais, existem mecanismos de prestação de contas que estão sendo institucionalizados pelo Conselho.

O entendimento dos conselheiros é que a necessidade de dar publicidade às ações do CNDH não se limita às pessoas, aos grupos, às comunidades e às entidades envolvidas com os direitos humanos, mas envolve também a população de modo geral. Os mecanismos utilizados são os próprios relatórios, a publicação de todos os documentos no *site* do Conselho e no Facebook, o retorno ao local no qual foi realizada a missão para averiguar a situação pós-visita (Entrevistas 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10 e 11). Outros meios de prestação de contas são o fato de as reuniões serem públicas, além do esforço para transmiti-las ao vivo no Facebook. A assessoria de comunicação da secretaria-executiva do CNDH elaborou, no período estudado, um relatório mensal com suas principais ações, e, ainda, um relatório ao final do mandato de cada presidente (Entrevistas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11).

Considerando todos os meios utilizados de prestação de contas e o alcance da sociedade civil em acessar o plenário, a intermediação reativa do Conselho poderia ser classificada quanto à sua *accountability* como com restrições fortes. Contudo, tendo em vista que a sociedade como um todo ainda não consegue alcançá-lo da mesma maneira que o fazem as entidades que dele participam ou que são atendidas em suas missões, até porque muitas pessoas nem sequer sabem da sua existência e qual o seu propósito. Em virtude disso, a *accountability* do CNDH pode ser classificada como quase discricional.

Conflito

O agonismo ou antagonismo, entendido como graus do conflito, é analisado entre o CNDH e o Estado, uma vez que a intermediação pretendida por aquele tem este na condição de violador. Apesar de o Conselho ter em conta as ações violadoras perpetradas por setores empresariais, em alguns casos, de modo geral, ele chama a atenção do Estado para os direitos violados e as ações que deveriam estar sendo tomadas. Isso porque, sendo ele mesmo instituição estatal, o CNDH reconhece no Estado aquele que deve garantir os direitos e a proteção dos indivíduos e grupos sociais.

Em se tratando de intermediação reativa, que aborda, majoritariamente, casos cujas violações de direitos são históricas, o plenário do CNDH, incluindo as representantes do poder público, têm um posicionamento pacífico quanto a viabilizar missão para averiguar o cenário. Quando as missões são realizadas, o poder público local recebe o Conselho e parece comprometido em fazer cessar a violação de direitos. Contudo, percebe-se que, quando

a missão acaba e chegam as recomendações, o grau de conflito entre Conselho e poder público local aumenta, uma vez que aquele compromisso firmado no momento da missão não é traduzido na prática.

Essas situações de alto conflito com o Estado são aquelas em que, por exemplo, há uma baixa institucionalidade dos órgãos, como é o caso do presídio em Alcaçuz no Rio Grande do Norte, no qual as recorrentes tentativas do Conselho de conseguir uma perícia independente para os corpos encontrados esbarram na baixa institucionalidade dos órgãos locais. Somam-se a isso casos como os relatórios de Belo Monte/Belo Sun e Indígenas da região Sul, cujas recomendações nunca foram respondidas, além de, neste último caso, elas irem de encontro aos interesses defendidos pelo agronegócio e a Frente Parlamentar da Agropecuária do Congresso Nacional (Entrevistas 1, 3, 7 e 10).

Esse é um elemento importante para compreender a ação do CNDH, o qual, grande parte faz a intermediação em prol de grupos populacionais historicamente marginalizados: pessoas em situação de rua, povos e comunidades tradicionais, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, entre outros. A proteção dos direitos desses grupos esbarra nos interesses neodesenvolvimentistas de partes do setor público e de grandes empresas nos ramos agropecuário, mineração, extrativismo e geração de energia. A ação, do outro lado, desses grupos de interesse que dominam o campo econômico no Brasil é fator essencial a ser levado em conta quando se analisa a dificuldade do Estado, especialmente em nível municipal e estadual, mas também federal, de atender e cumprir à risca diretrizes que preservem os direitos dos grupos marginalizados, em detrimento de tais interesses corporativistas.

Assim, o que se observa é que não é incomum perceber que os órgãos locais recebem a missão do CNDH e se preocupam em dar explicações a alguém “de fora” da sua região, naquele momento, ainda mais por se tratar de uma instituição nacional. Em tais circunstâncias, tanto Conselho quanto organizações e lideranças locais até conseguem dialogar com algumas autoridades locais. Contudo, tão logo o Conselho deixa aquela localidade, as melhorias acordadas não são consolidadas (Entrevista 4). Inicia-se, então, a reiteração das recomendações e, conforme o monitoramento do caso, a cobrança para que os órgãos cumpram o acordado nas audiências públicas e reuniões, além da busca por outras articulações com atores estatais nos territórios que sejam mais sensíveis à pauta de direitos humanos e possam dar vazão aos compromissos assumidos dentro da instituição.

Em alguns casos, a insistência traz alguns ganhos: mesmo que a situação como um todo não seja resolvida, as ações do Conselho reverberam nos territórios como defensor dos direitos

humanos. Isso foi evidenciado na entrevista 7, a qual relata como exemplo o caso da missão Belo Monte/Belo Sun, realizada focando nos direitos das pessoas atingidas por barragem. Nesse caso, o CNDH, juntamente com a ação de instituições públicas locais, conseguiu incluir 800 ribeirinhos no processo de seleção para reparação. Em um segundo momento, o Conselho conseguiu que fosse reconhecido o impacto da hidrelétrica sobre outra comunidade, até então não reconhecida como impactada, o Jardim Independente I.

Não obstante os entraves para dar cumprimento ao que é demandado, a intermediação reativa não é inviabilizada pelo grau de conflito com o Estado em nenhuma situação. O Conselho é recebido e, em alguma medida, aos poucos, vai angariando promissores avanços, motivos pelos quais não se pode classificar essa intermediação como antagonista, dado que ela não fica inviabilizada pela falta de diálogo entre as partes. Além disso, essa intermediação, mesmo encontrando muitos obstáculos para alcançar o “meio-termo”, ainda consegue consideráveis progressos entre as partes e serve, também, para dar visibilidade à situação de violação de direitos.

Com esses feitos, o CNDH, na intermediação reativa, tem um nível de conflito com o Estado, que é classificado entre o agonismo restrito e o irrestrito², já que existe um conflito que é tolerado e que se mantém, mesmo após a missão, mas para o qual as soluções apresentadas não envolvem o uso da força.

Intermediação proativa

A intermediação proativa realizada pelo Conselho Nacional dos Direitos Humanos é descrita pelos conselheiros como “ação rápida” ou “ação de pronto”, ou seja, são situações nas quais o CNDH age sem ter recebido uma denúncia formal previamente.

Nessas circunstâncias, o grau de reconhecimento e *accountability* do Conselho permanecem os mesmos daqueles percebidos na intermediação reativa. Especialmente quanto ao reconhecimento, o CNDH se ressalva justamente na legitimidade e na validação das suas ações para tomar atitudes de pronto, com a segurança de que opera em conformidade com a garantia e a defesa dos direitos humanos. Há uma diferenciação em termos de organização da comunidade, como nos casos de atuação proativa em que a situação que chama a intermediação do Conselho é recente.

² Para relembrar: os níveis de conflito podem ser medidos: agonismo restrito, quando o conflito é tolerado, mas existem limitações; ou irrestrito, quando é possível criar regras objetivas para chegar a um acordo sem o uso da força. O antagonismo é o ponto no extremo oposto do agonismo irrestrito e pressupõe a exclusão do outro, pois os projetos aventados por esta ou aquela parte são inegociáveis (ZAREMBERG, *et al.*, 2017).

Por vezes, a sociedade ainda não se organizou nem se mobilizou contra a violação de direitos. Então, é comum que organizações envolvidas em outros conflitos similares se articulem para ajudar na sistematização de uma coletividade no local. Da mesma forma, a ação do CNDH também colabora para a organização da população, como foi o caso das pessoas atingidas pelo rompimento da barragem da Samarco. Várias organizações civis, como o Movimento dos Atingidos por Barragens, agiram de pronto no local para dar suporte aos atingidos e a ação do CNDH, como um agente que ali está não só para averiguar a violação, mas também para informar a população, contribuiu para a organização da comunidade.

As formas por meio das quais o Conselho realiza tanto a intermediação reativa quanto a proativa são as mesmas, ou seja, durante as missões, são realizadas reuniões com os órgãos do poder público competentes. O que muda é que, como não há uma entidade civil denunciante, nesses casos são mantidas conversas com pessoas e lideranças locais para entender o processo de violação sobre a ótica do sujeito vulnerabilizado. A diferença fulcral está no nível de conflito estabelecido com o Estado: em tais episódios, a pronta atuação parece surtir um efeito mais imediato que a atuação reativa não consegue efetivar.

Isso porque, se não há alguma reversão concreta em um primeiro momento, pelo menos é dada ampla visibilidade ao caso, o qual poderia ser submetido a tentativas de ocultação, bem como à prevalência dos fatos como realmente ocorreram naquele conflito. Isso não significa que os casos tratados de forma proativa sejam mais simples, ou que não estejam sujeitos às mesmas disputas de interesses. A distinção está, na verdade, na resposta dada pelo Estado nessas situações de ação rápida. Isso porque, apesar de os conflitos estarem inseridos em um contexto mais amplo de violação e sujeitos às mesmas disputas de interesses do que aqueles encontrados na intermediação reativa, nos casos em que o CNDH toma a decisão de agir pouco tempo depois do seu acontecimento, o conflito ainda não está cristalizado e “travado” pelos interesses que são os empecilhos mais frequentes quando ele age após o recebimento de denúncia formal.

Essa diminuição no nível de conflito com o Estado é positiva, tendo em vista que, dessa forma, o CNDH consegue algumas respostas mais imediatas, no sentido de resolver a situação de violação de direitos, assegurando, minimamente, alguns deles. Alguns casos que exemplificam isso são as incidências em Correntina-BA, em Pau d’Arco-PA e na Cracolândia-SP. Sobre o caso de Correntina-BA, um dos entrevistados afirma que não houve de fato uma solução sobre o problema. Contudo, a missão teve um desdobramento positivo em outros sentidos, como a mudança de postura do poder público local. A polícia local realizava ameaças, inclusive

contra a própria população, com a chegada do CNDH e do Comitê de Direitos Humanos e com as reuniões que foram feitas já foi possível perceber algumas mudanças na postura na ação da instituição.

Nesse caso, o fato de saber que havia uma instituição de fora, uma instituição nacional, alterou uma forma de ação que estava indo no sentido de manter uma série de violações de direitos da população local. Para o entrevistado, pareceu que a atuação do Conselho, e seus parceiros, no local, repercutiu e colaborou para cessar as violações contra a comunidade. Em outra entrevista, relacionada aos desdobramentos do caso de Pau d'Arco, o entrevistado afirma que o fato de o CNDH se deslocar para o território assim que ocorreu a violação e acompanhar toda a investigação, mobilizando a sociedade civil local e levando o peso de uma instituição estatal paritária, foi fundamental para que os fatos não caíssem no esquecimento. Foi em razão dessa ação rápida que se deu mais visibilidade para o caso e cobrou-se respostas de órgãos responsáveis. Para ele, isso fez com que a "história real do conflito de Pau d'Arco prevalecesse".

Desse modo, parece que há uma inversão nos momentos mais conflituosos entre a intermediação reativa e a proativa. No primeiro caso, o maior grau de conflito está no pós-missão; enquanto no segundo, o maior grau de conflito está no pré-missão, quando se está decidindo sobre sua realização ou não, os debates são mais acirrados e as missões acarretam resultados, na maioria das vezes, positivos. A intermediação proativa é classificada como agonismo restrito, quando existe um conflito e possibilidade de solução, mas com limitações. Não se pode pretender o agonismo irrestrito porque, em se tratando de violações de direitos humanos, sempre haverá disputa de interesses e barreiras a serem superadas. Também os debates promovidos com o Estado, neste caso, em reunião plenária, inviabilizam que essa forma de intermediação seja antagonista, porquanto servem, em última instância, para que os posicionamentos e as atuações sejam fruto de uma construção democrática.

Conclusões

Tomando como norte a diversidade dos espaços participativos, esta pesquisa compreendeu o Conselho Nacional dos Direitos Humanos não como um conselho que deveria ser analisado pelo viés de capacidade deliberativa, buscando resultados palpáveis para o monitoramento e a proposição de políticas públicas, mas sim como um espaço de defesa e de garantia de direitos, de visibilização da causa e de mobilização de atores sociais e estatais

em prol dela. Essa forma distinta de atuação do Conselho foi entendida como um processo de intermediação, ou seja, um formato de representação no qual se pressupõe a presença de três sujeitos, no caso, a comunidade envolvida com a causa dos direitos humanos, o CNDH e o Estado, que aparece como maior violador desses direitos.

O CNDH realiza intermediação de duas formas diversas: reativamente e proativamente. O dois tipos de intermediação do CNDH não diferem quanto aos meios de *accountability* nem no processo de reconhecimento das suas ações. A distinção objetiva das duas formas está no nível de conflito engendrado com o Estado em um momento e no outro. No caso da intermediação reativa, o conflito com o Estado não aparece tanto nas discussões em reuniões plenárias. Contudo, esse grau aumenta após a realização da missão, quando o Conselho percebe que somente sua incidência local não será eficaz para dar cumprimento às prerrogativas acordadas para a garantia de direitos e para fazer cessar a situação de violação.

Já na intermediação proativa, o conflito com o Estado aparece muito mais no momento de discussão plenária. Nessa ocasião, é evidente que a discordância estatal vem no sentido de tentar conter mais uma ação contra ele. Por outro lado, durante as missões, e após a intermediação proativa parece encontrar grau de conflito menor e até resultados mais concretos e imediatos. Colabora para isso o fato de poder o Conselho atuar em momento bem imediato à ocorrência do fato, ou antes que o conflito seja cristalizado.

Na condição de um processo não só participativo, mas também representativo, as formas de atuação e de posicionamento do CNDH têm papel fundamental para cobrar e disseminar ações que tenham como ponto central a proteção dos direitos humanos. Desde a sua criação, ainda como CDDPH, 1964, o Conselho Nacional dos Direitos Humanos tem se mostrado um polo seguro para o qual navegam diversos grupos que buscam um lugar para projetar a sua voz e as situações de violação que têm vivenciado. Como uma instituição estatal, cuja existência e paridade é hoje assegurada por lei, e que tem como prerrogativa básica zelar pela garantia desses direitos, o CNDH leva para dentro das instituições do Estado ao mesmo tempo em que projeta e dá visibilidade para toda a sociedade a perspectiva dos direitos humanos em diferentes contextos nos quais são observadas violações, seja por parte da ação criminosa de empresas, seja por parte de ação violadora do próprio estado.

Por fim, ressalta-se a relevância de incorporar o uso do conceito de intermediário para o entendimento dos espaços participativos. Os conselhos são ambientes de natureza intrínseca participativa, entretanto, tanto as organizações que deles participam como os próprios conselhos são representantes ao falarem pelos grupos ou, em última instância, pelas causas

às quais dizem respeito. Essa forma de representação não pode ser explicada nem pela teoria da participação nem pela teoria da representação tradicional-eleitoral. A intermediação permite que avancemos no debate sobre pluralização da representação e no entendimento dos repertórios de ação dos espaços participativos. Isso porque os circuitos pensados em Zarembert *et al.* (2017), que não são exaustivos, permitem olhar o exercício representativo em várias circunstâncias e por diversas práticas que são transversais.

Referências

- ABERS, R.; KECK, M. *Practical authority: agency and institutional change in Brazilian water politics*. New York: Oxford University Press. 2013.
- ABERS, R.; SERAFIM, L.; TATAGIBA, L. Repertórios de interação Estado-sociedade em um Estado heterogêneo: a experiência na Era Lula. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, v. 57, n. 2: 325-357. 2014.
- ALMEIDA, C.; TATAGIBA, L. Os conselhos gestores sob o crivo da política: balanços e perspectivas. *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 109: 68-92. 2012.
- ALMEIDA, C.; CAYRES, D.; TATAGIBA, L. Balanço dos estudos sobre os conselhos de políticas públicas na última década. *Lua Nova*, v. 94: 255-294. 2015.
- ALMEIDA, D. *Representação além das eleições*. Jundiaí: Paco Editorial. 2015.
- ALMEIDA, D. Os desafios da efetividade e o estatuto jurídico da participação: a Política Nacional de Participação Social. *Revista Estado e Sociedade*, v. 32, n. 3: 649-679. 2017.
- ANSOLABEHERE, K.; BETHENCOURT, P. The political-legal representation circuit of human rights politics. In: ZAREMBERG, G.; LAVALLE, A.; GUARNEROS, V. (Orgs.). *Intermediation and representation in Latin America, actors and roles beyond elections*. Suíça: Palgrave Macmillan. 2017.
- AVRITZER, L. *A participação social no Nordeste*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2007.
- AVRITZER, L. *A dinâmica da participação local no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez. 2010.
- AVRITZER, L. A qualidade da democracia e a questão da efetividade da participação: mapeando o debate. In: PIRES, R. (Org.). *Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação*. Brasília: IPEA. 2011.
- BRASIL. Lei n. 12.986/2014.
- BRASIL. Lei n. 4.319/1964.
- BRASIL. Lei n. 5.763/1971.
- CNDH. 2015. “Regimento Interno do Conselho Nacional dos Direitos Humanos”.
- CNDH. 2015. “Resolução n. 4 de 03 de setembro de 2015”.
- CDDPH. 1991. “Regimento Interno do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana”.
- LAVALLE, A. Participação: valor, utilidade, efeitos e causa. In: PIRES, R. (Org.). *Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação*. Brasília: IPEA. 2011.
- LAVALLE, A. ONGs, direitos humanos e representação. *SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 11, n. 20: 299-309. 2014.
- LAVALLE, A. Participação, (des)igualdade, política e democracia. In: MIGUEL, L. (Org.). *Desigualdades e democracia: o debate da teoria política*. São Paulo: Editora Unesp. 2016.
- LAVALLE, A.; HOUTZAGER, P.; CASTELLO, G. Representação política e organizações civis: novas instâncias de mediação e os desafios de legitimidade. *RBCS*, v. 21, n. 60: 44-66. 2006.

- LAVALLE, A.; ISUNZA VERA, E. A trama da crítica democrática: da participação à representação e à *accountability*. *Lua Nova*, n. 84: 95-139. 2011.
- LAVALLE, A.; ZAREMBERG, G. Más allá de la representación y del clientelismo: hacia un lenguaje de la intermediación política. *Revista Mexicana de Ciências Políticas y Sociales*. n. 221: 19-50. 2014.
- LAVALLE, A.; VON BULOW, M. Sociedade civil e institucionalização da intermediação: Brokers diferentes, dilemas semelhantes. *Política e Sociedade*, v. 13, n. 28: 125-165. 2014.
- LAVALLE, A.; VOIGT, J.; SERAFIM, L. O que fazem os conselhos e quando o fazem? Padrões decisórios e o debate dos efeitos das instituições participativas. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, v. 59, n. 3: 609-650. 2016.
- HOUTZAGER, P.; LAVALLE, A.; ACHARYA, A. Atores da sociedade civil e atores políticos: participação nas novas políticas democráticas de São Paulo. In: AVRITZER, L. (Org). *O associativismo em São Paulo*. São Paulo: UNESP, 2004.
- PATEMAN, C. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.
- PELÁEZ, M. Political rights and intermediation: municipal decentralization and democratic innovation in Uruguay. In: ZAREMBERG, G.; LAVALLE, A.; GUARNEROS, V. (Orgs.). *Intermediation and representation in Latin America, actors and roles beyond elections*. Suíça: Palgrave Macmillan. 2017.
- SDH. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). *Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República*. 2010.
- SDH. CDDPH – Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana: uma história de resistência e luta pelos direitos humanos no Brasil. *Secretaria de Direitos Humanos*. 2ª edição. Brasília. 2014.
- TATAGIBA, L. Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil. In: DAGNINO, E. (Org.). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra. 2002.
- TATAGIBA, L. Conselhos gestores de políticas públicas e democracia participativa: aprofundando o debate. *Revista Sociologia e Política*. n. 25: 209-213. 2005.
- VELLO, B. Inovação democrática e desconfiança: o controle das políticas públicas nos conselhos. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.
- VILAÇA, L. Costuras, deslocamentos e bricolagens: A atuação de procurados do Ministério Público Federal no caso de Belo Monte. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília. 2017.
- ZAREMBERG, G., LAVALLE, A., e GUARNEROS, V. Beyond Elections: representation circuits and political intermediation. In: ZAREMBERG, G.; LAVALLE, A.; GUARNEROS, V. (Orgs.). *Intermediation and representation in Latin America, actors and roles beyond elections*. Suíça: Palgrave Macmillan. 2017.

Mariana de Souza Fonseca

Doutoranda em Ciência Política pela Universidade de Brasília.
Integrante do grupo de pesquisa Resocie.
Bolsista Capes do INCT/IDDC.
E-mail: fonsecasmariana@gmail.com

Resenha

GLEDHILL, Sabrina. Travessias no Atlântico Negro: Reflexões sobre Booker T. Washington e Manuel R. Querino. Salvador: Edufba, 2020. 300 p.

■ Marcos Rodrigues

O livro recente de autoria da pesquisadora e brasilianista inglesa Sabrina Gledhill, com viés no campo biográfico, lança luz sobre as histórias de vida do norte-americano Booker T. Washington (1856/1915) e do brasileiro Manuel R. Querino (1851/1923) na linha e enfrentamento ao racismo, no espaço concebido e contextualizado como Atlântico Negro. A publicação apresenta um estudo comparativo a partir do período final da escravidão nas Américas e traz a oportunidade de ampliar os espaços de discussão e de reflexão sobre temáticas da diáspora africana. Uma abordagem cujo enfoque é o protagonismo negro na diáspora do atlântico americano.

De início, caberia uma questão: O que teria levado uma pesquisadora europeia a escolher investigar a vida de duas pessoas negras diversas, em realidades distantes, sem se cruzarem nem se conhecerem, mas com ideais semelhantes? Sendo uma mulher migrante, com experiência na área de História e Antropologia das populações afro-brasileiras, vinda dos Estudos Latino-Americanos na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), Estados Unidos, a autora confessa que foi motivada a escrever esse livro pela necessidade de resgatar a memória de dois pensadores importantes para a história da diáspora negra que denotam o valor da educação para a libertação da mente humana. Nas entrelinhas, entende-se o mapeamento das histórias de Booker Washington e Manuel Querino em suas batalhas antirracistas e antirracialistas para retomar um debate de reparação ao esquecimento e rejeição do saber.

O livro começou como uma tese de doutorado no Programa de Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro) da Universidade Federal da Bahia, com o intuito de representar Booker

Washington no século XXI e reabilitar a imagem de Manuel Querino no Brasil. Eles foram protagonistas de suas histórias, deixaram um legado de experiências e deram visibilidade às contribuições da civilização africana na formação social das duas nações americanas. Foram duas personalidades que utilizaram o intelecto para visibilizar o lugar do negro na diáspora. A importância desse livro certamente decorre da abordagem sobre a história política e social que refletiram no desenrolar das relações raciais nos Estados Unidos e no Brasil. Portanto, trata-se de uma narrativa direcionada ao debate intelectual.

Organizado em quatro substanciosos capítulos, vasto referencial bibliográfico e dois anexos, o livro se dispõe a cruzar informações, recuperar fatos, reparar danos de memória e preencher lacunas, conforme a necessidade e a proposta da pesquisa realizada com grande apoio epistemológico. Sabrina Gledhill apresenta um trabalho bem de acordo com a sua trajetória de vida marcada pelo deslocamento. Assim como ela, também seus personagens em foco tiveram suas vidas plenas de mudanças de hábitos e lugares. Na introdução, a autora apresenta seus parceiros teóricos que vão acompanhar a sua narrativa sobre os contextos sociais em que viveram os sujeitos em questão. Os territórios e as pessoas são diferentes, mas as formas de luta e afirmação se assemelham diante da política de dominação sistemática. Esse é o caminho percorrido nas travessias racialistas pelos dois personagens com mediação da pesquisadora.

Natural de Santo Amaro, na Bahia, Manuel Querino possui alguma visibilidade no exterior e é pouco conhecido no Brasil, segundo o relato da pesquisa, inclusive mantido numa linha de exclusão e apagamento como um dos precursores da antropologia e da história da arte nacional. Booker Washington, nascido na Virginia (EUA), é ainda mais desconhecido, apesar de uma autobiografia publicada no Brasil, com tradução do escritor Graciliano Ramos, em 1940, recheada de equívocos, conforme observa a autora. Ao que parece, não há uma precisão sobre sua aparição nos meios intelectuais brasileiros. A questão é que os libertos, em sua maioria, não tinham a instrução do letramento, saber ler e escrever era proibido pela lei da política colonial. Ainda num tempo em que a tecnologia da comunicação não era tão veloz, vale salientar que ambos apostaram na educação como estratégia para inverter a condição de subalternidade.

Gledhill aproveita para explicar as diferentes formas de classificação do negro nos Estados Unidos e no Brasil. Assim, trabalha os conceitos de nação e pertencimento étnico a partir das designações do racismo científico e segue, no capítulo 1, traçando um panorama social da diáspora atlântica através de redes e conexões entre intelectuais da época. Lutar contra as ideias racialistas foi o lema dos dois homens em estudo, cada um no seu país, inclusive

o processo de reconhecimento da mestiçagem a partir da hipodescendência nos Estados Unidos e a criação de categorias intermediárias no Brasil com base nas tonalidades da pele. Lá o mestiço em qualquer nível é negro, aqui as categorizações flexibilizam o caráter de definições racializadas. Os dois países compartilham o passado escravo em suas histórias com a estratégia de manter os escravizados sob o controle da ignorância, e, após o decreto da abolição, com uma diferença de pouco mais de 20 anos, a perseguição aos libertos em suas manifestações classificadas como vadiagem. A autora procura situar os dois personagens entre o fim do século XIX e início do século XX, a partir de retrospectos e de fatos históricos.

No capítulo 2, com elementos autobiográficos, a autora elabora o discurso da imagem dos dois intelectuais como referências negras na luta de libertação, por meio da instrução do trabalho, de atitudes solidárias e alianças com as relações de poder. Também analisa como os dois pensadores se mostraram e foram percebidos aos olhos dos outros. Alguns pontos são comuns entre eles. Nas biografias autorizadas, procuravam combater os estereótipos do negro reforçados pelo sentimento de dominação do branco e a baixa autoestima da comunidade. Nasceram no período da escravidão, tiveram tutela de brancos, foram intelectuais pioneiros com o lema da educação profissionalizante para libertação social do negro. Embora cada no seu modo de atuação, ambos foram intelectuais da comunidade negra voltados à necessidade de qualificar os irmãos de cor. Washington criou um instituto que virou universidade, tornou-se consultor da presidência da república, publicou livros. Querino, certamente o primeiro estudioso da civilização africana na Bahia, foi militante operário, político, educador, etnólogo e autor de vários livros.

No capítulo 3, o enfoque gira em torno da reputação de Washington e Querino na posteridade. Foram muitas interpretações distorcidas a serem reparadas. O primeiro goza de desafetos e chega a ser classificado como traidor por aceitar dinheiro após a Guerra de Secessão. O segundo chega a ser considerado referência em civilização africana na Bahia, mas é ignorado por ocasião do Congresso Afro-Brasileiro em 1937, sofre acusação de plágio e é rejeitado como ícone no meio acadêmico. Apesar de reconhecido como negro mais famoso do mundo, Washington tinha contra si a exigência para ser uma liderança mais aguerrida e agressiva. Chegou a ser acusado de comodismo e começou a ser esquecido ainda em vida, apesar de várias biografias publicadas a seu respeito. Querino, embora visto como modesto e altivo, não passou de um *humilde professor negro*. Agora, ambos passam por uma releitura sobre suas contribuições na contramão da política de esquecimento e recusa pelo discurso dominante.

O capítulo 4 aborda sobre a visibilidade de Booker T. Washington na imprensa brasileira, na primeira metade do século XX, e como a classe intelectual negra poderia conhecê-lo. A autora se dedica à leitura de uma resenha em série no jornal Diário da Bahia sobre a vida e a obra do pensador, escrita por uma jornalista francesa. Segundo revela a pesquisa, Washington foi o negro mais famoso do mundo no seu tempo. Entretanto, conforme a investigação, sua imagem de educador negro, líder da nação negra nos Estados Unidos foi apagada da imprensa brasileira.

Em termos de conclusão, a autora destaca que ambos se empenharam em garantir aos negros o aprendizado de um ofício para sobreviver na condição de liberto e reforça que nenhum esforço no Brasil foi feito para educar o ex-escravo e seus descendentes, reflexo ainda hoje visível. A diferença só está no tempo. A pesquisadora levanta a memória de dois intelectuais ilustres que marcaram época na história de seus países como alerta de memória aos idealizadores da escola integral dos dias atuais. Ao que parece, a pedagogia diferenciada pertence à nossa ancestralidade.

A tese de Sabrina Gledhill foi avaliada por uma banca examinadora das melhores já vistas no Pós-Afro. O conteúdo do debate e as explicações dos professores convidados não deixaram dúvida sobre a decisão de recomendar a publicação desse livro. E agora de volta às origens, na Inglaterra, a autora deixa o resultado entre nós para viajarmos na condição de leitores entre os alinhavos e possíveis discussões a respeito das polêmicas levantadas. Enquanto isso, outras críticas públicas estão por vir acerca do discurso construído em torno da notoriedade e do esquecimento de Booker Washington e de Manuel Querino, já que temos formas de racialização renovadas pelo capitalismo.

Marcos Rodrigues

Mestre em Estudos Étnicos e Africanos pela UFBA.
E-mail: jmbr.ba@gmail.com

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br